

Disegno e risoluzione di una prova di comprensione della lettura a scelta multipla per studenti adulti di italiano lingua straniera

Diseño y resolución de una prueba de comprensión lectora de opción múltiple para estudiantes adultos de italiano como lengua extranjera

Design and Resolution of a Multiple-Choice Reading Comprehension Test for Adult Students of Italian as a Foreign Language

Alejandra Platas-García*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Verónica Reyes-Meza†

Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala de Xicohtécatl, México

J. Martín Castro-Manzano‡

UPAEP Universidad, Puebla, México

Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 14 de mayo de 2020 Aprobado: 4 de julio de 2020

* Ph.D. en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Docente de italiano.

Correo electrónico: aplatsag@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5150-0668>

† Ph.D. en Neuroetología, Universidad Veracruzana. Docente investigadora.

Correo electrónico: veronica.reyesm@uatx.mx ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2745-4032>

‡ Ph.D. en Filosofía de la ciencia, Universidad Nacional Autónoma de México. Docente investigador.

Correo electrónico: josemartin.castro@upaep.mx ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2227-921X>

Cómo citar: Platas-García, A., Reyes-Meza, V., & Castro-Manzano, J. M. (2019). Disegno e risoluzione di una prova di comprensione della lettura a scelta multipla per studenti adulti di italiano lingua straniera. *Matices en Lenguas Extranjeras* (13), 168-201. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89896>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RIASSUNTO

Questo contributo offre alcuni elementi da considerare in merito al disegno e alla risoluzione delle prove di comprensione della lettura a scelta multipla in italiano lingua straniera ed è indirizzato ai lettori interessati nella valutazione di studenti ispanofoni. Si sa che l'abilità di comprensione della lettura non può essere valutata direttamente. Siccome gli insegnanti di italiano come lingua straniera non possono misurare il grado di comprensione raggiunto dagli studenti con la semplice osservazione della loro lettura, ci vuole l'uso di qualche prova che offra quest'informazione. Tra le diverse tipologie di prove che esistono c'è una che è molto adoperata, la prova a scelta multipla. L'obiettivo di questo contributo è descrivere aspetti relativi al disegno e alla risoluzione di una prova a scelta multipla di lettura ideata per studenti adulti di italiano lingua straniera. La metodologia è quantitativa: studio descrittivo, trasversale. Abbiamo somministrato la prova di lettura a 43 studenti di italiano con un'età media di 23,4 anni, che avevano un livello intermedio di conoscenza della lingua. I partecipanti hanno ottenuto più risposte corrette (66,5%) che errate (33,5%) e hanno adoperato di più la strategia di eliminazione per risolvere la prova che le altre strategie. Per concludere diamo dettagli sulla nostra ricerca futura.

Parole-chiave: *comprensione del testo, disegno di prove, italiano lingua straniera, prova a scelta multipla, strategie per la risoluzione delle prove.*

RESUMEN

Este trabajo ofrece algunos elementos que considerar sobre el diseño y la resolución de pruebas de comprensión lectora de opción múltiple en italiano como lengua extranjera, y está dirigido a los lectores interesados en la evaluación de estudiantes hispanoparlantes. Se sabe que la habilidad de la comprensión lectora no puede ser evaluada directamente. Dado que los docentes de italiano como lengua extranjera no pueden medir el grado de comprensión alcanzado por los estudiantes con la simple observación de su lectura, se requiere usar alguna prueba que proporcione esta información. Entre las diversas tipologías de pruebas que existen, hay una que es empleada frecuentemente: la prueba de opción múltiple. El objetivo de este artículo es describir aspectos sobre el diseño y la resolución de una prueba de comprensión lectora de opción múltiple, diseñada para estudiantes adultos de italiano como lengua extranjera. La metodología es cuantitativa; se trata de un estudio descriptivo de corte transversal. Aplicamos la prueba de comprensión lectora a 43 estudiantes de italiano con una edad promedio de 23,4 años quienes poseían un nivel intermedio de conocimiento de la lengua. Los participantes obtuvieron más respuestas correctas (66,5 %) que incorrectas (33,5 %), y emplearon más la estrategia de eliminación para resolver la prueba que las otras estrategias. Para concluir, presentamos detalles sobre nuestra investigación futura.

Palabras clave: *comprensión lectora, diseño de pruebas, estrategias para la resolución de pruebas, italiano como lengua extranjera, pruebas de opción múltiple.*

ABSTRACT

This paper offers some elements to consider on the design and resolution of multiple-choice reading comprehension tests in Italian as a foreign language and it is addressed to readers interested in the evaluation of Spanish-speaking students. It is known that the ability of reading comprehension cannot be directly evaluated. Since foreign language teachers cannot measure the degree of reading comprehension reached by students with simple observation, is necessary the use of some tests to provide this information. Among the different types of tests available, there is one very used, that is, the multiple-choice test. This work aims to describe aspects of the design and the resolution of a multiple-choice reading comprehension test designed for adult students of Italian as a foreign language. The methodology is quantitative: descriptive, cross-sectional study. We applied the reading comprehension test to 43 Italian students with an average age of 23.4 years, who had an intermediate level of language proficiency. The participants obtained more correct answers (66.5%) than wrong answers (33.5%) and they used the elimination strategy more than others to solve the test. To conclude we give details about our future research.

Keywords: *Italian as a foreign language, multiple-choice test, reading comprehension, test taking strategies, test construction.*

QUESTO CONTRIBUTO OFFRE ALCUNI ELEMENTI da considerare in merito al disegno e alla risoluzione delle prove di comprensione della lettura a scelta multipla in italiano lingua straniera ed è indirizzato ai lettori interessati alla valutazione di studenti ispanofoni. In particolare l'ambito verso il quale ci focalizziamo maggiormente attraverso questo contributo sono le strategie per la risoluzione delle prove (*test-taking strategies*), campo poco studiato nel contesto della didattica dell'italiano come lingua straniera. Diversamente, esistono ricerche che indagano queste strategie in prove di comprensione della lettura a scelta multipla in inglese lingua straniera (Cohen & Upton, 2007; Lee, 2011) o in francese lingua straniera (Nevo, 1989).

Un compito didattico di rilievo è facilitare agli studenti la comprensione dei testi scritti, perché la lettura “costituisce un requisito fondamentale per l’inserimento della persona nella società della conoscenza” (Daloiso, 2013, p. 85). Ebbene, noi consideriamo che l’uso delle prove di comprensione scritta (a scelta multipla) può essere uno strumento di insegnamento e di apprendimento della stessa abilità di lettura.

Le prove formano parte principalmente della valutazione, la quale costituisce un momento importante del processo di insegnamento e di apprendimento; dove valutare significa “attribuire valore a qualche cosa o riconoscere il valore di qualche cosa” (Tessaro, 2004, p. 3). Così, con il termine valutazione si intende un complesso di operazioni tra le quali, esprimere un giudizio (cf. Bonvino, 2008).

Per quanto riguarda l’insegnamento dell’italiano lingua straniera a studenti di madrelingua spagnola (messicani) è necessario considerare che esiste una sfida particolare, cioè “la lingua spagnola e quella italiana, tipologicamente affini, presentano a prima vista numerosi elementi di simmetria e analogia, ma vi sono altrettante strutture di asimmetria che, vista la grande

quantità di somiglianze, possono trarre in inganno l'apprendente” (Maggioni, 2010, p. 18).

Dunque, l'obiettivo di questo contributo è descrivere aspetti sul disegno e sulla risoluzione di una prova a scelta multipla di comprensione della lettura ideata per studenti adulti messicani di italiano lingua straniera.

La struttura di questo articolo si divide in quattro parti. La prima presenta un quadro teorico sulle prove a scelta multipla di comprensione della lettura (aspetti sul disegno e sulla risoluzione); la seconda dettaglia la metodologia; la terza presenta i risultati; e l'ultima conclude con la discussione.

PROVE A SCELTA MULTIPLA DI COMPRESIONE DELLA LETTURA

Il fatto di leggere suppone un processo complesso come spiegano Giovannini & Rosa (2015):

La comprensione dei testi appare come un'attività cognitiva complessa che chiama in causa un insieme articolato di conoscenze e abilità, ben oltre la mera decodifica e comprensione letterale del testo; come un processo attivo e interattivo di costruzione di significati che coinvolge lettore, testo e contesto; come una competenza funzionale che varia in base agli scopi del lettore e al tipo di testo (p. 21).

Quando si legge nella lingua materna interagiscono diversi fattori personali e del testo, in tale maniera che il lettore capisce il significato che l'autore ha voluto esporre nel testo; ma quando la lettura si svolge in una lingua straniera, si aggiungono a questi fattori possibili ostacoli, tra i quali “parole sconosciute, espressioni idiomatiche, riferimenti culturali impliciti” (Daloiso, 2013, p. 75).

L'abilità di comprensione della lettura, quindi, è un'abilità che a differenza, ad esempio, della produzione orale, non può

essere valutata direttamente (cf. Pearson & Cervetti, 2017). Siccome gli insegnanti di italiano non possono misurare il grado di comprensione raggiunto da uno studente con la semplice osservazione della sua lettura, ci vuole l'uso di qualche prova che offra quest'informazione.

Tra le diverse tipologie di prove che esistono c'è una che è molto adoperata, la prova a scelta multipla.

Sotto il nome "scelta multipla" vanno tutti quegli esercizi in cui non si richiede allo studente di produrre autonomamente una risposta o un completamento corretti, ma semplicemente di riconoscerli fra un ventaglio di alternative date. Possono essere applicati ad argomenti diversi che vanno dalla morfologia sintassi al lessico, alla pragmatica, alla comprensione di testi orali e scritti. Il candidato ha di solito la possibilità di scegliere tra tre o quattro opzioni: la risposta esatta, una apertamente sbagliata e uno o due distrattori (Bonvino, 2008, p. 25).

Siccome la costruzione della prova non è facile, facciamo di seguito alcune raccomandazioni che riguardano la struttura della prova, cioè: il nucleo centrale (il testo), la domanda, e una serie di risposte alternative delle quali una sola è esatta (Tessaro, 2004).

Criteri per la costruzione delle prove

In primo luogo, è importante dire che "il criterio-guida nella scelta del testo-stimolo per la prova di lettura è la sua rispondenza al livello di competenza che si ipotizza raggiunto dalla maggior parte degli studenti del gruppo sottoposto a verifica" (Grossi & Serra, 2006, p. 70). Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) distingue il livello elementare (A1, A2), il livello intermedio (B1, B2) e il livello avanzato (C1, C2). Di seguito si descrivono le caratteristiche per valutare la comprensione della lettura in ogni livello (Consiglio d'Europa, 2002):

- » A1: capire nomi e parole familiari e frasi molto semplici.
- » A2: capire testi brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano; capire lettere personali semplici e brevi.
- » B1: capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro; capire la descrizione (di avvenimenti, di sentimenti e di desideri) contenuta in lettere personali.
- » B2: capire articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato; comprendere un testo narrativo contemporaneo.
- » C1: capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e apprezzare le differenze di stile; capire articoli specialistici e istruzioni tecniche lunghe.
- » C2: capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi (manuali, articoli specialistici e opere letterarie).

Dunque, conoscere il livello di competenza linguistica degli studenti è una caratteristica essenziale, ma non è l'unica importante. Per trovare un testo idoneo occorre conoscere anche alcune altre caratteristiche degli studenti: età, nazionalità, genere, contesto sociale e culturale, studi, passatempi. Queste caratteristiche aiuteranno nella scelta del tema, che dovrebbe essere rilevante per gli studenti. Per esempio, leggiamo nelle “Linee guida” della *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* (CILS): “il Centro CILS sceglie testi che abbiano un forte valore d'uso nella comunicazione e che servano per risolvere problemi di interazione sociale” (Barni et al., 2009, p. 13).

È importante considerare anche che: (1) i testi nella prova di comprensione della lettura di una lingua straniera siano testi scritti in quella stessa lingua ed evitare che siano traduzioni (Torresan, 2019);

(2) i testi siano “autentici” nel senso che siano presi dalla vita reale (per esempio: articoli di giornale, pubblicità) e non creati con uno scopo didattico e che siano adatti al livello degli studenti (Nozionario Itals, s.d.).

Oltre a questo, Grossi & Serra (2006) ritengono che una prova di comprensione della lettura non può ridursi ad una prova di verifica del possesso di contenuti disciplinari e che “la capacità di comprendere è fondamentale e trasversale a tutte le discipline” (p. 71).

Inoltre, si dovrebbe evitare che gli studenti possano rispondere ai quesiti della prova di lettura a scelta multipla senza leggere il testo di riferimento, sulla base del solo senso comune, delle loro preconoscenze del tema o dell’implausibilità dei distrattori offerti (Torresan, 2016). Infatti, si tratta di un criterio che risponde a un’esigenza di validità e affidabilità delle prove di verifica oggettiva: “evitare che gli studenti rispondano ai quesiti in base alle conoscenze personali sull’argomento proposto dal testo e non perché ne hanno realmente compreso il contenuto” (Grossi & Serra, 2006, p. 71).

In secondo luogo, “la formulazione dei quesiti a scelta multipla richiede molta attenzione: la domanda deve essere semplice e chiara e i distrattori devono essere errati come risposta alla domanda, ma al contempo plausibili, così che l’alunno non sia posto in grado di scartarli immediatamente” (Tessaro, 2004, p. 17).

Quindi, bisogna avere chiarezza in merito a quale livello di comprensione della lettura si vuole misurare e, dipendendo da questo, si provvederà alla redazione delle domande. Per esempio, se l’obiettivo è misurare il livello di comprensione inferenziale (cf. García, 1993), come nel caso della prova che abbiamo usato in questo studio (adatta per i livelli di fascia B del QCER), occorre individuare “le inferenze possibili a partire dal testo, cioè quelle conclusioni che possono essere tratte utilizzando le

informazioni del testo, ma che il testo non enuncia direttamente” (Lucisano, 1989, p. 8) e scrivere dopo la domanda (se possibile, con la collaborazione di qualche collega).

Per la tipologia di inferenze adottata nella nostra prova, abbiamo seguito una classificazione data dalla Logica: deduzioni, induzioni e abduzioni. Per capire queste inferenze, Zingale (2009) spiega:

- » La *deduzione* parte di una regola o legge dalla quale fa discendere necessariamente conclusioni. Per esempio: tutti gli uomini sono mortali, Socrate è un uomo, dunque Socrate è mortale.
- » L'*induzione* parte dell'osservazione dei fenomeni (naturali o sociali) e deriva conclusioni solo probabili. “Lo sguardo induttivo è uno sguardo associativo, che individua e sperimenta relazioni fra un evento che funge da causa e uno che funge da suo effetto” (p. 2). Per esempio: “ho più volte osservato che, ogni volta che piove, dopo, il terreno si bagna, da cui derivò la legge tale per cui se piove allora il terreno si bagna” (p. 3).
- » L'*abduzione* parte di un fatto sorprendente e deriva una conclusione possibile, un'ipotesi. “Il ragionamento abduttivo è un movimento del pensiero che permette di risalire a una causa a partire da un effetto” (p. 8). Per esempio: “Immaginiamo ora di uscire di casa al mattino e di trovare il cortile del nostro palazzo completamente bagnato. Diremmo: ‘Ecco, stanotte ha piovuto’. Ma non ne siamo certi” (p. 6). (Si veda Adler & Rips, 2008, per una spiegazione più dettagliata di queste tre inferenze).

Formulare opzioni di risposta plausibili non è un compito semplice, Alderson (2000) riferisce che addirittura i costruttori esperti devono fare un pre-test per le loro domande, un'analisi dei quesiti per conoscere gli indici di difficoltà e di

discriminazione e scartare o modificare quei quesiti che non sono andati bene (p. 212).

Infine, “il quesito a scelta multipla deve risultare familiare ai candidati” (Torresan, 2015, p. 51); infatti, questa familiarità permette agli studenti di adoperare le *test-wiseness strategies* spiegate da Bachman (1990, p. 114).

Allora, possiamo porre alcune domande: se uno studente avesse ottenuto le risposte corrette in una prova a scelta multipla di comprensione della lettura, basterebbe quest’informazione per affermare che lo studente ha capito il testo? Non avremmo più informazioni se chiedessimo allo studente di spiegare il processo svolto o le strategie adoperate per trovare le sue risposte? Questo è l’argomento che ci interessa affrontare a continuazione.

Strategie per la risoluzione delle prove

Le *test-taking strategies* sono quei processi di risoluzione delle prove che gli studenti hanno selezionato e dei quali sono consapevoli, almeno in qualche misura (Cohen, 1992). Nel caso delle prove che ci interessano in questo contributo, indicano i processi mediante i quali gli studenti scelgono un’opzione di risposta in una prova a scelta multipla.

Esistono alcune ricerche su queste strategie, ad esempio, Nevo (1989) e Cohen (1998) i quali fanno una descrizione dettagliata di più di 15 strategie, cosicché partendo dalle descrizioni di questi autori, in un nostro lavoro precedente (Platas-García, Castro-Manzano, & Reyes-Meza, 2016), abbiamo fatto una classifica includendo queste in quattro categorie: coincidenza, eliminazione, associazione e sorte; e abbiamo aggiunto una nuova categoria: rilevanza. Ogni categoria descrive l’azione principale che svolge lo studente per trovare la sua risposta come si riferisce di seguito.

Scegliere una risposta per:

- » *Coincidenza*: ricordando qualcosa che si conosce previamente sul tema trattato (quindi, facendo leva sulle proprie conoscenze).
- » *Eliminazione*: scartando le opzioni che non sembrano ragionevoli.
- » *Associazione*: mettendo in relazione parole in comune tra il testo e un'opzione di risposta.
- » *Sorte*: selezionando un'opzione a caso (perché rimane poco tempo o perché non si tolgono punti per le risposte sbagliate).
- » *Rilevanza*: usando unicamente il testo (non per ricordo di un tema come nella strategia di *coincidenza* o cercando parti in comune come nella strategia di *associazione*, ma usando tutto il testo).

Benché l'efficacia e l'uso delle strategie dipenda dal tipo di domanda della prova, possiamo raccomandare l'uso della strategia di *rilevanza* come una delle più adeguate per assicurare la comprensione della lettura a livello inferenziale (un esempio di queste strategie si può leggere in Platas-García et al., 2016).

La rilevanza come criterio logico suppone che l'antecedente ed il conseguente abbiano una variabile proposizionale comune per condividere contenuto semantico (Méndez, 1995), cioè, che parlino delle stesse cose. Per esempio, se prendiamo le premesse: (1) "tutti gli erbivori mangiano erba", (2) "nessun lupo mangia erba"; la conclusione necessaria è (3) "nessun lupo è erbivoro"; un problema di irrilevanza sarebbe concludere da queste premesse "il Sole è una stella". Infatti, per capire cosa sia la rilevanza si può pensare al problema di irrilevanza, cioè, il problema di partire da alcuni enunciati (premesse) e concludere (arrivare ad una conclusione) con un enunciato completamente slegato

da quegli enunciati (Mares, 2004). Così, in una prova a scelta multipla di comprensione della lettura sarebbe un errore scegliere un'opzione di risposta che non abbia a che fare con il contenuto semantico dato dal testo; e invece, sarebbe l'ideale scegliere l'opzione che indichi una conclusione tratta dall'informazione contenuta nel testo.

Il problema di irrilevanza è differente da una selezione operata secondo la strategia della sorte:

- » nell'irrilevanza gli studenti traggono una conclusione che non c'entra con le informazioni proposte dal testo, ma suppone che abbiano comunque letto il testo (si consideri che in una prova di comprensione della lettura in lingua straniera possono esserci problemi per capire il significato di un testo nella sua totalità se non si conosce il significato di certe parole in specifico);
- » la selezione di un'opzione adoperando la strategia della sorte, diversamente, non ha relazione con il testo e si sceglie a caso tra l'insieme delle possibilità (si pensi alle situazioni in cui rimane poco tempo per finire una prova e, se non ci sono punti in meno per scegliere un'opzione sbagliata, si preferisce completare tutta la prova per la probabilità di ottenere comunque qualche risposta corretta).

METODOLOGIA

Il disegno metodologico è quantitativo: studio descrittivo, trasversale.

Obiettivo

Descrivere aspetti in merito al disegno e alla risoluzione di una prova a scelta multipla di comprensione della lettura ideata per studenti adulti messicani di italiano lingua straniera.

Partecipanti

I partecipanti a cui abbiamo somministrato la prova sono stati 43 persone (23 donne e 20 uomini) con un'età media di 23,4 anni ($SD \pm 2,4$). Tutti i partecipanti di madrelingua spagnola (messicani) erano studenti di italiano con un livello intermedio di conoscenza della lingua, fascia B (B1 e B2) del QCER. La maggioranza erano studenti di laurea all'università iscritti in diverse aree disciplinari.

Strumento

Abbiamo disegnato una prova di comprensione della lettura il cui obiettivo è misurare la comprensione della lettura a livello inferenziale: con domande deduttive e non-deduttive. Per una spiegazione più approfondita su questo si veda un nostro lavoro precedente (Platas-García, Castro-Manzano, Reyes-Meza, & Gaona-Gordillo, 2018), nel quale esponiamo che, molte volte, nelle certificazioni di lingue straniere (spagnolo, italiano), le prove a scelta multipla di comprensione della lettura adoperano inferenze deduttive nelle quali la conclusione è necessaria; mentre la nostra esperienza è che siamo abituati a fare inferenze non-deduttive, quindi, probabili con induzioni o cerchiamo spiegazioni possibili con abduzioni.

Il questionario si conforma di 12 domande con quattro opzioni di risposta, di cui una sola corretta. I testi sono descrittivi e riferiti a temi diversi. La prova è stata ideata per giovani di madrelingua spagnola (messicani) di livello intermedio di conoscenza della lingua italiana, fascia B (B1 e B2) del QCER. Ha una durata di 30 minuti. Il lettore interessato può trovare la prova completa nell'appendice di questo contributo.

Per la validità del contenuto, abbiamo inviato la prova a nove lettori esperti la cui lingua materna è l'italiano, i quali, per via della loro formazione accademica e professionale, sono

abituati a leggere e analizzare testi a livello inferenziale, hanno letto la prova e vi hanno risposto in forma digitale, alcuni hanno fatto dei commenti per migliorare le domande. Presentiamo a continuazione una domanda che serve di esempio della nostra prova di comprensione della lettura.

Domanda 3.

» *Istruzioni:*

Leggi il testo e rispondi alle domande, scegli una e solo una delle opzioni di risposta.

» *Testo:*

L'arte rupestre dell'Era glaciale in Francia è stata il punto di partenza di una ricerca della paleoantropologa Genevieve von Petzinger chi ha catalogato i segni geometrici sulle pareti di 52 grotte di tutta Europa. Li ha classificati dividendoli per tipo, li ha inseriti in un database per confrontarli e ha cercato ricorrenze nelle informazioni raccolte. Ha scoperto 32 tipi di segni usati in Europa durante il Paleolitico Superiore (Adattato da Pringle, 2016).

» *Domanda:*

Secondo il testo, cosa spiegherebbe meglio le scoperte della ricercatrice:

- A. che i nostri antenati indicavano il giorno ed il mese con quei segni.
- B. che i nostri antenati copiavano segni che vedevano senza uno scopo.
- C. che i nostri antenati avevano un sistema grafico di comunicazione.
- D. che i nostri antenati usavano i segni geometrici soltanto come ornamenti.

» *Soluzione: opzione C.*
Scelta della strategia.

» *Istruzioni:*

Scegli l'opzione (soltanto una) che si avvicini di più alla strategia che hai adoperato per scegliere la tua risposta. Se pensi che hai usato diverse strategie, per favore, scegli la principale.

1. Ho scelto una risposta ricordando qualcosa che conoscevo già sul tema trattato.
2. Ho scelto una risposta scartando le opzioni che non mi sembravano corrette.
3. Ho scelto una risposta associando le parole in comune tra il testo e la risposta.
4. Ho scelto una risposta selezionando un'opzione a sorte.
5. Ho scelto una risposta usando il contenuto presente nel testo (non ricordando cose che conoscevo prima o associando parole).

Tutte queste opzioni corrispondono alle strategie di cui si parla prima.

Procedura

I giovani erano allievi o ex-allievi della somministratrice della prova in diversi corsi di lingua italiana che volontariamente hanno acconsentito a prendere parte alla ricerca, mediante firma di un modulo di consenso informato. La prova è stata somministrata durante gli orari di lezione in formato cartaceo e gli studenti non hanno potuto consultare il dizionario.

RISULTATI

I partecipanti hanno ottenuto più risposte corrette (343 corrispondenti al 66,5%) che risposte errate (173 corrispondenti al 33,5%).

Nella *tabella 1* si visualizzano questi risultati classificati per domanda (*item*) in relazione alle strategie di risoluzione adoperate.

TABELLA 1 Risposte (corrette ed errate) e uso delle strategie per la risoluzione delle prove in ogni domanda.

Item	Coincidenza		Eliminazione		Associazione		Sorte		Rilevanza	
	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E
1	0	0	18	12	2	5	0	0	3	3
2	1	0	15	2	7	0	2	0	16	0
3	6	0	18	1	4	1	1	0	10	2
4	2	2	12	6	5	3	1	2	2	8
5	1	0	6	16	4	4	1	5	3	3
6	4	5	10	11	1	1	0	0	6	5
7	1	1	16	11	1	4	0	0	5	4
8	5	0	12	3	8	1	2	1	10	1
9	0	1	15	5	5	2	3	1	11	0
10	2	0	8	10	1	7	0	1	9	5
11	3	1	19	4	4	4	0	3	3	2
12	1	1	10	2	8	0	0	0	19	2

Note: “C” sono le risposte corrette; “E” sono le risposte errate.

I dati contenuti nella *tabella 1* ci permettono di osservare come tutti gli studenti hanno ricorsi a diverse strategie per ogni domanda (con risposte corrette ed errate).

Nella *figura 1* si visualizzano i risultati della somma delle risposte degli *item* in relazione alle strategie adoperate.

La *figura 1* permette di apprezzare che la strategia di *eliminazione* è stata la più adoperata di tutte; e che la strategia di *sorte* è stata la meno adoperata.

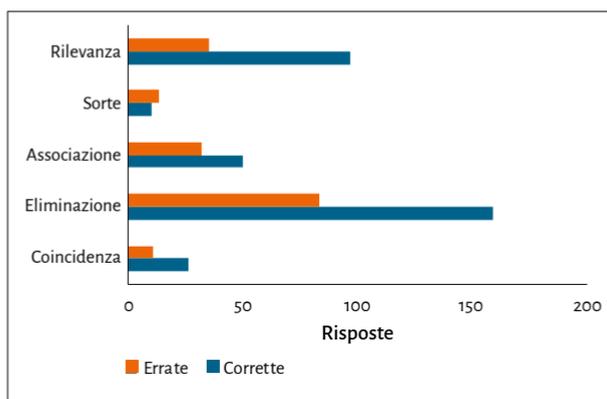


Figura 1. Somma delle risposte (corrette ed errate) e uso delle strategie per la risoluzione delle prove.

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Nei risultati di questa ricerca abbiamo trovato, in primo luogo, che la percentuale delle risposte corrette degli studenti (66,5%) è simile alla percentuale delle risposte corrette in altra prova di comprensione della lettura in italiano lingua straniera che abbiamo somministrato in precedenza (67%, Platas-García et al., 2016).

In secondo luogo, tutti gli studenti sono ricorsi a diverse strategie per ogni domanda; in merito a questo punto Cohen & Upton (2006) precisano che le *test-taking strategies* dipendono dal testo e dalle caratteristiche dello studente, e che non c'è un'unica strategia che si possa adoperare per tutti i compiti richiesti in una prova.

In sostanza, su due strategie in particolare possiamo dire che: (1) la strategia di *eliminazione* è stata la più adoperata; in merito a ciò Hoshino (2009) afferma che è quasi inevitabile

che questa strategia sia utilizzata nelle prove a scelta multipla. Inoltre, questa strategia ha rappresentato per gli studenti un modo efficiente per selezionare un'opzione tra più alternative: il semplice principio di eliminazione permette di utilizzare segnali successivi per escludere sempre più alternative e quindi ridurre l'insieme di opzioni rimanenti, fino a quando si può decidere per una sola alternativa (Todd & Gigerenzer, 2000). (2) La strategia di *sorte* è stata la meno adoperata e ciò si potrebbe spiegare a causa del disegno della prova con quattro opzioni di risposta; in merito a questo Bonvino (2008) afferma: "con l'aumentare delle opzioni diminuisce la possibilità che il candidato indichi la risposta giusta casualmente" (p. 25).

Questa ricerca ha presentato materiali per il disegno (la prova di lettura in appendice) ed evidenze empiriche sulla risoluzione (i risultati delle strategie) utili per i docenti coinvolti nella valutazione della comprensione della lettura in italiano lingua straniera di studenti ispanofoni. In una ricerca futura potremmo conoscere i risultati di una prova di comprensione della lettura per studenti adulti di italiano lingua straniera cambiando il formato della prova, dalla scelta multipla alla risposta aperta (cf. Intraversato & Lucisano, 2013); e in un'altra ancora, analizzeremo le strategie per la risoluzione delle prove a scelta multipla cambiando il formato, da cartaceo a digitale (cf. Yeom & Jun, 2020).

Crediamo che sia positivo tentare di avere un più stretto adeguamento tra il modo in cui i costruttori di prove intendono che quelle debbano essere risolte e come gli studenti le risolvono effettivamente (cf. Cohen, 1984).

Infine, questo contributo ci ha permesso di fare dei passi avanti nella ricerca sulla valutazione della comprensione della lettura tramite prove (infatti, questo è un lavoro che abbiamo già cominciato alcuni anni fa). Ci sembra che sia ancora attuale

questa affermazione fatta da Cohen (come citato da Cohen & Upton, 2006): “In order to assess reading comprehension in a second or foreign language, it is necessary to have a working knowledge of what that process entails” (p. 2).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adler, J. E., & Rips, L. J. (Eds.) (2008). *Reasoning. Studies of Human Inference and Its Foundations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barni, M., Bandini, A., Sprugnoli, L., Lucarelli, S., Scaglioso, A., Strambi, B., Fusi, C., & Arruffoli, A. (2009). *Linee Guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Bonvino, E. (2008). *Valutazione e misurazione dell'apprendimento linguistico*. Università di Roma Tre.
- Cohen, A. D. (1984). On taking language tests: What the students report. *Language Testing*, 1(1), 70-81.
- Cohen, A. D. (1992). Test-taking strategies on *ESL language tests*. *MinneTESOL Journal*, 10, 101-115.
- Cohen, A. D. (1998). Strategies and processes in test taking and SLA. In L. F. Bachmann & A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 90-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D., & Upton, T. A. (2006). *Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks*. [Monograph No. 33]. Princeton, NJ: ETS.
- Cohen, A. D., & Upton, T. A. (2007). I want to go back to the text: Response strategies on the reading subtest of the new

- TOEFL. *Language Testing*, 24(2), 209-250. <https://doi.org/10.1177%2F0265532207076364>
- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di Bertocchi D., Quartapelle F., RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze.
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 5, 87-114.
- Giovannini, M. L., & Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado II. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza*. Milano: LED.
- Grossi, L., & Serra, S. (2006). *La comprensione della lettura. Processi e pratiche valutative*. Roma: Armando Editore.
- Daloiso, M. (2013). Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica. *EL.LE*, 2(1), 68-87.
- Hoshino, Y. (2009). Effects of Distractor Characteristics on the Use of Elimination Strategies by Japanese EFL Learners in Vocabulary Tests. *ARELE*, 20, 151-160. https://doi.org/10.20581/arele.20.0_151
- Intraversato, A., & Lucisano, P. (2013). Gli anni di Eco. Riflessioni sull'uso di prove strutturate con risposte chiuse e aperte a margine di una ricerca sulla comprensione della lettura. *ECPS Journal*, 7, 23-43. <https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-intr>
- Lee, J. Y. (2011). *Second language reading topic familiarity and test score: test-taking strategies for multiple-choice comprehension questions*. Tesi di dottorato di ricerca, University of Iowa.
- Lucisano, P. (a cura di) (1989). *Lettura e comprensione*. Torino: Loescher.
- Maggioni, V. (2010). L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni

- apprendenti l'italiano come lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 2(1), 17-34. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/628>
- Mares, D. E. (2004). *Relevant Logic. A Philosophical Interpretation*. Stati Uniti: Cambridge University Press. Cap. 1
- Méndez, J. M. (1995). Lógica de la relevancia. In *Lógica: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (pp. 237-270). Madrid: Trotta.
- Nevo, N. (1989). Test-taking strategies on a multiple-choice test of Reading comprehension. *Language Testing* 6(3), 199-215. <https://doi.org/10.1177/0265553228900600206>
- Nozionario Itals. (s.d.). *Itals. Laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano Lingua Straniera. Nozionario di glottodidattica*. <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm> (ultima consultazione: 05.07.2020).
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The Roots of Reading Comprehension Instruction. In S. E. Israel. (Ed), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2da ed., pp. 12-56). New York: The Guilford Press.
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., & Reyes-Meza, V. (2016). Razonamiento y heurísticas en pruebas de comprensión lectora./ Reasoning and heuristics in reading comprehension tests. *Revista de Educación*, 371, 157-187. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2016/371/371-7.html>
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., Reyes-Meza, V., & Gao-Gordillo, I. (2018). Influencia de la Longitud, la Complejidad y la Inferencia en la Resolución de Pruebas de Comprensión Lectora Inferencial. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 73-92. <https://doi.org/10.15366/riece2018.11.1.006>
- Pringle, H. (30 maggio 2016). Nell'arte rupestre europea le origini della scrittura. In *National Geographic Italia*.
- Tessaro, F. (2004). La verifica e la valutazione degli apprendimenti. In *Metodi e tecniche dell'osservazione e della valutazione* (pp. 1-20).

- SSIS Veneto—Corsi speciali per l' idoneità all' insegnamento tecnico-pratico.
- Todd, P. M., & Gigerenzer, G. (2000). Précis of simple heuristics that make us smart. *Behavioral & Brain Sciences*, 23, 727-780.
- Torresan, P. (2015). Analisi (classica, Rasch, dei distrattori) di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS. *Euro.American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2(1), 20-54. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.2.27>
- Torresan, P. (2016). Analisi della predittività di item tratti da prove di comprensione della certificazione. It per la fascia di competenza dell' autonomia. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 55(1), 155-183. <http://dx.doi.org/10.1590/010318134950176211>
- Torresan, P. (2019). Raccomandazioni per chi redige una prova linguistica. *Bollettino Itals*, 17(80), 94-107.
- Yeom, S., & Jun, H. (2020). Young Korean EFL Learners' Reading and Test-Taking Strategies in a Paper and a Computer-Based Reading Comprehension Tests. *Language Assessment Quarterly*, 17. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1731753>
- Zingale, S. (2009). *Il ciclo inferenziale. Deduzione, induzione, abduzione: dall' interpretazione alla progettualità*. Working paper.

APPENDICE

Prova a scelta multipla di compensazione della lettura

FOGLIO DELLE RISPOSTE

Per favore, segna le tue risposte in questo foglio, per ogni risposta dovrai scegliere soltanto una strategia, non lasciare nessuna domanda senza risposta.

Scegli l'opzione che si avvicini di più alla strategia che hai utilizzato per scegliere la tua risposta. Se senti che hai usato diverse strategie, per favore, scegli la principale.

1. Ho scelto una risposta ricordando qualcosa che conoscevo già sul tema trattato.
2. Ho scelto una risposta scartando le opzioni che non mi sembravano corrette.
3. Ho scelto una risposta associando le parole in comune tra il testo e la risposta.
4. Ho scelto una risposta selezionando un'opzione a sorte.
5. Ho scelto una risposta usando unicamente il testo.

	Risposta			
	A	B	C	D
<i>Esempio</i>				x
Domanda n. 1				
Domanda n. 2				
Domanda n. 3				
Domanda n. 4				
Domanda n. 5				
Domanda n. 6				
Domanda n. 7				
Domanda n. 8				
Domanda n. 9				
Domanda n. 10				

	Strategia				
	1	2	3	4	5
<i>Esempio</i>		x			
Domanda n. 1					
Domanda n. 2					
Domanda n. 3					
Domanda n. 4					
Domanda n. 5					
Domanda n. 6					
Domanda n. 7					
Domanda n. 8					
Domanda n. 9					
Domanda n. 10					

	Risposta			
	A	B	C	D
Domanda n. 11				
Domanda n. 12				

	Strategia				
	1	2	3	4	5
Domanda n. 11					
Domanda n. 12					

Grazie mille per il tuo tempo e per le tue risposte!

PROVA DI COMPrensIONE DELLA LETTURA

Leggi i testi e rispondi alle domande, scegli solo un'opzione di risposta.

Domanda 1

ZeroRelativo è un portale ideato da Paolo Severi dedicato al baratto. Qui molti oggetti non muoiono in discarica, ma rinascono ad ogni scambio: vecchi sci, elettrodomestici, mobili, libri, cd, biciclette e molto altro. C'è anche la possibilità di barattare giorni in case al mare o in montagna oppure servizi e consulenze. I barter – gli utenti che barattano o donano all'interno di ZeroRelativo – possono scegliere se donare senza volere nulla in cambio, oppure indicare da subito nell'annuncio l'oggetto o la prestazione che desiderano ricevere in cambio. Bastano pochi clic per inserire il proprio annuncio, rispondere a quelli già presenti oppure semplicemente leggere informazioni approfondite sulla storia del baratto e su esperienze concrete di scambi.

Secondo il testo, cosa si conclude necessariamente:

- A. che i barter non ricevono soldi in cambio a servizi e oggetti.
- B. che i barter ricevono il permesso per barattare da Paolo Severi.
- C. che i barter inseriscono i loro annunci in maniere molto originali.
- D. che i barter devono seguire un codice etico per fare gli scambi.

Domanda 2

“Non tutti i lupi ululano allo stesso modo e non tutte le popolazioni di lupo hanno dei modelli identici di produrre il suono; accanto alle variazioni individuali, esistono infatti dei veri e propri dialetti. Non esiste tuttora uno studio approfondito su queste differenze, ma esse appaiono evidenti a chi abbia ascoltato per esempio i lupi sia in Canada sia in Europa:”

Secondo il testo, cosa è più probabile:

- A. che gli ululati dei lupi e dei cani avrebbero le stesse caratteristiche.
- B. che gli ululati dei lupi imiterebbero le voci delle persone vicine.
- C. che gli ululati dei lupi varierebbero in base alla specie di appartenenza.
- D. che gli ululati dei lupi in Europa sarebbero l'interesse principale dei ricercatori.

Domanda 3

L'arte rupestre dell'Era glaciale in Francia è stata il punto di partenza di una ricerca della paleoantropologa Genevieve von Petzinger chi ha catalogato i segni geometrici sulle pareti di 52 grotte di tutta Europa. Li ha classificati dividendoli per tipo, li ha inseriti in un database per confrontarli e ha cercato ricorrenze nelle informazioni raccolte. Ha scoperto 32 tipi di segni usati in Europa durante il Paleolitico Superiore.

Secondo il testo, cosa spiegherebbe meglio le scoperte della ricercatrice:

- A. che i nostri antenati indicavano il giorno ed il mese con quei segni.
- B. che i nostri antenati copiavano segni che vedevano senza uno scopo.

- C. che i nostri antenati avevano un sistema grafico di comunicazione.
- D. che i nostri antenati usavano i segni geometrici soltanto come ornamenti.

Domanda 4

“*Mi alzo*, pensa Talamone. E come se formulando questo pensiero avesse già compiuto l’atto, resta fermo più che mai, anzi mette sotto le coltri il braccio che stendeva di fuori. Gli è che, svaniti i sogni notturni, cominciano quelli a cui Talamone si abbandona in pieno giorno. Pigro per costituzione, egli non ha mai saputo abbandonare l’età puerile, dono generoso della natura, per quelle successive, frutto di esperienze e di sforzi troppo faticosi; così che rimasto bambino, tuttora l’appassionano pensieri di violenza, di attività turbinose, di risolutezze estreme, di avventure. Pensieri, non atti, ché c’è di mezzo il gran mare della pigritia; pensieri senz’atti, che in altri diventerebbero rimorsi, velleità, veleni dell’anima, e in Talamone delicato e puerile, si cambiano piacevolmente in sogni.”

Secondo il testo, quale sarebbe il titolo che si adatterebbe meglio a questo racconto:

- A. Le avventure di Talamone.
- B. L’eterno bambino.
- C. La fatica di lavorare.
- D. Tra il dire e il mare.

Domanda 5

La guida alpina, Mario Sertori, appassionato di ice-climbing (arrampicata su ghiaccio), spiega che non basta dire ghiaccio... “C’è il ghiaccio duro come la roccia, inattaccabile dalle lame

delle piccozze: e un ghiaccio fragile, senza personalità, che a ogni colpo va in mille pezzi. Poi c'è quello dispettoso, che respinge le punte dei ramponi, e quello bizzarro, dai colori più strani. C'è il ghiaccio silenzioso, che comunica soltanto attraverso la sua forma, e quello chiacchierone: quando arrivi in cima sei sfinito dal suo borbottare. E poi c'è il ghiaccio che piange, il più fastidioso: dal primo metro è una doccia gelata. Per capire le cascate bisogna conoscere il loro alfabeto misterioso, ascoltarne il suono: il ghiaccio risponde subito, ai primi colpi di piccozza, e occorre comprendere il suo messaggio per sapere se la struttura è solida o no”.

Secondo il testo, cosa si concluderebbe necessariamente da ciò che afferma Mario Sertori:

- A. che i colpi di piccozza servono ad ascoltare l'alfabeto delle cascate.
- B. che gli appassionati di ice-climbing leggono molto sul ghiaccio.
- C. che il ghiaccio bizzarro è uno dei ghiacci più fastidiosi e fragili.
- D. che il ghiaccio chiacchierone ha il più basso livello di solidità.

Domanda 6

“Da Vinci” è il robot più avanzato per la chirurgia mini-invasiva. Ha un braccio che sostiene una micro-camera su un endoscopio e altre tre braccia, le cui dita sono costituite da strumenti minuscoli. Esse sono in grado di incidere, suturare e cauterizzare con una precisione fino a 5 volte superiore rispetto alle dita dell'uomo. Il lavoro è pilotato da una console, che permette al chirurgo di ossevere le immagini.

Secondo il testo, cosa è più probabile che sia vera:

- A. che tra alcuni anni non ci vorrà il lavoro del chirurgo in sala operatoria.
- B. che pochi pazienti potranno usare questa tecnologia per essere molto costosa.
- C. che gli studenti di Medicina dovranno essere esperti nel disegno dei robot.
- D. che gli eventuali errori causati dalla mano umana saranno annullati.

Domanda 7

Al sito Internet www.Page99test.com “qualsiasi scrittore può caricare la pagina 99 del suo manoscritto e ricevere il responso dei lettori che, dopo aver letto il testo, dovranno dire se volterebbero pagina e comprerebbero il libro. Il tutto senza conoscere il nome dell’autore né il titolo dell’opera.”

Secondo il testo, cosa spiegherebbe meglio la scelta della pagina 99 e non di un’altra:

- A. perché in quella pagina è più probabile che gli scrittori facciano un riassunto dell’opera.
- B. perché in quella pagina è più probabile che si trovino informazioni biografiche dell’autore.
- C. perché in quella pagina è più probabile che trama e personaggi siano ormai definiti.
- D. perché in quella pagina è più probabile che il lettore possa scoprire il titolo del libro.

Domanda 8

In uno studio, Rusty Gage e colleghi, hanno potuto seguire in tempo reale lo sviluppo di neuroni di topi adulti. Grazie a una nuova tecnica di microscopia, hanno osservato per alcune

settimane la crescita dei neuroni. Hanno così scoperto che quando i topi erano in un ambiente ricco di stimoli, le nuove cellule crescevano rapidamente, sviluppando molte ramificazioni, chiamate dendriti, per collegarsi ai neuroni vicini. Quando invece erano in ambienti vuoti i nuovi neuroni crescevano lentamente e sviluppavano pochi dendriti. Disturbi quali l'Alzheimer, l'epilessia e l'autismo sono collegati a deficit nello sviluppo dei dendriti.

Secondo il testo, cosa è più probabile che succeda:

- A. che si potranno comprendere meglio i vari ambienti ricchi di stimoli.
- B. che si potranno comprendere meglio i neuroni dei topi neonati.
- C. che si potranno comprendere meglio alcune malattie neurologiche.
- D. che si potranno comprendere meglio alcuni elementi sul linguaggio.

Domanda 9

“Già da tempo gli sportivi di alto livello devono parte dei loro risultati a fattori che vanno dalla dieta calibrata agli allenamenti studiati al computer.”

Secondo il testo, cosa si conclude necessariamente:

- A. che la dieta calibrata che fanno gli sportivi di alto livello ci mette molto tempo per dare dei buoni risultati.
- B. che gli sportivi di alto livello devono i loro risultati a fattori della propria natura come la salute e la carica genetica.
- C. che gli allenatori degli sportivi di alto livello utilizzano il computer già da tempo per proiettare parte dei risultati.
- D. che gli allenamenti studiati al computer aiutano gli sportivi di alto livello ad ottenere una parte dei loro risultati.

Domanda 10

Pomodori, piselli, segale, crescione, rucola e ravenello sono cresciuti su un terreno prelevato da un vulcano delle Hawaii, che ricalca la composizione chimica del suolo marziano. In contemporanea, alcuni scienziati olandesi hanno coltivato (con successo) gli stessi vegetali su un suolo terrestre e su un suolo identico a quello lunare. Su Marte i raggi solari arrivano con un'intensità che è circa la metà rispetto alla Terra. La pressione atmosferica è molto inferiore. In queste condizioni, la soluzione per coltivare più praticabile ad oggi è la serra, meglio ancora se sotterranea, con luce artificiale e atmosfera pressurizzata per ricreare il più possibile le condizioni terrestri. Il suolo marziano è composto soprattutto da ossidi di ferro (fondamentalmente, ruggine); e il resto è silice.

Secondo il testo, quale sarebbe l'obiettivo più probabile se si facesse un altro esperimento:

- A. conoscere le differenze nella composizione chimica tra i pomodori e i piselli.
- B. conoscere se quei vegetali, crescendo su Marte, sono commestibili per l'uomo.
- C. conoscere il funzionamento delle serre sotterranee in altre condizioni.
- D. conoscere con esattezza la quantità di ruggine presente sul suolo marziano.

Domanda 11

Siamo al mare della Sardegna, un mare attraente, dai colori che, a seconda della luce, vanno dall'argento, al turchese, allo smeraldo, all'indaco, al blu elettrico. Ce n'è per tutti i gusti: a sinistra si trova un litorale di 4 chilometri che termina con una serie di dune alte 30 metri che fino a poco tempo fa si potevano

scalare per poi rotolarsi dalla loro sommità avvolti in un caldo abbraccio. Ora invece sono presidiate da due guardie a cavallo per evitare questa pratica. A destra si trova una scogliera, ricca di stelle marine, a cui si accede percorrendo un'antica strada romana ombreggiata dai pini d'Aleppo (unica riserva europea).

Secondo il testo, quale sarebbe la migliore spiegazione per cui le dune sono presidiate:

- A. perché si danneggia la stabilità dell'ambiente delle dune.
- B. perché le persone possono soffrire difficoltà di respirazione.
- C. perché molti turisti sono stati truffati dagli abitanti del luogo.
- D. perché i gabbiani non riescono a riconoscere bene le loro prede.

Domanda 12

La *Atropa belladonna* appartiene come i pomodori e le patate alla famiglia delle Solanacee. La pianta si chiama belladonna perché durante il Rinascimento veniva usata dalle donne per la sua qualità di dilatare la pupilla donando maggior lucentezza agli occhi.

Secondo il testo, cosa si conclude necessariamente:

- A. che la maggior lucentezza degli occhi è apprezzata dagli artisti.
- B. che delle piante di belladonna hanno la qualità di dilatare la pupilla.
- C. che le piante della famiglia delle Solanacee sono le più vendute.
- D. che la qualità di dilatare la pupilla è propria di tutte le piante.

RIFERIMENTI E SOLUZIONI DELLA PROVA*Riferimenti, soluzioni e tipo di inferenza della prova*

Numero di domanda	Riferimento	Opzione corretta / Tipo di inferenza
1	Di Bari, M. (2008). <i>ZeroRelativo. La community del baratto on line</i> . Disponibile da http://www.viviconsapevole.it/articolo_stampa.php?id=8795	A/Deduttiva
2	Boitani, L. (1988). <i>Dalla parte del lupo</i> . Milano: Mondadori, p. 27.	C/Induttiva
3	Adattato da: Pringle, H. (30 maggio 2016). Nell'arte rupestre europea le origini della scrittura. In National Geographic Italia.	C/Abduttiva
4	Moravia, A. (1957). I sogni del pigro. In <i>L'epidemia. Racconti surrealisti e satirici</i> . Milano: Bompiani, p. 52.	B/Abduttiva
5	Caccia, C. (2013, febbraio). Cascate di ghiaccio, passione che brucia. In <i>Montagne360. La rivista del Club Alpino Italiano</i> . Milano: La Montagna Unisce, p. 30.	A/Deduttiva
6	Rossi, R. (2015, settembre). In sala operatoria sono entrati i robot. In <i>Airone</i> , No. 413. Milano: Giorgio Mondadori, p. 16-17.	D/Induttiva
7	Morano, V., & Muzzi, A. (2011). <i>Piazza Italia 2</i> . Firenze: Alma Edizioni, p. 46.	C/Abduttiva
8	Adattato da: Le Scienze. (4 maggio 2016). <i>La "potatura" dei collegamenti neuronali nel cervello adulto</i> . Disponibile da http://www.lescienze.it/news/2016/05/04/news/connessioni_neuronali_sfoltimento_cervello_adulto-3076125/	C/Induttiva

Numero di domanda	Riferimento	Opzione corretta / Tipo di inferenza
9	Romeo, G. (2007). La rivincita dei disabili. In Rivista <i>Focus</i> , No. 180. Milano: Mondadori, p. 20.	D/Deduttiva
10	Adattato da: Formica, F. (12 marzo 2016) <i>Ortaggi su Marte</i> . In National Geographic Italia.	B/Induttiva
11	Corriere della Sera. Dove. (2009). Sardegna sirena incantatrice. In <i>Diari di viaggio in Italia</i> . Disponibile da http://viaggi.corriere.it/diari-di-viaggio/europa/italia/sardegna_sirena_incantatrice_91132.shtml	A/Abduttiva
12	Adattato da: Torino. La Repubblica. it (2013). <i>Dalla belladonna deriva l'atropina le sue bacche possono uccidere</i> . Disponibile da http://torino.repubblica.it/cronaca/2013/06/25/news/dalla_belladonna_deriva_l_atropina_ma_le_sue_bacche_possono_uccidere-61839420/	B/Deduttiva