



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 09 Aprile 2014

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Literacy: aspects, uses and applications

La literacy: aspetti, usi e applicazioni

di Roberto Melchiori,

Università degli Studi "Niccolò Cusano"

melchiori.roberto@gmail.com

Abstract

Literacy is the word that we used to refer to competence's set that include capacities to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. "Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society" by UNESCO 2005.

Kay words: literacy, lifelong learning, school.

Abstract

La literacy è la parola con cui, soprattutto nell'ultima decade in Europa, si intende riferirsi all'insieme di competenze che utilizzano le capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e computare utilizzando materiale scritto derivante da vari contesti. "La literacy identifica un apprendimento continuo negli individui quando tendono ai loro traguardi, allo sviluppo della loro conoscenza e delle loro potenzialità e alla piena partecipazione alla vita delle comunità e delle società" (UNESCO, 2005).

Parole chiave: literacy, apprendimento per tutta la vita, scuola.

Premessa

Dagli anni 90' il termine di *literacy* è comparso all'interno di alcuni studi e indagini internazionali riguardanti l'educazione generale, la formazione in età adulta e la formazione permanente (*life long learning*), come ad esempio le indagini IALS (*International Adult Literacy Survey*). Questo studio comparativo internazionale sulle competenze della popolazione adulta che si è svolta dal 1994 al 1998 e l'indagine ALL (*Adult Literacy and Life skills*) approfondisce lo sviluppo di processi cognitivi ed emozionali-affettivi, proponendo anche liste di *abilità necessarie* per gli adulti. Tali indagini si sono caratterizzate per l'analisi sull'adeguatezza delle conoscenze possedute dalla popolazione adulta, ovvero dalla *popolazione attiva* e non attiva, rispetto alle necessità dello sviluppo economico, sociale e civile. Con *popolazione attiva*, secondo le definizioni adottate dall'ISTAT, si intende l'insieme delle persone di età non inferiore ai 15 anni che, alla data del censimento, risultano o *occupate*, o *disoccupate* oppure *momentaneamente impediti* a svolgere la propria attività lavorativa.

Considerando l'ampiezza dell'insieme di conoscenze e di abilità che potevano considerarsi utili, necessarie e, soprattutto, richieste dal mutamento e dal cambiamento economico e tecnologico venutosi a determinare con il passare degli anni, si è fatto ricorso al termine *literacy* per abbracciare con un'unica parola l'intero insieme, permettendo al contempo il governo degli aggiornamenti, delle diversità e delle specificità dei costrutti contenuti. L'insieme dei costrutti afferenti alla *literacy* riguarda i singoli aspetti e le loro aggregazioni complesse sia dell'alfabetizzazione iniziale (la lettura, la scrittura e l'aritmetica) sia dell'approfondimento successivo (le discipline o umanistiche o scientifiche oppure tecnologiche) sia delle modalità, strategie, tipologie, classi di abilità e procedure cognitive e affettivo-motorie che sono coinvolte con l'apprendimento.

In Italia per l'indagine ALL è stata utilizzata la parola "letteratismo", come traduzione di *literacy*, per indicare una "competenza alfabetica funzionale" e quindi evidenziare la complessità dell'uso e della valutazione degli aspetti coinvolti. (Gallina V. (a cura di), (2005), pag. 3).

La complessità dei costrutti e delle diverse possibilità di indagare sugli stessi ha portato alla ricerca di una definizione specifica e universalmente valida per la parola *literacy*; tale definizione è stata però difficile da coniare, anche perché nel tempo la parola ha assunto diverse accezioni connesse all'evoluzione stessa dell'insieme dei costrutti che sono richiamati e compendati dalla stessa parola.

Allo scopo di giungere a un riconoscimento più preciso della parola *literacy*, soprattutto per ciò che attiene alla valutazione degli aspetti multidimensionali collegati ai costrutti compendati, l'UNESCO - essendo fortemente interessata alle problematiche della crescita e dello sviluppo delle popolazioni- nel 2005 ha costituito un gruppo di esperti sul tema della *literacy* e della sua valutazione. Nel Rapporto finale che gli esperti hanno redatto la *literacy* è stata definita in modo da riflettere la complessità sia della dimostrazione di conoscenza e delle abilità sia del contesto dove le conoscenze e le abilità stesse sono utilizzate. La definizione elaborata dal gruppo di esperti recita:

"La *literacy* è la capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e computare utilizzando materiale scritto derivante da vari contesti. La *literacy* identifica un apprendimento continuo negli individui quando tendono ai loro traguardi, allo sviluppo della loro conoscenza e delle loro potenzialità e alla piena partecipazione alla vita delle comunità e delle società". (*Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her* **72**

knowledge and potential and participate fully in community and wider society” (UNESCO, 2005).

Tale formulazione riassume le due componenti che sono state poste a fondamento della literacy: la *componente dei contenuti*, posta nella prima parte della definizione; la *componente dell'agire* umano, con le dimensioni interiore ed esteriore, declinata nella seconda parte della definizione. In particolare, il riferimento all'apprendimento continuo è di notevole importanza; evidenzia infatti l'esistenza di livelli di competenza, di conoscenza e di abilità che possono essere richiesti e dimostrati e che coinvolgono anche la comunicazione orale, il pensiero critico, l'uso dei computer e il lavoro di gruppo. Questa evidenza si riscontra soprattutto considerando che i bambini leggono più informazioni sul computer, collegato alla rete internet, o sul telefonino che sui libri; i giovani crescono anche all'interno di un modo digitale dove la lettura e la scrittura coinvolgono testo, immagini, messaggi, posts di Facebook, twin di Twitter, ecc. Gli strumenti legati alla literacy cambiano rapidamente con le nuove forme create dalla comunicazione tecnologica, come ad esempio web editor, bulletin boards, blogs, social network, youtube, ecc.

Anche le pratiche sociali che dipendono dalla literacy cambiano in funzione della tecnologia, generando e sviluppando nuovi linguaggi e nuove forme di relazioni; è ormai noto che molte generazioni di giovani alla fine di cicli scolastici hanno utilizzato aspetti di literacy che non immaginavano all'inizio dei cicli stessi. Questo è particolarmente vero per le generazioni che hanno iniziato la lettura e la scrittura dalle utilizzando strumenti tecnologici (ad esempio il terminale telefonico, il computer, l'ipod, ecc.). La partecipazione alle reti sociali, o *social network*, ha richiesto e richiede nuove pratiche di literacy, che danno la forma al modo in cui gli utenti percepiscono e costruiscono la loro identità; ciò indirizza verso nuove aree che devono o possono essere valutate e che riguardano le modalità con cui i giovani alimentano identità multiple utilizzando gli strumenti e lo spazio virtuale.

La literacy e l'apprendimento

La definizione di literacy, che ha dominato la scuola e la società nella seconda metà del XX secolo, non è più adeguata a recepire il cambiamento che si è determinato nella società, cambiamento che coinvolge anche il modo e gli ambienti in cui si realizzano gli apprendimenti. La definizione proposta dall'UNESCO, precedentemente citata, sottolinea questi aspetti dipendenti dalle possibili trasformazioni e sottolinea perciò la necessità di transitare verso l'*apprendimento continuo e permanente*.

Rispetto all'apprendimento la literacy rappresenta, quindi, una sovrastruttura che delimita gli aspetti di interesse di una specifica valutazione; nelle indagini in cui è utilizzata, infatti, la literacy rappresenta le funzioni esplicitabili, i contenuti su cui operare, le forme di presentazione dei contenuti, i comportamenti richiesti e i contesti e gli ambienti dove compiere le funzioni.

Con questa parola, allora, nelle indagini si vuole circoscrivere l'ambito di esplicitazione delle performance richieste, i processi che si richiede di compiere, gli oggetti su cui operare, le disposizioni che portano alla performance e, infine, il contesto dei contenuti e l'ambiente dove si opera. Tutto ciò in funzione della valutazione degli apprendimenti che si ritiene siano a fondamento delle prestazioni stesse.

Di seguito si presenteranno i risultati degli apprendimenti che sono stati rilevati dalle edizioni dell'indagine internazionale OCSE PISA relativamente all'aspetto della *lettura* ponendo in risalto soprattutto come, pur facendo riferimento ad una stessa literacy, emergano differenze connesse alla definizione adottata nella specifica indagine.

La literacy nell'indagine PISA

Il quadro di riferimento di PISA per la lettura (indagini del 2009 e del 2012) prende atto della sempre più pervasiva presenza di testi digitali e ipertesti nella vita sociale, economica e dei singoli. La decisione di includere in PISA la lettura di testi in formato elettronico, con tutte le sfide che una simile decisione porta con sé, ha determinato a sua volta una parziale ridefinizione del *framework* tanto nelle parti dedicate al formato dei testi, quanto in quelle dedicate ai processi mentali impiegati dai lettori nel loro approccio al testo. Ed è proprio in virtù della stretta relazione fra comprensione della lettura e società che dal ciclo 2009 (nel quale la *literacy in lettura* è nuovamente al centro dell'indagine) si è avvertita la necessità di *rivisitare* a distanza di circa un decennio il *framework* di lettura, aggiornando anche la definizione. In particolare *literacy in lettura* significa: “comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura (*engaging with*) al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società” (OCSE, *PISA 2009*).

Due sono i cambiamenti più importanti, o per meglio dire gli arricchimenti, che caratterizzano la versione 2009 del *framework* di lettura: l'introduzione di una parte dedicata alla lettura dei testi in formato elettronico e l'elaborazione di costrutti riguardanti l'*engagement* e la metacognizione. È utilizzato il termine inglese *engagement* poiché esso ha ormai assunto, nella ricerca pedagogica, i connotati di termine tecnico che riassume efficacemente in sé aspetti interrelati di carattere cognitivo, comportamentale e affettivo-motivazionale (Wigfield, A., 1997).

I verbi *comprendere*, *utilizzare* e *riflettere* erano già presenti nella definizione del 2000 e fanno riferimento diretto ad aspetti cognitivi importanti della lettura. In particolare:

- *comprendere* riporta alle azioni che il lettore compie per costruire un significato, letterale o implicito, a partire dal testo. Il verbo racchiude in sé la capacità di capire il significato delle parole, ma può arrivare anche a descrivere la capacità di comprendere il significato generale o il tema portante di un testo lungo e complesso;
- *utilizzare* rimanda a una lettura diretta all'applicazione delle informazioni e dei concetti espressi in un testo in vista di un compito da svolgere o di uno scopo da raggiungere oppure per rafforzare o cambiare le proprie convinzioni riguardo a un determinato argomento. A volte, per servirsi di un testo in questo modo è sufficiente un livello elementare di conoscenza del significato delle parole e delle strutture linguistiche più semplici, mentre in altri casi sono necessari un vocabolario ampio e la conoscenza di strutture sintattiche sofisticate. In tutti i casi il lettore si avvicina al testo con uno scopo ben preciso;
- *riflettere*, infine, riconduce alla capacità del lettore di stabilire un nesso fra quanto sta leggendo e i propri pensieri e le proprie esperienze. La riflessione entra in gioco ogniqualvolta il lettore debba giudicare se un testo è appropriato per assolvere a un determinato compito, se contiene le informazioni di cui il lettore ha bisogno o se il contenuto del testo stesso è affidabile e/o veritiero. La riflessione, inoltre, entra in gioco quando nel testo sono presenti giudizi od opinioni diverse e quando si è chiamati a dare un giudizio sulla forma o sul contenuto di uno scritto.

Il termine *engaging*, inserito nella nuova definizione, costituisce un esplicito riferimento alla motivazione a leggere e rende conto della sempre maggiore importanza riconosciuta dalla attuale ricerca in ambito psico-educativo ai fattori affettivo-motivazionali e metacognitivi nei processi di apprendimento.

L'*engagement* nei confronti della lettura implica la motivazione a leggere e racchiude un insieme di aspetti affettivi e di comportamento tra i quali il piacere e l'interesse per la lettura, la sensazione di

avere il controllo su quanto si legge, il coinvolgimento nella dimensione sociale della lettura e un'attività di lettura assidua e diversificata. Alcuni studi hanno dimostrato che, nella lettura, l'*engagement* è associato in modo significativo con le misure cognitive. L'analisi dei risultati di PISA 2000, per rimanere nell'ambito del progetto, ha mostrato che la correlazione che esiste fra rendimento ed *engagement* (atteggiamenti, interesse, pratiche) in lettura è maggiore di quella rilevata fra competenza in lettura e status socioeconomico, mentre altri studi dimostrano che l'*engagement* e i risultati ottenuti in precedenti rilevazioni sono i fattori che (Guthrie, J. T. and A. Wigfield (2000), Vol. 3, pp. 403-422, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000) meglio spiegano la variabilità nei risultati relativi alla comprensione della lettura. Allo stesso modo, sebbene per ora la maggior parte degli studi siano stati di carattere prettamente sperimentale e condotti su lettori più giovani, è lecito affermare che anche la metacognizione abbia un'influenza sul rendimento in lettura. Già presa in considerazione nel *framework* del 2000, l'inclusione della metacognizione nell'indagine 2009 è stata resa possibile dallo sviluppo di appositi strumenti (OCSE, PISA 2009).

Tanto l'*engagement* quanto la metacognizione – ovvero la consapevolezza e la comprensione delle proprie strategie di pensiero e quindi la possibilità di dirigere i propri processi di apprendimento – sono considerati, nel quadro di riferimento per la lettura di PISA 2009, elementi capaci di fornire indicazioni utili a informare le politiche dell'istruzione. Evidenze scientifiche dimostrano che le abilità legate all'*engagement* e alla metacognizione possono essere insegnate in vista di livelli di rendimento più elevati nella comprensione della lettura.

Infine, attraverso le parole “raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità ed essere parte attiva della società”, la definizione di *literacy in lettura* riporta a tutte le possibili situazioni in cui la lettura ricopre un ruolo fondamentale. PISA, infatti, si propone di trattare la lettura non solo come esercizio individuale, ma anche come attività sociale che plasma le interazioni fra individui ed è da esse plasmata.

L'applicazione della literacy: i risultati in lettura dell'indagine PISA 2012

Il quadro di riferimento per la valutazione della lettura non ha subito variazioni dal 2009, come già precedentemente indicato, e le prove proposte agli studenti sono state selezionate tra quelle già utilizzate in precedenti rilevazioni in modo tale che i dati rilevati permettano un aggiornamento sulla performance complessiva (INVALSI, OCSE PISA 2012). I sette livelli di competenza utilizzati nella valutazione della lettura in PISA 2012 sono gli stessi stabiliti per la rilevazione del 2009, rilevazione in cui la lettura era l'ambito principale di valutazione: Livello 1b è il livello più basso, quindi livello 1a, livello 2, livello 3 e così via fino al livello 6. Nella Figura 1 sono descritti sinteticamente i livelli e viene indicata la percentuale di studenti dei paesi OCSE e di studenti italiani che si collocano a ciascun livello. I compiti di ciascun livello sono descritti secondo i tre processi che gli studenti utilizzano per rispondere alle domande. Questi tre processi sono classificati come accedere alle informazioni e individuarle (competenze associate alla ricerca, alla selezione e alla raccolta di informazioni), integrare e interpretare (competenze associate all'elaborazione di ciò che si legge allo scopo di comprendere il significato generale di un testo o svilupparne un'interpretazione) e riflettere e valutare (competenze associate al mettere in relazione le proprie conoscenze esterne al testo con il contenuto del testo stesso oppure con la sua struttura e gli aspetti formali).

Figura 1. Descrizione dei livelli di competenza nella scala di literacy in lettura.

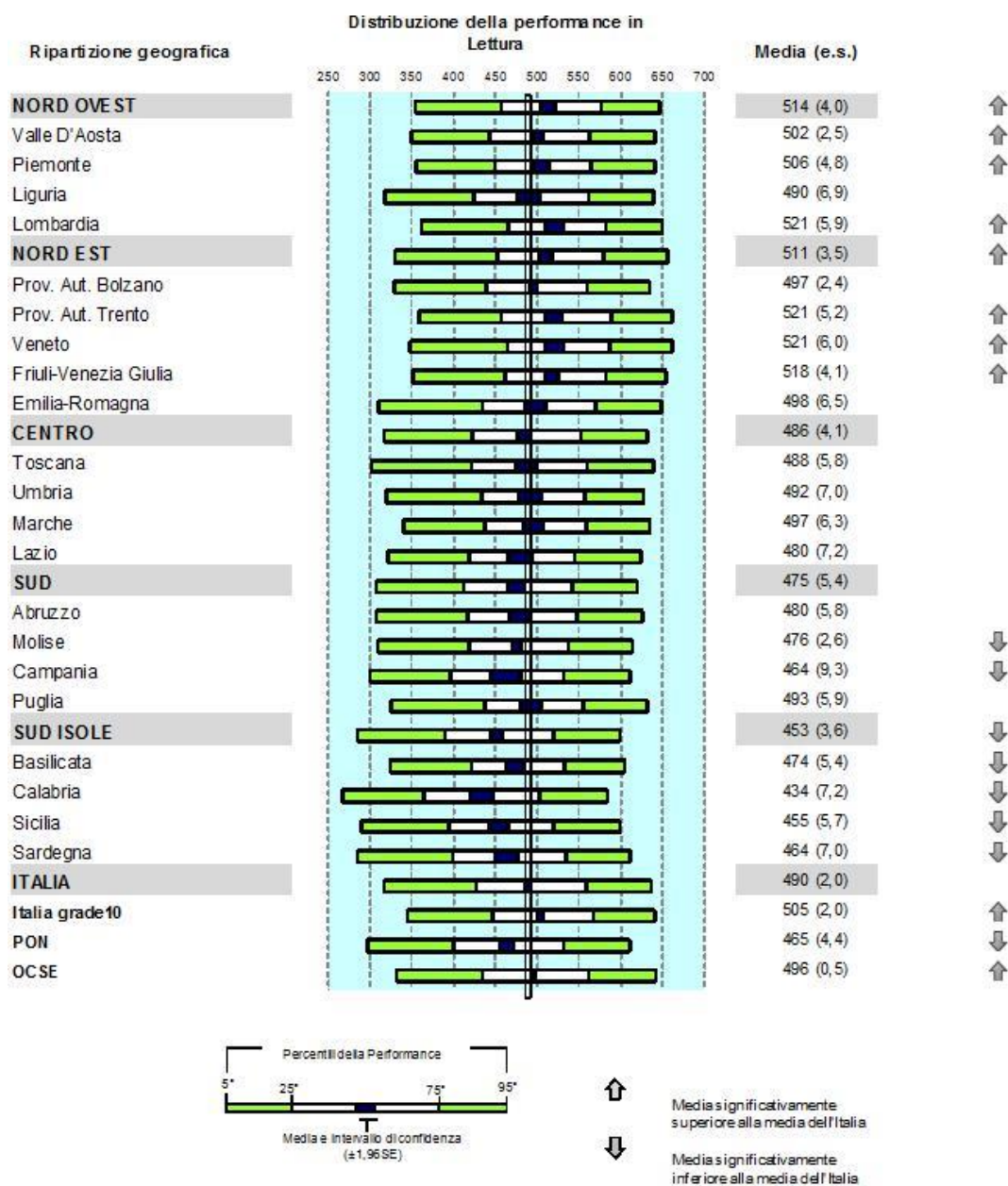
Livello	Punteggio limite inferiore	Percentuale di studenti in grado di svolgere i compiti del livello considerato	Competenze necessarie a risolvere i compiti proposti e caratteristiche dei compiti stessi
6	698	OCSE: 1,1% ITALIA: 0,6% Grade 10: 0,7%	I compiti di questo livello richiedono tipicamente di effettuare inferenze multiple, confronti e contrapposizioni in maniera dettagliata e precisa. Essi richiedono la dimostrazione di una completa e dettagliata comprensione di uno o più testi e possono implicare l'integrazione di informazioni da più di un testo. I compiti possono richiedere al lettore di confrontarsi con idee non familiari, in presenza di più informazioni plausibili, e di generare categorie interpretative astratte. I compiti relativi alla scala Riflettere e valutare possono richiedere al lettore di ipotizzare o di valutare criticamente un testo complesso su un argomento non familiare, tenendo in considerazione molteplici criteri o prospettive, e di applicare conoscenze sofisticate esterne al testo. Una condizione saliente per i compiti relativi alla scala Accedere e individuare a questo livello è la precisione dell'analisi e un'acuta attenzione ai dettagli non evidenti nel testo.
5	626	OCSE: 7,3% ITALIA: 6,1% Grade 10: 7,1%	I compiti a questo livello che riguardano l'individuazione dell'informazione richiedono al lettore di individuare e organizzare diverse informazioni profondamente integrate, e di inferire quale informazione nel testo è rilevante. I compiti riflessivi richiedono una valutazione critica o la formulazione di ipotesi, sulla base di una conoscenza specializzata. Sia i compiti riflessivi sia quelli interpretativi richiedono una completa e dettagliata comprensione di un testo il cui contenuto o forma non è familiare. Per tutti gli aspetti della lettura, i compiti a questo livello richiedono tipicamente il confronto con concetti contrari alle aspettative.
4	553	OCSE: 21,0% ITALIA: 20,5% Grade 10: 23,5%	I compiti a questo livello che riguardano l'individuazione dell'informazione richiedono al lettore di individuare e organizzare diverse informazioni profondamente integrate. Alcuni compiti a questo livello richiedono di interpretare il significato di sfumature linguistiche in una sezione di un testo tenendo conto del testo nel suo complesso. Altri compiti interpretativi richiedono la comprensione e l'applicazione di categorie in un contesto non familiare. I compiti riflessivi a questo livello richiedono al lettore di usare conoscenze formali o pubbliche per formulare ipotesi su o valutare criticamente un testo. Il lettore deve dimostrare una comprensione accurata di testi lunghi e complessi il cui contenuto o la cui forma possono essere non familiari.
3	480	OCSE: 29,1% ITALIA: 29,7% Grade 10: 32,2%	I compiti a questo livello richiedono che il lettore individui, e in alcuni casi riconosca la relazione tra diverse informazioni che devono soddisfare molteplici condizioni. I compiti interpretativi a questo livello richiedono al lettore di integrare parti diverse di un testo allo scopo di identificare un'idea principale, comprendere una relazione o costruire il significato di una parola o di una frase. Il lettore, nel confrontare, contrapporre o categorizzare, deve tener conto di molte caratteristiche. Spesso l'informazione richiesta non è evidente o ci sono molte informazioni concorrenti; oppure ci sono altri ostacoli nel testo, come idee contrarie alle aspettative o espresse in forma negativa. I compiti riflessivi a questo livello possono richiedere connessioni, comparazioni e spiegazioni, oppure possono richiedere al lettore di valutare una caratteristica di un testo. Alcuni compiti riflessivi richiedono al lettore di dimostrare una fine comprensione del testo in relazione a conoscenze familiari e quotidiane. Altri compiti non richiedono una comprensione dettagliata ma richiedono al lettore di basarsi su conoscenze meno comuni.

2	407	OCSE: 23,5% ITALIA: 23,7% Grade 10: 22,0%	Alcuni compiti a questo livello richiedono al lettore di individuare una o più informazioni, che potrebbe essere necessario inferire o che devono soddisfare diverse condizioni. Altri richiedono di riconoscere l'idea principale in un testo, comprendere le relazioni, o costruire il significato all'interno di una parte limitata del testo quando l'informazione non è evidente e il lettore deve compiere delle inferenze di livello inferiore. I compiti in questo livello possono implicare confronti o contrapposizioni sulla base di una singola caratteristica nel testo. Tipici compiti riflessivi a questo livello richiedono al lettore di mettere a confronto o di collegare il testo con conoscenze esterne sulla base di atteggiamenti ed esperienze personali.
1a	335	OCSE: 12,3% ITALIA: 12,7% Grade 10: 10,4%	I compiti a questo livello richiedono al lettore: di individuare una o più informazioni dichiarate esplicitamente; di riconoscere il tema principale o l'intenzione dell'autore relativamente a un argomento familiare; oppure di fare semplici connessioni tra l'informazione nel testo e conoscenze comuni di tutti i giorni. Tipicamente, l'informazione richiesta nel testo è evidente e ci sono nessuna o poche informazioni in concorrenza con essa. Il lettore è esplicitamente guidato nel considerare i fattori rilevanti nel compito e nel testo.
1b	262	OCSE: 4,4% ITALIA: 5,2% Grade 10: 3,3%	I compiti a questo livello richiedono al lettore di localizzare una singola informazione dichiarata esplicitamente in una posizione chiaramente evidente in un testo breve, sintatticamente semplice e di formato familiare, come un testo narrativo o una semplice lista. Il testo di solito fornisce un aiuto al lettore, come la ripetizione dell'informazione o la presenza di figure o simboli familiari. La concorrenza tra più informazioni è minima. Nei compiti che richiedono di interpretare il lettore potrebbe dover fare semplici connessioni tra informazioni adiacenti.

In Italia, la media per la scala di lettura è di 490 punti; questo pur essendo un indicatore importante, nasconde notevoli differenze interne alla popolazione. Si possono analizzare in termini comparativi i risultati tra le macroaree geografiche e tra le diverse tipologie di scuola frequentate dagli studenti, mettendo in evidenza le differenze tra i punteggi ottenuti e quindi tra i livelli di literacy in lettura corrispondenti. La Figura 2 riporta, invece, la distribuzione dei punteggi degli studenti italiani nelle diverse macroaree geografiche. Gli studenti del Nord Ovest (514) e del Nord Est (511) si collocano al di sopra sia della media nazionale (490) sia della media OCSE (496), con una differenza statisticamente significativa; il Centro (486) e il Sud (475) ottengono un risultato in linea con la media italiana, ma mentre il Centro è in linea anche con il benchmark internazionale, il Sud si colloca sotto questo valore; il Sud Isole (453) si colloca significativamente sotto entrambe le medie di riferimento, così come le regioni dell'Area convergenza (Campania, Calabria, Puglia e Sicilia) che, complessivamente, ottengono un punteggio medio di 465 (cfr. Figura 3.6.). Disaggregando i dati a livello di regione/provincia autonoma si osserva che gli studenti di alcune regioni ottengono risultati particolarmente positivi: Lombardia (521), Veneto (521), provincia autonoma di Trento e Friuli-Venezia Giulia (518) conseguono un punteggio medio superiore in modo statisticamente significativo sia alla media nazionale sia alla media OCSE; Piemonte (506) e Valle d'Aosta (502) conseguono un punteggio medio superiore in modo statisticamente significativo alla media nazionale ma in linea alla media OCSE. Mentre tutte le regioni del Sud Isole e due del Sud, Molise (476) e Campania (464) conseguono un punteggio significativamente inferiore sia alla media nazionale sia alla media OCSE. Si osserva anche che alcune regioni ottengono un punteggio che si discosta dal posizionamento complessivo della macroarea alla quale afferiscono rispetto alla media nazionale. In particolare, Liguria (490), la provincia autonoma di Bolzano (497) ed Emilia-Romagna (498) riportano un risultato che non si discosta in modo significativo dalla media nazionale pur appartenendo a macroaree, rispettivamente il Nord Ovest per la prima e il Nord Est per le altre due, che riportano un punteggio superiore a tale benchmark. Allo stesso modo, Molise e Campania (464) riportano punteggi medi significativamente inferiori alla media nazionale nonostante appartengano a una macroarea (Sud, 475) che ottiene un risultato in linea con il benchmark nazionale. In particolare, Liguria e provincia autonoma di Bolzano sono gli unici due

casi che riportano un risultato medio statisticamente inferiore a quello medio della macroarea di appartenenza. Sul versante opposto, la Basilicata (474) è l'unica regione che ottiene un risultato statisticamente superiore a quello della propria macroarea (Sud Isole, 453). Osservando i risultati delle regioni dell'Area convergenza (465), si osserva che la Puglia (493) ottiene un risultato particolarmente positivo: è l'unica regione a riportare un punteggio in linea non solo con la media nazionale, ma anche con quella OCSE, oltre a essere l'unica regione a conseguire un punteggio statisticamente superiore al dato complessivo dell'area PON. Le altre regioni dell'Area convergenza (Calabria, Campania e Sicilia) riportano un punteggio significativamente inferiore ai valori nazionale e internazionale di riferimento e, in particolare, il risultato della Calabria (434) si colloca significativamente sotto anche al risultato complessivo dell'Area convergenza.

Figura 2. Distribuzione dei punteggi in lettura per area geografica.

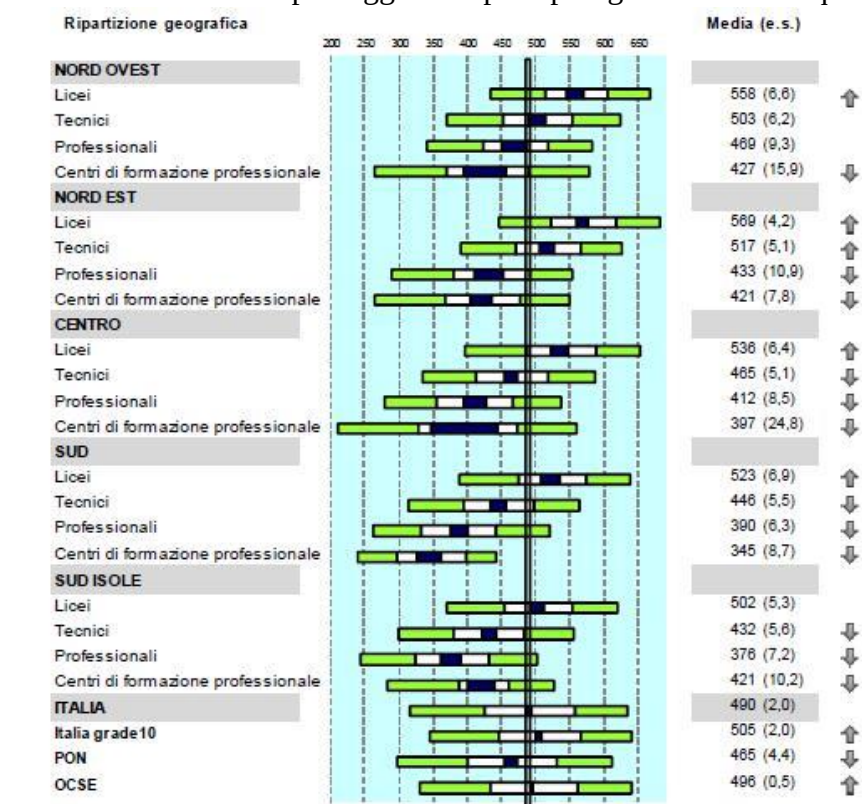


Fonte INVALSI: data base OCSE PISA 2012.

Nel grafico della Figura 2 sono evidenziate con maggiore precisione le caratteristiche dell'intera distribuzione nelle diverse macroaree geografiche a confronto con la distribuzione dei punteggi a livello nazionale e internazionale. Rispetto alla variabilità dei punteggi, le diverse macroaree

mostrano distribuzioni diverse nel confronto con la distribuzione dei punteggi a livello nazionale: cioè i vantaggi o gli svantaggi di ciascuna macroarea si concentrano in punti diversi della distribuzione. Come si può notare, infatti, nel Nord Ovest gli studenti che si differenziano di più in senso positivo dalla media nazionale sono quelli che si collocano al 5° percentile (37 punti di differenza dalla media Italia per lo stesso percentile) mentre questo vantaggio tende ad assottigliarsi negli studenti più bravi (31 punti di differenza dalla media Italia al 25° percentile, 18 punti al 75° e 12 punti al 95°). In altri termini, nel Nord Ovest la differenza rispetto all'Italia è determinata soprattutto dai risultati degli studenti che si collocano nella parte bassa della distribuzione. Nel Nord Est, invece, gli studenti che si differenziano di più in senso positivo dalla media nazionale sono quelli che si collocano al 25° percentile (26 punti di differenza dalla media Italia per lo stesso percentile), mentre la differenza con la media nazionale sulla coda più bassa risulta più contenuta (13 punti di differenza al 5° percentile). Nel Centro si osserva un generale allineamento alla media nazionale, con uno scostamento lievemente negativo sui percentili più alti. Nel Sud, invece, gli scostamenti rispetto alla media italiana si rilevano tutti negativi, in particolare nella parte alta della distribuzione: dai -9 punti di differenza con la media italiana al 5° percentile si arriva ai -16 al 95°. Infine, nel Sud Isole il quadro si presenta come il più negativo: mediamente, gli studenti del Sud Isole si collocano mezzo livello di competenza (36 punti) sotto la media degli studenti italiani a ogni percentile della distribuzione, con scostamenti maggiori nella parte centrale della distribuzione (-37 punti e -38 punti, rispettivamente, al 25° e al 75° percentile). Analizzando i risultati medi nazionali per tipologia di scuola frequentata dagli studenti, presentati nella Figura 3, si rileva che solo gli studenti dei Licei, con una media di 537 punti, ottengono risultati in lettura significativamente superiori sia alla media nazionale che alla media OCSE.

Figura 3. Distribuzione dei punteggi medi per tipologia di scuola frequentata.



↑ Media significativamente superiore alla media dell'Italia
 ↓ Media significativamente inferiore alla media dell'Italia

Osservando, inoltre, nel dettaglio quello che avviene nelle diverse macroaree geografiche, la situazione dei differenti tipi di scuola ha un andamento simile a quello nazionale ma si rilevano alcune eccezioni, vale a dire, in alcune macroaree alcuni tipi di scuola hanno un dato in controtendenza rispetto al dato nazionale per lo stesso tipo di scuola. In particolare:

- sebbene i Licei ottengano un punteggio medio significativamente superiore alla media nazionale, i Licei del Sud Isole (502) ottengono un punteggio in linea con questo valore;
- sebbene i Tecnici ottengano un punteggio medio significativamente inferiore alla media nazionale, i Tecnici del Nord Est (517) ottengono un punteggio significativamente superiore a questo valore, mentre il punteggio medio dei Tecnici del Nord Ovest (503) risulta in linea con lo stesso valore;
- sebbene gli Istituti Professionali ottengano un punteggio medio significativamente inferiore alla media nazionale, i Professionali del Nord Ovest (469) ottengono un punteggio in linea con questo valore.
- i risultati dei Licei del Nord Est e del Nord Ovest (rispettivamente, 569 e 558) si collocano in misura statisticamente significativa sopra la media nazionale dei Licei (537) mentre i Licei del Sud Isole (502) sono significativamente al di sotto di tale valore;
- i risultati dei Tecnici del Nord Est e del Nord Ovest (rispettivamente, 517 e 503) si collocano in misura statisticamente significativa sopra la media nazionale dei Tecnici (476) mentre i Tecnici del Sud (446) e del Sud Isole (432) sono significativamente al di sotto di tale valore;
- i risultati dei Professionali del Nord Ovest (469) si collocano in misura statisticamente significativa sopra la media nazionale dei Professionali (415), mentre i Professionali del Sud (390) e del Sud Isole (376) sono significativamente al di sotto di tale valore;
- i risultati dei Centri di formazione Professionale del Sud (345) si collocano in misura statisticamente significativa sotto la media nazionale dei Centri di Formazione Professionale (421).

Conclusioni

Osservando i risultati in Lettura, dalle indagini condotte nel periodo dal 2000 al 2012 non emergono differenze significative sia per macroarea geografica che per tipologia di istruzione. Rispetto al ciclo 2003 è il meridione che guadagna punti (31 punti Sud e 18 punti Sud Isole). Per la tipologia di istruzione non emergono differenze significative, tranne che per la Formazione professionale, ma è un risultato da prendere con cautela in quanto nel 2003 la partecipazione dei Centri di Formazione Professionale era frammentata e solo per un numero esiguo di istituti. Per l'indagine del 2006 le aree territoriali, cioè Nord ovest, Sud e Sud Isole, registrano un miglioramento significativo, mentre permangono stabili le aree Nord est e Centro. Riguardo le tipologie di istruzione, sono gli istituti professionali a registrare un miglioramento, le altre tipologie rimangono stabili. Il confronto tra le due ultime sessioni dell'indagine, cioè 2009 e 2012, conferma sostanzialmente il risultato del ciclo

2009 per aree territoriali e per tipologia d'istruzione, pur evidenziando un incremento significativo della Formazione Professionale (+23 punti). Per quanto riguarda l'andamento nei livelli di *performance*, rispetto al 2000 gli unici risultati significativi risultano per il Nord Est e per il Centro. Per il primo si registra un aumento degli studenti al di sotto del livello 2, mentre per il secondo si registra un aumento degli studenti al livello 5 o superiore. Rispetto alla tipologia di istruzione, l'unico dato significativo risulta per i Licei. In questa tipologia di istruzione si registra un aumento degli studenti al di sotto del livello 2.

Dall'analisi delle evidenze dei risultati del progetto PISA, riportati in sintesi, è possibile inferire quale influenza realizza l'impianto definitorio di base che viene concettualizzato come literacy. Questa, di fatto, dà concretezza sia al *framework concettuale*, cioè agli aspetti interrelati di carattere cognitivo, comportamentale e affettivo-motivazionale di riferimento, collegati, nella esemplificazione presentata, alla competenza della lettura. Questa, inoltre, si collega sia alla *scelta* delle capacità e abilità di base misurabili che sottendono le competenze latenti, sia alla *strumentazione* e alle *tecniche* di elaborazione per l'analisi dei dati, sia, infine, alle *tracce* per l'*interpretazione* dei risultati ottenuti in funzione della costruzione di un significato funzionale alla descrizione dello stato esistente e alle possibili strategie, da programmare e attuare, per lo sviluppo delle politiche educative.

Riferimenti Bibliografici:

Guthrie, J. T., and Wigfield, A., (2000), *Engagement and Motivation in Reading*. in M. L. Kamil & P. B. Mosenthal, a cura di *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp. 403-422, Mahwah, (NJ): Erlbaum.

INVALSI, *Letteratismo e abilità per la vita/popolazione 16-65 anni, Prima sintesi dei dati*, a cura di Vittoria Gallina, Frascati, 2005, pag. 3.

INVALSI, *OCSE PISA 2012 – Rapporto Nazionale*, Frascati, 2013, <http://www.invalsi.it/>

Melchiori, R., (2012), *Dalle competenze ai risultati di apprendimento* Roma: Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.

Melchiori, R., (2009), *Pedagogia. Teoria della valutazione*. Lecce: PensaMultimedia.

OCSE, (2009), *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Parigi: OCSE.

UNESCO 2005, (10-12 June, 2003), *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. UNESCO. Pag.21. Paris.-traduzione di Roberto Melchiori-<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>).

Wigfield, A., (1997), *Reading engagement: a rationale for theory and teaching*, in J.T. Guthrie and A. Wigfield (a cura di), *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.