

Ufficio Scolastico Regionale e Istituto Regionale di Ricerca
dell'Emilia Romagna

Gruppo di ricerca regionale in storia
entro le Misure di accompagnamento alla costruzione del curriculum di scuola secondo
le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo

Abilità/competenze linguistiche per la UE e per l'OCSE-PISA

01 Flavia Marostica, *Una brevissima introduzione: competenze linguistiche, competenze di lettura e storia*

02 *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue* (2001)

03 *Competenze di lettura e livelli nell'Indagine OCSE PISA 2003* (dal volume PISA 2003, *Valutazione dei quindicenni*, Armando 2004)

04 Decisione n. 2241/2004/ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un *Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze* (EUROPASS)

05 Livelli europei – *Scheda per l'autovalutazione* (2004)

06 *La literacy in lettura nell'Indagine OCSE PISA 2006* (dal volume *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica*. Quadro di riferimento di PISA 2006, Armando 2006)

UNA BREVISSIMA INTRODUZIONE: COMPETENZE LINGUISTICHE, COMPETENZE DI LETTURA E STORIA

Le *ricostruzioni* del passato, risultato delle ricerche svolte sulla base dello statuto epistemologico della disciplina storia, vengono comunicate prevalentemente (anche se non esclusivamente) attraverso *testi scritti*, siano essi testi storiografici o manuali. Anche le *fonti* che servono per ricavare informazioni sono prevalentemente (anche se non esclusivamente) scritte. Risulta, quindi, molto importante avere una attenzione particolare alle *competenze linguistiche* che certamente da sole non sono sufficienti per decodificare, elaborare, comunicare storia, ma sono indubbiamente necessarie e la cui carenza può essere gravemente ostativa.

I cinque documenti sono collocati nell'Indice in ordine cronologico di produzione, ma qui vengono analizzati accorpandoli per tema.

I livelli delle competenze linguistiche per la UE

- *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingua* (2001)
- *Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze* (EUROPASS), Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004
- *Scheda per l'autovalutazione* (2004)

Tra il 1989 e il 1996 è stato messo a punto dal Consiglio d'Europa e ne è stato raccomandato l'utilizzo da una Risoluzione del Consiglio d'Europa nel novembre 2001, il **CEFR** (*Common European Framework of Reference for Languages*) o **QCER** (Quadro Comune di Riferimento Europeo) che descrive i diversi livelli di competenze linguistiche e quindi sia i traguardi dell'insegnamento linguistico sia il punto di riferimento o standard per l'accertamento e la certificazione del livello di competenza linguistica individuale e favorisce l'elaborazione dei programmi di apprendimento e il riconoscimento reciproco delle certificazioni nei sistemi di istruzione dei diversi Paesi membri. In particolare esso descrive cioè ciò che un individuo è in grado di fare nei diversi ambiti di competenza:

- *reading* (comprensione di elaborati scritti),
- *listening* (comprensione all'ascolto),
- *speaking* e *writing* (abilità nella comunicazione orale e scritta)

Il Quadro di articola in sei livelli distinti in tre ampie fasce (**si veda il primo documento**):

- *A Basic User* (elementare): A1 *Breakthrough* - A2 *Waystage*
- *B Independent User* (intermedio): B1 *Threshold* - B2 *Vantage*
- *C Proficient User* (avanzato): C1 *Effective Operational Proficiency* - C2 *Mastery*

Il quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (**Euro-pass**) deciso dal Parlamento europeo e dal Consiglio il 15 dicembre 2004 (**si veda il secondo documento**), intende promuovere una maggiore trasparenza delle qualifiche e delle competenze, agevolare la mobilità tra i vari paesi ed i diversi settori nel campo dell'occupazione, contribuire allo sviluppo di un'istruzione e una formazione di qualità. All'art.1 è definito l'*Oggetto e ambito di applicazione*: «La presente decisione istituisce un quadro comunitario unico per realizzare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze mediante l'istituzione di una raccolta personale e coordinata di documenti, denominata Europass, che i cittadini possono utilizzare su base volontaria per meglio comunicare e presentare le proprie qualifiche e competenze in tutta Europa. L'utilizzazione di Europass o di qualsiasi documento Europass non impone obblighi né conferisce diritti, tranne quelli stabiliti nella presente decisione». Nell'art.2 sono elencati i documenti in quel momento esistenti (dettagliati poi in altri articoli e negli Allegati):

- 1) Curriculum vitae Europass («CV Europass») (articolo 5 e allegato 2);
- 2) Europass-Mobility (articolo 6 e allegato 3)

- 3) Supplemento al diploma Europass (articolo 7 e allegato 4)
- 4) Portfolio Europass delle lingue (articolo 8 e allegato 5)
- 5) Supplemento al certificato Europass (articolo 9 e allegato 6).

Il **CV** (Curriculum vitae Europass) serve al cittadino per «presentare in modo chiaro e completo le informazioni relative a tutte le ... qualifiche e competenze» possedute.

Il **PEL** (Portfolio Europeo delle Lingue), basato sul Quadro Comune di Riferimento per le Lingue, è un documento che accompagna per tutta la vita chi studia una lingua e può registrare in esso gli apprendimenti linguistici, riflettere sul percorso e sui risultati ottenuti, porre nuovi traguardi decidendo le tappe da seguire; esso è formato da tre diverse sezioni: il *Passaporto delle lingue*, la *Biografia linguistica* e il *Dossier*.

Nell'Allegato è indicato il «modello comune ... per la struttura e il testo della sezione Passaporto delle lingue», finalizzato all'Autovalutazione e articolato in:

- produzione scritta,
- produzione orale
- interazione orale
- lettura
- ascolto.

A questo scopo è stata inoltre messa a punto una griglia di **autovalutazione** che descrive più nello specifico le competenze per i sei livelli ([si veda il terzo documento](#)).

Le competenze di lettura per l'OCSE-PISA

- [Competenze di lettura e livelli nell'Indagine OCSE PISA 2003](#)
- [La literacy in lettura nell'Indagine OCSE PISA 2006](#)

L'Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) realizza il Progetto Pisa (Programme for International Students Assessment) nel quale sono coinvolti ormai una cinquantina di paesi di tutti i continenti e che realizza un'ampia rilevazione internazionale delle capacità di lettura, di matematica e di scienze possedute dalla popolazione di quindicenni scolarizzati, indipendentemente dalla classe che frequentano. L'Italia partecipa dal 2000.

Il **primo documento** è un'estrpolazione essenziale dalla documentazione della rilevazione 2003 che riporta:

- la definizione di *competenza di lettura (reading literacy)*: «La competenza di lettura consiste nella comprensione e nell'utilizzazione di testi scritti e nella riflessione sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società»;
- uno schema (diagramma) per rappresentare le quattro *caratteristiche* in base alle quali possono essere analizzati i *cinque processi di lettura*:
 - provenienza dell'informazione (da un testo o dalle conoscenze del lettore),
 - aspetto del testo (singole parti o relazioni tra informazioni del testo),
 - focalizzazione (testo nel suo complesso o relazioni tra le sue parti),
 - concentrazione (contenuto o forma);
- una tabella con i livelli di competenza di lettura; ogni livello (sono in tutto 5) è articolato in 3 aspetti (indicatori):
 - individuare informazioni,
 - interpretare il testo,
 - riflettere e valutare;
 ed è relativo a testi verbali, iconografici, logici che possono essere:
 - testi continui (un solo testo)
 - testi non continui (più testi).

Il **secondo documento**, che rappresenta un ampliamento del primo, è di grande interesse ben al di là dello specifico delle prove alle quali è riferito soprattutto in alcune sue parti che sono un'intrigante occasione di riflessione didattica:

- nel paragrafo *Definizione dell'ambito* viene rilevato che «le definizioni di lettura e di *literacy in lettura* sono cambiate nel tempo contestualmente ai cambiamenti avvenuti nella società, nell'economia e nella cultura» e oggi essa viene identificata con «un insieme di conoscenze,

abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita, attraverso le interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte»; viene quindi data una definizione quasi simile a quella del documento precedente: «*Literacy in lettura* significa comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società»; in definitiva non si tratta di una semplice decodifica e comprensione letterale, ma anche di un'interpretazione per usare e riflettere per una varietà di scopi differenti; viene rilevato, inoltre, che c'è un «ruolo attivo e interattivo giocato dal lettore nel ricavare un significato dal testo scritto» tanto più che la competenza di lettura gioca un ruolo nella vita delle persone in una pluralità di situazioni e permette «di realizzare le proprie aspirazioni individuali» e «mette a disposizione quegli strumenti linguistici che la società moderna ... richiede con sempre maggiore insistenza»; infine viene osservato che i lettori «reagiscono ai testi che si trovano di fronte in modi diversi»;

- nel paragrafo *Formato del testo* viene ampiamente illustrata la definizione/distinzione fra testi continui e testi non continui e sono anche indicati i criteri di classificazione per gli uni e per gli altri; in particolare vengono elencati e ampiamente illustrati:
 - i testi *continui*, classificati in base al loro contenuto e all'intento dell'autore in: *testi narrativi, informativi, descrittivi, argomentativi, di istruzioni, documenti o atti ufficiali, ipertesto*,
 - i testi *non continui*, classificati in riferimento alle descrizioni abituali del formato in: *grafici, tabelle, figure, mappe, moduli, fogli informativi, annunci e pubblicità, ricevute e buoni, certificati*;
- nel paragrafo *Caratteristiche dei quesiti* sono ampiamente presentati i *Cinque processi (o aspetti)* tutti insieme «associati alla piena comprensione del testo» nel senso che «la piena comprensione di un testo implica l'attivazione di tutti questi processi»; essi sono descritti con ampi dettagli e definiti in maniera operativa, in modo generale nella prima parte:
 - individuare informazioni,
 - comprendere il significato generale del testo,
 - sviluppare un'interpretazione,
 - riflettere sul contenuto del testo e valutarlo,
 - riflettere sulla forma del testo e valutarla;
- nel paragrafo *Situazioni*, infine, la situazione viene definita come «una classificazione generale di testi fondata sul tipo di uso per il quale sono stati scritti, sulle relazioni con altre persone implicitamente o esplicitamente associate al testo e sul contenuto in generale» e vengono definiti quattro tipi possibili di situazione:
 - lettura ad uso privato (personale),
 - lettura a uso pubblico,
 - lettura a fini lavorativi (professionale)
 - lettura a fini di studio (scolastica).
- alle pagine 79-80, tra gli esempi di prove, è molto interessante quella sul *Lago Ciad* soprattutto per che insegna/apprende storia.

B. Livelli di competenze disciplinari nel quadro comunitario e internazionale

1. Il Consiglio d'Europa, nel definire il Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue, ha previsto la seguente scala globale dei livelli comuni:

Livello avanzato	C2 - È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1 - È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	B2 - È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1 - È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	A2 - Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1 - Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

COMPETENZE DI LETTURA

Dal volume PISA 2003, Valutazione dei quindicenni, Armando 2004

Definizione di competenza di lettura (*reading literacy*):

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

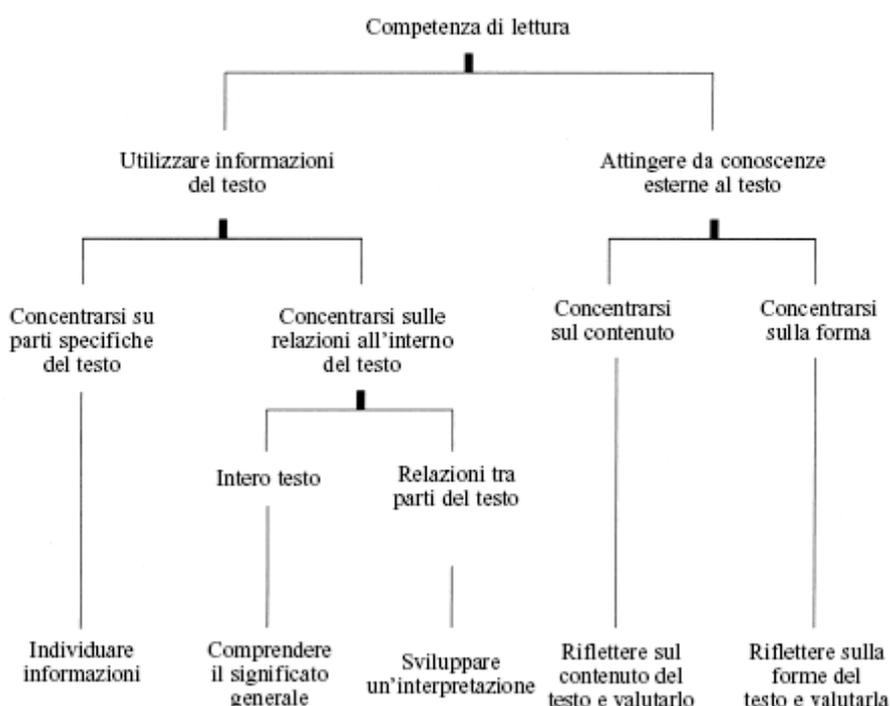
pag 114

CARATTERISTICHE DEI QUESITI

La Figura 2.2 presenta le caratteristiche che permettono di identificare i cinque processi della lettura misurati nel progetto OCSE/PISA. Per quanto ciascun processo sia rappresentato in modo necessariamente semplificato, tuttavia la figura fornisce uno schema utile per organizzare e rappresentare le relazioni tra i diversi aspetti. Come si vede dalla Figura 2.2 questi cinque processi possono essere analizzati in relazione a quattro caratteristiche.

La prima caratteristica ha a che fare con la provenienza dell'informazione che il lettore utilizza, a seconda cioè che questa provenga essenzialmente dal testo o da conoscenze enciclopediche del lettore. La seconda caratteristica riguarda l'aspetto del testo su cui il lettore deve concentrare maggiormente l'attenzione, cioè se egli debba prendere in considerazione singole parti del testo o le relazioni tra informazioni contenute nel testo. A volte si chiede al lettore di localizzare singole informazioni, in altri casi gli si chiede di dimostrare di aver compreso le relazioni tra diverse parti del testo. Il focalizzarsi rispettivamente sul testo nel suo complesso o sulle relazioni tra parti del testo costituisce la terza caratteristica distintiva. La quarta caratteristica, infine, considera se al lettore è richiesto di concentrarsi sul contenuto del testo o piuttosto sulla sua forma/struttura. I cinque processi della lettura sono rappresentati sull'ultima riga della Figura 2.2, al termine delle diverse diramazioni. Partendo dall'alto dello schema e seguendo ciascuna diramazione si possono distinguere le caratteristiche associate a ciascun processo.

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



Schema dei livelli di competenza di lettura

Pag 128

Individuare informazioni	Interpretare il testo	Riflettere e valutare
---------------------------------	------------------------------	------------------------------

Livello 5

<p>Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali possono trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Inferire quali, fra le informazioni del testo, siano pertinenti rispetto al compito, discriminandole tra più informazioni plausibili.</p>	<p>Cogliere il significato di sfumature del linguaggio o dimostrare una piena ed approfondita comprensione del testo.</p>	<p>Valutare criticamente e formulare ipotesi basandosi su conoscenze di carattere specialistico. Saper affrontare concetti contrari alle aspettative e basarsi su una conoscenza approfondita di testi lunghi o complessi.</p>
<p>Testi continui. Trattare testi la cui struttura non è ovvia o chiaramente indicata al fine di discernere la relazione tra specifiche porzioni di testo e il suo argomento o scopo implicito.</p> <p>Testi non continui. Identificare la struttura che lega fra loro molte informazioni presenti all'interno di una rappresentazione grafica – che può essere ampia e complessa – facendo riferimento, in alcuni casi, anche a informazioni che si trovano al di fuori della rappresentazione stessa. Il lettore deve essere in grado di comprendere da solo che, per comprendere pienamente una determinata porzione del testo, è necessario far riferimento a un'altra parte dello stesso documento, per esempio una nota a piè di pagina.</p>		

Livello 4

<p>Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri, all'interno di un testo il cui contesto o la cui forma non sono familiari. Inferire quali, fra le informazioni del testo, sono pertinenti rispetto al compito da svolgere.</p>	<p>Utilizzare inferenze complesse basate sul testo per comprendere e applicare categorie a un testo di argomento non familiare e per interpretare il significato di una porzione del testo tenendo conto del testo nel suo insieme. Saper affrontare ambiguità, idee contrarie alle aspettative e concetti espressi in forma negativa.</p>	<p>Servirsi di nozioni di carattere formale o di cultura generale per formulare ipotesi su un testo o per valutarlo criticamente. Dimostrare di comprendere in modo accurato testi lunghi o complessi.</p>
<p>Testi continui. Seguire collegamenti linguistici o tematici lungo più capoversi, spesso in assenza di indicatori del discorso, allo scopo di localizzare, interpretare o valutare informazioni non immediatamente evidenti oppure per inferire il significato di carattere psicologico o astratto.</p> <p>Testi non continui. Scorrere un testo lungo e dettagliato al fine di individuare informazioni pertinenti, spesso in mancanza di un'organizzazione grafica (etichette, formattazione particolare ecc.) per localizzare più informazioni da confrontare o integrare.</p>		

Livello 3

Localizzare e, in alcuni casi, riconoscere la relazione tra singole informazioni, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri. Gestire informazioni messe in rilievo che possono essere confuse con quelle richieste.	Integrare diverse parti di un testo al fine di identificarne l'idea principale, di comprendere una relazione o di interpretare il significato di una parola o di una frase. Confrontare, contrapporre o classificare tenendo conto di molteplici criteri. Gestire informazioni che possono essere confuse con quelle richieste.	Stabilire connessioni o paragoni, fornire spiegazioni su un aspetto di un testo o valutarlo. Dimostrare una comprensione dettagliata di un testo mettendolo in relazione a nozioni familiari o della vita quotidiana, oppure attingendo a nozioni meno comuni.
<p>Testi continui. Utilizzare, laddove siano presenti, strutture testuali convenzionali e seguire connessioni logiche esplicite ed implicite (quali relazioni di tipo causa-effetto) lungo più proposizioni o capoversi al fine di localizzare, interpretare o valutare informazioni.</p> <p>Testi non continui. Esaminare una rappresentazione grafica alla luce di un'altra rappresentazione o di un altro documento, magari presentato in forma differente, oppure integrare diverse informazioni singole – di carattere spaziale, verbale o numerico – in un grafico o in una mappa al fine di trarre conclusioni sull'insieme delle informazioni rappresentate.</p>		

Livello 2

Localizzare una o più informazioni, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri. Gestire informazioni che possono essere confuse con quelle richieste.	Identificare l'idea principale di un testo, comprendere relazioni, creare o applicare semplici categorie oppure interpretare il significato di una porzione limitata di testo nei casi in cui le informazioni non sono in evidenza e vengono richieste inferenze poco complesse.	Stabilire paragoni o connessioni tra il testo e conoscenze extra-testuali oppure spiegare un aspetto del testo attingendo dalla propria esperienza e dalle proprie opinioni personali.
<p>Testi continui. Seguire connessioni linguistiche o tematiche all'interno di un unico capoverso, allo scopo di localizzare o interpretare informazioni, oppure sintetizzare informazioni da diversi testi o porzioni di testo, allo scopo di inferire lo scopo dell'autore.</p> <p>Testi non continui. Dimostrare di afferrare la struttura sottesa ad una rappresentazione grafica, quale un semplice diagramma ad albero o una tabella, oppure integrare due informazioni di un grafico o di una tabella.</p>		

Livello 1

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

DECISIONE N. 2241/2004/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 15 dicembre 2004

relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)

IL PARLAMENTO EUROPEO E IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA,

visto il trattato che istituisce la Comunità europea, in particolare gli articoli 149 e 150,

vista la proposta della Commissione,

visto il parere del Comitato economico e sociale europeo ⁽¹⁾,

visto il parere del Comitato delle regioni ⁽²⁾,

deliberando secondo la procedura di cui all'articolo 251 del trattato ⁽³⁾,

considerando quanto segue:

- (1) Una maggiore trasparenza delle qualifiche e delle competenze agevolerà, in tutta Europa, la mobilità ai fini dell'apprendimento permanente, contribuendo così allo sviluppo di un'istruzione e una formazione di qualità, e faciliterà inoltre la mobilità tra i vari paesi ed i vari settori nel campo dell'occupazione.
- (2) Il piano di azione per la mobilità ⁽⁴⁾ approvato dal Consiglio europeo di Nizza dal 7 al 9 dicembre 2000 e la raccomandazione 2001/613/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 10 luglio 2001, relativa alla mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori ⁽⁵⁾, raccomandano di generalizzare l'utilizzazione di documenti volti a facilitare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, nell'intento di creare uno spazio europeo delle qualifiche. Nel piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità si chiede la messa a punto e il potenziamento di strumenti a sostegno della trasparenza e della trasferibilità delle qualifiche, onde agevolare la mobilità all'interno dei settori e fra di essi. Anche il Consiglio europeo di Barcellona del 15 e 16 marzo 2002 ha invitato a intraprendere ulteriori azioni per introdurre strumenti che migliorino la trasparenza dei diplomi e delle qualifiche. Le risoluzioni del Consiglio del 3 giugno 2002 sulle competenze e la mobilità ⁽⁶⁾ e del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente ⁽⁷⁾ chiedono una maggiore cooperazione, intesa tra l'altro ad elaborare un quadro per la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche basato sugli strumenti esistenti.

- (3) La risoluzione del Consiglio del 19 dicembre 2002 sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale ⁽⁸⁾ chiede che siano intraprese azioni per aumentare la trasparenza nell'istruzione e nella formazione professionale tramite l'applicazione e la razionalizzazione di strumenti e reti d'informazione, compresa l'integrazione degli strumenti esistenti in un quadro unico. Tale quadro dovrebbe essere costituito da una raccolta di documenti con un'unica denominazione e un unico logo, dovrebbe essere supportato da sistemi d'informazione adeguati e promosso mediante forti iniziative a livello europeo e nazionale.

- (4) Negli ultimi anni sono stati messi a punto numerosi strumenti, sia a livello comunitario sia internazionale, per aiutare i cittadini europei a comunicare meglio le proprie qualifiche e competenze ogniqualvolta cercano un'occupazione o chiedono di essere ammessi a un programma di apprendimento. Si tratta in particolare del modello comune europeo per i curriculum vitae (CV) proposto dalla raccomandazione 2002/236/CE della Commissione dell'11 marzo 2002 ⁽⁹⁾, del Supplemento al diploma di cui ha raccomandato l'uso la convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione europea, adottata a Lisbona l'11 aprile 1997, di Europass-Formazione, istituito dalla decisione 1999/51/CE del Consiglio, del 21 dicembre 1998, relativa alla promozione di percorsi europei di formazione integrata dal lavoro, ivi compreso l'apprendistato ⁽¹⁰⁾, del Supplemento al certificato e del Portfolio europeo delle lingue messi a punto dal Consiglio d'Europa. Il quadro unico dovrebbe comprendere questi strumenti.

- (5) Nel quadro unico dovrebbero confluire in futuro altri documenti che rispondano alle stesse finalità, una volta stabilite e rese operative le procedure e la struttura di attuazione. In particolare, il quadro unico potrebbe essere successivamente ampliato per includervi uno strumento destinato a registrare le competenze dei suoi titolari nel settore della tecnologia dell'informazione.

- (6) Fornire un'informazione e un orientamento di qualità costituisce un fattore importante se si vuole migliorare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze. I servizi e le reti esistenti svolgono già un ruolo prezioso, che potrebbe essere valorizzato mediante una cooperazione più stretta per conferire un valore aggiunto maggiore all'azione comunitaria.

⁽¹⁾ GU C 117 del 30.4.2004, pag. 12.

⁽²⁾ GU C 121 del 30.4.2004, pag. 10.

⁽³⁾ Parere del Parlamento europeo del 22 aprile 2004 (non ancora pubblicato nella Gazzetta ufficiale), posizione comune del Consiglio del 21 ottobre 2004 (non ancora pubblicata nella Gazzetta ufficiale) e posizione del Parlamento europeo del 14 dicembre 2004 (non ancora pubblicato nella Gazzetta ufficiale).

⁽⁴⁾ GU C 371 del 23.12.2000, pag. 4.

⁽⁵⁾ GU L 215 del 9.8.2001, pag. 30.

⁽⁶⁾ GU C 162 del 6.7.2002, pag. 1.

⁽⁷⁾ GU C 163 del 9.7.2002, pag. 1.

⁽⁸⁾ GU C 13 del 18.1.2003, pag. 2.

⁽⁹⁾ GU L 79 del 22.3.2002, pag. 66.

⁽¹⁰⁾ GU L 17 del 22.1.1999, pag. 45.

- (7) È pertanto necessario garantire la coerenza e la complementarità tra le iniziative attuate a norma della presente decisione e di altri strumenti, politiche ed iniziative in materia. Tra questi ultimi rientrano, a livello comunitario, il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP) istituito dal regolamento (CEE) n. 337/75 del Consiglio ⁽¹⁾, la Fondazione europea per la formazione professionale istituita dal regolamento (CEE) n. 1360/90 del Consiglio ⁽²⁾ e la Rete dei servizi europei dell'occupazione (EURES) istituita dalla decisione 2003/8/CE della Commissione, del 23 dicembre 2002, che attua il regolamento (CEE) n. 1612/68 del Consiglio per quanto riguarda l'intermediazione tra l'offerta e la domanda di lavoro ⁽³⁾. Analogamente, a livello internazionale, vi è la Rete europea dei centri nazionali di informazione sulla mobilità accademica e il riconoscimento (ENIC), creata dal Consiglio d'Europa e dall'UNESCO.
- (8) Il documento «Europass-Formazione», istituito dalla decisione 1999/51/CE, andrebbe pertanto sostituito da un documento analogo di più ampia portata, nel quale si potranno registrare tutti i periodi di mobilità transnazionale ai fini dell'apprendimento effettuati in tutta Europa, a qualsiasi livello e con qualsiasi finalità, che soddisfino determinati criteri qualitativi.
- (9) Europass dovrebbe essere attuato da organismi nazionali a norma dell'articolo 54, paragrafo 2, lettera c) e paragrafo 3 del regolamento (CE, Euratom) n. 1605/2002 del Consiglio, del 25 giugno 2002, che stabilisce il regolamento finanziario applicabile al bilancio generale delle Comunità europee ⁽⁴⁾.
- (10) È opportuno consentire la partecipazione degli Stati aderenti, dei paesi non comunitari dello Spazio economico europeo e dei paesi candidati all'adesione all'Unione europea, conformemente alle disposizioni pertinenti previste negli strumenti che disciplinano le relazioni tra la Comunità e tali paesi. Anche i cittadini di paesi terzi residenti nell'Unione europea dovrebbero poter beneficiare del sistema.
- (11) Le parti sociali svolgono un ruolo importante in relazione alla presente decisione e dovrebbero essere coinvolte nella relativa attuazione. Il comitato consultivo per la formazione professionale, istituito dalla decisione 63/266/CEE del Consiglio, del 2 aprile 1963, relativa alla determinazione dei principi generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale ⁽⁵⁾, composto dai rappresentanti delle parti sociali e delle autorità nazionali degli Stati membri, dovrebbe essere regolarmente informato sull'attuazione della presente decisione. Le parti sociali a livello europeo e le altre

pertinenti parti interessate, compresi gli organismi di istruzione e di formazione, svolgeranno un ruolo particolare in termini di iniziative di trasparenza che potrebbero essere debitamente incorporate in Europass.

- (12) Poiché lo scopo della presente decisione, vale a dire la creazione di un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, non può essere realizzato in misura sufficiente dagli Stati membri e può dunque essere realizzato meglio a livello comunitario, la Comunità può intervenire, in base al principio di sussidiarietà sancito dall'articolo 5 del trattato. La presente decisione si limita a quanto è necessario per conseguire tale scopo, in ottemperanza al principio di proporzionalità enunciato nello stesso articolo.
- (13) Le misure necessarie per l'attuazione della presente decisione sono adottate secondo la decisione 1999/468/CE del Consiglio, del 28 luglio 1999, recante modalità per l'esercizio delle competenze di esecuzione conferite alla Commissione ⁽⁶⁾.
- (14) È opportuno abrogare la decisione 1999/51/CE,

HANNO ADOTTATO LA PRESENTE DECISIONE:

Articolo 1

Oggetto e ambito di applicazione

La presente decisione istituisce un quadro comunitario unico per realizzare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze mediante l'istituzione di una raccolta personale e coordinata di documenti, denominata Europass, che i cittadini possono utilizzare su base volontaria per meglio comunicare e presentare le proprie qualifiche e competenze in tutta Europa. L'utilizzazione di Europass o di qualsiasi documento Europass non impone obblighi né conferisce diritti, tranne quelli stabiliti nella presente decisione.

Articolo 2

Documenti Europass

I documenti Europass sono i seguenti:

- a) il curriculum vitae Europass (in seguito denominato «CV Europass») di cui all'articolo 5;
- b) i documenti di cui agli articoli da 6 a 9;
- c) altri eventuali documenti approvati dalla Commissione quali documenti Europass, secondo i criteri di cui all'allegato I e la procedura di cui all'articolo 4, paragrafo 2.

⁽¹⁾ GU L 39 del 13.2.1975, pag. 1. Regolamento modificato da ultimo dal regolamento (CE) n. 1655/2003 (GU L 245 del 29.9.2003, pag. 41).

⁽²⁾ GU L 131 del 23.5.1990, pag. 1. Regolamento modificato da ultimo dal regolamento (CE) n. 1648/2003 (GU L 245 del 29.9.2003, pag. 22).

⁽³⁾ GU L 5 del 10.1.2003, pag. 16.

⁽⁴⁾ GU L 248 del 16.9.2002, pag. 1.

⁽⁵⁾ GU 63 del 20.4.1963, pag. 1338.

⁽⁶⁾ GU L 184 del 17.7.1999, pag. 23.

*Articolo 3***Parti sociali**

Fatta salva la procedura di cui all'articolo 4, paragrafo 2, la Commissione consulta le parti sociali e le altre pertinenti parti interessate a livello europeo, compresi gli organismi di istruzione e di formazione.

*Articolo 4***Procedura del comitato**

1. Ai fini dell'articolo 2, lettera c), la Commissione è assistita, a seconda della natura del documento in questione, dal comitato Socrate e/o dal comitato Leonardo, istituiti rispettivamente dalla decisione n. 253/2000/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 24 gennaio 2000, che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria in materia di istruzione «SOCRATE»⁽¹⁾, e dalla decisione 1999/382/CE del Consiglio, del 26 aprile 1999, che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria in materia di formazione professionale «Leonardo da Vinci»⁽²⁾.

2. Nei casi in cui è fatto riferimento al presente paragrafo, si applicano gli articoli 4 e 7 della decisione 1999/468/CE, tenendo conto delle disposizioni dell'articolo 8 della stessa.

*Articolo 5***CV Europass**

Il CV Europass dà ai cittadini la possibilità di presentare in modo chiaro e completo le informazioni relative a tutte le loro qualifiche e competenze. Il CV Europass figura nell'allegato II.

*Articolo 6***Europass-Mobility**

L'Europass-Mobility registra i periodi di apprendimento seguiti dai titolari in un paese diverso da quello di appartenenza. L'Europass-Mobility figura nell'allegato III.

*Articolo 7***Supplemento al diploma Europass**

Il supplemento al diploma Europass fornisce informazioni sui risultati scolastici conseguiti dal titolare a livello di istruzione superiore. Il supplemento al diploma Europass figura nell'allegato IV.

*Articolo 8***Portfolio Europass delle lingue**

Il Portfolio Europass delle lingue offre ai cittadini l'opportunità di presentare le proprie conoscenze linguistiche. Il Portfolio Europass delle lingue figura nell'allegato V.

⁽¹⁾ GU L 28 del 3.2.2000, pag. 1. Decisione modificata da ultimo dal regolamento (CE) n. 885/2004 del Consiglio (GU L 168 dell'1.5.2004, pag. 1).

⁽²⁾ GU L 146 dell'11.6.1999, pag. 33. Decisione modificata da ultimo dal regolamento (CE) n. 885/2004.

*Articolo 9***Supplemento al certificato Europass**

Il supplemento al certificato Europass descrive le competenze e le qualifiche che corrispondono a un determinato certificato di formazione professionale. Il supplemento al certificato Europass figura nell'allegato VI.

*Articolo 10***Europass su Internet**

Ai fini dell'attuazione della presente decisione, la Commissione e le competenti autorità nazionali cooperano alla creazione e alla gestione di un sistema d'informazione Europass basato su Internet, alcune parti del quale sono gestite a livello comunitario e altre a livello nazionale. Il sistema d'informazione a supporto del quadro Europass è descritto nell'allegato VII.

*Articolo 11***Centri nazionali Europass**

1. Gli Stati membri sono responsabili dell'attuazione della presente decisione a livello nazionale. A tal fine ciascuno Stato membro designa un Centro nazionale Europass (CNE), competente per il coordinamento a livello nazionale di tutte le attività di cui alla presente decisione e che sostituisce o sviluppa, se del caso, gli organismi che svolgono attualmente attività analoghe.

È istituita una rete europea di CNE. Le attività della rete sono coordinate dalla Commissione.

2. Il CNE svolge i seguenti compiti:

- a) coordina, in collaborazione con gli organismi nazionali competenti, o eventualmente esegue le attività necessarie per mettere a disposizione o rilasciare i documenti Europass;
- b) crea e gestisce il sistema d'informazione nazionale, a norma dell'articolo 10;
- c) promuove l'utilizzazione di Europass, anche mediante servizi basati su Internet;
- d) garantisce, in collaborazione con gli organismi nazionali competenti, che vengano messi a disposizione dei singoli cittadini informazioni e orientamenti adeguati su Europass e i relativi documenti;
- e) agevola la fornitura di informazioni e orientamenti sulle opportunità di apprendimento in tutta Europa, sulla struttura dei sistemi d'istruzione e di formazione e su altri aspetti relativi alla mobilità ai fini dell'apprendimento, in particolare mediante uno stretto coordinamento con i competenti servizi nazionali e della Comunità e, laddove opportuno, rende disponibile ai cittadini una guida introduttiva alla mobilità;

- f) gestisce, a livello nazionale, i contributi finanziari comunitari per tutte le attività collegate alla presente decisione;
- g) partecipa alla rete europea coordinata del CNE.
3. Il CNE agisce in veste di organismo esecutivo a livello nazionale a norma dell'articolo 54, paragrafo 2, lettera c) e paragrafo 3 del regolamento (CE, Euratom) n. 1605/2002.

Articolo 12

Compiti comuni della Commissione e degli Stati membri

La Commissione e gli Stati membri svolgono i seguenti compiti:

- a) garantiscono un'azione di promozione e d'informazione adeguata a livello comunitario e nazionale, diretta fra l'altro ai cittadini, ai prestatori di istruzione e formazione, alle parti sociali e alle imprese, comprese le PMI, sostenendo ed eventualmente completando le iniziative dei CNE;
- b) garantiscono una cooperazione adeguata, al livello appropriato, con i servizi competenti, in particolare la rete EURES, e altri servizi della Comunità;
- c) adottano iniziative per promuovere le pari opportunità, in particolare mediante un'azione di sensibilizzazione di tutti i soggetti interessati;
- d) garantiscono che tutte le parti interessate, compresi gli organismi di educazione e formazione e le parti sociali, vengano coinvolte nell'attuazione della presente decisione;
- e) garantiscono che, nell'ambito di tutte le attività collegate all'attuazione della presente decisione, vengano pienamente rispettate le pertinenti disposizioni comunitarie e nazionali in materia di elaborazione di dati personali e di tutela della vita privata.

Articolo 13

Compiti della Commissione

1. La Commissione garantisce, in cooperazione con gli Stati membri, la coerenza globale delle azioni realizzate in esecuzione della presente decisione con altri strumenti, politiche e azioni pertinenti della Comunità, in particolare nei settori dell'istruzione, della formazione professionale, della gioventù, dell'occupazione, dell'inserimento sociale, della ricerca e dello sviluppo tecnologico.
2. Nell'attuare la presente decisione, la Commissione si avvale dell'assistenza del Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop), a norma del regolamento (CEE) n. 337/75. Alle stesse condizioni e nei settori pertinenti è istituito un coordinamento, sotto l'egida della Commissione, con la Fondazione europea per la formazione professionale a norma del regolamento (CEE) n. 1360/90.
3. La Commissione informa regolarmente il Parlamento europeo, il Consiglio e altri organismi competenti, in particolare il comitato consultivo per la formazione professionale, in merito all'attuazione delle presente decisione.

Articolo 14

Paesi partecipanti

1. Possono partecipare alle attività di cui alla presente decisione gli Stati aderenti e i paesi non comunitari dello Spazio economico europeo, a norma delle disposizioni di cui all'accordo SEE.
2. Possono altresì partecipare i paesi candidati all'adesione all'Unione europea, a norma dei rispettivi accordi europei.

Articolo 15

Valutazione

Entro il 1° gennaio 2008 e successivamente ogni quattro anni, la Commissione presenta al Parlamento europeo e al Consiglio una relazione sull'attuazione della presente decisione, basata su una valutazione effettuata da un organismo indipendente.

Articolo 16

Disposizioni finanziarie

Gli stanziamenti annuali sono autorizzati dall'autorità di bilancio entro i limiti delle prospettive finanziarie. Le spese derivanti dalla presente decisione sono gestite come specificato nell'allegato VIII.

Articolo 17

Abrogazione

La decisione 1999/51/CE è abrogata.

Articolo 18

Entrata in vigore

La presente decisione entra in vigore il 1° gennaio 2005.

Articolo 19

Destinatari

Gli Stati membri sono destinatari della presente decisione.

Fatto a Strasburgo, addì 15 dicembre 2004.

Per il Parlamento europeo

Il Presidente

J. BORRELL FONTELLES

Per il Consiglio

Il Presidente

A. NICOLAÏ

ALLEGATO I

Criteria per l'introduzione dei nuovi documenti Europass di cui all'articolo 2, lettera c)

Tutti i nuovi documenti Europass dovrebbero rispettare i seguenti criteri minimi:

1. pertinenza: i documenti Europass dovrebbero mirare specificatamente a migliorare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze;
2. dimensione europea: senza pregiudizio della loro natura volontaria, i documenti Europass dovrebbero essere potenzialmente applicabili in tutti gli Stati membri;
3. copertura linguistica: i modelli dei documenti Europass dovrebbero essere disponibili almeno in tutte le lingue ufficiali dell'Unione Europea;
4. fattibilità: i documenti Europass dovrebbero essere idonei ad una diffusione efficace, se del caso tramite organismi competenti per il rilascio, sia in formato cartaceo che elettronico.

ALLEGATO II

IL CURRICULUM VITAE EUROPASS (CV EUROPASS)**1. Descrizione**

1.1. Il CV Europass si basa sul modello comune europeo per i curriculum vitae (CV) proposto con la raccomandazione 2002/236/CE.

Esso mette a disposizione dei singoli cittadini un modello per presentare in modo sistematico, cronologico e flessibile le proprie qualifiche e competenze. Esso fornisce inoltre indicazioni specifiche sulle varie sezioni e una serie di direttive ed esempi per aiutare i cittadini a compilare il CV Europass.

1.2. Il CV Europass è organizzato in varie voci per la presentazione di:

- informazioni su dati personali, conoscenze linguistiche, esperienze di lavoro e risultati educativi e formativi;
- altre competenze dell'interessato, con particolare attenzione per le capacità tecniche, organizzative, artistiche e relazionali;
- ulteriori informazioni, che possono essere aggiunte al CV Europass sotto forma di uno o più allegati.

1.3. Il CV Europass è un documento personale che contiene autocertificazioni del singolo cittadino.

1.4. Il formato standard è assai dettagliato, ma spetta al singolo cittadino decidere quali sezioni compilare. Coloro che compilano il formulario elettronico - scaricandolo oppure in linea - dovrebbero poter rimuovere le sezioni che non intendono compilare. Ad esempio una persona che non vuole indicare il proprio sesso o che non ha capacità tecniche specifiche da indicare dovrebbe poter rimuovere le sezioni corrispondenti, in modo che non appaiano in bianco sullo schermo o nella versione stampata.

1.5. Il CV Europass costituisce il cardine di Europass: il portfolio Europass di un cittadino comprenderà il CV Europass compilato dallo stesso e uno o più altri documenti Europass, in funzione delle esperienze formative e professionali specifiche dell'interessato. Il formulario elettronico del CV Europass dovrebbe rendere possibile inserire link che rimandano dalle sue sezioni ai documenti Europass pertinenti, ad esempio dalla sezione istruzione e formazione al Supplemento al diploma o al Supplemento al certificato.

1.6. Nel gestire il CV Europass, in particolare in forma elettronica, le autorità competenti devono adottare, a norma dell'articolo 12, lettera e) della presente decisione, le misure necessarie per garantire il pieno rispetto delle pertinenti disposizioni comunitarie e nazionali in materia di elaborazione dei dati personali e di tutela della vita privata.

2. Struttura comune del CV Europass

Nel riquadro che segue figura il modello per la struttura ed il testo del CV Europass. La presentazione del formulario elettronico e di quello cartaceo, come pure eventuali modifiche della struttura e del testo, verranno concordate dalla Commissione con le autorità nazionali competenti.

Il testo in corsivo serve d'ausilio per la compilazione del documento.

(Logo Europass)

CURRICULUM VITAE EUROPASS

DATI PERSONALI

L'interessato può decidere quali sezioni compilare

Nome Cognome, altri nomi

Indirizzo Via, numero civico, codice postale, città, paese

Telefono

Fax

E-mail

Nazionalità

Data di nascita giorno, mese, anno

Sesso

PROFILO PROFESSIONALE

ESPERIENZA LAVORATIVA

— Date (*da – a*) Iniziare con le informazioni più recenti ed elencare separatamente ciascun impiego ricoperto

— Nome e indirizzo del datore di lavoro

— Tipo di azienda o settore

— Tipo di impiego

— Principali mansioni e responsabilità

ISTRUZIONE E FORMAZIONE

— Date (*da – a*) Iniziare con le informazioni più recenti ed elencare separatamente ciascun corso completato.

— Nome e tipo di istituto di istruzione e formazione

— Principali materie/abilità professionali oggetto del corso

— Qualifica conseguita

— Livello nella classificazione nazionale (se pertinente)

CAPACITÀ E COMPETENZE PERSONALI

Acquisite nel corso della vita e della carriera ma non necessariamente riconosciute da certificati e diplomi ufficiali.

Lingua madre:

Altre lingue:

— Capacità di comprensione:

alla lettura: *indicare il livello: vedi istruzioni.*

all'ascolto: *indicare il livello: vedi istruzioni.*

— Capacità di espressione orale

Conversazione: *indicare il livello: vedi istruzioni.*

Presentazione: *indicare il livello: vedi istruzioni.*

— Capacità di espressione scritta: *indicare il livello: vedi istruzioni.*

Capacità e competenze relazionali

Vivere e lavorare con altre persone, in ambiente multiculturale, occupando posti in cui la comunicazione è importante e in situazioni in cui è essenziale lavorare in squadra (ad esempio in ambito culturale e sportivo), ecc.

Descrivere tali competenze ed indicare dove sono state acquisite.

Capacità e competenze organizzative

Ad es. coordinamento e amministrazione di persone, progetti, bilanci; sul posto di lavoro, in attività di volontariato (ad esempio in ambito culturale e sportivo), a casa, ecc.

Descrivere tali competenze ed indicare dove sono state acquisite.

Capacità e competenze informatiche

Trattamento testi ed altre applicazioni, interrogazione banche dati, dimestichezza con Internet, capacità avanzate (programmazione, ecc.).

Descrivere tali competenze ed indicare dove sono state acquisite.

Capacità e competenze tecniche

Con determinati tipi di attrezzature, macchinari, ecc., diversi da computer.

Descrivere tali competenze ed indicare dove sono state acquisite.

Capacità e competenze artistiche

Musica, scrittura, disegno, ecc.

Descrivere tali competenze ed indicare dove sono state acquisite.

Altre capacità e competenze

Competenze non precedentemente indicate.

Descrivere tali competenze ed indicare dove sono state acquisite.

Patente (patenti)

Indicare se si possiede o meno una patente di guida e, in caso affermativo, per quale categoria di veicoli.

Ulteriori informazioni

Inserire qui ogni altra informazione pertinente, ad esempio persone di riferimento, referenze, ecc.

Allegati

Se del caso, enumerare gli allegati al CV.

ALLEGATO III

EUROPASS-MOBILITY

1. Descrizione

1.1. L'Europass-Mobility serve a registrare, mediante un modello comune europeo, un percorso europeo di apprendimento quale definito alla sezione 1.2.

È un documento personale che attesta il percorso europeo di apprendimento specifico seguito dal titolare ed esso aiuterà l'interessato/l'interessata a presentare meglio ciò che ha acquisito dalle singole esperienze, soprattutto in termini di competenze.

1.2. Un percorso di apprendimento europeo è un periodo trascorso in un altro paese da una persona - di qualsiasi età, livello d'istruzione e situazione professionale - ai fini dell'apprendimento, soggetto alle seguenti condizioni:

- a) deve rientrare nell'ambito di un programma comunitario nel settore dell'istruzione e della formazione, oppure
- b) deve soddisfare tutti i criteri qualitativi seguenti:
 - il periodo trascorso in un altro paese deve rientrare nell'ambito di un'iniziativa di apprendimento organizzata nel paese di provenienza della persona interessata;
 - l'organismo responsabile dell'iniziativa di apprendimento nel paese di provenienza (organismo di provenienza) deve stipulare con l'organismo di accoglienza e presentare al Centro nazionale Europass, o l'organismo preposto a gestire gli Europass-Mobility del paese di provenienza, un accordo scritto sui contenuti, obiettivi e durata del percorso di apprendimento europeo, assicurandosi che alla persona interessata sia fornita una preparazione linguistica adeguata e designando un tutore nel paese di accoglienza incaricato di assistere, informare, guidare e seguire la persona interessata;
 - ognuno dei paesi interessati dovrebbe essere uno Stato membro dell'Unione europea o un paese EFTA/SEE;
 - se del caso, l'organismo di provenienza e l'organismo di accoglienza devono cooperare al fine di fornire alla persona interessata adeguate informazioni in materia di salute e sicurezza sul posto di lavoro, diritto del lavoro, misure per la parità e altre disposizioni relative al lavoro applicabili nel paese di accoglienza.

1.3. L'Europass-Mobility è compilato dagli organismi di provenienza e di accoglienza che partecipano al progetto di mobilità, in una lingua concordata tra di loro e con la persona interessata.

Coloro cui viene rilasciato un Europass-Mobility hanno diritto di chiederne la traduzione in una seconda lingua a loro scelta tra quelle dell'organismo di provenienza e di accoglienza, oppure in una terza lingua europea. Nel caso in cui l'interessato opti per una terza lingua, spetta all'organismo di provenienza provvedere alla traduzione.

1.4. L'Europass-Mobility contiene dati personali (vedasi punto 2). Il nome della persona cui viene rilasciato l'Europass-Mobility è l'unico dato obbligatorio a carattere personale. L'organismo che compila l'Europass-Mobility può completare le altre sezioni relative ai dati personali solamente se la persona interessata è d'accordo.

La sezione «Qualifiche» non è obbligatoria, visto che non tutte le iniziative di istruzione o formazione consentono di ottenere una qualifica formale.

Le modalità di compilazione dell'Europass-Mobility in forma elettronica - scaricando il formulario oppure in linea - deve consentire di rimuovere le sezioni che non sono state compilate, in modo che non risultino sezioni in bianco sullo schermo o nella versione stampata.

1.5. È compito del Centro nazionale Europass garantire che:

- i documenti Europass-Mobility vengano rilasciati solamente per attestare i percorsi europei di apprendimento;
- tutti i documenti Europass-Mobility siano compilati in forma elettronica;
- tutti i documenti Europass-Mobility siano rilasciati agli interessati anche su supporto cartaceo, utilizzando una custodia appositamente prodotta in collaborazione con la Commissione.

1.6. Nel gestire l'Europass-Mobility, in particolare in forma elettronica, le autorità competenti devono adottare, a norma dell'articolo 12, lettera e) della presente decisione, le misure necessarie a garantire il pieno rispetto delle pertinenti disposizioni comunitarie e nazionali in materia di elaborazione di dati personali e di tutela della vita privata.

2. Modello comune di Europass-Mobility

Nel riquadro sottostante figurano la struttura e il testo dell'Europass-Mobility. La presentazione del formulario cartaceo e di quello elettronico, come pure eventuali modifiche della struttura e del testo, saranno concordate dalla Commissione con le autorità nazionali competenti.

Ogni voce del testo è numerata, per agevolare la ricerca ai fini di un glossario plurilingue. Il testo in corsivo è inteso ad ausilio della compilazione del documento. Le sezioni contrassegnate con un asterisco (*) non sono obbligatorie.

(Logo Europass)

EUROPASS-MOBILITY

- (1) Il presente Europass-Mobility è rilasciato a
 - (2) *Nome e cognome dell'interessato*
 - (3) Da
 - (4) *Organismo che ha organizzato l'iniziativa di apprendimento nel paese di provenienza*
 - (5) *il data gg/mm/aaaa*
 - (6) Firma/bollo (firma e bollo dell'organismo che rilascia il documento)
-
- (7) DATI PERSONALI
 - (8) Cognome
 - (9) Nome/altri nomi
 - (10) Firma
 - (11) (*) Indirizzo Via, numero civico, codice postale, città, paese
 - (12) (*) E- mail, telefono, ecc.
 - (13) (*) Data di nascita gg/mm/aaaa
 - (14) (*) Nazionalità
 - (15) (*) *Spazio per la fotografia*
 - (16) PERCORSO DI APPRENDIMENTO EUROPEO
 - (17) Iniziativa d'istruzione o formazione seguita, nel corso della quale è stato completato il percorso europeo
 - (18) (*) *Qualifica: eventuale diploma, titolo o altro certificato conseguito a seguito dell'iniziativa*
 - (19) Durata del percorso europeo
 - (20) Dal gg/mm/aaaa al gg/mm/aaaa
 - (21) Informazioni sull'organismo di accoglienza
 - (22) Nome e funzione del tutore
 - (23) Contenuto del percorso europeo
 - (24) *La presente sezione dovrebbe fornire eventuali precisazioni sull'istruzione o formazione seguita o sull'esperienza lavorativa acquisita durante il percorso europeo e, se del caso, sulle capacità e le competenze acquisite e sul metodo di valutazione.*
-
- (25) *Illustrare in particolare in che modo il percorso europeo ha migliorato:*
 - *la dimestichezza dell'interessato con le capacità e competenze tecniche specificamente connesse con il particolare oggetto dell'iniziativa d'istruzione o formazione;*
 - *le conoscenze linguistiche dell'interessato;*
 - *le capacità e competenze relazionali dell'interessato, in particolare quelle relative a esperienze interculturali;*
 - *le capacità e le competenze organizzative dell'interessato,*
 - *altre capacità e competenze dell'interessato.*
 - (26) Firma dell'organismo di accoglienza e dell'interessato.

ALLEGATO IV

IL SUPPLEMENTO AL DIPLOMA EUROPASS

1. Descrizione

1.1. Il Supplemento al diploma Europass (SD) è un documento che viene allegato ad un diploma di istruzione superiore per consentire a terzi – in particolare persone di un altro Stato – di capire che cosa il diploma significhi in termini di conoscenze e competenze acquisite.

A tal fine l'SD descrive la natura, il livello, il contesto, il contenuto e lo status degli studi effettuati e completati con successo dal titolare del diploma originale al quale è allegato l'SD. Si tratta pertanto di un documento personale, che si riferisce ad una determinata persona.

1.2. L'SD non sostituisce il diploma originale e non conferisce alcun diritto ad un riconoscimento ufficiale del diploma originale da parte delle autorità accademiche di altri paesi. Esso agevola invece una valutazione corretta del diploma originale, e può quindi servire ad ottenerne il riconoscimento da parte delle autorità competenti o degli addetti alle procedure di ammissione degli istituti di istruzione superiore.

1.3. L'SD è rilasciato dalle autorità nazionali competenti sulla base di un formato standard messo a punto da un gruppo di lavoro congiunto composto da Commissione europea, Consiglio d'Europa e UNESCO, che lo ha poi collaudato e perfezionato. Detto formato standard è disponibile nelle lingue ufficiali dell'Unione europea, costituisce uno strumento flessibile e non tassativo concepito per finalità pratiche, può essere adeguato alle esigenze locali ed è soggetto a riesame periodico.

1.4. L'SD si compone di otto sezioni, che identificano la persona in possesso del titolo di studio (1) e il titolo di studio stesso (2), forniscono informazioni sul livello del titolo di studio (3), sui contenuti e sui risultati conseguiti (4) e sulla funzione del titolo di studio (5). Tali sezioni consentono informazioni aggiuntive (6), convalidano il Supplemento (7) ed infine forniscono informazioni sul sistema nazionale di istruzione superiore (8). In tutte le otto sezioni dovrebbero essere fornite informazioni. Se non vengono fornite informazioni, occorrerebbe dare una spiegazione. Gli istituti debbono applicare all'SD le stesse procedure di autenticazione applicate alla qualifica stessa.

1.5. Nel gestire l'SD, in particolare nel formulario elettronico, le autorità competenti debbono adottare, a norma dell'articolo 12, lettera e) della presente decisione, le misure necessarie a garantire il pieno rispetto delle pertinenti disposizioni comunitarie e nazionali in materia di elaborazione dei dati personali e di tutela della vita privata.

2. Struttura comune del Supplemento all'SD.

Nel riquadro sottostante figura il modello comune, non vincolante, per la struttura e il testo dell'SD. La presentazione del formulario cartaceo e di quello elettronico verrà concordata con le autorità nazionali competenti.

(Logo Europass)

SUPPLEMENTO AL DIPLOMA

1. Informazioni che identificano la persona in possesso del titolo di studio:
 - 1.1/1.2 Cognome/nome:
 - 1.3. Data, luogo, paese di nascita:
 - 1.4. Numero o codice di identificazione dello studente:
2. Informazioni sul titolo di studio
 - 2.1. Titolo di studio rilasciato (per esteso, abbreviazione) :
Denominazione del titolo (per esteso, abbreviazione) :
 - 2.2. Classe o ambito disciplinare:
 - 2.3. Nome dell'istituzione che rilascia il titolo:
 - 2.4. Nome dell'istituzione che gestisce gli studi:
 - 2.5. Lingua o lingue di insegnamento/esame:
3. Informazioni sul livello del titolo di studio
 - 3.1. Livello del titolo di studio:
 - 3.2. Durata ufficiale del programma:
 - 3.3. Requisiti di ammissione:
4. Informazioni sui contenuti e i risultati conseguiti
 - 4.1. Metodo di studio:
 - 4.2. Requisiti del programma:
 - 4.3. Dettagli sul programma:
 - 4.4. Descrizione del sistema di classificazione:
 - 4.5. Votazione finale:
5. Informazione sulla funzione del titolo di studio
 - 5.1. Accesso a studi ulteriori:
 - 5.2. Status professionale conferito:
6. Altre informazioni
 - 6.1. Altre informazioni:
 - 6.2. Altre fonti di informazione:
7. Certificazione del Supplemento
Il presente Supplemento al diploma si riferisce ai seguenti documenti originali:
Timbro/sigillo del funzionario:
8. Informazioni sul sistema nazionale di istruzione superiore:
 - 8.1. Tipi di istituti e controllo istituzionale:
 - 8.2. Tipi di programmi e titoli rilasciati:
 - 8.3. Riconoscimento/accredimento di programmi e titoli:
 - 8.4. Organizzazione degli studi:
 - 8.4.1. Programmi integrati «lunghi» (ad un solo livello): (diplomi, Magister Artium, Staatsprüfung):
 - 8.4.2. Programmi di primo e secondo grado (a due livelli): (Bachelor – Magister /Master):
 - 8.5. Specializzazioni:
 - 8.6. Dottorato:
 - 8.7. Sistema di classificazione:
 - 8.8. Accesso all'istruzione superiore:
 - 8.9. Fonti nazionali d'informazione:

ALLEGATO V

IL PORTFOLIO EUROPASS DELLE LINGUE

1. Descrizione

1.1. Il Portfolio Europass delle lingue (PL), messo a punto dal Consiglio d'Europa, è un documento nel quale il discente può registrare i propri apprendimenti linguistici nonché le esperienze e le competenze culturali.

1.2. Il PL ha due funzioni: pedagogica e documentale.

Per quanto riguarda la prima, esso vuole motivare il discente a migliorare la propria abilità nel comunicare in varie lingue e a perseguire nuove esperienze interculturali e di apprendimento. Deve inoltre aiutare il discente a riflettere sui propri obiettivi di apprendimento nonché a programmare le tappe di tale apprendimento, promuovendone l'autonomia.

Per quanto riguarda la sua funzione documentale, l'obiettivo del PL è di attestare le conoscenze linguistiche dell'interessato in modo completo, informativo, trasparente e attendibile. Esso aiuta il discente a fare un bilancio del livello di competenze conseguite in una o più lingue straniere, consentendogli di informarne terzi in modo dettagliato e raffrontabile a livello internazionale. Vengono considerate tutte le competenze, siano esse acquisite all'interno del sistema formale d'istruzione o in altri contesti.

1.3. Il PL contiene:

- un passaporto delle lingue che l'interessato aggiorna regolarmente. Vi sono descritte le sue conoscenze linguistiche secondo criteri comuni validi in tutta Europa;
- una biografia linguistica dettagliata che descriva le esperienze dell'interessato per ciascuna lingua;
- un dossier in cui conservare il materiale che illustra le conoscenze linguistiche dichiarate.

Il Portfolio Europass delle lingue è di proprietà del discente.

1.4. Per tutti i Portfolio è stata concordata una serie di principi e orientamenti comuni. Gli Stati membri del Consiglio d'Europa stanno mettendo a punto vari modelli, in funzione dell'età del discente e del contesto nazionale. Per poter recare il logo del Consiglio d'Europa tutti i modelli devono essere conformi ai principi stabiliti ed essere approvati dal Comitato europeo di convalida. Qui di seguito figura il modello del passaporto delle lingue, che costituisce la sezione del Portfolio da compilare secondo una determinata struttura.

1.5. Nel gestire il PL, in particolare in forma elettronica, le autorità competenti debbono adottare, a norma dell'articolo 12, lettera e) della presente decisione, le misure necessarie a garantire il pieno rispetto delle pertinenti disposizioni comunitarie e nazionali in materia di elaborazione dei dati personali e di tutela della vita privata.

2. Struttura comune della sezione «Passaporto delle lingue» del PL

Nel riquadro sottostante figura il modello comune, non vincolante, per la struttura e il testo della sezione «Passaporto delle lingue» del PL. La presentazione del formulario cartaceo e di quello elettronico verrà concordata con le autorità nazionali competenti.

(Logo Europass)

PASSAPORTO DELLE LINGUE

Profilo delle conoscenze linguistiche

Lingua madre o lingue madri: *[indicare]*

Lingua	Produzione scritta	Interazione orale	Produzione orale	Lettura	Ascolto
Autovalutazione					

(Ripetere il numero di volte necessario)

Sintesi dell'apprendimento linguistico e delle esperienze interculturali

Apprendimento linguistico e pratica in un paese o in una regione dove la lingua non è parlata

Lingua	1 anno al massimo	3 anni al massimo	5 anni al massimo	Più di 5 anni
Istruzione Primaria secondaria professionale				
Istruzione superiore				
Istruzione per gli adulti				
Altri corsi				
Utilizzazione regolare sul posto di lavoro				
Contatti regolari con persone che parlano la lingua				
Altro				

Ulteriori informazioni sulle esperienze linguistiche e interculturali:

(Ripetere il numero di volte necessario)

Soggiorni in una regione in cui la lingua è parlata

Lingua	1 mese al massimo	3 mesi al massimo	5 mesi al massimo	Più di 5 mesi
Utilizzazione della lingua per studi o formazione				
Utilizzazione della lingua sul posto di lavoro				
Altro				

Ulteriori informazioni sulle esperienze linguistiche e interculturali:

Certificati e diplomi

Lingua: _____ livello: _____

Titolo: _____

Rilasciato da: _____

Anno: _____

(Ripetere il numero di volte necessario)

ALLEGATO VI

IL SUPPLEMENTO AL CERTIFICATO EUROPASS

1. Descrizione

1.1. Il Supplemento al certificato Europass (SC) è un documento allegato ad un certificato di formazione professionale allo scopo di rendere più facilmente comprensibile per terzi - in particolare persone di un altro paese - che cosa il certificato significhi in termini di competenze acquisite.

A tal fine l'SC offre informazioni su:

- le capacità e le competenze acquisite;
- l'insieme delle professioni accessibili;
- le istituzioni che hanno rilasciato il certificato e gli organismi di accreditamento;
- il livello del certificato;
- le varie modalità di conseguimento del certificato;
- i requisiti e le opportunità di accesso all'istruzione del livello superiore.

1.2. L'SC non sostituisce il certificato originale e non conferisce alcun diritto ad un riconoscimento formale del certificato originale da parte delle autorità di altri paesi. Esso agevola invece una corretta valutazione del certificato originale e può quindi servire ad ottenere il riconoscimento da parte delle autorità competenti.

1.3. Gli SC sono rilasciati dalle competenti autorità nazionali a coloro che detengono il certificato corrispondente, secondo le procedure stabilite a livello nazionale.

2. Struttura comune dell'SC

Nel riquadro sottostante figura il modello comune per la struttura e il testo dell'SC. La presentazione del formulario cartaceo e di quello elettronico, come pure eventuali modifiche della struttura e del testo, saranno concordate dalla Commissione con le competenti autorità nazionali.

(Logo Europass)

SUPPLEMENTO AL CERTIFICATO

1. Denominazione del certificato (in lingua originale):
 2. Traduzione della denominazione (la presente traduzione non ha valore legale):
 3. Profilo delle capacità e competenze:
 4. Insieme delle professioni accessibili per il titolare (se del caso):
-
5. Base ufficiale del certificato
 - Denominazione e status dell'istituzione che rilascia il certificato:
 - Denominazione e status dell'autorità nazionale/regionale/settoriale che accredita/riconosce il certificato:
 - Livello (nazionale o internazionale) del certificato:
 - Tabella di classificazione / Requisiti per il conseguimento:
 - Accesso al successivo livello di insegnamento/formazione:
 - Accordi internazionali:
 - Fondamento giuridico del certificato:
 6. Modalità ufficialmente riconosciute di conseguimento del certificato
 - A) Descrizione del tipo di istruzione e formazione professionale ricevuta:
 - in ambiente scolastico/in un centro di formazione:
 - sul luogo di lavoro:
 - precedenti formazioni accreditate:
 - B) Percentuale del programma totale (%):
 - C) Durata (ore/settimane/mesi/anni):
 - Durata totale dell'istruzione/formazione per il conseguimento del certificato:
-
- Requisiti di accesso:
 - Informazioni supplementari:
 - Ulteriori informazioni (compresa la descrizione del sistema nazionale di qualifiche) sono disponibili su: www.

ALLEGATO VII

SISTEMA D'INFORMAZIONE

La Commissione e gli Stati membri coopereranno per garantire che i singoli cittadini possano compilare, mediante Internet, il proprio CV Europass e qualsiasi altro documento Europass che non deve essere necessariamente rilasciato da organismi riconosciuti.

Tutti i documenti Europass rilasciati da organismi riconosciuti sono compilati in forma elettronica e resi disponibili ai titolari. Sebbene lo strumento tecnologico più opportuno verrà scelto dalla Commissione di concerto con le autorità nazionali competenti, tenendo conto dello stato dell'arte e dei sistemi nazionali esistenti, debbono essere garantite le seguenti caratteristiche.

1. Principi di progettazione

Sistema flessibile. Il sistema d'informazione Europass dev'essere concepito tenendo conto della possibilità di ulteriori sviluppi, con particolare riferimento all'inserimento in Europass di ulteriori documenti e all'integrazione con i servizi d'informazione sulle possibilità occupazionali ed educative.

Interoperatività. Le parti del sistema d'informazione Europass gestite a livello nazionale dai vari paesi debbono essere pienamente interoperative tra di loro e con le parti gestite a livello comunitario.

2. Gestione dei documenti e relativo accesso

2.1. Tutti i documenti Europass rilasciati da organismi riconosciuti debbono essere compilati in forma elettronica, secondo le procedure concordate da tali organismi con il Centro nazionale Europass e secondo le procedure decise a livello europeo.

2.2. Occorre che il CV Europass e gli altri documenti Europass che non debbono essere necessariamente rilasciati da organismi riconosciuti siano disponibili anche in forma elettronica.

2.3. I cittadini avranno il diritto:

- di compilare, mediante Internet, il proprio CV Europass ed ogni altro documento Europass che non dev'essere necessariamente rilasciato da organismi riconosciuti;
- di creare, aggiornare ed eliminare i link tra il proprio CV Europass e gli altri documenti Europass;
- di allegare ulteriore documentazione ai propri documenti Europass;
- di stampare, interamente o in parte, il proprio Europass e gli eventuali relativi allegati.

2.4. L'accesso ai documenti, compresi i dati personali, è consentito solo alla persona interessata conformemente alle pertinenti disposizioni comunitarie e nazionali in materia di elaborazione dei dati personali e di tutela della vita privata.

ALLEGATO VIII

ALLEGATO FINANZIARIO

1. La spesa serve a cofinanziare l'attuazione a livello nazionale e a coprire taluni costi sostenuti a livello comunitario per il coordinamento, la promozione e la creazione di documenti.

2. Il contributo finanziario comunitario a favore delle misure di attuazione nazionali verrà fornito mediante sovvenzioni di funzionamento annue a favore dei Centri nazionali Europass.

I Centri nazionali Europass saranno persone giuridiche e non riceveranno alcun'altra sovvenzione di funzionamento dal bilancio comunitario.

2.1. Le sovvenzioni verranno concesse previa approvazione di un programma di lavoro relativo alle attività di cui all'articolo 11 della presente decisione e in base a precise condizioni.

2.2. Il tasso di cofinanziamento non supererà il 50 % dei costi complessivi delle attività pertinenti.

2.3. Nell'attuare la presente decisione la Commissione può far ricorso all'assistenza tecnica di esperti e di appositi organismi, da finanziare nell'ambito della dotazione finanziaria globale prevista per la presente decisione. La Commissione può organizzare seminari, colloqui o altri incontri di esperti atti ad agevolare l'attuazione della presente decisione e può adottare opportune iniziative in materia d'informazione, pubblicazione e divulgazione.

Livelli europei – Scheda per l'autovalutazione

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensione Ascolto	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad affermare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho nessuna difficoltà a capire qualsiasi lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarli all'accento.
Comprensione Lettura	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
Parlato Interazione	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti di attualità).	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
Parlato Produzione orale	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
Produzione scritta	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici.

La literacy in lettura



DEFINIZIONE DELL'AMBITO

Le definizioni di lettura e di *literacy in lettura* sono cambiate nel tempo contestualmente ai cambiamenti avvenuti nella società, nell'economia e nella cultura. Il concetto di apprendimento e, in particolare, quello di apprendimento per tutta la vita (*lifelong learning*), hanno ampliato sia la definizione di *literacy in lettura* sia le sue componenti. La *literacy* non è più considerata un'abilità che si acquisisce unicamente nell'infanzia, durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita, attraverso le interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.

Attraverso un processo di costruzione del consenso, che ha coinvolto esperti di comprensione della lettura selezionati dai paesi partecipanti e comitati consultivi di PISA, si è giunti ad adottare per l'indagine la seguente definizione di *literacy in lettura*:

Literacy in lettura significa comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società.

Tale definizione intende superare la nozione di *literacy in lettura* come mera decodifica e comprensione letterale a favore di un'interpretazione che implichi la comprensione, l'uso e la riflessione sull'informazione scritta per una varietà di scopi differenti. Così facendo, essa tiene conto del ruolo attivo e interattivo giocato dal lettore nel ricavare un significato dal testo scritto. La definizione, inoltre, tiene conto della pluralità di situazioni nelle quali la *literacy in lettura* gioca un ruolo nella vita di un giovane: dalla sfera privata a quella pubblica, dalla scuola al lavoro, dalla sfera della cittadinanza attiva fino all'apprendimento per tutta la vita. Essa è inoltre coerente con l'idea che la *literacy* permetta di realizzare le proprie aspirazioni individuali, sia che si tratti di aspirazioni ben definite, come ad esempio conseguire un diploma o ottenere un posto di lavoro, sia che si tratti di obiettivi meno immediati che arricchiscono e accrescono la vita personale di ciascuno. La *literacy*, inoltre, mette a disposizione del lettore quegli strumenti linguistici che la società moderna – con le sue istituzioni, la sua burocrazia diffusa e i suoi complessi sistemi legali – richiede con sempre maggiore insistenza.

I lettori, mentre tentano di comprendere ciò che leggono e di servirsene, reagiscono ai testi che si trovano di fronte in modi diversi. Tale dinamica è influenzata da una molteplicità di fattori, su alcuni dei quali è possibile intervenire deliberatamente, nell'ambito di indagini su larga scala come PISA. Fattori di questo tipo sono da considerare, ad esempio, la situazione di lettura, la struttura stessa del testo e le caratteristiche dei quesiti relativi al testo. Tutti questi fattori sono stati considerati aspetti importanti del processo di comprensione della lettura e sono stati presi in considerazione nella fase di costruzione dei quesiti adoperati nell'indagine.

Affinché il formato del testo, le caratteristiche degli *item* e le situazioni possano essere utilizzati nella messa a punto degli strumenti per la rilevazione – e successivamente nell'interpretazione dei risultati – è necessario specificare i diversi valori che ciascuno di questi fattori può assumere. Ciò ha consentito di classificare ciascuna prova in modo che fosse possibile tener conto del peso di ogni componente nella messa a punto definitiva degli strumenti d'indagine.



FORMATO DEL TESTO

La distinzione fra testi continui e testi non continui è al centro della rilevazione PISA.

- *I testi continui* sono normalmente costituiti da frasi raggruppate in paragrafi. Questi ultimi, a loro volta, possono far parte di strutture più ampie come sezioni, capitoli e libri. La principale classificazione dei testi continui si basa sul loro fine retorico, ovvero sul tipo di testo.
- *I testi non continui* (o documenti, come sono a volte chiamati a seconda dell'approccio metodologico) possono essere classificati in due modi. Il primo è l'approccio basato sulla struttura formale, utilizzato da Kirsch e Mosenthal (1989-1991) nei loro studi, in cui si classificano i testi non continui in base ai diversi tipi di liste su cui tali testi si fondano. L'approccio di Kirsch e Mosenthal è utile per comprendere somiglianze e differenze fra i diversi tipi di testi non continui. Il secondo metodo di classificazione fa riferimento alle descrizioni abituali del formato di questo tipo di testi. Ed è in base a questo secondo approccio che è stata definita la classificazione dei testi non continui in PISA.

Testi continui

I tipi di testo corrispondono a modi standard di classificare i testi continui in base al loro contenuto e all'intento dell'autore.

- *I testi narrativi* sono testi nei quali le informazioni riguardano le proprietà degli oggetti nel tempo. Le domande tipiche alle quali rispondono i testi narrativi sono: “quando?”, o anche, “in che ordine?”.
- *I testi informativi* sono testi nei quali l'informazione è presentata sotto forma di concetti o costrutti mentali compositi, o attraverso gli elementi in cui tali concetti o costrutti possono essere analizzati. Questi testi forniscono una spiegazione di come questi elementi costitutivi siano integrati in un *unicum* dotato di proprio significato e spesso rispondono a domande del tipo: “come?”.
- *I testi descrittivi* forniscono informazioni circa le proprietà degli oggetti nello spazio. Essi rispondono in primo luogo a domande del tipo: “che cosa?”.
- *I testi argomentativi* presentano proposizioni che riguardano le relazioni fra concetti o con altre proposizioni. I testi argomentativi rispondono spesso a domande del tipo: “perché?”. Una sottocategoria importante dei testi argomentativi è quella dei testi persuasivi.
- *I testi di istruzioni* (detti anche *testi conativi*) sono testi che forniscono indicazioni su che cosa fare. In tale categoria rientrano testi che contengono procedure, regole, regolamenti e statuti che regolano determinati comportamenti.
- *I documenti o atti ufficiali* sono testi costruiti per standardizzare e conservare l'informazione. Tali testi possono essere connotati da caratteristiche testuali e grafiche altamente formalizzate.
- *L'ipertesto* è un insieme di caselle di testo collegate fra loro in modo tale che si possa fruire delle singole unità secondo sequenze diverse e che chi legge possa ricostruire le informazioni seguendo diversi percorsi di lettura.



Testi non continui

I *testi non continui* sono organizzati diversamente dai testi continui e richiedono quindi un diverso approccio di lettura. Classificare i testi non continui in base al loro formato – come si vede di seguito – è un metodo pratico per stabilire quali tipi di testi non continui possano essere inclusi nella rilevazione.

- I *grafici* sono rappresentazioni iconiche di dati. Sono utilizzati per sostenere le argomentazioni scientifiche e anche in riviste o giornali per presentare informazioni numeriche e tabellari in formato iconico.
- Le *tabelle* sono matrici a righe e colonne. Generalmente tutte le voci di ciascuna riga e di ciascuna colonna presentano proprietà comuni, e le intestazioni delle righe e delle colonne fanno parte integrante dell'informazione del testo. Tipi comuni di tabelle sono gli orari, i fogli di calcolo, i moduli d'ordinazione e gli indici.
- Le *figure* spesso accompagnano descrizioni tecniche (quali ad esempio quelle che illustrano i componenti di un elettrodomestico), testi informativi e istruzioni (quali ad esempio, quelle che spiegano come montare un elettrodomestico). È utile distinguere le figure che illustrano procedure (come fare qualcosa) da quelle che illustrano processi (come funziona qualcosa).
- Le *mappe* sono testi non continui che indicano le relazioni geografiche fra luoghi fisici. Esistono numerosi tipi di mappe. Le carte stradali indicano le distanze e i percorsi fra determinati luoghi. Le carte tematiche indicano le relazioni fra il territorio e le sue caratteristiche sociali o fisiche.
- I *moduli* sono testi strutturati e formattati con i quali si chiede al lettore di fornire determinate informazioni. Molte organizzazioni utilizzano moduli per raccogliere dati. I moduli spesso contengono risposte strutturate o pre-codificate. Dichiarazioni dei redditi, moduli per richiedere il permesso di soggiorno, moduli per richiedere il visto, domande di assunzione e questionari sono esempi tipici di questo tipo di testi.
- I *fogli informativi* forniscono informazioni anziché richiederle come i moduli. Essi presentano le informazioni in forma sintetica e strutturata, in un formato che consente al lettore di localizzarle facilmente e velocemente. I fogli informativi possono contenere diversi tipi di testo, o anche elenchi, tabelle, figure e utilizzare una grafica sofisticata (titoli, caratteri, rientri e cornici), accorgimenti utili per sintetizzare ed evidenziare le informazioni. Orari, listini dei prezzi, cataloghi e programmi costituiscono un esempio di questo tipo di testi non continui.
- Gli *annunci* e le *pubblicità* sono documenti che invitano il lettore a fare qualcosa, come, ad esempio, comprare un prodotto o un servizio, partecipare ad una manifestazione o ad una riunione, eleggere un candidato ad una carica pubblica, ecc. Il fine di tali documenti è quello di convincere il lettore. Essi offrono qualcosa e richiedono, allo stesso tempo, di prestare attenzione e di fare qualcosa. Pubblicità, inviti, convocazioni, avvisi e annunci sono esempi di questo tipo di testo.
- Le *ricevute* e i *buoni* servono a certificare che il possessore è autorizzato a usufruire di determinati servizi. Le informazioni che contengono devono essere sufficienti a dimostrarne la validità. Biglietti e fatture sono esempi di questo tipo di testi.

- I *certificati* sono testi che attestano la validità di un accordo o di un contratto. In essi è il contenuto più che l'aspetto grafico a essere formalizzato. Solitamente richiedono la firma di una o più persone autorizzate e abilitate a certificare la validità delle dichiarazioni contenute nel documento. Garanzie, certificati scolastici, diplomi, contratti, ecc. sono documenti con tali caratteristiche.

La distribuzione e la varietà dei testi che sono proposti agli studenti in PISA costituiscono caratteristiche essenziale della rilevazione. La Figura 2.1 mostra la distribuzione delle prove in base alla distinzione tra testi continui e non continui in PISA 2000 (in cui la lettura era ambito principale) e in PISA 2003 e 2006 (in cui la lettura era ambito secondario). Si può facilmente osservare come, sia nel 2000 sia nel 2003 e nel 2006, i testi continui rappresentino circa i due terzi delle prove o degli *item* usati nella rilevazione. All'interno di questa categoria, in entrambi i cicli, la percentuale più elevata è rappresentata da testi di tipo informativo.

Figura 2.1 ■ Distribuzione dei compiti di comprensione della lettura per formato e tipo del testo

Formato e tipo di testo	Percentuale dei quesiti per formato e tipo di testo (%)		Percentuale dei quesiti per formato e tipo di testo in riferimento all'intera prova cognitiva (%)	
	■ Lettura come ambito principale (PISA 2000)	■ Lettura come ambito secondario (PISA 2003 e 2006)	■ Lettura come ambito principale (PISA 2000)	■ Lettura come ambito secondario (PISA 2003 e 2006)
TESTI CONTINUI				
Narrativi	21	17	14	11
Informativi	36	67	24	43
Descrittivi	14	17	9	11
Argomentativi e persuasivi	20	-	13	-
Conativi	10	-	7	-
Totale¹	100	100	68	64
TESTI NON CONTINUI				
Grafici	37	20	12	7
Tabelle	29	40	9	14
Figure	12	-	4	-
Mappe	10	10	3	4
Moduli	9	30	3	10
Annunci e pubblicità	2	-	1	-
Totale¹	100	100	34	37

1. Le somme non corrispondono sempre ai totali a causa degli arrotondamenti.

CARATTERISTICHE DEI QUESITI

Tre tipi di variabili servono a descrivere le caratteristiche dei quesiti: i processi (o aspetti), che caratterizzano il compito che lo studente deve svolgere; il tipo di quesito, che stabilisce in che modo lo studente debba dimostrare la propria capacità rispetto al compito proposto; lo schema di codi-



fica delle risposte, che specifica come debbano essere valutate le risposte degli studenti. Tutte le caratteristiche saranno esaminate una per una, sebbene la prima richieda un'attenzione assai maggiore delle altre.

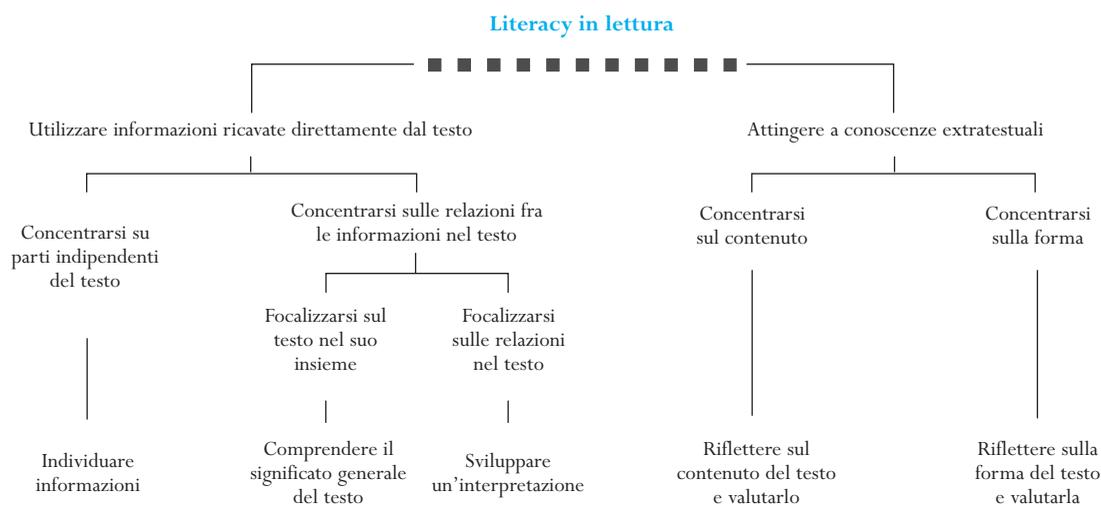
Cinque processi (o aspetti)

Nel tentativo di mettere a punto situazioni di lettura autentiche, PISA rileva i seguenti cinque aspetti associati alla piena comprensione di un testo, sia esso continuo o non continuo. Gli studenti devono dimostrare il proprio livello di competenza per ciascuno dei seguenti aspetti:

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

La piena comprensione di un testo implica l'attivazione di tutti questi processi. Ci si aspetta che tutti i lettori, a prescindere dalla loro capacità complessiva di lettura, siano in grado di dimostrare un certo livello di competenza in ciascuno di questi aspetti (Langer, 1995). Per quanto i cinque aspetti siano collegati fra loro (in quanto fondati su un nucleo comune di abilità), un buon risultato in uno di essi non è necessariamente legato al successo negli altri. Alcuni ritengono che tali aspetti facciano parte del repertorio di ciascun lettore ad ogni livello del suo sviluppo, piuttosto che costituire un insieme gerarchico di abilità che si sviluppa in modo sequenziale.

La Figura 2.2 presenta le caratteristiche che permettono di identificare i cinque processi di comprensione della lettura che vengono misurati in PISA. La rappresentazione dei processi risulta necessariamente semplificata, ma fornisce tuttavia uno schema utile per organizzare e richiamare le relazioni fra i diversi aspetti. Come rappresentato in questa figura, i cinque processi possono essere analizzati sulla base di quattro caratteristiche. La prima caratteristica è definita dalla misura in cui il lettore debba servirsi di informazioni ricavate direttamente dal testo o debba piuttosto attingere anche a conoscenze extratestuali. La seconda caratteristica riguarda quanto sia richiesto al lettore di concentrarsi su parti indipendenti del testo e quanto piuttosto sulle relazioni fra le informazioni contenute nel testo. A volte si chiede al lettore di individuare singole informazioni, in altri casi gli si chiede di dimostrare di aver compreso le relazioni fra diverse parti del testo. La terza caratteristica distintiva è costituita dal focalizzarsi rispettivamente sul testo nel suo insieme o sulle relazioni fra le parti del testo. La quarta caratteristica, infine, riguarda il fatto se chi legge sia chiamato a lavorare sul contenuto del testo, o piuttosto sulla sua forma o struttura. I cinque processi di comprensione della lettura sono rappresentati sull'ultima riga della Figura 2.2, alle estremità delle diverse diramazioni. Partendo dall'alto della figura e seguendo ciascuna diramazione si possono distinguere le caratteristiche associate a ciascun processo.

Figura 2.2 ■ Caratteristiche che distinguono i 5 processi (aspetti) della *literacy in lettura*

Nei paragrafi che seguono si cerca di definire ciascuno dei processi in maniera operativa e di associarli a specifici tipi di quesito. Per quanto ciascun processo sia trattato in riferimento a un singolo testo, esso potrebbe anche applicarsi a più testi, qualora questi fossero presentati raggruppati in una singola prova all'interno del test. La descrizione di ciascun aspetto è articolata in due parti: la prima ne fornisce un quadro generale, mentre la seconda descrive in modo particolareggiato come il processo possa essere valutato.

Individuare informazioni

Capita spesso nella vita quotidiana, che chi legge abbia bisogno di una determinata informazione specifica: un numero di telefono oppure l'orario di partenza di un autobus o di un treno. Potrebbe capitare di dover ritrovare un certo dato per confermare o confutare l'affermazione fatta da un'altra persona. In situazioni di questo tipo, il lettore è interessato a individuare informazioni isolate. Per fare ciò egli deve scorrere un testo per cercare, localizzare e selezionare l'informazione che gli interessa. Il processo attivato si colloca per lo più a livello della frase per quanto, in alcuni casi, l'informazione possa trovarsi in due o più frasi o in capoversi distinti.

Nell'affrontare prove che richiedono di individuare informazioni, lo studente deve confrontare le informazioni fornite nella domanda con le informazioni letterali o sinonimiche presentate nel testo, e ricostruire così la nuova informazione richiesta. In questo tipo di prove, l'*individuare informazioni* si basa sul testo stesso e sulle informazioni esplicite presenti in quest'ultimo. Nei compiti di individuazione lo studente deve trovare determinate informazioni sulla base delle condizioni o degli elementi specificati nei quesiti. Lo studente deve scoprire o identificare uno o più elementi essenziali di un messaggio (personaggi, ritmo/tempi, ambientazione, ecc.) e cercare quindi una corrispondenza che può essere letterale o sinonimica.



I compiti che richiedono di individuare informazioni possono comportare diversi gradi di ambiguità. Ad esempio, si può chiedere allo studente di trovare, all'interno di un testo o di una tabella, un'informazione esplicita, come un'indicazione di tempo o di luogo. Una versione più difficile dello stesso tipo di compito potrebbe consistere nel trovare un'informazione sinonimica. Ciò presuppone a volte una abilità di classificazione o potrebbe richiedere di discriminare fra due informazioni simili. È possibile misurare diversi livelli di competenza associati a questo processo della comprensione, attraverso la modifica sistematica degli elementi che influiscono sulla difficoltà di un compito.

Comprendere il significato generale del testo

Per *comprendere il significato generale del testo*, chi legge lo deve considerare nel suo insieme o in una prospettiva globale. Vi sono diversi compiti per i quali il lettore deve dimostrare di aver compreso il significato generale del testo. Lo studente potrebbe dimostrare una iniziale comprensione del testo identificandone l'argomento principale o il messaggio, o individuandone lo scopo generale o la funzione. Alcuni esempi di questo genere di compito sono l'identificazione dell'argomento principale di un testo o la sua funzione, oppure la scelta o la proposta di un titolo, o anche la spiegazione della logica di una sequenza di semplici istruzioni fino all'identificazione delle dimensioni principali di un grafico o di una tabella. Altri esempi possono essere le richieste di descrivere il personaggio principale, le condizioni fisiche o il contesto di un racconto, di individuare il tema o il messaggio di un testo letterario o di spiegare l'uso o la funzione di una carta geografica o di una figura.

Alcuni dei compiti che rientrano in questo processo possono richiedere allo studente di trovare una corrispondenza fra un segmento specifico del testo e il quesito. Ciò avviene, ad esempio, quando l'idea principale è esplicitamente espressa all'interno del testo. Altri compiti possono richiedere che lo studente presti attenzione a più riferimenti specifici presenti nel testo, come ad esempio quando il lettore deve inferire l'argomento principale sulla base della ricorrenza di una particolare categoria di informazioni. Definire l'idea di fondo di un testo significa ordinare le idee in modo gerarchico e scegliere quelle più generali e sovraordinate. Un compito di questo tipo permette di verificare se lo studente sia in grado di distinguere i concetti chiave dai dettagli marginali o se sia in grado di risalire, da una frase o da un titolo, al tema centrale di un testo.

Sviluppare un'interpretazione

Per *sviluppare un'interpretazione* il lettore deve andare al di là delle proprie impressioni iniziali in modo da elaborare una comprensione più dettagliata o completa di quanto ha letto. I compiti che attivano questo tipo di processo richiedono una comprensione di tipo logico: chi legge deve esaminare il modo in cui le informazioni sono organizzate all'interno del testo. Per fare ciò, il lettore deve dimostrare di cogliere la coerenza interna del testo, anche nel caso in cui non sia del tutto in grado di definirla esplicitamente. In alcuni casi, per sviluppare un'interpretazione occorre che il lettore elabori una sequenza di due sole frasi unite da una relazione di coesione locale, il cui riconoscimento può essere agevolato dalla presenza di indicatori di coesione, quali "primo" e "secondo" per indicare una sequenza. In casi più complessi (ad esempio per indicare relazioni di causa-effetto), è possibile che non vi sia alcun indicatore di coesione esplicito.



Esempi di compiti che possono essere utilizzati per la verifica di questo aspetto sono le richieste di confrontare e comparare informazioni rilevandone somiglianze e differenze, di trarre deduzioni e di individuare ed elencare elementi di prova a sostegno di una tesi. I compiti basati sul “rilevare somiglianze e differenze” richiedono che lo studente colleghi fra loro due o più informazioni contenute nel testo. In tali compiti, per elaborare informazioni esplicite o implicite a partire da una o più fonti, il lettore deve spesso inferire una relazione o una categoria che risulta implicita nel testo. Questo processo di comprensione è rilevato anche attraverso compiti che richiedono allo studente di compiere inferenze relative all'intenzione dell'autore e di identificare gli elementi di prova su cui tale inferenza è basata.

Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo

Per *riflettere sul contenuto del testo e valutarlo* il lettore deve collegare le informazioni presenti all'interno del testo stesso con conoscenze che provengono da altre fonti. Chi legge deve anche valutare le affermazioni contenute nel testo sulla base del proprio bagaglio di conoscenze. Si richiede spesso al lettore di articolare e di sostenere il proprio punto di vista. Per far ciò, egli deve prima di tutto elaborare un'interpretazione di quanto il testo dice e sottintende; quindi deve verificare tale rappresentazione mentale alla luce di quanto egli sa e crede, sulla base di informazioni già in suo possesso o di informazioni fornite da altri testi. Il lettore deve far riferimento ai dati forniti dal testo e confrontarli con quelli di altre fonti di informazione, ricorrendo a conoscenze sia generali sia specialistiche, nonché alla propria capacità di ragionamento astratto.

Alcuni dei compiti che rientrano in questo tipo di processo richiedono di fornire elementi di prova o argomenti a sostegno tratti da fonti esterne al testo, di valutare la pertinenza di singole informazioni o di elementi di prova oppure di stabilire confronti con norme morali o estetiche (standard). È possibile che allo studente venga richiesto di proporre o di individuare informazioni alternative che potrebbero rafforzare la tesi dell'autore oppure di valutare se gli elementi di prova o le informazioni fornite dal testo siano sufficienti a sostenere la tesi stessa.

Le conoscenze extratestuali con le quali le informazioni contenute nel testo devono essere poste in relazione possono provenire sia dalle conoscenze pregresse dello studente, sia da altri testi forniti all'interno della prova, ma anche da idee esplicitamente presentate all'interno della domanda.

Riflettere sulla forma del testo e valutarla

I compiti che rientrano in questa categoria richiedono che il lettore non si faccia coinvolgere dal testo, che lo consideri in modo oggettivo valutandone la qualità e l'adeguatezza. In compiti di questo tipo diventano importanti elementi quali la struttura del testo, il genere e il registro. Tali elementi, che costituiscono le basi del mestiere di autore, sono di grande rilevanza negli standard di comprensione propri di questo tipo di compiti. Per giudicare quanto un autore riesca a ritrarre determinate caratteristiche o a convincere il lettore, non basta la conoscenza del contenuto, ma occorre anche saper cogliere le sfumature del linguaggio, comprendere, ad esempio, quando la scelta di un aggettivo possa guidare l'interpretazione.



Esempi di compiti che prevedono di *riflettere sulla forma del testo e valutarla* sono quelli nei quali si richiede di determinare l'utilità di un dato testo in rapporto a uno specifico scopo comunicativo e di valutare come l'autore usi determinati elementi testuali per raggiungere uno specifico obiettivo. È possibile anche che lo studente venga sollecitato a descrivere o a commentare le scelte stilistiche dell'autore e a individuare lo scopo comunicativo e l'atteggiamento dell'autore.

Distribuzione dei quesiti

La Figura 2.3 mostra la distribuzione dei quesiti di *literacy in lettura* in relazione a ciascuna delle tre sotto-scale generate dai cinque processi (aspetti) della lettura appena definiti. La categoria di quesiti più rappresentata, con circa il 50% del totale, è costituita dai processi illustrati nei due rami della Figura 2.2 che chiedono allo studente di concentrarsi sulle relazioni fra le informazioni contenute all'interno del testo. Tali quesiti richiedono allo studente di comprendere il significato generale del testo oppure di sviluppare un'interpretazione e, per comodità, sono stati raggruppati nella presentazione dei risultati, sotto la dicitura "interpretare il testo". In PISA 2000, 2003 e 2006, la categoria successiva quanto a numero di quesiti, che comprende un altro 29% del totale, richiede allo studente di dimostrare la propria abilità nell'individuare singole informazioni. Ciascuno dei processi sopra elencati – comprendere il significato generale del testo, individuare informazioni e sviluppare un'interpretazione – riguarda in che misura il lettore sia in grado di comprendere e di utilizzare principalmente le informazioni contenute nel testo. Il restante 20% circa dei quesiti richiede che lo studente rifletta sul contenuto o sulle informazioni fornite dal testo, oppure sulla struttura e sulla forma del testo stesso.

Figura 2.3 ■ Distribuzione dei quesiti di *literacy in lettura* in relazione ai processi di lettura (aspetti)

Processi (aspetti) di comprensione della lettura	Percentuale dei compiti nella prova	
	Letture come ambito principale (PISA 2000)	Letture come ambito secondario (PISA 2003 e 2006)
Individuare informazioni	29	29
Interpretare il testo	49	50
Riflettere e valutare	22	21
Totale	100	100

Tipi di quesito

I quesiti di comprensione della lettura di PISA sono di vario tipo, da quelli a scelta multipla a quelli a risposta aperta nei quali si richiede allo studente di scrivere per esteso una risposta piuttosto che sceglierne una da un elenco dato. A tipi diversi di quesito corrispondono anche schemi di codifica differenti. La Figura 2.4 mostra come in PISA 2000, 2003 e 2006 il 43-44% circa dei quesiti di comprensione della lettura sia costituito da quesiti a risposta aperta articolata che implicano

un giudizio da parte di un correttore. La parte restante è costituita da quesiti a risposta aperta univoca che richiedono un giudizio semplice da parte di un correttore e da quesiti con risposta a scelta multipla semplice – con una sola scelta fra diverse possibilità – e da quesiti con risposta a scelta multipla complessa, nei quali lo studente è chiamato a scegliere più di una risposta.

La tabella mostra inoltre che, per quanto i quesiti a scelta multipla e quelli a risposta aperta articolata siano riferibili ai diversi processi, essi non sono tuttavia distribuiti in modo uniforme. Ai due processi che abbiamo definito *interpretare il testo* è associata una percentuale maggiore di quesiti con risposta a scelta multipla. Ciò è indicato chiaramente nella seconda riga della Figura 2.4. Al contrario, mentre i quesiti riferiti a *riflettere e valutare* coprono oltre il 20% circa dei quesiti di PISA 2000, 2003 e 2006 solo il 2% dei quesiti del 2000 sono a scelta multipla semplice, mentre il 20% circa dei quesiti sono a risposta aperta articolata e prevedono un giudizio da parte di un correttore.

Figura 2.4 ■ Distribuzione dei quesiti di lettura in relazione ai processi (aspetti) di lettura e ai tipi di quesito

Processi (aspetti) di comprensione della lettura	Tipi di quesito									
	Percentuale di quesiti a scelta multipla semplice		Percentuale di quesiti a scelta multipla complessa		Percentuale di quesiti a risposta aperta univoca		Percentuale di quesiti a risposta aperta articolata ¹		Totale ²	
Individuare informazioni	8	-	2	4	6	14	13	11	29	29
Interpretare il testo	32	29	2	4	2	7	13	11	49	50
Riflettere e valutare	2	-	2	-	-	-	18	21	22	21
Totale²	42	29	6	7	9	21	44	43	100	100

¹ Questa categoria comprende i quesiti a risposta aperta articolata breve

² Le somme non corrispondono sempre ai totali a causa degli arrotondamenti

Codifica delle risposte

La codifica delle risposte è relativamente semplice nel caso dei quesiti a scelta multipla con punteggio dicotomico (solo due possibili punteggi): lo studente ha scelto la risposta corretta oppure non l'ha scelta. I quesiti che prevedono un punteggio parziale richiedono invece procedure di codifica dei quesiti più complesse. In questi casi, dal momento che alcune risposte sbagliate risultano “più corrette” di altre, gli studenti che scelgono queste risposte “quasi giuste” ricevono un punteggio parziale. I modelli psicometrici per questo tipo di correzione politomica (più di due possibili punteggi) sono oggi ben fondati e sono, per certi versi, preferibili ai punteggi dicotomici dal momento che permettono di considerare un maggior numero di informazioni contenute nelle risposte. L'interpretazione dei punteggi politomici è tuttavia più complessa, poiché ciascun quesito può



occupare diverse posizioni sulla scala di difficoltà: una posizione per la risposta pienamente corretta e un'altra per ciascuna delle risposte parzialmente corrette. L'impiego di punteggi parziali riguarda alcuni dei quesiti a risposta aperta più complessi.

SITUAZIONI

La definizione di *situazione*, è stata ripresa da uno studio sull'uso della lingua realizzato dal Consiglio d'Europa. Sono stati definiti quattro tipi possibili di situazione: lettura ad uso privato (personale), lettura a uso pubblico, lettura a fini lavorativi (professionale) e lettura a fini di studio (scolastica). La rilevazione PISA sulla *literacy in lettura* intendeva considerare la lettura tanto in classe che fuori e, tuttavia, la definizione della situazione non poteva basarsi banalmente sul luogo fisico nel quale la lettura si svolge. Ad esempio, i libri di testo sono letti sia a scuola sia a casa e il processo e gli obiettivi attivati durante la lettura differiscono assai poco nei due casi. Inoltre, la lettura deve considerare anche le intenzioni dell'autore del testo, i diversi tipi di contenuto e il fatto che persone diverse dal lettore (ad esempio insegnanti e datori di lavoro) possano a volte decidere che cosa si debba leggere e a quale scopo.

Pertanto, nell'ambito di questa rilevazione, la situazione può essere intesa come una classificazione generale di testi fondata sul tipo di uso per il quale sono stati scritti, sulle relazioni con altre persone implicitamente o esplicitamente associate al testo e sul contenuto in generale. I testi utilizzati nella rilevazione si riferiscono ad un varietà di situazioni, al fine di ampliare al massimo l'eterogeneità dei contenuti utilizzati per la valutazione della *literacy in lettura*. Grande attenzione, inoltre, è stata posta sulle fonti dei testi da selezionare per la rilevazione. Lo scopo era quello di raggiungere un equilibrio fra la definizione ampia di *literacy in lettura* adottata da PISA e l'eterogeneità linguistica e culturale esistente fra i paesi partecipanti. Proprio tale eterogeneità culturale, infatti, ha contribuito a far sì che nessun gruppo linguistico o culturale in particolare fosse avvantaggiato o svantaggiato rispetto ai contenuti dei testi.

I quattro tipi di situazione tratti dallo studio del Consiglio d'Europa possono essere descritti come segue.

- *Letture ad uso privato (personale)*. Questo tipo di lettura ha lo scopo di soddisfare i propri interessi personali di carattere sia pratico sia intellettuale. Questa categoria comprende anche le letture fatte al fine di mantenere o di sviluppare relazioni personali con altre persone. Fra i contenuti caratteristici di questo tipo di lettura figurano le lettere personali, la narrativa, le biografie e i testi informativi letti per curiosità, come attività ricreative o di svago.
- *Letture ad uso pubblico*. Questo tipo di lettura è praticato per partecipare ad attività della più ampia sfera sociale. Comprende la lettura di documenti ufficiali così come quella di informazioni che riguardano eventi pubblici. In generale, queste letture sono legate a contatti più o meno anonimi con altri.
- *Letture a fini lavorativi (professionale)*. Anche se non tutti i quindicenni dovranno leggere per lavoro, è importante valutare la loro preparazione a muoversi nel mondo del lavoro poiché, nella maggior parte dei paesi, più di metà di loro entrerà a far parte della popolazione attiva entro



un anno o due. Ci si riferisce spesso alle letture di questa categoria con l'espressione "letture per fare" (Sticht, 1975; Stiggins, 1982), in quanto legate all'esecuzione di un compito concreto

- *Lettura a fini di studio (scolastica)*. Questo tipo di lettura ha normalmente lo scopo di far acquisire informazioni nel quadro di compiti di apprendimento intesi in senso più ampio. Spesso i testi da leggere non sono scelti dal lettore, ma assegnati dall'insegnante. Il contenuto è solitamente concepito specificamente a fini d'istruzione. Ci si riferisce spesso alle letture di questo tipo con l'espressione "letture per apprendere" (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

La Figura 2.5 mostra la distribuzione dei compiti di lettura in relazione a tutte e quattro le situazioni nel quadro di due differenti scenari, nella rilevazione che vedeva la lettura come ambito principale (PISA 2000) e in quelle in cui è stato un ambito secondario (PISA 2003 e 2006).

Figura 2.5 ■ Distribuzione dei compiti di comprensione della lettura in relazione alla situazione

Situazione	Percentuale dei compiti	
	Letture come ambito principale (PISA 2000)	Letture come ambito secondario (PISA 2003 e 2006)
Personale	20	21
Pubblica	38	25
Professionale	14	25
Scolastica	28	29
Totale	100	100

MODALITÀ DI PRESENTAZIONE DEI RISULTATI

La costruzione di scale per i quesiti di literacy in lettura

I quesiti di comprensione della lettura sono stati costruiti e somministrati in tutti i paesi partecipanti a campioni di studenti quindicenni rappresentativi a livello nazionale, in maniera da assicurare alla rilevazione la più ampia copertura possibile della *literacy in lettura* così come definita nel contesto di questa indagine. Tuttavia, poiché non è possibile che un singolo studente possa rispondere a tutti i quesiti proposti, la rilevazione è stata progettata in modo che a ciascuno studente che partecipa all'indagine sia somministrato un sottoinsieme di quesiti dell'intero pacchetto e, allo stesso tempo, che ciascuno dei quesiti sia somministrato a un campione di studenti rappresentativo a livello nazionale. Riassumere le prestazioni degli studenti distribuite sull'intero pacchetto di quesiti rappresenta, dunque, una vera e propria sfida.

Una soluzione possibile è quella di immaginare i quesiti di comprensione della lettura collocati lungo un *continuum*, sia in termini di difficoltà che essi pongono agli studenti, sia in termini di livello di abilità necessario a rispondere correttamente a ciascun singolo quesito. La procedura adottata in PISA per rendere conto di tale *continuum* di difficoltà e abilità è la *Item Response Theory (IRT)*. L'*IRT* è un modello matematico usato per stimare con quale probabilità una certa persona risponderà



correttamente a un dato quesito appartenente a un pacchetto predefinito di quesiti. Tale probabilità è rappresentata lungo un *continuum* su cui si stima sia la capacità della persona – intesa come abilità personale – sia la complessità del quesito – intesa come difficoltà. Di qui in avanti, il *continuum* di livelli di difficoltà e di capacità verrà convenzionalmente definito *scala*.

La presentazione dei risultati

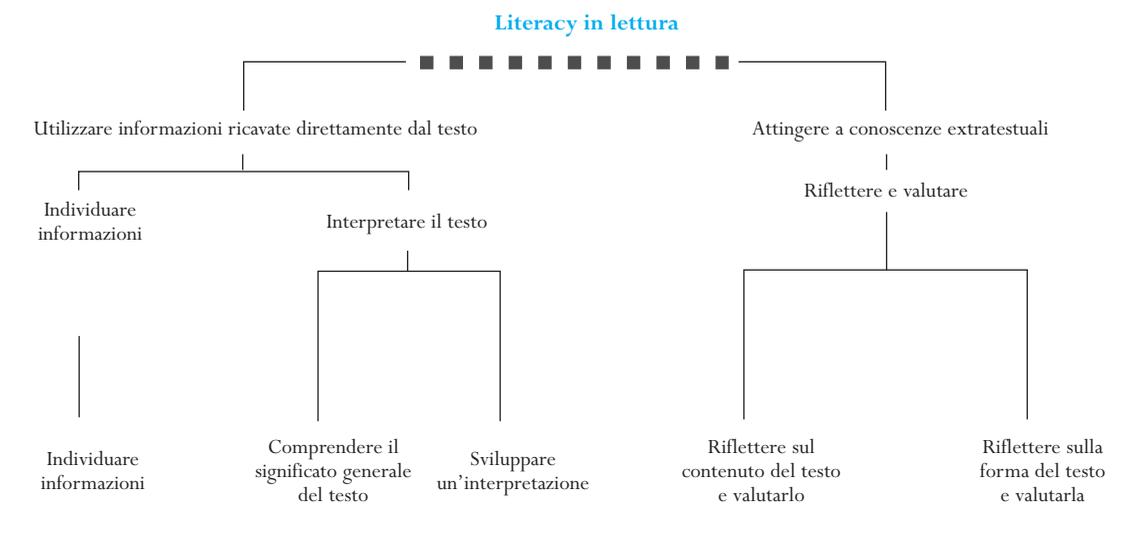
PISA 2006 si atterrà alle stesse modalità di presentazione dei risultati già adottate in PISA 2000 e PISA 2003, riportando i risultati in termini di livelli di competenza riferiti a una scala fondata su presupposti teorici e interpretabile in modo tale da essere utilizzata nelle politiche educative. I risultati della rilevazione della *literacy in lettura* sono stati inizialmente considerati su un'unica scala complessiva di comprensione della lettura, costruita fissando la media a 500 punti e l'ampiezza della deviazione standard a 100 punti. Le prestazioni degli studenti, inoltre, sono state rappresentate su cinque sotto-scale: tre sotto-scale basate sui processi (aspetti) – individuare informazioni; interpretare il testo; riflettere e valutare (OECD, 2001) – e due sotto-scale basate sul formato del testo – testo continuo; testo non continuo (OECD, 2002). Queste cinque sotto-scale rendono possibile la comparazione dei punteggi medi e delle distribuzioni dei punteggi fra i sottogruppi e/o i paesi, considerando le diverse componenti della *literacy in lettura*. Sebbene le correlazioni fra le sotto-scale siano molto alte, il fatto di riportare i risultati distinti per sotto-scale potrebbe rivelare interazioni interessanti nei diversi paesi. Laddove questo accadesse, si potrebbe approfondire l'analisi per rilevare le connessioni con il curriculum e con i metodi d'insegnamento utilizzati. In alcuni paesi ci si potrebbe interrogare su come migliorare l'insegnamento dei contenuti curricolari, mentre in altri le domande potrebbero essere relative non soltanto al come si insegna, ma anche al che cosa viene insegnato.

Le sotto-scale basate sui processi (aspetti)

La Figura 2.6 riassume i compiti di comprensione della lettura nei termini dei tre processi. Esistono due ragioni per ridurre da cinque a tre le sotto-scale basate sui processi. La prima è di natura pragmatica. Poiché nelle indagini PISA 2003 e 2006 la comprensione della lettura è un ambito secondario – e dunque gli *item* di comprensione della lettura sono solo 30 invece dei 141 di PISA 2000 – la quantità dei dati non è sufficiente per essere distribuita su cinque sotto-scale. La seconda ragione, invece, è di natura concettuale. Si è scelto di accorpare alcuni dei processi illustrati nella Figura 2.2, *comprendere il significato generale del testo* e *sviluppare un'interpretazione*, che sono confluiti in un'unica sotto-scala denominata *interpretare il testo*, poiché entrambi i processi presuppongono un'elaborazione dell'informazione: nel caso di *comprendere il significato generale del testo* è l'intero testo ad essere considerato, mentre nel caso di *sviluppare un'interpretazione* sono le varie parti del testo a essere considerate sulla base delle relazioni che esistono fra loro. I processi *riflettere sul contenuto del testo e valutarlo* e *riflettere sulla forma del testo e valutarla* sono stati accorpati nella sotto-scala denominata *riflettere e valutare*, poiché la distinzione fra forma e contenuto in questo contesto era sembrata, all'atto pratico, piuttosto arbitraria.



Figura 2.6 ■ Relazione fra il quadro di riferimento della *literacy in lettura* e le sotto-scale basate sui processi (aspetti)



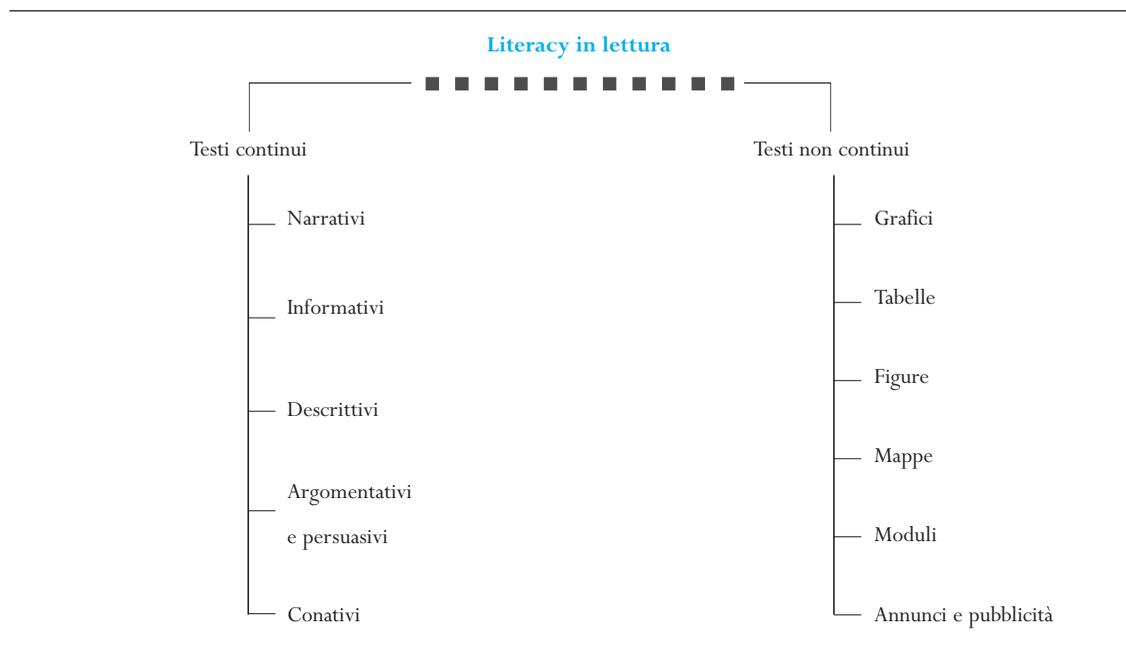
Le sotto-scale basate sul formato del testo

PISA 2003 e 2006 offrono anche la possibilità di presentare i risultati in relazione al formato del testo, così come nel rapporto *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries* (OECD, 2002). La Figura 2.7 riporta i vari tipi di testo e i compiti a essi associati distinti su due sotto-scale basate sul formato del testo. Una simile articolazione dei dati consente di esaminare in che misura i vari paesi differiscano fra loro rispetto alla capacità nel trattare testi di diverso formato. Nella presentazione dei risultati di PISA 2000, due terzi dei quesiti sono serviti a costruire la sotto-scala dei *testi continui*, mentre il rimanente terzo a costruire quella dei *testi non continui*. La distribuzione fra i due formati in PISA 2003 e 2006 è sostanzialmente analoga.

I punteggi riportati sulla scala complessiva e quelli riportati sulle cinque sotto-scale rappresentano vari livelli di competenza. Un punteggio basso indica che lo studente possiede competenze e abilità limitate, mentre, al contrario, un punteggio elevato è indice di competenze e abilità elevate. L'utilizzo dell'*IRT* consente non soltanto di estrapolare i risultati di diverse sotto-popolazioni di studenti, ma anche di determinare la difficoltà relativa dei quesiti di comprensione della lettura utilizzati nella rilevazione. In altri termini, così come gli studenti sono valutati su una scala in ragione delle loro prestazioni nei quesiti, allo stesso modo i quesiti sono valutati su una scala in ragione della loro difficoltà, che è determinata dalle prestazioni degli studenti dei diversi paesi partecipanti all'indagine.



Figura 2.7 ■ Relazione fra il quadro di riferimento della *literacy in lettura* e le sotto-scale basate sul formato del testo



Costruire una mappa dei quesiti

L'insieme dei compiti di comprensione della lettura utilizzati in PISA varia molto per quanto riguarda il formato del testo, la situazione e le richieste e, di conseguenza, anche per la difficoltà. Una simile varietà può essere ricostruita in una mappa dei quesiti (*item map*). La mappa dei quesiti consente di rappresentare graficamente le abilità nella comprensione della lettura dimostrate dagli studenti sulle diverse sotto-scale. La mappa dovrebbe riportare le brevi descrizioni di un certo numero di *item* che sono stati resi pubblici, accanto ai loro valori sulla scala complessiva. Le descrizioni prendono in considerazione le abilità che il quesito intende rilevare nonché, nel caso di quesiti a risposta aperta, i criteri per giudicare corretta la risposta. L'analisi delle descrizioni, dunque, consente di approfondire l'insieme dei processi richiesti allo studente e il livello di competenza che deve dimostrare in relazione ai livelli individuati dalle scale di *literacy in lettura*.

La Figura 2.8 mostra un esempio di mappa dei quesiti tratta da PISA 2000. Può risultare utile una breve spiegazione su come interpretarla. Il punteggio assegnato a ciascun *item* deriva dall'ipotesi che uno studente che si trova ad un determinato punto della scala abbia lo stesso livello di competenza per tutti i quesiti che si trovano nello stesso punto della scala. Si è infatti stabilito che, per quanto riguarda PISA, per "livello di competenza" s'intende che gli studenti che si collocano su un determinato punto della scala hanno il 62% delle possibilità di rispondere correttamente ai quesiti che si collocano sullo stesso punto della scala. Nella Figura 2.8, ad esempio, vi è un *item* che sulla scala complessiva ha un valore di 421. Ciò significa che uno studente con un punteggio pari a



421 sulla scala complessiva di *literacy in lettura* ha il 62% delle possibilità di rispondere correttamente ai quesiti che si collocano al livello 421 della stessa scala. Ovviamente, non è detto che gli studenti con un punteggio inferiore debbano necessariamente sbagliare le risposte dei quesiti posti a quel livello, ma piuttosto che abbiano meno del 62% di possibilità di rispondere correttamente a quegli stessi quesiti, mentre gli studenti che raggiungono un punteggio superiore a 421 abbiano più del 62% delle possibilità di rispondere correttamente agli stessi quesiti. Occorre anche notare come i quesiti non siano presenti solo sulla scala complessiva, ma anche sulle sotto-scale distinte per processo e per formato del testo. Ad esempio l'*item* considerato in precedenza, che si colloca al livello 421 della scala complessiva, richiede allo studente di individuare lo scopo che accomuna due brevi testi attraverso il confronto fra le idee chiave di ciascuno di essi. Poiché si tratta di un quesito che richiede un'interpretazione, esso comparirà anche sulla sotto-scala *interpretare il testo* e su quella dei *testi continui*.

Livelli di competenza in comprensione della lettura

Così come gli studenti esaminati sono un campione rappresentativo della popolazione complessiva degli studenti quindicenni di ciascun paese, allo stesso modo ogni quesito di comprensione della lettura è rappresentativo di una determinata classe di quesiti nell'ambito della *literacy in lettura*. Di conseguenza, ogni quesito rappresenta un livello di competenza che un quindicenne dovrebbe aver acquisito per un tipo di processo e per un formato di testo. La domanda che sorge spontanea è: che cosa distingue i quesiti che si trovano nella parte bassa della scala da quelli che si trovano nella parte centrale o nella parte alta? E ancora, i quesiti che si trovano più o meno allo stesso livello condividono caratteristiche fondamentali che rendono simile il loro livello di difficoltà? Basta un'occhiata alla *item map* per rendersi conto che i quesiti che si trovano nella parte bassa di ciascuna scala sono sostanzialmente diversi da quelli che occupano le posizioni più alte. Un'analisi più attenta della gamma di quesiti in ciascuna scala rivela un sistema ordinato di abilità e di strategie di elaborazione delle informazioni. Il gruppo di esperti di questo ambito ha esaminato ognuno dei quesiti proposti allo scopo di individuare l'insieme di variabili che sembrano influenzarne il grado di difficoltà e, da tale analisi, è risultato come la difficoltà sia determinata, in parte, dalla lunghezza, dalla struttura e dalla complessità del testo di riferimento. Gli esperti, tuttavia, si sono resi conto anche che, nella maggior parte delle prove (vale a dire l'insieme di un testo e dei quesiti ad esso connessi) di comprensione della lettura, i quesiti si dispongono a vari livelli della scala. Ciò significa che, mentre da una parte la struttura del testo incide sulla difficoltà del quesito, dall'altra ciò che il lettore è chiamato a fare del testo, così come richiesto dal quesito o dalle istruzioni, interagisce con il testo stesso e incide sulla sua difficoltà complessiva.

Gli esperti del gruppo sulla lettura e del gruppo che ha costruito le prove hanno identificato una serie di variabili in grado di influenzare la difficoltà dei compiti di comprensione della lettura. Un fattore saliente è il processo attivato nell'individuare informazioni, nell'interpretare il testo oppure nel riflettere su ciò che si è letto. I processi in gioco possono variare per grado di complessità e di sofisticazione, dal semplice collegamento di singole informazioni al classificare concetti secondo criteri dati, fino al valutare criticamente e formulare ipotesi su una porzione di testo. La difficoltà dei quesiti basati sull'individuare informazioni, inoltre, non dipende soltanto dal processo chiama-



Figura 2.8 ■ Esempio di una mappa dei quesiti di PISA 2000

		Tipi di processo (aspetto)			Formato dei testi	
		Individuare informazione	Interpretare il testo	Riflettere e valutare	Testi continui	Testi non continui
Mappa dei quesiti						
822	ELABORARE IPOTESI riguardo ad un fenomeno inatteso tenendo conto sia di tutte le informazioni rilevanti contenute in una TABELLA COMPLESSA riguardante un argomento relativamente poco familiare, sia di conoscenze esterne (punteggio 2)			○		○
727	ANALIZZARE un numero consistente di casi descritti e FARLI COMBACIARE con le categorie illustrate in un DIAGRAMMA AD ALBERO , tenendo presente che parte delle informazioni rilevanti sono contenute nelle note a piè di pagina		○			○
705	ELABORARE IPOTESI riguardo ad un fenomeno inatteso tenendo conto sia di tutte le informazioni rilevanti contenute in una TABELLA COMPLESSA riguardante un argomento relativamente poco familiare, sia di conoscenze esterne (punteggio 1)			○		○
652	VALUTARE il finale di un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE in relazione al suo tema o tono implicito			○	○	
645	METTERE IN RELAZIONE SFUMATURE DEL LINGUAGGIO in un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE e in presenza di tesi in conflitto fra loro		○		○	
631	LOCALIZZARE informazioni in un DIAGRAMMA AD ALBERO servendosi di informazioni contenute in una nota a piè di pagina	○				○
603	INTERPRETARE il significato di una frase, in relazione ad un contesto più ampio, in un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE		○		○	
600	ELABORARE IPOTESI riguardo ad una scelta dell'autore, mettendo in relazione le prove contenute in un grafico con il tema principale che si desume da RAPPRESENTAZIONI GRAFICHE MOLTEPLICI			○		○
581	COMPARARE E VALUTARE lo stile di due LETTERE aperte			○	○	
567	VALUTARE il finale di un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE in rapporto alla trama			○	○	
542	INFERIRE l'esistenza di un RAPPORTO DI CARATTERE ANALOGICO fra due fenomeni di cui si parla in una LETTERA aperta		○		○	
540	INDIVIDUARE la data d'inizio di un determinato processo/evento desumendola da un GRAFICO	○				○
539	INTERPRETARE il significato di brevi citazioni tratte da un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE , in relazione all'atmosfera o alla situazione nella quale sono inserite nel brano stesso (punteggio 1)		○		○	
537	ISTITUIRE UNA CONNESSIONE fra idee di carattere personale e dati estrapolati da un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE al fine di sostenere punti di vista contrapposti (punteggio 2)			○	○	
529	SPIEGARE le motivazioni alla base delle azioni di un personaggio concatenando fra loro gli eventi narrati in un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE		○		○	
508	INFERIRE il RAPPORTO esistente fra DUE RAPPRESENTAZIONI GRAFICHE che si servono di codici differenti		○			○
486	VALUTARE l'adeguatezza di un determinato DIAGRAMMA AD ALBERO rispetto all'obiettivo prefissato			○		○
485	LOCALIZZARE informazioni di carattere numerico in un DIAGRAMMA AD ALBERO	○				○
480	ISTITUIRE UNA CONNESSIONE fra idee di carattere personale e dati estrapolati da un BRANO DI LUNGHEZZA CONSISTENTE al fine di sostenere un unico punto di vista (punteggio 1)			○	○	
478	LOCALIZZARE e COMBINARE in un DIAGRAMMA LINEARE e nell'introduzione che lo precede allo scopo di desumere un dato mancante	○				○
477	COMPNDERE la struttura di un DIAGRAMMA AD ALBERO		○			○
473	FAR COMBACIARE le categorie illustrate in un DIAGRAMMA AD ALBERO con i casi descritti e, tenendo presente che parte delle informazioni rilevanti sono contenute nelle note a piè di pagina		○			○
447	INTERPRETARE le informazioni in un singolo paragrafo allo scopo di comprendere l'ambientazione di un BRANO		○		○	
445	Distinguere fra variabili e le CARATTERISTICHE STRUTTURALI di un DIAGRAMMA AD ALBERO			○		○
421	INDIVIDUARE lo SCOPO comune di due BREVI TESTI		○		○	
405	LOCALIZZARE singole informazioni espresse in modo esplicito in un TESTO che contiene elementi ordinatori forti	○			○	
397	Dedurre l' IDEA DI BASE di un semplice DIAGRAMMA A BARRE a partire dal titolo		○			○
392	LOCALIZZARE una singola informazione espressa in modo letterale in un TESTO dotato di una struttura testuale palese	○			○	
367	LOCALIZZARE informazioni espresse in modo esplicito in un breve paragrafo ben determinato all'interno di un BRANO	○			○	
363	LOCALIZZARE una singola informazione esplicitamente espressa in un TESTO dotato suddivisioni interne titolate	○			○	
356	RICONOSCERE l' ARGOMENTO di un articolo dotato di un sottotitolo esplicativo e di una considerevole quantità di informazioni ridondanti		○		○	



to in causa, ma anche dal numero di informazioni che devono essere considerate per rispondere, dal numero di criteri che tali informazioni devono soddisfare e dalla necessità o meno di ordinarle secondo una particolare sequenza. Nel caso di quesiti basati sull'interpretazione e sulla riflessione, uno dei fattori più importanti per determinare la difficoltà del compito è la lunghezza del testo da assimilare. Nei quesiti che richiedono al lettore una riflessione la difficoltà è condizionata anche dalla familiarità o dalla specificità delle conoscenze extratestuali necessarie per rispondere. Inoltre in tutti i processi connessi con la comprensione della lettura la difficoltà dipende da quanto le informazioni richieste sono evidenziate nel testo, da quante informazioni di disturbo sono presenti e da quanto sono formulate esplicitamente le richieste al lettore sulle informazioni o sui concetti che devono essere individuati per portare a termine il compito.

Per cercare di rappresentare la progressione nella difficoltà e nella complessità in PISA 2000, sia la scala complessiva della *literacy in lettura* sia le sotto-scale sono state suddivise in cinque livelli.

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

Diversi gruppi di esperti hanno verificato come i quesiti che si trovano in un determinato livello di *literacy in lettura* condividano molte caratteristiche e requisiti e come, viceversa, differiscano sistematicamente dai quesiti che rientrano nei livelli più alti o più bassi. Di conseguenza, l'articolazione dei livelli risulta uno strumento utile per esplorare la progressione della *literacy in lettura* all'interno delle scale. Tale progressione è schematizzata nella Figura 2.9. Una simile articolazione per livelli è stata approntata per la *literacy matematica* in PISA 2003 e per la *literacy scientifica* in PISA 2006.

Interpretare i livelli di literacy in lettura

Ciascun livello della scala rappresenta non soltanto una gamma di compiti – con le conoscenze e le abilità a essi associate – ma anche la gamma dei livelli di competenza dimostrati dagli studenti. Come osservato in precedenza, inizialmente i livelli erano stati stabiliti da un gruppo di esperti per rappresentare un insieme di quesiti con caratteristiche comuni. Tali livelli, tuttavia, condividono anche proprietà di tipo statistico. Si calcola, infatti, che lo studente che si colloca al livello medio di un certo livello sia in grado di eseguire un compito che si colloca al livello medio di quello stesso livello nel 62% dei casi. Inoltre, l'ampiezza di ciascun livello è determinata anche dal presupposto che uno studente, con un punteggio che si collochi all'estremità inferiore di un determinato livello, sia in grado di rispondere correttamente al 50% dei quesiti di un ipotetico test costituito da quesiti scelti a caso fra quelli che rientrano nel medesimo livello.

Poiché ciascuna scala rappresenta una progressione in termini di conoscenze e di abilità, uno studente che si colloca a un certo livello non dimostra di possedere solo le conoscenze e le abilità le-



Figura 2.9 ■ Mappa dei livelli di literacy in lettura

	Individuare informazioni	Interpretare il testo	Riflettere e valutare
Livello 5	Localizzare, e possibilmente mettere in sequenza o combinare fra loro, più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali potrebbero trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Dedurre quali, fra le informazioni nel testo, siano pertinenti rispetto al compito da svolgere, senza farsi confondere da informazioni fra loro contrapposte molto plausibili e/o molto numerose.	Cogliere il senso delle sfumature del linguaggio o dimostrare una piena e approfondita comprensione del testo.	Valutare criticamente ed elaborare ipotesi attingendo a conoscenze di carattere specialistico. Saper affrontare concetti contrari alle aspettative e attingere a una conoscenza approfondita di testi lunghi o complessi.
	<p>Testi continui: Trattare testi la cui struttura non sia ovvia – o chiaramente indicata – al fine di portare alla luce legami fra specifiche porzioni di testo e l'assunto o il tema implicito del testo stesso.</p> <p>Testi non continui: Individuare la struttura sottesa che lega fra loro alcune fra le molte informazioni collocate all'interno di una rappresentazione grafica – che può essere ampia e complessa – facendo riferimento, in alcuni casi, anche ad informazioni che si trovano al di fuori della rappresentazione stessa. Il lettore deve essere in grado di comprendere da solo che, per comprendere pienamente una determinata porzione del testo, è necessario far riferimento ad un'altra parte dello stesso documento, ad esempio una nota a piè di pagina.</p>		
Livello 4	Localizzare, e possibilmente mettere in sequenza o combinare fra loro, più informazioni non immediatamente evidenti ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri all'interno di un testo il cui contesto o forma non siano familiari. Dedurre quali, fra le informazioni presenti nel testo, siano pertinenti rispetto al compito da svolgere.	Utilizzare deduzioni complesse basate sul testo per comprendere e applicare categorie all'interno di un contesto non familiare e per interpretare il significato di una porzione del testo tenendo conto del testo nel suo complesso. Saper affrontare ambiguità, idee contrarie alle aspettative e concetti espressi in forma negativa.	Servirsi di nozioni di carattere formale o di cultura generale per formulare ipotesi su un testo o per valutarlo criticamente. Dimostrare di comprendere adeguatamente testi lunghi o complessi.
	<p>Testi continui: Ricostruire sequenze linguistiche o tematiche attraverso diversi paragrafi, spesso in assenza di marcatori del discorso, allo scopo di localizzare, interpretare o valutare informazioni non immediatamente evidenti oppure per inferire significati di carattere psicologico o metafisico.</p> <p>Testi non continui: Scorrere un testo lungo e dettagliato al fine di individuare informazioni pertinenti, spesso in mancanza di un modello grafico di riferimento – etichette, formattazione speciale ecc. – per localizzare informazioni diverse da comparare o combinare fra loro.</p>		
Livello 3	Localizzare singole informazioni, ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri, e, in alcuni casi, riconoscere il rapporto che le lega. Orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte.	Integrare diverse parti del testo al fine di identificare l'idea chiave, di comprendere una relazione o di interpretare il significato di una parola o di una proposizione. Confrontare, contrapporre o classificare tenendo conto di molteplici criteri. Orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte.	Stabilire legami o paragoni, fornire spiegazioni su un aspetto di un testo o valutarlo. Dimostrare una comprensione dettagliata del testo in relazione a nozioni familiari o che hanno a che fare con la vita quotidiana, oppure attingendo a nozioni meno comuni.
	<p>Testi continui: Utilizzare, laddove siano presenti, strutture testuali convenzionali e ricostruire connessioni logiche esplicite ed implicite, come relazioni di causa-effetto, presenti in diverse proposizioni o paragrafi al fine di localizzare, interpretare o valutare informazioni.</p> <p>Testi non continui: Esaminare una rappresentazione grafica alla luce di un'altra rappresentazione o di un altro documento, magari presentato in forma differente, oppure integrare diverse informazioni singole – di carattere spaziale, verbale o numerico – in un grafico o in una mappa al fine di trarre conclusioni sull'insieme delle informazioni rappresentate.</p>		
Livello 2	Localizzare una o più informazioni, ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri. Orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte.	Individuare l'idea chiave del testo, comprendere relazioni, creare o applicare semplici categorie oppure interpretare il significato di una parte limitata del testo nei casi in cui le informazioni non siano evidenti e siano necessarie semplici deduzioni.	Stabilire legami o paragoni fra il testo e nozioni di origine extratestuale oppure spiegare un aspetto del testo attingendo alla propria esperienza o alle proprie opinioni personali.
	<p>Testi continui: Ricostruire legami linguistici o tematici all'interno di un paragrafo, allo scopo di localizzare o interpretare informazioni, oppure sintetizzare informazioni presenti trasversalmente nel testo, o in parti del testo, allo scopo di dedurre l'intenzione dell'autore.</p> <p>Testi non continui: Dimostrare di afferrare la struttura sottesa ad una rappresentazione grafica – ad esempio un semplice diagramma ad albero o una tabella – oppure integrare insieme due informazioni provenienti da un grafico o da una tabella.</p>		
Livello 1	Localizzare una o più informazioni indipendenti ed espresse in modo esplicito, ciascuna delle quali soddisfa un unico criterio, in presenza di informazioni concorrenti deboli o in loro assenza.	Riconoscere l'idea chiave, o l'intenzione dell'autore, in un testo riguardante un argomento familiare nei casi in cui le informazioni necessarie siano evidenti.	Stabilire un semplice legame fra informazioni presenti nel testo e nozioni comuni legate alla vita quotidiana.
	<p>Testi continui: Utilizzare le ridondanze testuali, i titoli dei paragrafi o le principali convenzioni grafiche per formarsi un'opinione riguardo all'idea chiave di un testo oppure per localizzare informazioni espresse in modo esplicito in una parte limitata del testo.</p> <p>Testi non continui: Concentrarsi su singole informazioni indipendenti, solitamente raccolte in un'unica semplice rappresentazione grafica – ad esempio una mappa schematica o un grafico lineare o a barre che presenti poche informazioni espresse in modo diretto – e nella quale il testo sia costituito solo da poche parole o frasi.</p>		



gate a quel livello, ma anche quelle legate ai livelli inferiori. Pertanto, le conoscenze e le abilità di ciascun livello si fondano su quelle del livello immediatamente inferiore e le comprendono. Ciò significa che uno studente cui si attribuisce una competenza di Livello 3 sulla scala di *literacy in lettura* è in grado di eseguire con successo i compiti che rientrano nei Livelli 1 e 2, mentre ci si attende che uno studente cui si attribuisce una competenza di Livello 1 o 2 possa rispondere correttamente a quesiti medi del Livello 3 in meno della metà dei casi. In altri termini, uno studente che si collochi a livelli inferiori al 3 dovrebbe ottenere un punteggio inferiore al 50% del massimo possibile in un ipotetico test interamente costituito da quesiti di Livello 3.

La Figura 2.10 illustra con quale probabilità individui che si collocano su determinati punti della scala complessiva di *literacy in lettura* siano in grado di rispondere correttamente a quesiti di diverso livello di difficoltà. Si tratta di un quesito di Livello 1, di un quesito di Livello 3 e di un quesito che ha due punteggi, uno di Livello 4 e uno di Livello 5. Si può vedere chiaramente come uno studente con un punteggio di 289 – che si colloca ad un livello inferiore al Livello 1 – abbia soltanto il 43% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito di Livello 1 con un punteggio di 367 sulla scala complessiva di *literacy in lettura*. Lo stesso studente ha soltanto il 14% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito di Livello 3 e quasi nessuna di rispondere correttamente a un quesito di Livello 5. Un individuo con un livello di competenza pari a 371, che si colloca in una posizione intermedia nel Livello 1, ha invece il 63% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito con un punteggio di 367, ma solo in poco più di un caso su quattro risponderà correttamente a un quesito con un punteggio di 508 e c'è appena il 7% di probabilità che sappia rispondere a un quesito del Livello 5. D'altra parte, ci si attende che uno studente di Livello 3 sia in grado di rispondere correttamente a un quesito con un punteggio di 367 con una probabilità pari all'89% e a un quesito con un punteggio di 508 – collocato dunque attorno alla metà del Livello 3 – con una probabilità pari al 64%. Questo stesso studente, tuttavia, avrà soltanto il 27% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito collocato a metà del Livello 5. In conclusione, uno studente di Livello 5 dovrebbe essere in grado di rispondere correttamente a quasi tutti i quesiti. Come si vede dalla Figura 2.10, infatti, uno studente con un punteggio di 662 sulla scala complessiva di *literacy in lettura* ha il 98% delle probabilità di rispondere correttamente ad un quesito con un punteggio di 367, il 90% delle probabilità di rispondere correttamente a un quesito di Livello 3 (508 punti) e il 65% delle probabilità di rispondere correttamente ad un quesito scelto fra quelli medi del Livello 5 (652 punti).

La Figura 2.10, inoltre, solleva implicitamente interrogativi riguardo al livello più alto e a quello più basso. Sebbene il livello massimo della scala di *literacy in lettura* non abbia un limite superiore, si può presumere che gli studenti con un alto livello di competenza siano in grado di affrontare con successo i compiti più difficili. Più controverso è il problema che riguarda gli studenti che si trovano verso l'estremità inferiore della scala. Il Livello 1 comincia in corrispondenza dei 335 punti, e tuttavia un certo numero di studenti in ogni paese non raggiunge tale livello, ma, sebbene non vi siano quesiti con punteggio inferiore a 335, sarebbe errato presumere che questi studenti non posseggano alcuna abilità nella comprensione della lettura o siano completamente illetterati. Ciò che ci si può aspettare, invece, è che, sulla base dei quesiti utilizzati nella rilevazione, questi studenti dovrebbero raggiungere un punteggio inferiore al 50% del massimo su un insieme di quesiti selezionati fra quelli di Livello 1 e, per tale motivo, sono collocati al di sotto del Livello 1.



Figura 2.10 ■ Probabilità che studenti con diversi livelli di competenza rispondano correttamente a quesiti di diversi livelli di difficoltà

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

Poiché sono relativamente pochi i giovani adulti che, nella nostra società, sono privi di qualsiasi capacità di lettura questo quadro di riferimento non si occupa di come rilevare se gli studenti quindicenni siano in grado o meno di leggere in senso stretto. In altri termini, PISA non misura quanto i quindicenni leggano fluentemente o quanto siano competenti nel riconoscere il significato e/o l'ortografia delle parole. L'impostazione di PISA riflette la convinzione oggi diffusa secondo la quale gli studenti che escono dalla scuola dell'obbligo dovrebbero essere in grado di costruire, applicare ed elaborare il significato di una vasta gamma di testi – continui e non continui – con cui entrano in contatto nelle situazioni più svariate, sia dentro sia fuori dalle aule scolastiche. Se, dunque, non è possibile determinare, attraverso gli strumenti di PISA, quali conoscenze e abilità possiedono gli studenti che si collocano al di sotto del Livello 1 della *literacy in lettura*, si può affermare però che il loro livello di competenza difficilmente permetterà loro di servirsi della lettura come strumento per acquisire conoscenze ed abilità in altri ambiti.

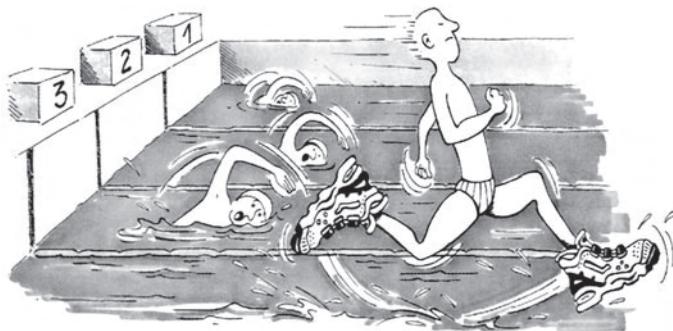


ESEMPI DI QUESITI

Lettura esempio 1: SCARPE SPORTIVE

Stare comodi nelle scarpe sportive

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



Colpi, cadute, usura e strappi ...

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

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

Questo fenomeno è noto come il "piede del calciatore", una deformazione causata da scarpe con soles e collo troppo flessibili.

Proteggere, sostenere, stabilizzare, assorbire

Se una scarpa è troppo rigida, limita il movimento. Se è troppo flessibile, aumenta il rischio di lesioni e distorsioni. Una buona scarpa sportiva deve soddisfare quattro criteri. In primo luogo, deve **fornire protezione esterna**: resistere agli urti con la palla o con un altro giocatore, adattarsi alle irregolarità del terreno e mantenere il piede caldo e asciutto anche in presenza di freddo intenso e pioggia

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

Inoltre, deve garantire ai giocatori una buona **stabilità**, perché non scivolino su un terreno bagnato o slittino su una superficie troppo asciutta.

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

Piedi asciutti

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

Fonte: Reveu ID (16) 1-15 giugno 1997

SCARPE SPORTIVE è un brano di prosa di carattere informativo tratto da una rivista belga in lingua francese rivolta agli studenti adolescenti ed è classificato come testo appartenente a una situazione di "lettura a fini di studio". Uno dei motivi per cui questo brano è entrato a far parte dello strumento per la rilevazione delle competenze di lettura è il suo contenuto, che è considerato di grande interesse per la popolazione di ri-



ferimento di PISA, ovvero gli studenti quindicenni. L'articolo è corredato da un'accattivante figura in stile fumettistico ed è scandito da titoletti facili da ricordare. All'interno della categoria "testi continui" il brano costituisce un esempio di testo informativo in quanto presenta i punti essenziali di un costrutto mentale esponendo un insieme di criteri per valutare la qualità delle scarpe sportive in base al loro essere o meno adatte a giovani atleti.

I quattro quesiti riferiti a questo stimolo coprono tutti e tre gli aspetti – individuare informazioni, interpretare e riflettere – ma sono tutti relativamente semplici, di Livello 1. Uno dei quesiti è presentato qui sotto.

Domanda 1: SCARPE SPORTIVE

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

Punteggio 1 (392).

Risposte che fanno riferimento a una limitazione dei movimenti.

Questo quesito è classificato, in termini di aspetto, come "individuare informazioni". Esso, infatti, richiede che chi legge prenda in considerazione un unico criterio per trovare una singola informazione esposta in forma esplicita.

Uno dei fattori che contribuiscono a determinare la difficoltà di un quesito è dato da quanto le parole usate nella domanda siano collegabili con quelle usate nel testo. In questo esempio, il lettore può far riferimento al termine "rigido" che appare tanto nel quesito quanto nella parte pertinente del testo e che, di conseguenza, rende semplice trovare l'informazione richiesta.

Un altro fattore che contribuisce a determinare la difficoltà di un quesito è costituito dalla collocazione dell'informazione all'interno del testo e dal risalto che le viene dato. Le informazioni che si trovano all'inizio di un testo, infatti, sono solitamente più facili da trovare. In questo caso, sebbene l'informazione richiesta per rispondere al quesito si trovi circa a metà del testo, essa è posta tuttavia abbastanza in rilievo in quanto si trova all'inizio di una delle tre sezioni identificate da appositi titoletti.

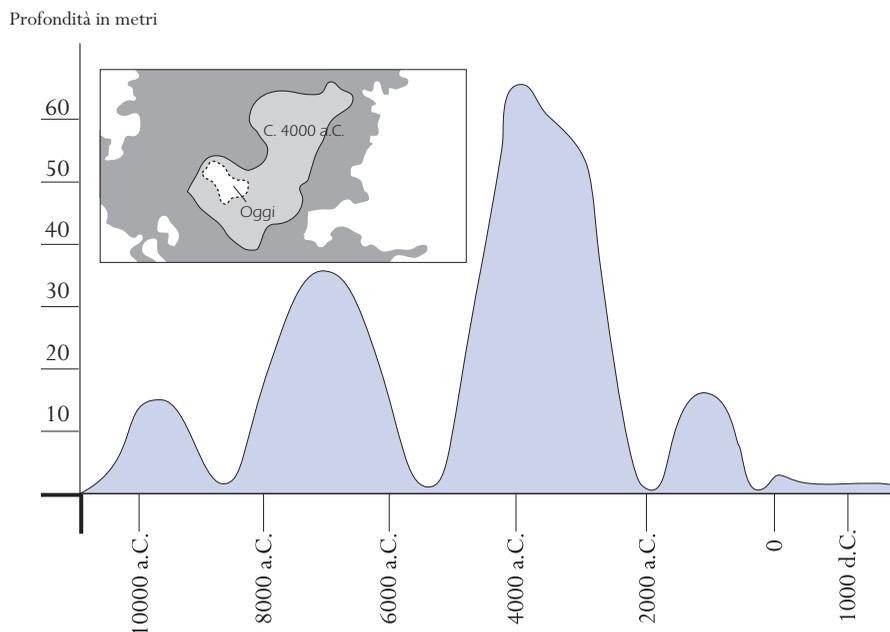
Un altro dei motivi che rendono il quesito relativamente semplice è il fatto che è possibile ricevere punteggio pieno anche riportando semplicemente la frase usata nello stimolo: "limita il movimento". Molti studenti, tuttavia, preferiscono dirlo con parole proprie, ad esempio: «Ti impediscono di correre bene» oppure «Così ti puoi muovere in libertà».

Un errore comune è quello di fornire risposte del tipo: «Perché hai bisogno di qualcosa che ti sostenga il piede», il che, sebbene sia un'idea presente nel testo, è l'esatto contrario della risposta voluta. Può darsi che gli studenti che danno questo tipo di risposta non facciano caso alla negazione espressa nella domanda ("...non essere troppo rigide"), oppure può darsi che associno in modo personale l'idea di "rigidità" a quella di "sostegno", finendo così con il far riferimento a una parte del testo non pertinente alla domanda. A parte ciò, le informazioni in concorrenza fra loro che potrebbero distrarre il lettore sono assai poche.

Letture esempio 2: LAGO CIAD

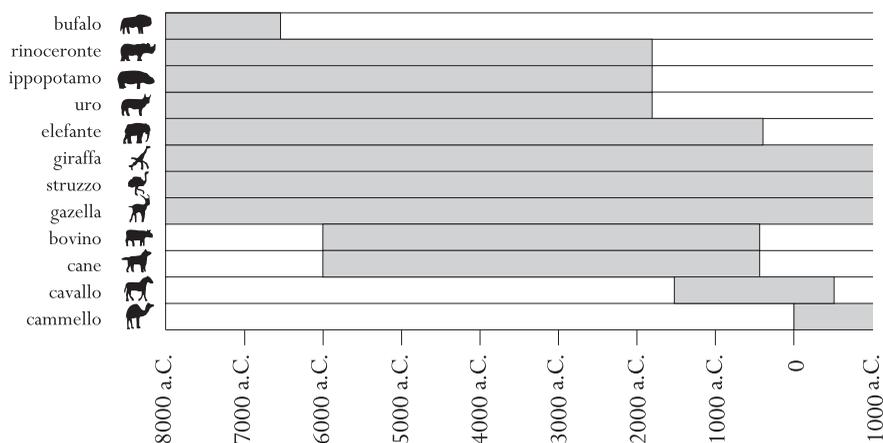
La Figura A mostra i cambiamenti di livello del lago Ciad, nel Nord Africa sahariano. Il lago Ciad è scomparso completamente intorno al 20.000 a. C., durante l'ultima era glaciale. È ricomparso intorno all'11.000 a.C. Oggi, il suo livello corrisponde all'incirca a quello che aveva nel 1.000 d.C.

Figura A
Lago Ciad: cambiamenti di livello



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

Figura B
Arte rupestre e variazioni della fauna nel Sahara



Fonte: Bartholomew Srl. 1988. Tratto da **The Time Atlas of Archeology** è qui riprodotto per gentile concessione della Casa Editrice Harper Collins.



La prova intitolata Lago Ciad presenta due grafici tratti da un atlante archeologico. La Figura A della prova è un diagramma lineare e la Figura B è un istogramma orizzontale, mentre un terzo tipo di testo non continuo è rappresentato dalla cartina del Lago Ciad riportata all'interno della Figura A. Due brevissimi brani in prosa completano lo stimolo, ma, poiché i quesiti che ad esso si riferiscono riguardano quasi esclusivamente le componenti non continue del testo, anche i due brani sono stati fatti rientrare, per quanto riguarda il formato, nella categoria dei testi non continui.

Attraverso la giustapposizione di più informazioni, l'autore invita il lettore a inferire l'esistenza di una connessione fra il cambiamento del livello dell'acqua del lago Ciad nel tempo e la presenza nei dintorni di determinate specie faunistiche in alcuni periodi specifici.

Si tratta di un tipo di testo che gli studenti possono facilmente incontrare in un contesto educativo. Ciò nonostante, poiché l'atlante è destinato a un lettore medio, nel quadro di riferimento per la literacy in lettura il testo è classificato, in termini di situazione, come "lettura ad uso pubblico". L'insieme dei cinque quesiti che accompagnano questo stimolo coprono tutti e tre gli aspetti. Un item, che illustra l'aspetto dell'interpretazione, è riportato di seguito.

Domanda 1: LAGO CIAD

Per rispondere a questa domanda devi integrare informazioni provenienti dalla Figura A e dalla Figura B.

La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uso dell'arte rupestre Sahariana è avvenuta

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

Punteggio 1 (508).

La risposta corretta è l'alternativa C.

Questo quesito di interpretazione richiede allo studente di integrare fra loro le informazioni presenti in molte e diverse parti del testo non continuo per comprendere una relazione. In altri termini, occorre che lo studente metta a confronto le informazioni fornite dai due grafici.

Il fatto che si richieda di mettere in relazione le informazioni contenute in due diverse fonti contribuisce a rendere il quesito relativamente difficile. Un ulteriore fattore che contribuisce alla difficoltà dell'item, poi, è dato dal fatto che i grafici usati sono di due diversi tipi (un diagramma lineare e un istogramma) e che, di conseguenza, il lettore deve aver decodificato la struttura di entrambi per poter "tradurre" le informazioni pertinenti da una forma all'altra.

La maggioranza fra quanti non hanno scelto la risposta corretta ha optato per il distrattore D, "all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità". Se si ignorano i testi, la D sembra la più plausibile fra le risposte errate e il fatto che sia risultata così appetibile suggerisce che gli studenti si siano affidati a conoscenze extratestuali che possedevano piuttosto che far riferimento alle informazioni loro presentate nella prova.



Letture esempio 3: GRAFFITI

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

Secondo me gli edifici, le recinzioni e le panchine nei parchi sono opere d'arte in sé. È davvero assurdo rovinare l'architettura con i graffiti e, peggio ancora, il metodo con cui vengono realizzati distrugge lo strato di ozono. Davvero non riesco a capire perché questi artisti criminali si diano tanto da fare, visto che le loro "opere d'arte" vengono cancellate sistematicamente.

Perché rovinare la reputazione dei giovani dipingendo graffiti dove è proibito? Gli artisti di professione non appendono i loro dipinti lungo le strade! Al contrario, cercano fondi e diventano famosi allestendo mostre legalmente autorizzate.

Olga

Fonte: Mari Hamkala

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

Chi paga il prezzo dei graffiti? In fin dei conti, chi paga il prezzo degli annunci pubblicitari? Giusto. Il consumatore.

Chi ha affisso i tabelloni, ha forse chiesto il vostro permesso? No. Allora perché chi dipinge graffiti dovrebbe farlo? Il proprio nome, i nomi delle bande e delle grandi opere pubbliche: non è solo una questione di comunicazione?

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

Tempi duri per l'arte.

Sofia

Lo stimolo di questa prova, proposto originariamente dalla Finlandia, è costituito da una coppia di messaggi affissi in una bacheca virtuale. I quattro quesiti che accompagnano lo stimolo simulano tipiche attività di comprensione della lettura, giacché tutti noi, quando leggiamo, spesso sintetizziamo, paragoniamo e mettiamo in contrapposizione fra loro idee provenienti da due o più fonti differenti.

Poiché erano pubblicati su Internet, i messaggi di Graffiti sono stati classificati, in termini di situazione, come "lettura ad uso pubblico. Nella più ampia classificazione dei testi continui, invece, essi sono stati classificati come "testi argomentativi", in quanto fanno delle asserzioni e cercano di far propendere il lettore per un determinato punto di vista.

Come nel caso di Scarpe sportive, il contenuto di Graffiti è considerato di un certo interesse per studenti quindicenni. Il dibattito adombrato fra i due scriventi, ovvero se i "graffitari" siano da considerarsi artisti o vandali, dovrebbe rappresentare un reale argomento di discussione per gli studenti che rispondono al test. Uno dei quesiti che rappresenta gli aspetti della riflessione e della valutazione è riportato di seguito.



Domanda 1: GRAFFITI

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

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

Questo quesito richiede allo studente di servirsi delle proprie conoscenze sullo stile per valutare l'abilità di chi scrive mettendo a confronto i due messaggi. Nella categorizzazione secondo i cinque aspetti, il quesito è classificato come "riflettere sulla forma del testo e valutarla", poiché, per rispondere, i lettori debbono far affidamento sulla propria idea di che cosa significhi scrivere bene.

Il "punteggio pieno" è stato assegnato a diverse risposte, comprese quelle che facevano riferimento al tono o alle strategie argomentative di uno o di entrambi gli scriventi, oppure alla struttura dei brani. Alcune risposte-tipo da "punteggio pieno" sono le seguenti: «Il messaggio di Olga è efficace per come si rivolge direttamente agli artisti dei graffiti»; oppure: «Secondo me il secondo messaggio è migliore perché contiene delle domande dirette che ti coinvolgono e ti fanno sentire come se prendessi parte a un dibattito e non a una conferenza».

Le risposte che non hanno ricevuto "nessun punteggio" erano spesso vaghe o riferivano un'opinione generica, senza alcun riferimento diretto al testo oppure trattavano del contenuto più che dello stile (ad esempio: «Sofia perché i graffiti sono una forma d'arte»).

CONCLUSIONI

In PISA, la nozione di *literacy in lettura* va al di là della semplice misurazione della capacità di uno studente di decodificare e di comprendere in senso letterale l'informazione. In PISA, *literacy in lettura* significa anche comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti. Non solo, la definizione di *literacy in lettura* prende in considerazione anche l'importanza dell'essere competenti nella lettura per raggiungere i propri obiettivi e per svolgere un ruolo da cittadino attivo nella società.

È ormai generalmente riconosciuto che gli studenti si cimentano nella lettura in vari modi. PISA traccia una distinzione fra "testi continui" – quali gli articoli che uno studente potrebbe leggere in una rivista o in un giornale o in un romanzo – e testi "non continui", quali grafici, tabelle, cartine e figure. Agli studenti, inoltre, vengono proposti diversi tipi di quesito: risposte a scelta multipla oppure a risposta aperta univoca o articolata.

I risultati della *literacy in lettura*, in PISA, sono presentati su tre sotto-scale – individuare informazioni, interpretare il testo e riflettere e valutare. In seguito alla rilevazione di PISA 2000, sono stati individuati 5 livelli di competenza per indicare la capacità dimostrata dagli studenti nelle prove di *literacy in lettura*. Al livello più alto si collocano studenti in grado di portare a termine compiti più difficili come, ad esempio, localizzare informazioni complesse all'interno di un testo che non è loro familiare e che contiene più informazioni in concorrenza fra loro, mentre, invece, gli studenti che si collocano al livello di competenza più basso sono in grado soltanto di localizzare le informazioni messe maggiormente in evidenza e con poche o nessuna altra informazione che si ponga in concorrenza con esse. Ci si attende che gli studenti che si collocano ai livelli più alti siano in grado di riflettere sugli obiettivi dell'autore di un determinato brano, mentre dagli studenti che si col-



locano ai livelli più bassi ci si aspetta che mettano semplicemente in rapporto le informazioni contenute nel testo con la propria esperienza quotidiana.

La *literacy in lettura* è stata il principale ambito di rilevazione nel primo ciclo di PISA e lo sarà nuovamente nel 2009. Per questo, il quadro di riferimento per la *literacy in lettura* verrà rivisto alla luce degli sviluppi occorsi nel frattempo.