

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA16105

# Validazione di una prova per valutare le abilità di riassunto nella scuola primaria

## Validation of a test for the assessment of summarizing skills in primary school

Antonio Marzano<sup>1</sup>, Marta De Angelis<sup>2,3</sup>

### Sintesi

Il presente contributo si inserisce all'interno di uno studio pilota condotto nell'anno scolastico 2021/22 per valutare l'efficacia del Programma RC-RT rivolto ad allievi di classe terza di scuola primaria. Il Programma *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching* (RC-RT), già validato con alunni di classe quarta, è costituito da una serie di attività che sono finalizzate a far acquisire agli allievi strategie utili per una comprensione profonda del testo.

All'interno dello studio pilota è stato sviluppato il *Summarizing Test III* (ST<sub>III</sub>) per stimare gli effetti del programma e in questo contributo si presenta il suo processo di validazione effettuato con i dati acquisiti dalla somministrazione dello strumento a 192 alunne e alunni di classe terza frequentanti cinque istituti scolastici della Regione Campania. I risultati ottenuti sono incoraggianti e, pur con la necessità di ulteriori approfondimenti, lasciano intravedere l'utilizzo di questo strumento da affiancare ad altri già utilizzati sulla comprensione del testo.

**Parole chiave:** Scuola primaria; Comprensione del testo; Prova di sintesi; Validazione della prova.

### Abstract

This contribution is part of a pilot study conducted in the 2021/22 school year to evaluate the effectiveness of the RC-RT Program on a at third-grade primary school students. The *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching* (RC-RT) Program, already validated with fourth grade students, consists of a series of activities with the aim of making students acquire useful strategies for a deep understanding of the text.

Within the pilot study, the *Summarizing Test III* (ST<sub>III</sub>) was developed to estimate the effects of the program and this contribution presents its validation process carried out with the data acquired from the administration of the instrument to 192 third-grade students attending five schools in the Campania Region. The results obtained are encouraging and, even with the need for further study, the tool could be combined with others already used to evaluate text comprehension skills.

**Keywords:** Primary school; Reading Comprehension; Summarizing Test; Test validation.

1. Department of Human, Philosophical and Educational Sciences - University of Salerno, [amarzano@unisa.it](mailto:amarzano@unisa.it).

2. Department of Humanities, Education and Social Sciences - University of Molise, [marta.deangelis@unimol.it](mailto:marta.deangelis@unimol.it).

3. All'interno di un'impostazione condivisa, i paragrafi 1 e 5 sono da attribuire ad Antonio Marzano, i paragrafi 2, 3, 4 e 6 a Marta De Angelis.

## 1. Introduzione

La capacità di lettura, insieme all'alfabetizzazione e alle competenze sociali e digitali, oltre a essere un ineludibile requisito per affrontare tutte le discipline scolastiche e raggiungere il successo formativo, è fondamentale al fine di favorire la piena realizzazione di ogni persona-alunno e la sua partecipazione attiva nei contesti di vita. Un basso livello di sviluppo di queste competenze può limitare la possibilità di una piena partecipazione sociale e di stare al passo con i rapidi cambiamenti del mercato del lavoro. Tuttavia, i risultati delle indagini internazionali e nazionali mostrano che il rendimento insufficiente nella lettura è una delle maggiori criticità del nostro sistema di istruzione<sup>4</sup> (Commissione Europea, 2016; OECD, 2016; PISA, 2018; Cardarello & Pinus 2019; IEA PIRLS 2021<sup>5</sup>; INVALSI, 2023).

L'Associazione Scientifica S.Ap.I.E., nel 2018, ha intrapreso un percorso di sperimentazione con l'obiettivo di affrontare e individuare una possibile risoluzione a questo problema, di importanza strategica per il proseguo della scolarizzazione. Ci si proponeva di rispondere a due domande: qual è il metodo didattico migliore per potenziare la comprensione del testo in bambini di 9-10 anni? Quali indicazioni operative affidabili si possono offrire agli insegnanti per permettere il conseguimento di un considerevole miglioramento in questo ambito? (Cfr. Calvani & Marzano, 2020). Fu elaborato un programma di ricerca, *Reading Comprehension-Recipro-*

*cal Teaching (RC-RT)*<sup>6</sup>, rivolto agli alunni delle classi quarte di scuola primaria con il quale, in termini di risultato, ci si prefiggeva di valutare la capacità di fare un buon riassunto. Nella letteratura nazionale non erano presenti prove validate relative a questo ambito e per tale motivo furono costruite e standardizzate due prove, una quantitativa e una qualitativa. Con la prima, dopo la presentazione di alcuni brani, si richiedeva all'alunno di scegliere le combinazioni di parole tra quelle proposte che meglio riassumevano il testo (*Summarizing Test*, ST); con la seconda, di realizzare brevi riassunti con un limite prefissato di parole. In questo studio viene descritto il processo di validazione di una nuova versione della prova quantitativa, specificamente elaborata per essere utilizzata, nell'ambito del nuovo programma di ricerca RC-RT, con alunni di classe terza di scuola primaria (ST<sub>III</sub>).

## 2. Comprendere e riassumere un testo

La comprensione di un testo scritto è un compito di natura complessa che può essere influenzato da alcuni fattori che possono modificare la capacità di recepire correttamente le informazioni salienti presenti all'interno di un brano (Davis, 1944; De Beni & Pazzaglia, 1995; Cain *et al.*, 2004). Essi possono essere suddivisi in:

- *Fattori riconducibili a caratteristiche proprie del testo.* Sono relativi alla presenza di parole, all'interno di un brano,

4. Le nostre riflessioni sono rivolte al contesto italiano. Va comunque osservato che questa situazione è stata rilevata in diversi sistemi educativi come, ad esempio, negli Stati Uniti (National Assessment of Educational Progress, NAEP, 2019; 2022).

5. Nella *Sintesi dei risultati italiani PIRLS 2021 (2021)* gli studenti di quarta primaria hanno ottenuto un punteggio medio superiore sia a quello di tutti i Paesi partecipanti sia a quello dei soli Paesi europei. Va però osservato, anche tenendo conto della pandemia COVID-19, che il risultato registrato è stato "significativamente inferiore di 11 punti rispetto a quello rilevato 5 anni prima riportando i risultati degli studenti italiani nuovamente in linea con quelli di 20 anni fa (PIRLS 2001) e 10 anni fa (PIRLS 2011)" (p. 10).

6. Il programma, articolato in 25 ore di attività con sessioni di lavoro di 60-80 minuti da svolgere in 3 mesi, ha coinvolto otto sedi universitarie.

più o meno frequenti nel lessico di riferimento; alla coerenza testuale interna; alla complessità della sintassi; all'aggiunta di immagini, esempi esplicativi, domande aggiuntive; alla tipologia cui il testo presentato appartiene (descrittivo, narrativo, argomentativo...).

- *Fattori riconducibili a caratteristiche proprie del lettore.* Sono relativi alla qualità e alla quantità di conoscenze lessicali preesistenti; a un atteggiamento più o meno passivo del lettore nei confronti del testo (capacità di cogliere le relazioni tra le parti di un brano, abilità di compiere inferenze lessicali e semantiche ecc.); a una corretta elaborazione del sistema "lettura" (si pensi, ad esempio, ai soggetti con disturbi specifici di lettura o con deficit a carico della memoria di lavoro); a personali abilità e strategie metacognitive che intercorrono durante i processi di lettura e comprensione (anche quella proposta al bambino da parte di adulti).

La comprensione del testo non è dunque un costrutto unitario, ma consiste nell'integrazione di molteplici processi cognitivi che permettono al lettore di organizzare e integrare, come le tessere di un puzzle, le informazioni acquisite, facendo riferimento anche a conoscenze enciclopediche pregresse.

Gough & Tunmer (1986), nell'approcciarsi alle difficoltà che possono presentarsi durante la decodifica e la comprensione di un testo, hanno messo a punto una semplice equazione, nota come *the simple view of reading*, che ci permette di comprendere meglio quali sono le abilità "essenziali" per far sì che

questo delicato processo possa compiersi in maniera proficua. Secondo gli autori, il processo di lettura sarebbe uguale al prodotto di decodifica e comprensione, o  $R$  (reading) =  $D$  (decoding)  $\times$   $C$  (language comprehension), dove ogni variabile va da 0 (nullo) a 1 (perfezione). Dunque, la comprensione di ciò che leggiamo può avvenire soltanto se risultano attive una corretta decodifica delle parole presenti in un brano e la conoscenza del linguaggio di riferimento.

Scarborough (2001), rifacendosi agli studi di Gough & Tunmer (cit.), ha paragonato il processo di lettura e comprensione ai fili che compongono una corda (da qui il nome *the reading rope model*), in cui ognuno di questi fili rappresenterebbe un'abilità specifica che, combinata con le altre, originerebbe una prestazione competente in questo ambito, la quale si basa soprattutto sulla comprensione linguistica (di contesto, di vocabolario, di ragionamento verbale ecc.) e di riconoscimento delle singole parole (riconoscimento visivo, decodifica e consapevolezza fonologica).

Pur riconoscendo l'enorme valore che rivestono le abilità di riconoscimento delle parole nel conseguimento dei processi di letto-scrittura, prenderemo qui a riferimento principalmente le abilità di comprensione, le quali risultano maggiormente affini agli obiettivi della nostra indagine. Una corretta decodifica delle parole è una condizione necessaria ma non sufficiente ai fini della comprensione del testo, dato che alcuni bambini con una capacità di riconoscimento e decodifica delle parole inalterata possono dimostrare comunque difficoltà di comprensione (Cutting & Scarborough, 2006). I cosiddetti cattivi lettori

o *poor comprehenders* sono soggetti che, a fronte di un quoziente intellettivo e abilità di decodifica nella norma, presentano prestazioni inferiori alla media in test standardizzati di comprensione della lettura (De Beni & Pazzaglia, 1995; Castellana & Giacomantonio, 2018).

Cain e Oakhill (2007), nel loro *Multicomponent Text's Comprehension Model*, hanno distinto tre diverse categorie di abilità coinvolte nella comprensione di un testo:

- Abilità linguistiche di ordine inferiore, che includono la conoscenza del vocabolario e le abilità morfosintattiche, che portano alla costruzione del significato della frase.
- Abilità linguistiche di ordine superiore, ovvero abilità cognitive che includono l'utilizzo di conoscenze relative alla coerenza e coesione del testo e del contesto; la capacità di compiere inferenze che consentono l'integrazione dei significati e delle conoscenze precedentemente acquisite con lo scopo di costruire una rappresentazione semantica integrata di informazioni esplicite ed implicite; abilità metacognitive e relative alla struttura della storia.
- Ulteriori risorse cognitive quali l'attenzione, l'inibizione, la memoria a breve termine e la memoria di lavoro di tipo verbale.

I fattori che maggiormente inciderebbero sulla cattiva comprensione del testo consistono principalmente nella difficoltà del soggetto di compiere inferenze lessicali e seman-

tiche, in un carente monitoraggio dei propri processi di comprensione e in limitate conoscenze relative alla struttura della storia letta (Oakhill, & Cain, 2007). Vi sarebbero, pertanto, alcuni fenomeni di distorsione legati alla comprensione del testo frutto di una carenza di coerenza nel processamento dell'informazione, visiva o verbale, e la presenza di collegamenti impropri tra il materiale fruito e le proprie conoscenze enciclopediche (cfr. Cardarelli, 2022).

Ciò ci fa comprendere l'importanza di porre la nostra attenzione non tanto sugli automatismi di lettura, quanto sulle strategie che ogni studente mette in atto durante questo articolato processo. Ma come accertarsi, con strumenti validi e affidabili, che lo studente abbia effettivamente compreso quanto letto facendo ricorso a queste abilità?

Come già sottolineato in una precedente indagine che aveva gli stessi scopi di quella qui presentata (Menichetti, 2018), nel contesto italiano esiste un discreto numero di prove per valutare le abilità di comprensione di un testo in bambini di scuola primaria<sup>7</sup>, ma nessuna di queste si focalizza sull'abilità di riassunto. Diverse evidenze scientifiche ci informano, invece, che riassumere un testo è uno dei processi più efficaci mediante cui è possibile dimostrarne l'avvenuta comprensione (Marzano *et al.*, 2001; Graham & Hebert, 2010).

Attraverso la sintesi di un brano, infatti, ci aspettiamo che gli studenti siano in grado di coglierne le informazioni più salienti tralasciando quelle poco importanti e che riescano a collegarle in maniera significativa; che siano in grado di riflettere sulla struttura glo-

7. A questo proposito è possibile menzionare le prove di comprensione MT del gruppo Cornoldi (Cornoldi, Colpo, & Carretti, 2017); le prove di Assessment di Lettura e Comprensione per l'Età evolutiva - ALCE (Bonifacci *et al.*, 2014). Ogni anno anche l'INVALSI ([www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)) propone, per la rilevazione su scala nazionale destinata alle classi seconde e quinte di scuola primaria, la lettura di brani a cui seguono alcuni quesiti a scelta multipla per verificare le abilità di comprensione del testo.

bale dei testi operando delle azioni di eliminazione, generalizzazione e rielaborazione di quanto letto (Kintsch & van Dijk, 1978; Brown & Day, 1983; Westby *et al.*, 2010).

Sintetizzare un testo, quindi, è un'operazione abbastanza complessa che richiede non pochi sforzi da parte degli studenti ma che può essere considerata una vera e propria strategia di apprendimento (Pečjak & Pirc, 2018). Per questo motivo si è scelto di elaborare una prova a carattere quantitativo che avesse alla base alcuni dei processi fondamentali che, secondo la letteratura di riferimento, caratterizzano l'abilità del riassumere. La scelta di strutturare una prova con risposte predeterminate risiede nella volontà di mettere a punto uno strumento rapido e facilmente impiegabile su larga scala da ricercatori, insegnanti e professionisti che operano nel settore educativo. Ovviamente tale limite può essere superato associando la prova a strumenti di tipo qualitativo.

### 3. Obiettivi

I principali obiettivi del presente contributo sono:

- a) descrivere una prova denominata *Summarizing Test classi terze (ST<sub>III</sub>)*, elaborata con l'obiettivo di valutare la capacità degli alunni di terza primaria di individuare in un brano le informazioni più rilevanti di un testo, distinguendole dai dettagli;
- b) descrivere il processo di validazione della prova su un campione di 192 bambini di classe terza di scuola primaria.

### 4. La prova *Summarizing Test classi terze (STIII)*

*Summarizing Test classi terze (ST<sub>III</sub>)* è una prova strutturata di tipo quantitativo utilizzata per valutare la capacità di distinguere la qualità della formulazione delle sintesi prodotte dagli studenti di classe terza di scuola primaria. Essa è un adattamento di una prova già ideata con queste finalità rivolta alle classi di quarta primaria partecipanti al programma RC-RT (Menichetti, 2018; Calvani & Menichetti, 2019). La necessità di elaborare un nuovo set di prove di riassunto relativo alle classi terze nasce dall'esigenza di valutare l'efficacia dell'intervento di un nuovo kit didattico, a partire dal modello benchmark già sperimentato nelle classi quarte, da applicare in classi terze di scuola primaria (Rizzo & Traversetti, 2021). Si è ritenuto opportuno non utilizzare le medesime prove indirizzate agli alunni di quarta in quanto quelle già esistenti potevano risultare troppo difficoltose per alunni più piccoli, sia in relazione alla lunghezza che alla tipologia dei vocaboli scelti. Inoltre, all'inizio della terza primaria alcuni alunni potrebbero essere ancora poco autonomi e avere qualche difficoltà nei processi di decodifica: vi è una correlazione significativa, infatti, tra capacità di comprensione del testo orale e scritto che si rafforza all'automatizzarsi della decodifica (Florit *et al.*, 2008); le due abilità possono essere considerate come distinte ma relate tra loro (De Beni & Pazzaglia, 1995).

In questo adattamento delle prove rivolto alle classi terze si è proceduto dapprima alla

stesura di brani originali conformi alle caratteristiche degli studenti destinatari, in modo da ridurre il più possibile eventuali fattori, relativi alla composizione dei brani, che potessero in qualche modo ostacolare i processi di comprensione. La scelta è ricaduta su testi a carattere narrativo poiché in questi ultimi, rispetto ad altre tipologie, «il lettore anticipa più attivamente e in modo particolareggiato i contenuti, in una dimensione prospettica, in cui ogni nuova frase viene messa in relazione alle ipotesi precedentemente avanzate» (Ivi, p.18). I testi hanno inoltre la particolarità di presentare situazioni contestualmente vicine agli alunni di tale grado scolastico, tenendo in considerazione che il patrimonio generale di conoscenze sembra avere un forte peso nella comprensione di un testo. L'abilità di compiere inferenze, infatti, deriva sia dalla mole delle conoscenze precedenti sia dalla capacità di attivare schemi (*Ibidem*). Un'inferenza può essere considerata "facile" quando la conoscenza da cui viene ricavata è largamente condivisa e quindi nota al lettore, mentre può essere valutata come "difficile" quando chiama in causa una conoscenza specialistica non posseduta, che non permette di mettere in atto un'integrazione inferenziale (Lumbelli, 2014).

Altri criteri relativi alla struttura dei brani presenti all'interno della prova si riferiscono a:

- una lunghezza contenuta, non superiore alle 70 parole spazi inclusi;
- un lessico semplice, di base (De Mauro, 2016) per l'età di riferimento, al fine di ridurre gli sforzi di com-

preensione e permettere al bambino di focalizzarsi sulla comprensione del brano piuttosto che sulle parole incontrate;

- una sintassi non troppo complessa, che permetta agli studenti di elaborare facilmente il significato delle frasi presenti all'interno dei brani. A tale scopo, tutti i periodi sono costituiti da una frase reggente e al massimo una subordinata di primo grado evitando i gerundi; i verbi sono declinati sempre in forma attiva; non è presente il discorso diretto<sup>8</sup>.

Per la costruzione della prova ci si è avvalsi della collaborazione di esperti universitari e di docenti di scuola primaria. Il complesso processo di elaborazione, iniziato con la delimitazione dell'oggetto di misurazione, ha comportato anche la verifica dell'adeguatezza e della comprensibilità del contenuto. La prova complessiva, dopo numerose modifiche, risultava essere composta da cinque brani e quindici quesiti.

Per ogni brano si chiede al bambino di rispondere a tre quesiti con quattro alternative di risposta di cui una sola corretta, relativi al contenuto letto. In particolare, viene richiesto di:

- individuare, tra quelle proposte, l'informazione più importante, ossia quella che sintetizza meglio il significato globale del testo evitando di rappresentarne solo una parte specifica;
- scegliere, tra i titoli proposti, quello

8. Poiché il focus delle prove è sui processi di comprensione e di sintesi, si è voluto ridurre al minimo la presenza di fattori riconducibili al testo che potessero ostacolare tale operazione. A questa motivazione è principalmente adducibile la lunghezza complessiva dei testi inferiore alle 70 parole e un indice di Gulease ricompreso tra 64 e 91. Le stesse caratteristiche, inoltre, sono state prese a modello per la costruzione delle attività didattiche del programma RC-RT per le classi terze.

che risulta essere maggiormente idoneo a rappresentare l'intero brano;

- selezionare, tra alcune coppie di parole-chiave, quelle più adeguate a descrivere l'intero testo nella sua complessità.

Ai fini della correzione viene attribuito un punto per ogni risposta corretta per un massimo di 3 punti per brano e 15 totali sull'intera prova. Non vi sono penalizzazioni per le risposte omesse o errate. Trattandosi di una prova di capacità non è stato individuato un tempo prestabilito per la sua durata, ma il tempo fornito si ritiene sufficiente quando i 4/5 della classe hanno eseguito il compito. Ad ogni modo, il tempo stimato è di circa 25-30 minuti per l'intera somministrazione.

## 5. Caratteristiche psicometriche delle prove

Per le finalità dell'indagine sono state messe a punto due forme parallele della stessa prova (ST<sub>III-A</sub>, ST<sub>III-B</sub>)<sup>9</sup>, le quali contengono cinque brani ciascuna da poter utilizzare in ingresso e in uscita al fine di rilevare in futuro gli esiti del programma di ricerca RC-RT. Le prove sono state somministrate a 211 alunni di cinque istituti scolastici della regione Campania individuati attraverso un campionamento non probabilistico e presso i quali, successivamente, altrettante studentesse hanno svolto la propria ricerca di tesi sul PROGRAMMA RC-RT rivolto agli alunni delle classi terze di scuola primaria<sup>10</sup>. In Tab. 1 si mostrano le caratteristiche degli allievi rispetto alle città dove frequentano la scuola (in parentesi il numero di classi coinvolte) e al genere.

Città	F	M	Totale
Mercato S. Severino (SA) (3)	35	23	58
Pontecagnano Faiano (SA) (3)	32	25	57
Barra (NA) (2)	21	14	35
Caiazzo (CE) (2)	14	18	32
Caserta (CE) (2)	17	12	29
<b>Totale (12)</b>	<b>119</b>	<b>92</b>	<b>211</b>

Tab. 1 - Distribuzione degli alunni rispetto alle città della scuola frequentata e al genere.

9. In appendice si riportano alcuni esempi delle due forme parallele (ST<sub>III-A</sub>, ST<sub>III-B</sub>).

10. Il coinvolgimento delle cinque "tesiste" (iscritte al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Salerno) ha permesso il controllo del processo di somministrazione e del successivo svolgimento delle attività previste dal programma.

La somministrazione delle due forme parallele è stata effettuata nelle dodici classi su supporto cartaceo nel febbraio 2022, in due giorni diversi della stessa settimana e con la supervisione di almeno un ricercatore e di una studentessa universitaria. In tutte le classi è stata fatta una breve presentazione strutturata nei contenuti, una sorta di scaletta, per rendere sempre uniformi le indicazioni. È stata descritta la prova e sono state mostrate le modalità di risposta presentando esempi mediante la LIM. Al termine di ogni somministrazione si è proceduto alla stesura di una scheda riassuntiva dove sono stati indicati il luogo, la data, la classe, il numero dei partecipanti, l'orario d'inizio e di conclusione; non sono state segnalate, nelle 24 somministrazioni, particolari criticità.

La sequenza di somministrazione di  $ST_{III-A}$  e  $ST_{III-B}$  è stata invertita nella metà delle classi per evitare distorsioni legate alla ripetizione delle due prove equivalenti nella struttura e con difficoltà simile. Per garantire l'anonimato è stato assegnato a ciascun alunno un codice identificativo.

Il tempo complessivo medio per la somministrazione di ciascuna forma parallela è stato di circa 30 minuti (5 per la presentazione della prova e delle modalità di compilazione, 24-25 per il suo svolgimento).

Per la validazione delle due prove sono stati esclusi i dati degli alunni assenti a una delle due somministrazioni e quelli dei bambini con bisogni educativi speciali<sup>11</sup>. In definitiva, dunque, sono stati 192 gli alunni partecipanti alla somministrazione delle due forme parallele della prova.

Le analisi condotte sono state finalizzate a rilevare le caratteristiche psicometriche dei due test e a evidenziare eventuali criticità legate al funzionamento dei singoli item (analisi dei distrattori, indici di facilità, discriminatività). Per la verifica di questi aspetti è stata adottata la Teoria Classica dei Test (Classical Test Theory, CTT). Per accertare l'affidabilità delle due versioni della prova ( $ST_{III-A}$  e  $ST_{III-B}$ ) è stata verificata la coerenza interna dei due test ed è stato calcolato il coefficiente di correlazione lineare.

Per la creazione della matrice dei dati, la gestione dei fogli elettronici e l'aggiornamento del database ci si è avvalsi del software Excel; per le elaborazioni statistiche è stato utilizzato il programma SPSS per Apple macOS (v. 27).

## 5.1. Statistiche descrittive

Al fine di poter cogliere la significatività dei dati, si è innanzitutto proceduto ad effettuare, per  $ST_{III-A}$  e  $ST_{III-B}$ , una prima serie di elaborazioni statistiche per descrivere:

- *la localizzazione* della distribuzione e individuare, nel complesso, dove tendono a concentrarsi i dati e qual è la loro fisionomia;
- *l'ampiezza* dei dati ed esaminare il grado di dispersione dei valori dalla media e la loro variabilità;
- *la forma* graficamente assunta dalla distribuzione dei punteggi (Cfr. Coggi, Calonghi, 1992).

Nella Tab. 2 si riportano i risultati ottenuti.

11. La prova non è stata elaborata per supportare questa casistica; per questi alunni (in numero pari a 16), in accordo con le insegnanti di classe, sono state prodotte e proposte differenti prove personalizzate in grado, comunque, di assicurare la loro partecipazione.



		ST <sub>III-A</sub>	ST <sub>III-B</sub>
N		192	192
Massimo teorico		15	15
Minimo		5	5
Massimo		15	15
Media		9.58	9.49
Mediana		9.5	10
Moda		5	5
Quartili	Q <sub>0.25</sub>	6.25	6
	Q <sub>0.50</sub>	9.5	10
	Q <sub>0.75</sub>	12	12
Deviazione standard		3.34	3.41
Coefficiente di variazione		0.35	0.36
Asimmetria		0.09	0.08
Curtosi		-1.31	-1.27

Tab. 2 - Localizzazione, ampiezza e forma della distribuzione di punteggi.

Rispetto a un punteggio massimo teorico pari a 15, le due prove presentano ugual valori rispetto al punteggio minimo e massimo conseguito dagli alunni. Le medie aritmetiche delle due distribuzioni sono, in sostanza, equivalenti alla prima cifra decimale e di ugual valore è la moda; risulta, seppur di solo mezzo punto, differente il valore della mediana. Questo sostanziale equilibrio tra le due distribuzioni è testimoniato anche dai tre valori/soglia dei quartili (Q1, Q2, Q3), e dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione. Anche i valori di asimmetria e curtosi sono sostanzialmente comparabili e in ambedue le distribuzioni la moda è pari a 5 (valore, va comunque osservato, coincidente con il punteggio minimo di

entrambi i test).

## 5.2. Analisi dei distrattori

La distrattività è costituita dalla capacità dei singoli distrattori<sup>12</sup> di far deviare dalla risposta esatta. Essa ha evidentemente il compito di saggiare la capacità degli allievi di riconoscere le informazioni importanti e di saper scegliere le sintesi migliori di quanto letto. La distrattività viene determinata «calcolando, sul complesso degli errori, quanti, per ciascun item, si riferiscono a ciascun distrattore» (Vertecchi, 1992, p.154). Nella Tab. 3 si riportano i risultati ottenuti (in grassetto le opzioni corrette, evidenziati in grigio i distrattori critici con basso livello di verosimiglianza).

12. I distrattori sono risposte non corrette ma plausibili, e hanno la funzione di "distrarre" i rispondenti nell'individuazione dell'alternativa esatta (cfr. Benvenuto, 2003).

	Item	A	B	C	D
ST <sub>III-A</sub>	1	17.7%	10.4%	<b>56.3%</b>	15.6%
	2	16.7%	<b>55.2%</b>	16.7%	11.5%
	3	13.5%	16.7%	8.3%	<b>61.5%</b>
	4	14.6%	12.5%	17.7%	<b>55.2%</b>
	5	<b>63.5%</b>	13.5%	13.5%	9.4%
	6	9.4%	12.5%	<b>61.5%</b>	16.7%
	7	10.4%	<b>67.7%</b>	10.4%	11.5%
	8	11.5%	5.4%	8.1%	<b>75.0%</b>
	9	8.3%	<b>71.9%</b>	8.3%	11.5%
	10	8.3%	11.5%	<b>70.8%</b>	8.3%
	11	7.3%	<b>61.5%</b>	17.7%	13.5%
	12	<b>70.8%</b>	7.3%	9.4%	12.5%
	13	9.4%	<b>74.0%</b>	9.4%	6.3%
	14	16.7%	14.6%	<b>58.3%</b>	10.4%
	15	16.7%	13.5%	10.4%	<b>59.4%</b>
ST <sub>III-B</sub>	1	17.7%	14.6%	<b>57.3%</b>	10.4%
	2	<b>74.0%</b>	10.4%	5.2%	10.4%
	3	8.3%	12.5%	11.5%	<b>67.7%</b>
	4	15.6%	<b>50.0%</b>	20.8%	13.5%
	5	<b>74.0%</b>	9.4%	9.4%	7.3%
	6	14.6%	17.7%	10.4%	<b>57.3%</b>
	7	<b>71.9%</b>	12.5%	5.2%	10.4%
	8	9.4%	8.3%	<b>78.1%</b>	4.2%
	9	7.3%	6.3%	11.5%	<b>75.0%</b>
	10	17.7%	11.5%	<b>57.3%</b>	13.5%
	11	10.4%	<b>71.9%</b>	8.3%	9.4%
	12	<b>75.0%</b>	11.4%	5.3%	8.3%
	13	18.8%	<b>56.3%</b>	14.6%	10.4%
	14	15.6%	18.8%	22.9%	<b>42.7%</b>
	15	17.7%	15.6%	<b>57.3%</b>	9.4%

Tab. 3 - Opzioni di scelta per singolo item del ST<sub>III-A</sub> e ST<sub>III-B</sub>

Nel complesso emerge una distribuzione abbastanza equilibrata tra i distrattori delle due prove. Una sola e modesta criticità emerge dall'opzione D della domanda 8 del ST<sub>III-B</sub> che presenta una percentuale di rispondenti pari al 4.2% e, dunque, leggermente inferiore alla soglia ritenuta accettabile del 5% (Lucisano & Salerni, 2002).

### 5.3. Indici di facilità e di discriminatività e coefficiente di correlazione punto-biseriale

Questi indici sono calcolati per accertare il grado di facilità dei singoli quesiti e la capacità degli stessi di discriminare in rapporto all'esito globale. È possibile quindi verificare se, e in qual misura, vi siano domande troppo banali o troppo difficili, distrattori troppo potenti o troppo blandi, quesiti ambigui o mal strutturati, se ciascun item sia discriminante, in grado cioè di differenziare quantitativamente gli allievi in base alle diverse conoscenze possedute.

L'indice di facilità (F) è pari al rapporto tra il numero delle risposte esatte fornite a un quesito e il numero complessivo degli studenti rispondenti. In genere, vengono considerati efficaci i quesiti che presentano un valore compreso tra 0.25 e 0.75. Con valori inferiori a 0.25 il quesito risulta essere troppo difficile, con valori superiori a 0.75 troppo facile.

Per stabilire il valore dell'*indice di discriminatività* (D), si parte da un presupposto abbastanza scontato: normalmente, quando si somministra un test che tende a verificare se gli allievi possiedono determinate conoscenze e/o abilità in un preciso e circoscritto

campo disciplinare o sub-disciplinare, i risultati migliori in un singolo quesito vengono in genere conseguiti dagli studenti che ottengono risultati migliori anche in un ambito complessivo, mentre avviene il contrario per quelli che conseguono risultati peggiori. Il calcolo formale di questo indice parte da queste considerazioni ed è pari, per ogni singolo quesito, al rapporto tra la differenza della somma delle risposte esatte dell'estremo superiore e la somma di quelle esatte dell'estremo inferiore con il numero di allievi che compongono un estremo (cfr. Lucisano & Salerni, 2002)<sup>13</sup>. Il suo valore varia da -1 a +1 e si può ritenere che la domanda abbia una buona capacità di discriminare quando assume valori superiori a 0.30.

Un altro modo per determinare la discriminatività di un item è di calcolare il coefficiente di correlazione punto-biseriale (Rpb); esso differisce dall'indice D, calcolato mediante un semplice confronto tra gli estremi, in quanto stabilisce il livello di correlazione tra tutte le risposte date ad un quesito e tutti i punteggi degli alunni. Anche il suo valore varia da -1 a +1 e si può ritenere che la domanda abbia una accettabile capacità di discriminare quando assume valori superiori a 0.20. Quesiti con valori di Rpb compresi tra 0.30 e 0.39 sono considerati con un buon livello di discriminatività; con valori superiori a 0.40 la discriminatività è ottima.

In Tab. 4 si presentano i risultati degli indici F, D e Rpb per ciascuna delle due forme parallele.

13. Nel nostro caso, considerata la numerosità del campione, la distribuzione dei punteggi è stata divisa in quattro parti; gli estremi (superiore e inferiore) erano costituiti da 40 alunni.

Item	ST <sub>III-A</sub>			ST <sub>III-B</sub>		
	F	D	Rpb	F	D	Rpb
1	0.56	0.52	0.42	0.57	0.60	0.46
2	0.54	0.56	0.40	0.70	0.52	0.43
3	0.63	0.60	0.48	0.68	0.63	0.46
4	0.55	0.60	0.46	0.50	0.60	0.47
5	0.64	0.58	0.46	0.72	0.48	0.47
6	0.61	0.54	0.44	0.57	0.60	0.46
7	0.68	0.54	0.42	0.71	0.46	0.41
8	0.75	0.46	0.44	0.73	0.54	0.48
9	0.70	0.58	0.57	0.70	0.63	0.58
10	0.70	0.56	0.43	0.57	0.69	0.51
11	0.61	0.54	0.46	0.72	0.48	0.41
12	0.71	0.50	0.48	0.75	0.54	0.53
13	0.72	0.58	0.45	0.56	0.60	0.46
14	0.58	0.60	0.41	0.43	0.63	0.47
15	0.60	0.79	0.64	0.58	0.83	0.58

Tab. 4 - Indici F, D e Rpb di STIII-A e STIII-B.

L'efficacia di ciascun quesito va valutata comparando i valori di questi indici e considerando gli obiettivi della prova. Nel complesso si può affermare che tutti gli item delle due prove presentano valori dei tre indici accettabili ed equilibrati. Fa eccezione l'item 15 di ambedue le prove che, pur presentando valori di F accettabili, appare molto selettivo (D); il valore di Rpb, in ogni caso, indica un'ottima capacità discriminante anche per questo quesito.

#### 5.4. Affidabilità delle due forme parallele della prova

L'affidabilità di un test si riferisce alla sua capacità di fornire misure accurate, oggettive e stabili nel tempo. Nel nostro caso, gli indici considerati sono stati: l'alpha di Cronbach per verificare la coerenza/omogeneità tra gli item di ognuna delle due forme parallele della prova (il valore dell'indice varia da 0 a 1 e con valori superiori a 0.70 la coerenza interna del test è ritenuta accettabile); l'indice di correlazione lineare di Pearson per verificare la concordanza/equivalenza dei punteggi tra le due forme parallele. Nella Tab. 5 si riportano i risultati ottenuti.

	ST <sub>III-A</sub>	ST <sub>III-B</sub>
Coefficiente alpha	0.74	0.76
Indice r di Pearson	0.986 ( $p < 0.001$ )	

Tab. 5 - Misure di affidabilità delle due forme parallele.

Circa la coerenza interna dei due test, i valori dei due coefficienti alpha sono in sostanza corrispondenti. Riguardo la concordanza/equivalenza tra i punteggi delle due forme parallele del test, il valore del coefficiente indica un livello di correlazione molto alto (0.986) con un grado di significatività ( $p$ ) minore di 0.001.

## 6. Discussione

Nell'anno scolastico 2021/22 è stato svolto uno studio pilota per valutare l'efficacia del Programma RC-RT rivolto ad allievi di classe terza di scuola primaria. Il Programma RC-RT, negli anni precedenti, era già stato applicato con alunni di classe quarta. All'interno del programma applicato nelle classi terze è stato sviluppato, in due forme parallele, il *Summarizing Test III* (ST<sub>III</sub>) per stimare gli effetti dell'intervento sperimentale e in questo contributo è stato presentato il suo processo di validazione. A conclusione delle analisi svolte, si possono sinteticamente proporre alcune riflessioni. In riferimento alla localizzazione, all'ampiezza e alla forma, si è rilevato un sostanziale equilibrio e una significativa simmetria della distribuzione di punteggi delle due forme parallele del ST<sub>III</sub>. Va comunque rilevata un'anomalia evidente legata all'uguale valore della moda che è coincidente con il punteggio minimo di entrambi i test. Que-

sto aspetto, a nostro avviso, rappresenta un elemento di un certo interesse, considerata l'utilizzazione del ST<sub>III</sub> per stimare in futuro gli effetti del programma di RC-RT<sup>14</sup>. Riguardo la qualità dei distrattori relativi ai 15 quesiti di ST<sub>III-A</sub> e ST<sub>III-B</sub>, questi sono distribuiti in maniera abbastanza equilibrata, eccezion fatta per l'opzione D del quesito 8 di ST<sub>III-B</sub> che presenta comunque un valore poco sotto la soglia ritenuta accettabile (5%). Risultanze positive emergono anche dagli indici di facilità e di discriminatività in quanto non si evidenziano item estremamente facili o estremamente difficili. Un ultimo aspetto esaminato riguarda l'affidabilità delle due forme parallele della prova. Anche in questo caso i risultati sono incoraggianti soprattutto in termini di concordanza/equivalenza tra i punteggi di ST<sub>III-A</sub> e ST<sub>III-B</sub>, ( $r = 0.986$ ).

## 7. Conclusioni

In questo studio è stato presentato il processo di validazione del ST<sub>III</sub> con lo scopo di verificare l'equivalenza delle sue due forme parallele. La somministrazione si è svolta in cinque istituti scolastici della regione Campania e ha visto coinvolti 192 alunni di 12 classi terze di scuola primaria. Le elaborazioni e le analisi condotte, attraverso procedure riconducibili alla Teoria Classica dei Test, sono state finalizzate a controllare, per ST<sub>III-A</sub> e ST<sub>III-B</sub>,

14. Più in generale, ST<sub>III-A</sub> e ST<sub>III-B</sub> potrebbero anche essere utilizzate (pre-test e post-test) per valutare l'impatto di specifici interventi didattici.

la bontà dei singoli quesiti in termini di facilità e di capacità di discriminazione, la coerenza interna e l'affidabilità.

Le evidenze empiriche presentate ci portano ragionevolmente ad affermare che le due forme parallele della prova sono sostanzialmente equivalenti e che consentono margini più che soddisfacenti per essere utilizzate in ingresso e in uscita al fine di rilevare gli esiti di un programma di miglioramento. Pur trattandosi di una prova elaborata per valutare l'efficacia del programma RC-RT applicato nelle classi terze di scuola primaria, lo strumento potrebbe anche essere utilizzato dagli insegnanti, in un'ottica formativa e in momenti successivi, per valutare la capacità degli alunni di distinguere la qualità della for-

mulazione delle sintesi prodotte. Quest'ultima considerazione ci permette di individuare in questo studio alcune limitazioni che possono giustificare ulteriori approfondimenti. La prima riguarda la scelta delle scuole non effettuata in maniera casuale ma principalmente in base al principio di convenienza; la seconda è legata alla rappresentatività del campione, condizionato dal numero dei partecipanti e dalla collocazione geografica dell'unità di ricerca. Tuttavia, rimarcando il carattere esplorativo dell'indagine, i risultati ottenuti sono incoraggianti e, pur con auspicabili approfondimenti, lasciano intravedere l'utilizzo di questo strumento anche affiancandolo ad altri già utilizzati sulla comprensione del testo.

## Ringraziamenti

Un sincero ringraziamento rivolgiamo ad Antonio Calvani per il sostegno costante e i preziosi suggerimenti, all'Associazione S.Ap.I.E. e, per la collaborazione e il supporto sul campo, alle ex tesiste e attuali dottoresse in Scienze della Formazione Primaria Antonella Aniceto, Chiara Balzano, Claudia Bergantino, Maria Chirico e Francesca D'Aniello.

## Bibliografia

---

- Benvenuto, G.** (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bonifacci, P., Tobia, V., Lami, L., & Snowling, M.J.** (2014). *ALCE. Assessment di Lettura e Comprensione in Età evolutiva*. Boston, MA: Hogrefe & Huber.
- Brown, A.L., & Day, J.D.** (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1-14. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371\(83\)80002-4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371(83)80002-4).
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P.** (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.1.31>.
- Cain, K., & Oackill, J.** (Eds.). (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language. A Cognitive Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L.** (cur.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: S.Ap.I.E.
- Calvani, A., & Menichetti, L.** (2019). La prova quantitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (cur.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: S.Ap.I.E.
- Calvani, A., & Marzano, A.** (2020). Design for evidence-based improvement. What methodology? *Italian Journal of Educational Research*, (24), 67-83. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P67>.
- Cardarello, R.** (2022). 'Imparare dagli errori'. *Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione. Effetti di lettura*, 1, 5-16.
- Cardarello, R., & Pintus, A.** (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (cur.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: S.Ap.I.E.
- Castellana, G., & Giacomantonio, A.** (2018). Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. *Italian Journal of Educational Research*, (21), 205-222.
- Coggi, C., & Calonghi, L.** (1992). *Elementi di statistica per la ricerca scolastica*. Teramo: Giunti.
- Commissione Europea** (2016). A New Skills Agenda for Europe. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Carretti, B.** (2017). *Prove MT - Kit scuola*. Firenze: Giunti EDU.
- Cutting, L.E., & Scarborough, H.S.** (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific studies of reading*, 10(3), 277-299. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1003\\_5](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1003_5).
- Davis, F.B.** (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- De Beni, & R. Pazzaglia** (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- De Mauro, T.** (2016), Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana, in *Internazionale*, edizione online del 23 dicembre 2016, <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- Florit, E., Levorato, M.C., & Roch, M.** (2008). Verba volant, scripta manent. Cambiamenti evolutivi
-

- nella comprensione del testo scritto e orale. *Giornale italiano di psicologia*, 35(3), 641-664.
- Graham, S., & Hebert, M.A.** (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E.** (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.
- IEA PIRLS** (2021). *Sintesi dei risultati italiani PIRLS 2021*. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/index.php?page=pirls2021\\_it\\_04](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/index.php?page=pirls2021_it_04).
- INVALSI** (2023). Rapporto Prove INVALSI 2023. [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf).
- Kintsch, W., & van Dijk, T.A.** (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.85.5.363>.
- Lucisano, P., & Salerni, A.** (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L.** (2014). *La comprensione come problema: il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Marzano, R.J., Pickering, D., & Pollock, J.E.** (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Ascd: Alexandria, VA.
- Menichetti, L.** (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (18), 369-396. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-meni>.
- Menichetti, L., & Calvani, A.** (2019). La prova quantitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (cur.). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411- 430). S.Ap.I.E. Scientifica: Firenze.
- National Assessment of Educational Progress, NAEP** (2019). <https://www.nationsreportcard.gov/highlights/reading/2019/>.
- National Assessment of Educational Progress, NAEP** (2022). <https://www.nationsreportcard.gov/highlights/reading/2022/>.
- Pečjak, S., & Pirc, T.** (2018). Developing Summarizing Skills in 4th Grade Students: Intervention Programme Effects: Intervention programme effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 571-581.
- PISA** (2018). Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018\\_it\\_00](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_00).
- Rizzo, A.L. & Traversetti, M.** (2021). *Il programma RCRT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. Firenze: SAPlE Scientifica.
- Scarborough, H.S.** (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (97-110). New York: Guilford Press.
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K.** (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30, 275-287.
- Vertecchi, B.** (1992). *Manuale della Valutazione*. Roma: Editori Riuniti.



## Appendice - Due esempi delle prove STIII-A e STIII-B

### Introduzione alle prove

In questa prova troverai cinque testi, uno di seguito all'altro, con degli esercizi. Dovrai leggere ogni testo e rispondere alle domande, cercando la risposta che ti sembra più giusta. **Potrai scegliere una sola risposta per ogni domanda.**

Per ogni testo ti viene chiesto di indicare:

- nell'Esercizio n. 1 l'informazione più importante che trovi nel testo;
- nell'Esercizio n. 2 il titolo che ti sembra più adatto per quel testo;
- nell'Esercizio n. 3 le parole che esprimono meglio il significato del testo.

### Esempio\*

*Io ho un elefante di nome Pac. È immaginario, quindi invisibile. Per il resto è come tutti gli altri elefanti: grande, pesante, grigio e simpatico. Nessuno può vederlo, all'infuori di me.*

Esercizio 1 - Scegli l'informazione più importante:

- A. Pac è un elefante pesante
- B. Pac è un elefante invisibile
- C. Pac è un elefante grigio
- D. Pac è un elefante simpatico

\* Adattato da: Juan Ballesta, *Tommy e l'elefante*

### Prova ST<sub>III-A</sub> - Primo testo

*Oggi è l'ultimo giorno delle vacanze estive. Giulio è annoiato e decide di costruire una navicella spaziale. Cerca in casa quello che gli serve: colla, forbici e scatole di cartone. Una volta finita la dipinge con i suoi colori preferiti: oro e argento.*

Esercizio 1 - Scegli l'informazione più importante:

- A. Giulio cerca colla, forbici e scatole di cartone.
- B. È l'ultimo giorno prima della fine delle vacanze.
- C. Giulio decide di costruire una navicella spaziale.
- D. Giulio dipinge la navicella d'oro e d'argento.

Esercizio 2 - Scegli il titolo migliore:

- A. I colori preferiti di Giulio
- B. La navicella spaziale di Giulio
- C. Giulio è molto annoiato
- D. L'ultimo giorno di vacanza

Esercizio 3 - Scegli le parole che riassumono meglio il significato dell'intero brano:

- A. forbici; colla
- B. Giulio; casa
- C. noia; vacanze
- D. Giulio; navicella

### Prova ST<sub>III-B</sub> - Primo testo

*Oggi è l'ultimo giorno delle vacanze natalizie. Marta è annoiata e decide di fare una torta. Trova in casa gli ingredienti che le servono: farina, uova, zucchero e lievito. Una volta tolta dal forno, Marta decora la torta con cioccolato e canditi.*

Esercizio 1 - Scegli l'informazione più importante:

- A. Marta trova farina, uova, zucchero e lievito.
- B. Le vacanze natalizie sono quasi al termine.
- C. Marta è annoiata e decide di fare una torta.
- D. Marta decora la torta con cioccolato e canditi.

Esercizio 2 - Scegli il titolo migliore:

- A. La torta di Marta
- B. Le vacanze finite
- C. Gli ingredienti
- D. La noia di Marta

Esercizio 3 – Scegli le parole che riassumono meglio il significato dell'intero brano:

- A. Marta; casa
- B. noia; vacanze
- C. farina; uova
- D. Marta; torta