



Manuale clinico e operativo

Reading & Comprehension on Digital

Assessment dinamico delle dimensioni della
letto-scrittura e comprensione del testo
dai 9 ai 12 anni

Indice

Le autrici.....	2
1. La comprensione del testo.....	3
I modelli della comprensione del testo: un costrutto multi-componenziale.....	3
Fattori cognitivi.....	6
La comprensione del testo su schermo: le dimensioni di confronto tra carta e digitale.....	11
2. ReCoD: Reading & Comprehension on Digital.....	15
Lo sviluppo del progetto.....	15
La struttura di ReCoD.....	17
I destinatari e ambiti di utilizzo.....	18
Le aree di valutazione.....	18
Le prove.....	22
Le misure.....	25
3. Somministrazione e scoring.....	31
Quante/quali prove somministrare.....	31
Compilare il protocollo di registrazione.....	31
Selezione dei brani di lettura/comprendione.....	38
Somministrare la prova di Separazione di Parole.....	42
Somministrare la prova di Domande a scelta multipla.....	45
Somministrare la prova di Domande aperte.....	47
Somministrare la prova di Cloze.....	48
Somministrare la prova di Correzione di Bozze.....	52
Correggere le prove su ReCoD.....	55
Criteri per l'attribuzione dei punteggi di decodifica.....	56
Criteri per l'attribuzione dei punteggi di comprensione.....	57
Criteri per l'attribuzione dei punteggi di scrittura.....	64
Creazione dei profili individuali: punteggi grezzi, percentili e cluster.....	65
Restituzione preformata.....	69
Interpretazione dei profili.....	69
4. Standardizzazione e proprietà psicometriche.....	80
Norme e campione di standardizzazione.....	80
Affidabilità.....	80
Validità.....	81
Bibliografia.....	85
Appendice.....	92
Punteggi di comprensione (Domande aperte).....	92
Punteggi di comprensione (Cloze).....	112
Punteggi di comprensione (Correzione di bozze).....	121
Ringraziamenti.....	131

Le autrici

Elisabetta Lombardo, dottoranda in Psicologia presso l'Università di Bologna. Studia e ricerca i processi cognitivi che sostengono la lettura e la comprensione del testo, in relazione a fenomeni attenzionali come il mind-wandering. Inoltre, svolge attività di ricerca legate allo studio dei dispositivi digitali nei contesti di apprendimento e il loro ruolo nel supportare la letto-scrittura e la comprensione del testo in bambini/e e adolescenti. Svolge la sua attività di ricerca in collaborazione con il LADA (Laboratorio Assessment Disturbi di Apprendimento) del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna e con Anastasis.

Sara Gaudio, psicologa, borsista di ricerca presso il Laboratorio Assessment Disturbi di Apprendimento (LADA) del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna. Si occupa di valutazioni neuropsicologiche del profilo cognitivo e degli apprendimenti in età evolutiva e partecipa a progetti di osservazione e potenziamento dei prerequisiti di apprendimento e delle competenze socio-emotive in bambini e bambine della scuola dell'infanzia.

Ambra Fastelli, psicologa dello sviluppo, svolge attività di ricerca nell'ambito della psicologia dell'età evolutiva e dell'educazione. I suoi interessi riguardano l'acquisizione del linguaggio, la comprensione del testo e le difficoltà di apprendimento, con attenzione ai bisogni educativi di bambini e ragazzi con sviluppo tipico e atipico. La sua ricerca esplora le relazioni tra processi cognitivi, apprendimento, e variabili di contesto, anche in relazione all'uso delle tecnologie digitali per la valutazione e il potenziamento delle competenze. Ha collaborato a diversi progetti di ricerca multidisciplinari e contribuito alla realizzazione di strumenti di valutazione e di materiali formativi e divulgativi, con l'obiettivo di sostenere una pratica educativa più accessibile e fondata sulle evidenze.

Paola Bonifacci, psicologa, psicoterapeuta, è professoressa associata presso il Dipartimento di Psicologia "Renzo Canestrari" dell'Università di Bologna e responsabile del LADA (Laboratorio Assessment Disturbi di Apprendimento). Le sue aree di ricerca riguardano i processi cognitivi e di apprendimento in popolazioni tipiche e atipiche, con particolare riferimento ai disturbi specifici dell'apprendimento. La ricerca affronta le relazioni tra cognizione, variabili relazionali/emotive e contestuali in età prescolare e scolare. Una linea di ricerca specifica riguarda il linguaggio e i processi di apprendimento nel plurilinguismo. È autrice di numerose pubblicazioni internazionali e di diversi strumenti psicometrici.

1. La comprensione del testo

La comprensione del testo richiede un apprendimento deliberato e contestualizzato, supportato da insegnanti, genitori e strumenti adeguati. Con l'evoluzione digitale, nuove opportunità e sfide emergono nell'apprendimento e nella valutazione. La piattaforma ReCoD nasce per valutare il profilo funzionale di studenti e studentesse di scuola primaria e secondaria, integrando i modelli tradizionali di spiegazione della comprensione del testo con ricerche nell'ambiente digitale. Si propone di offrire percorsi personalizzabili per la valutazione della letto-scrittura, la comprensione, il potenziamento individuale, attraverso il supporto di tecnologie innovative come text-to-speech e misure del mind-wandering.

I modelli della comprensione del testo: un costrutto multi-componenziale

Apprendere informazioni tramite la comprensione del testo scritta è un'abilità indispensabile per imparare a conoscere il mondo che ci circonda. Soprattutto ora, nell'era dell'informazione, accedere alle conoscenze ma anche alle relazioni è mediato dall'accesso a contenuti scritti e multimediali (e.g. app di messaggistica, condivisione e produzione di contenuti).

Il passaggio dal reale al digitale ha messo in evidenza in maniera ancora più marcata quanto sia complesso il processo di comprensione del testo. Diversi tipi di testi (lineari, multimediali, ipertestuali), così come diversi tipi di obiettivi (studio, intrattenimento, relazionalità) attivano processi cognitivi di vario ordine (attenzione, memoria, ragionamento etc.) in relazione alle caratteristiche e richieste del contesto (reale o digitale). Sono richieste sia abilità "dal basso verso l'alto", come il riconoscimento del segno scritto come un'unità dotata di significato (concetto) per la propria lingua di riferimento, che abilità "dall'alto verso il basso", come l'integrazione di tanti concetti rispetto alle proprie conoscenze pregresse, l'aggiornamento quindi degli schemi che guidano le proprie azioni e aspettative. Inoltre, è necessario monitorare che quello che si sta leggendo sia stato effettivamente compreso. Un esempio sono le situazioni in cui la mente vaga durante la lettura, dandoci l'illusione per un po' di aver comunque compreso tutto.

Considerate le differenze che possono emergere tra studenti e studentesse in questi vari processi, i modelli della comprensione del testo hanno cercato di sintetizzare le competenze necessarie ad apprendere efficacemente dai testi scritti, in più contesti.

Il modello Simple View of Reading

Il **Simple View of Reading Model** (SWR - Gough & Tunmer, 1986) definisce la comprensione del testo come il prodotto delle **abilità di decodifica** (riconoscimento rapido e automatico delle parole stampate) e della **comprensione orale** (capacità di costruire significato dal linguaggio uditivo), identificando in variazioni specifiche di queste abilità i diversi profili di comprensione: iperlessia, dislessia, difficoltà del linguaggio e lettura efficace.

Il modello assume che decodifica e comprensione orale siano misurabili separatamente e che la loro influenza sulla comprensione scritta cambi diacronicamente durante lo sviluppo, con la decodifica più predittiva nelle prime fasi per le lingue opache e la comprensione orale per le fasi successive, e viceversa per le lingue trasparenti. Decodifica e comprensione orale presentano precursori differenti: conoscenza delle lettere e consapevolezza fonologica per la decodifica (Kendeou et al., 2009); vocabolario, morfosintassi e processi cognitivi superiori (come le inferenze) per la comprensione orale (Lepola et al., 2012). Pertanto, introducendo il concetto di **abilità di lettura potenziale** come discrepanze tra comprensione orale e scritta, il SWR dà indicazioni teoricamente fondate per programmi di potenziamento che, sulla base del profilo funzionale, si rivolgono più alla decodifica o alla comprensione orale (Sticht & James, 1984). Allo stato attuale, sempre più interventi volti al potenziamento vengono svolti non soltanto tramite batterie cartacee tradizionali, ma si stanno spostando al digitale, in virtù delle sue caratteristiche di flessibilità e accessibilità.

Il modello di costruzione-integrazione

Oltre a processi di decodifica e comprensione orale, che consentono di focalizzarsi sulle differenze individuali, comprendere significa soprattutto entrare in interazione con un testo e le sue caratteristiche. Il **modello di costruzione-integrazione** di Kintsch e Van Dijk (1978), pertanto definisce la comprensione come un processo che richiede la costruzione di un modello mentale – e personale – del testo, sulla base di come è stato scritto e delle abilità del lettore o della lettrice. Dall'intersezione di queste componenti, vengono identificati quattro livelli di elaborazione del testo.

Il primo livello, quello **linguistico**, riguarda la decodifica dei simboli grafici e il riconoscimento delle parole; il secondo livello, quello della **microstruttura**, rappresenta il collegamento di queste parole entro proposizioni, tramite coreferenze (riferimento allo stesso concetto). Successivamente, il lettore o la lettrice crea la **macrostruttura** del testo, ovvero il significato letterale di quanto scritto, temi e interrelazioni. La sua costruzione viene facilitata tramite espedienti testuali quali

paragrafi e titoli. Infine, ciò a cui la comprensione mira è la costruzione del **modello situazionale del testo**, ovvero il significato che il testo assume alla luce delle conoscenze pregresse e degli obiettivi del lettore o della lettrice. Questo livello richiede l'uso di inferenze e l'attivazione di precedenti schemi cognitivi riguardo alla situazione che il testo vuole descrivere. È proprio tramite questi rispecchiamenti costanti tra ciò che si sa e cosa si sta leggendo che è possibile quindi aggiornare le proprie conoscenze e apprendere qualcosa di nuovo.

Il modello RESOLV

Gli studenti e le studentesse, tuttavia, spesso si trovano a leggere dei testi sulla base di specifiche richieste (e.g. compiti, preparazione per verifiche etc.) che hanno un ruolo nel definire gli obiettivi della lettura, assieme alla motivazione personale. Per questo, oltre alle abilità inferenziali e le conoscenze pregresse, **il modello RESOLV** (Britt & Rouet, 2012) propone di concepire la lettura come un processo di problem solving, che, oltre all'abilità di decodificare parole o costruire un modello mentale del testo, richiede di affrontare attivamente un compito, gestendo obiettivi, strategie e risorse cognitive. In questo senso, lo studente o la studentessa costruirà anche modelli del compito e del contesto.

Poiché leggere avviene in un contesto fisico e sociale, in primo luogo i lettori e le lettrici devono far fronte alle aspettative di questi contesti e integrarle con le motivazioni personali. Il risultante modello contestuale stabilisce gli obiettivi della comprensione ma manca delle informazioni necessarie al loro raggiungimento, in particolare rispetto a quali aiuti e sfide il lettore o la lettrice può incontrare. All'interno del modello contestuale, il modello del compito definisce quindi gli step necessari al raggiungimento degli obiettivi derivati dal modello contestuale. La valutazione della comprensione del testo, infatti, può prendere molte forme, richiedendo strategie e competenze diverse (Clinton, 2019): domande a scelta multipla, domande aperte, recupero libero di informazioni, sono solo alcune delle modalità con cui la comprensione del testo è valutata.

Valutare il ruolo del contesto e della tipologia del compito è ancora più fondamentale quando si considera la lettura all'interno di contesti digitali, in cui la regolazione metacognitiva, la gestione dei propri obiettivi e interessi è necessaria per raggiungere una costruzione efficace del testo, spesso presentato in maniera frammentata tramite link o contenuti multimediali.

Proprio a fronte di contesti di lettura differenti, la costruzione modelli della lettura che tengano conto delle sfide specifiche proposte del mezzo di lettura (carta o digitale) che si può imporre a livelli diversi di interattività, multimedialità e presenza

fisica (e.g. mouse, tastiera, schermo etc.) all'interno dello svolgimento di un compito, ha messo in luce il ruolo delle competenze metacognitive e di auto-regolazione.

Fattori cognitivi

I modelli presentati finora sono molto utili non soltanto per fornire una cornice teorica della comprensione del testo, ma da un punto di vista pratico per evidenziare quali sono le condizioni che consentono un apprendimento efficace. Pertanto, differenze nelle prestazioni di studenti e studentesse possono essere riconosciute in differenze nelle competenze e abilità che consentono di interagire con il testo, con le richieste del contesto di apprendimento e del compito di apprendimento.

Competenze alla base della comprensione del testo

Il successo nella comprensione del testo dipende da fattori cognitivi a diversi livelli. Come evidenziato dal modello SWR, gli studenti e le studentesse possono differire in termini di abilità di decodifica e comprensione orale. Inoltre, il ruolo di queste abilità varierebbe con l'età e in relazione alla lingua di riferimento (Carretti e Zamperlin, 2010; Megherbi, Seigneuric e Ehrlich, 2006). Nelle lingue trasparenti, mentre la decodifica ha un ruolo importante nelle prime fasi di apprendimento della letto-scrittura, la sua automatizzazione all'aumentare della scolarizzazione porta alla sua relativa perdita di importanza, in favore invece del ruolo sempre più rilevante della costruzione del vocabolario mentale degli studenti e delle studentesse e di abilità di più alto livello, quali le abilità inferenziali. Nonostante ciò, in un'ottica dimensionale di sviluppo della lettura e della comprensione del testo (Snowling e Hulme, 2011), queste stesse abilità sono da vedersi separate soltanto da un punto di vista esplicativo, piuttosto che di sviluppo, in cui abilità dissociabili in età adulta non sempre lo sono durante la crescita.

Per questo, il modello SWR offre uno strumento utile per identificare differenze tra profili di lettura e comprensione sulla base del concetto di abilità di lettura potenziale, ovvero la discrepanza tra la fluenza e accuratezza della decodifica e la quantità e qualità dei concetti già acquisiti (Gough & Tunmer, 1986). Possiamo infatti identificare quattro profili:

1. **Buon/a lettore/lettrice:** persone con buone capacità di comprensione orale e di decodifica del testo scritto, quindi in grado di ricostruire il significato del testo;
2. **Cattivi/e lettori/lettrici:** persone con buone capacità di decodifica ma scarsa capacità di comprensione orale, per cui, nonostante siano in grado di riconoscere le parole, non sono in grado di integrarle nel significato più generale

del testo. Rappresenta il profilo conosciuto come “difficoltà di comprensione del testo” o “iperlessia”.

3. **Dislessia:** persone con difficoltà nella decodifica ma buona comprensione orale. Si tratta del disturbo specifico di lettura, con specifiche difficoltà nell'automatizzazione della corrispondenza tra segno (grafema) e suono (fonema) delle parole che compongono la lingua di riferimento. Tuttavia, queste difficoltà non portano necessariamente a difficoltà nella comprensione del testo (Bishop e Snowling, 2004; Snowling, 2000). Nel caso in cui la lettura fosse eccessivamente difficoltosa, tuttavia, anche l'elaborazione del senso delle parole e quindi delle frasi potrebbe essere compromesso.
4. Infine, se le difficoltà di decodifica e comprensione orale dovessero presentarsi assieme, di solito sono associate a profili di difficoltà che coinvolgono il funzionamento intellettivo generale o **disturbi del linguaggio**.

Come esemplificato dal modello, pertanto, sono diverse le condizioni entro cui si possono verificare delle difficoltà nella comprensione del testo scritto, anche a partire da profili molto diversi tra loro. Quando le difficoltà di comprensione del testo sono associate a buone capacità di decodifica e a un funzionamento intellettivo nella norma, la letteratura scientifica e la pratica clinica sono concordi nell'identificare il profilo di *poor comprehenders* o “cattivi lettori”. In linea con il modello di costruzione-integrazione di Kintsch e Van Dijk precedentemente presentato, solitamente, questi bambini e queste bambine mostrano, oltre alle difficoltà di comprensione orale, diverse fragilità a livello di ampiezza del vocabolario (Nation, Clarke, Marshall e Durand, 2004; Levorato, Roch e Nesi, 2007), nella capacità di sviluppare inferenze (Catts, Adlof e Weismer, 2006) e di conseguenza fanno affidamento su un minor patrimonio di conoscenze pregresse (Cain e Oakhill, 1999).

Da un punto di vista teorico, la Lexical Quality Hypothesis (Perfetti et al., 2007; Perfetti & Safura, 2014) sottolinea pertanto l'importanza del vocabolario nella comprensione del testo, distinguendo tra quantità di parole conosciute e qualità della loro rappresentazione cognitiva, che include, oltre alla forma e al significato, il loro uso pratico. La qualità lessicale (LQ) riflette quanto la conoscenza del lettore sia basata sull'uso effettivo delle parole nel contesto, contribuendo a spiegare le differenze individuali nei profili di lettura e comprensione.

Evidenze hanno mostrato come bravi/e e cattivi/e lettori/lettrici possano distinguersi nella capacità di discriminare i contesti entro cui parole apprese hanno più o meno probabilità di presentarsi: in particolare, quindi, i/le cattivi/e lettori/lettrici non sarebbero in grado di discriminare i contesti pratici entro cui una parola può essere più o meno prevista (Perfetti & Safura, 2014).

Affiancando le conoscenze semantiche legate al vocabolario, le inferenze consentono di tracciare relazioni tra parole, parti di testo e conoscenze pregresse rispetto a quanto si sta leggendo per costruire il senso più generale del testo. Si tratta del meccanismo attraverso cui il lettore collega informazioni, colmando vuoti di significato e costruendo relazioni coerenti (Kintsch & Kintsch, 2005). Esse possono ricadere in diverse categorie, sulla base del livello di astrazione dal testo che viene richiesta (Garnham, 1982; Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Perfetti & Helder, 2020):

- **Elaborative:** arricchiscono la rappresentazione mentale, integrando conoscenze pregresse;
- **Coesive:** necessarie per collegare elementi interni al testo (es. anafore, pronomi);
- **Knowledge-based:** utilizzano la conoscenza del mondo reale per garantire la coerenza del testo, anche quando l'informazione non è esplicita;
- **Valutative:** interpretano l'impatto emotivo degli eventi sugli attori e sul lettore;
- **Letterali:** informazioni esplicite, necessarie per comprendere il testo;
- **Dipendenti dal vocabolario:** richiedono la comprensione di parole chiave complesse o rare.

In linea con il modello RESOLV di Britt e Rouet, le richieste del compito possono orientare i lettori e le lettrici verso certe tipologie inferenziali rispetto ad altre (Perfetti & Helder, 2020). Le evidenze scientifiche hanno mostrato che sono diversi i fattori che possono portare a difficoltà nella costruzione corretta di inferenze. Secondo Cain et al. (2001), il processo inferenziale comprende quattro fasi principali: recupero dell'antecedente testuale, recupero dell'informazione corretta dalla conoscenza pregressa, integrazione di testo e conoscenza e formulazione dell'inferenza. Come osservato in bambini/e di 7-8 anni con diversi profili di comprensione, difficoltà in una qualsiasi di queste fasi, possono compromettere la correttezza del processo inferenziale. In generale, difficoltà nel recupero, integrazione e manipolazione dell'informazione può inficiare la capacità di creare inferenze. Diverse sono infatti le ricerche che hanno mostrato come la memoria di lavoro e in particolare le **abilità di updating e shifting** siano fondamentali per la comprensione del testo (Palladino, Cornoldi, De Beni e Pazzaglia, 2001) ovvero le capacità di selezionare le informazioni più rilevanti e inibire quelle non rilevanti.

Oltre alla memoria di lavoro, anche le **conoscenze pregresse** sono legate a doppio filo alle capacità inferenziali.

La letteratura identifica diversi tipi di conoscenze pregresse: conoscenze di dominio, conoscenze generali, conoscenze sulla struttura delle storie e conoscenze metalinguistiche o del compito (McNamara & Kintsch, 1996; Peterson, 1993; Yuill,

1991). Secondo un processo definito *trasferibilità delle conoscenze* (Elleman et al., 2022), i lettori e le lettrici possono fare appello a diversi tipi di conoscenze per assumere nuovi concetti (come per esempio usare conoscenze generali per comprendere nuove informazioni di dominio). In questo modo, le conoscenze pregresse agiscono: attivando strategie per navigare il testo; recuperando il lessico necessario a comprendere il testo; creando nuove inferenze e aggiornandosi in contingenza alle nuove informazioni rilevanti.

Strategie e regolazione metacognitiva

Accanto alle competenze linguistiche e cognitive, la **metacognizione** svolge un ruolo centrale nella comprensione del testo, intesa come la consapevolezza e il controllo che il lettore o la lettrice esercita sui propri processi cognitivi durante la lettura (Flavell, 1979). Essa comprende la definizione degli scopi della lettura in relazione agli obiettivi personali e al contesto di apprendimento, la conoscenza e l'attivazione di strategie adeguate ad affrontare testi e compiti diversi e la capacità di monitorare la propria comprensione (Graesser et al., 1994). Numerosi studi hanno evidenziato differenze tra buoni/e e cattivi/e lettori/lettrici nell'uso di strategie metacognitive: chi presenta difficoltà tende a impiegare strategie compensatorie e meno efficienti, come la rilettura integrale del testo invece della selezione mirata di passaggi rilevanti (Baker & Brown, 1984). Inoltre, bambini e bambine con difficoltà di comprensione orale mostrano un maggiore affidamento sui ritorni al testo per compensare le difficoltà di recupero delle informazioni, suggerendo la necessità di promuovere strategie metacognitive diversificate per sostenere la comprensione (Tobia & Bonifacci, 2020). Questi lettori manifestano anche una minore consapevolezza degli obiettivi della lettura e una ridotta capacità di riconoscere quando la comprensione non è stata raggiunta, richiedendo supporti espliciti nel monitoraggio e nell'autoregolazione (Cain et al., 2004; Cain & Oakhill, 2006; Carretti et al., 2019). Un indicatore di tali difficoltà è il **bias di calibrazione**, ovvero la discrepanza tra la percezione soggettiva di aver compreso e la comprensione effettiva misurata oggettivamente (Glenberg et al., 1987). Differenze nelle strategie metacognitive e nel monitoraggio della comprensione possono derivare anche da variazioni negli standard di coerenza, ossia nel grado di incertezza che il lettore o la lettrice è disposto/a a tollerare prima di riconoscere un fallimento di comprensione; tali standard risultano influenzati sia dal contesto sia dalle caratteristiche individuali, e tendono a ridursi quando la lettura risulta particolarmente impegnativa (van den Broek et al., 2011).

Il ruolo del mind-wandering

Durante lo svolgimento dei compiti, un certo grado di distraibilità non solo è accettato ma anche fisiologicamente necessario. Come riportato da diversi studi (Killingsworth & Gilbert, 2010), persino la mente adulta vaga dal “qui e ora” per circa il 50% del tempo di veglia, specialmente durante compiti lunghi e ripetitivi. Questo fenomeno viene chiamato mind-wandering ed è il risultato di un disaccoppiamento attentivo tra il compito esterno e il processo di pensiero interno, che si rivolge verso pensieri autogenerati (*task-unrelated thoughts*) (Smallwood & Schooler, 2015).

Esistono diverse definizioni di mind-wandering dipendentemente che si faccia riferimento al contenuto, all'intenzionalità, alla relazione con gli stimoli esterni. In generale, però, si distingue tra mind-wandering di tratto, come caratteristica stabile dell'individuo, e mind-wandering di stato, ovvero le sue fluttuazioni durante lo svolgimento di compiti e attività (Seli et al., 2016). Nel primo caso, per la valutazione si usano solitamente strumenti di self-report, che riportano il grado in cui l'individuo fa mind-wandering durante la sua quotidianità. Nel secondo caso è possibile, a fianco a questionari presentati successivamente alla lettura, affidarsi a strumenti come i probe, che consentono di indagare le fluttuazioni del mind-wandering durante il compito. Diverse ricerche hanno cercato di indagare la relazione tra mind-wandering e comprensione del testo, alla luce di evidenze che hanno mostrato come diversi livelli di mind-wandering possano incidere sull'efficacia della costruzione del modello situazionale del testo.

Secondo il modello di Bonifacci e colleghi/e (Bonifacci et al., 2023), quando gli studenti e le studentesse hanno buone capacità attentive e di memoria di lavoro, abbinate all'interesse per il testo che stanno leggendo, fattori contestuali come la facilità del compito e la lunghezza del testo possono ridurre il mind-wandering e portare a prestazioni di comprensione più alte. Per questo, soprattutto in presenza di disturbi del neurosviluppo associati a inefficienza dei processi attentivi e di memoria di lavoro (e.g. ADHD, disturbi della comprensione del testo...), gli studenti e le studentesse potrebbero mostrare difficoltà nell'adattarsi alle richieste interne (mind-wandering) ed esterne (compiti di comprensione), con effetti diversi sull'acquisizione delle conoscenze.

L'effetto del mind-wandering sulla comprensione potrebbe tuttavia dipendere da precedenti difficoltà nella comprensione che, portando a un sovraccarico della memoria di lavoro e riducendo il controllo attentivo, provocano l'opportunità per il mind-wandering (Spencer & Wagner, 2018) a diversi livelli del processo di integrazione-costruzione (modello a cascata della disattenzione, Smallwood, 2011).

A livello del vocabolario (Spencer et al., 2014), la difficoltà nel trovare i significati in memoria può portare la mente a produrre contenuti non pertinenti; difficoltà nella grammatica, nella morfologia e nelle abilità sintattiche (e.g., Tong et al., 2014; Tong et al., 2011) come ostacoli alla comprensione, possono ridurre il controllo attentivo e aumentare il rischio di mind wandering.

Difficoltà, invece, nel recupero delle conoscenze pregresse o deficit nei processi inferenziali possono aumentando la probabilità che il lettore o la lettrice si disimpegni dal testo e di conseguenza, aumentando la probabilità che la sua mente vaghi (Kahmann et al., 2022).

La comprensione del testo su schermo: le dimensioni di confronto tra carta e digitale

A fronte del sempre più ampio uso degli strumenti digitali nei contesti di valutazione e apprendimento, diverse sono state le sfide teoriche e pratiche proposte da questa innovazione. In particolare, è importante, nell'uso di questi strumenti, conoscere sia gli svantaggi che i vantaggi, in relazione con le caratteristiche dei/delle destinatari/e di interventi e percorsi di valutazione.

Screen inferiority e shallowing hypothesis

Per implementare in maniera efficace il digitale nei contesti di apprendimento, intervento e valutazione, un primo passo è comprendere se esiste un'equivalenza tra i risultati ottenuti su digitale rispetto a quelli ottenuti su carta, per comprendere quali strumenti è meglio utilizzare e in quali condizioni.

La ricerca scientifica ha messo in evidenza sia i vantaggi dell'uso del digitale nei contesti di apprendimento, come l'interdisciplinarietà, l'interattività e la personalizzazione dei percorsi (Al-Sulami et al., 2017; Hancock et al., 2016), che gli aspetti più critici rispetto alla valutazione delle competenze.

Rispetto alla comprensione del testo molti studi su popolazioni di studenti e studentesse di età differenti hanno osservato un effetto negativo del digitale sulle prestazioni di comprensione, definito screen inferiority (Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018; Clinton, 2019). In particolare, per fornire una cornice teorica allo studio delle differenze tra schermo e carta, Clinton (2019) ha proposto una distinzione tra la valutazione dell'accuratezza e dell'efficienza della comprensione del testo.

L'accuratezza fa riferimento al prodotto della comprensione del testo, quindi la correttezza delle risposte di studenti e studentesse a compiti come domande a scelta multipla, domande aperte, recuperi spontanei e correzione di bozze. **L'efficienza**,

invece, fa riferimento al modo in cui si apprende, come ad esempio il tempo (e dunque lo sforzo) dedicato alla comprensione e le strategie metacognitive impiegate.

I risultati di diverse ricerche hanno messo in evidenza come la screen inferiority fosse trasversale a queste due misure, in particolare con minor accuratezza, tempi più lunghi di elaborazione e difficoltà nella calibrazione metacognitiva (Ackerman & Goldsmith, 2011; Ackerman & Lauterman, 2012; Lauterman & Ackerman, 2014). Focalizzandosi sulle strategie utilizzate tra carta e digitale, Delgado e colleghi (2018) hanno ipotizzato che questo effetto fosse dovuto a una riduzione dell'investimento cognitivo nei compiti digitali, come conseguenza dell'associazione di questi strumenti a contesti in cui la lettura avviene in maniera rapida e superficiale, come ad esempio i social network (shallowing hypothesis, Annisette & Lafreniere, 2017). Per questo, proprio perché è impossibile fermare l'uso del digitale per la lettura nei contesti informali, non basta esporre i lettori e le lettrici agli schermi perché imparino a usarli per una lettura approfondita, ma è necessario promuovere l'educazione digitale a diversi livelli di scolarizzazione.

Sempre più studi riportano evidenze contrastanti rispetto all'effetto del mezzo su accuratezza ed efficienza della comprensione, con effetti più marcati sulla popolazione universitaria rispetto a studenti e studentesse dei livelli scolastici precedenti (Li & Yan, 2024). E in linea con il modello RESOLV di Britt e Rouet (2012) precedentemente discusso, non tutti i compiti digitali di comprensione portano a prestazioni inferiori. Fattori come la lunghezza del testo, il contenuto (e.g. narrativo o espositivo), le richieste del compito (e.g. tipologie inferenziali) e le caratteristiche della piattaforma digitale (presenza/assenza di interazione e multimedialità) possono portare non solo a prestazioni uguali a quelle su carta, ma persino superiori (Fuernes et al., 2024). Per questo, sempre più spazio viene dato allo studio dell'interazione tra le caratteristiche del compito, dello strumento e le differenze individuali tra lettori e lettrici.

Differenze individuali

Sebbene ci sia ancora necessità di approfondire lo studio dell'effetto del digitale in popolazioni cliniche (e.g. disturbi del neurosviluppo) rispetto alle prestazioni su carta (Lombardo et al., 2025), diversi studi hanno indagato la relazione tra l'uso del digitale e fattori cognitivi, come la memoria di lavoro e le funzioni esecutive.

In particolare, recenti ricerche in Italia (Ruffini et al., 2023) hanno mostrato che i bambini/e della 3° e 5° primaria con minori abilità nella comprensione e nella scrittura, beneficiano dall'uso del digitale, rispetto ai pari senza difficoltà. Inoltre, questi/e bambini/e mostrando relative fragilità anche nelle funzioni esecutive (e.g. inibizione, memoria di lavoro e flessibilità), ipotizzando il possibile ruolo compensatorio di

strumenti digitali per far fronte a queste difficoltà. Altri studi che hanno indagato il ruolo del monitoraggio della comprensione (Florit et al., 2025), hanno dimostrato l'importanza di questa abilità indipendentemente dal mezzo, con prestazioni paragonabili tra carta e digitale soprattutto nelle prove di comprensione inferenziale. Tuttavia, è bene sottolineare che questi studi hanno utilizzato prevalentemente testi lineari e in compiti senza limiti temporali, che quindi non fanno carico sulle specifiche difficoltà esecutive e metacognitive. In casi contrari, con studenti e studentesse più grandi, intorno ai 10-13 anni (Salmeròn et al., 2024), lo svolgimento di compiti con un limite temporale su digitale andava a compromettere le prestazioni soprattutto dei/delle ragazzi/e con difficoltà della comprensione.

Studi che hanno revisionato le ricerche provenienti da stati differenti (e.g. Stati Uniti, Sud Africa, Regno Unito, Norvegia, Germania etc.) evidenziano il ruolo di fattori demografici come le risorse domestiche, il livello socio-economico e la possibilità di accedere a scuole che forniscono una preparazione nell'uso delle tecnologie (Peras et al., 2023) incidono sulle prestazioni in prove standardizzate di apprendimento.

Considerati insieme, questi risultati portano a concludere che, a fronte delle ricerche che hanno evidenziato la screen inferiority, non bisogna rinunciare all'educazione digitale nei contesti formali e informali di apprendimento, ma anzi è necessario integrarla, tenendo conto delle richieste del contesto e delle caratteristiche individuali.

Gli arricchimenti digitali e la sintesi vocale

Una grande potenzialità offerta dal digitale è la multimedialità, che, consentendo in uno stesso spazio di presentare le informazioni attraverso canali sensoriali differenti (e.g. udito e vista) o canali di elaborazione complementari (e.g. verbale e pittorico), offre la possibilità di ridurre il carico cognitivo durante lo svolgimento di compiti complessi come quelli di comprensione del testo (Multimedia learning theory, Mayer, 2009; Dual Coding Theory, Paivio, 1971). Questo può essere particolarmente positivo nel caso in cui la lettura o la comprensione orale fossero di per sé ostacolo alla comprensione del testo scritto, come nel caso di disturbi specifici dell'apprendimento, potendo usare la multimedialità per ridurre le informazioni veicolate tramite il canale visivo (decodifica) o verbale (comprensione orale), tramite l'uso di applicazioni alternative. Un esempio di questo è l'uso di **applicazioni text-to-speech** (o sintesi vocale) che, andando a ridurre l'impegno necessario alla decodifica durante lettura autonoma del testo, permette agli/alle studenti/studentesse con difficoltà specifiche della lettura di comprendere tramite l'ascolto del testo. L'effetto positivo di questi strumenti sulla comprensione di bambini/e con dislessia è stato dimostrato anche dall'effetto di riduzione sui livelli di mind-wandering (Bonifacci

et al., 2022) e da una migliore acquisizione di elementi del vocabolario (Segers et al., 2006).

Pertanto, gli studi scientifici sono concordi nel ruolo fondamentale della progettazione delle piattaforme di lettura, apprendimento, intervento e valutazione su digitale, con particolare attenzione al tipo di arricchimenti che possono essere offerti. In quest'ottica è fondamentale tenere in considerazione alcuni aspetti. Prima di tutto, gli arricchimenti devono essere coerenti con il contenuto della prova e le strategie già possedute dai/dalle bambini/e, in modo tale che le opportunità del digitale siano anche scaffolding per l'apprendimento (Fuernes et al., 2024; Li & Yan, 2024). Secondariamente, il digitale deve rispettare le aspettative di interattività che i bambini e le bambine hanno costruito del digitale dal loro quotidiano, fornendo contesti che siano quanto più ecologici possibile.

2. ReCoD: Reading & Comprehension on Digital

Lo sviluppo del progetto

La piattaforma ReCoD è nata all'interno di un più ampio progetto di ricerca volto allo studio delle potenzialità (e criticità) dell'uso del digitale in contesti di valutazione. Gli obiettivi della ricerca erano tre: (1) portare evidenze scientifiche allo studio delle differenze tra strumenti cartacei e digitali nel supportare le competenze di comprensione, lettura e scrittura; (2) indagare le potenzialità legate a più innovative applicazioni digitali per il supporto alla lettura (sintesi vocale) e per lo studio di processi legati alla comprensione del testo (mind-wandering); (3) comprendere, quindi, tramite risultati scientifici, quali opportunità potesse offrire una piattaforma come ReCoD nei contesti di valutazione che coinvolgono studenti e studentesse dalla 4° primaria alla 2°secondaria di primo grado. Ognuno di questi obiettivi è stato portato avanti tenendo conto delle differenze individuali che naturalmente esistono tra studenti e studentesse, con sensibilità rispetto alle specifiche esigenze che possono nascere in contesti ecologici di apprendimento. Il profilo funzionale risultante offre uno spaccato delle principali competenze e abilità del/della ragazzo/a legate alla comprensione del testo.

Per raggiungere questi obiettivi, sono stati sviluppati testi di contenuto narrativo originale, con sezioni descrittive per poter consentire l'attivazione di competenze ampie di comprensione del testo. Le storie che hanno ispirato la stesura dei testi, per quanto inedite, si riferiscono - arricchite da espedienti narrativi - a situazioni facilmente riconoscibili da parte dei/delle ragazzi/e o talvolta ispirate a fatti realmente accaduti e riportate nei giornali.

I testi sono stati differenziati per classe, manipolando la difficoltà di lettura dalla 4° primaria alla 2° secondaria di primo grado. La difficoltà di lettura è stata controllata utilizzando due misure: il **numero di parole** (testi più lunghi per le classi superiori) e la leggibilità, rappresentata dall'**indice di difficoltà READ-IT base** (DyLan Lab, 2025, Ver. 2.1.9) che misura la difficoltà in relazione a:

1. Lunghezza delle frasi, calcolata come numero medio di parole per frase,
2. Lunghezza delle parole, calcolata come numero medio di caratteri per parola.

Per ogni classe sono stati quindi prodotti due testi bilanciati (diversi per contenuto ma uguali per struttura e difficoltà) che possono essere alternati a discrezione del/della professionista. Nella Figura 2.1 sono riportate le caratteristiche dei testi classe per classe.

brano	Titolo	classe	scuola	N parole	READ-IT
A	<i>Un portiere scrupoloso</i>	4	primaria	243	28,1%
B	<i>Il mistero del vecchio faro</i>	4	primaria	246	28,6%
A	<i>Una domenica in barca a vela</i>	5	primaria	295	38,0%
B	<i>Il libro scomparso</i>	5	primaria	295	39,6%
A	<i>Il gatto al museo</i>	1	secondaria	310	53,5%
B	<i>Una passeggiata movimentata</i>	1	secondaria	310	54,6%
A	<i>La gita nel deserto</i>	2	secondaria	320	63,8%
B	<i>L'escursionista sognatore</i>	2	secondaria	321	64,3%

Figura 2.1 - Brani per le prove di comprensione, divisi per classe

Successivamente alla stesura dei testi, sono state svolte delle analisi pilota della loro leggibilità, portandoli all'attenzione sia di esperti/e del Laboratorio per l'Assessment dei Disturbi dell'Apprendimento (L.A.D.A.) dell'Università di Bologna, sia a bambini/e e ragazzi/e contattati tramite la collaborazione con le famiglie.

I testi sono stati usati come materiale sperimentale durante le due ricerche "Schermo & Carta" e "Lettura su Schermo", svolte dal 2023 al 2025 in Emilia Romagna e in Sicilia, che hanno consentito di ampliare le evidenze in merito all'uso degli strumenti digitali per sostenere la comprensione del testo (Lombardo et al., 2025a; Lombardo et al., 2025b in revisione).

Nello studio "Schermo & Carta" sono stati/e coinvolti/e 197 partecipanti, grazie alla collaborazione con le scuole e gli insegnanti nel territorio di Bologna. Nello studio sono stati confrontati i risultati tra le prove di ReCoD presentate su carta rispetto al suo corrispettivo digitale. I risultati, inquadrati nella più ampia cornice teorica della *screen inferiority* (per un approfondimento, vedi: [La comprensione del testo su schermo: le dimensioni di confronto tra carta e digitale](#)), hanno mostrato che le discrepanze tra carta e digitale dipendono dal compito di comprensione (inferenziale versus letterale), sia per quanto riguarda l'accuratezza che l'efficienza. Inoltre, sembrerebbe che talvolta il digitale possa aiutare a sviluppare giudizi più accurati rispetto alla propria prestazione, sempre in relazione al compito (e.g. domande a scelta multipla).

Nello studio "Lettura su Schermo" sono stati/e coinvolti/e 170 partecipanti che hanno invece svolto le prove nelle due modalità di lettura autonoma e con sintesi vocale. Inoltre, in questo studio è stato approfondito anche il ruolo del mind-wandering di stato nell'influencare le misure di accuratezza e efficienza della comprensione del testo. I risultati hanno mostrato che la sintesi vocale può essere efficace nel ridurre i costi (in termini di tempo e implementazione di strategie metacognitive) durante la comprensione del testo, associato anche a una riduzione del mind-wandering di stato

durante la lettura. Inoltre, la riduzione del mind-wandering, legata alla condizione di lettura, porta beneficio anche all'accuratezza della comprensione.

Con la consapevolezza della necessità di approfondire il ruolo del digitale nei contesti di apprendimento e valutazione, al fine di individuare con precisione le condizioni in cui esso possa favorire maggiormente i/le lettori/lettrici, in relazione sia alle richieste del contesto sia alle caratteristiche individuali, la piattaforma ReCoD ha integrato i più recenti risultati della ricerca scientifica per sviluppare una **valutazione multi-componenziale ed ecologica** della comprensione del testo.

La struttura di ReCoD

La piattaforma ReCoD è stata sviluppata per valutare il profilo funzionale di comprensione di studenti e studentesse dalla 4° primaria alla 2° secondaria di primo grado, attraverso prove che identificano le competenze principali necessarie all'acquisizione degli apprendimenti nel contesto scolastico. La piattaforma è costituita da cinque prove:

- *Separazione di parole* (due testi concatenati da 145 parole; prova a tempo di 3 minuti)
- *Domande a scelta multipla* (12)
- *Domande aperte* (6)
- *Cloze* (12 spazi bianchi)
- *Correzione di bozze* (24 errori, 12 di contenuto e 12 ortografici)

Le ultime quattro prove vengono svolte in seguito alla lettura di un breve brano narrativo, differenziato per età sulla base del numero di parole e indici di leggibilità (READIT-BASE). Per ogni classe, sono disponibili due brani differenti per contenuto, ma del tutto simili per struttura e lunghezza. La figura 1.1. riporta le caratteristiche degli 8 brani divisi per classe. La possibilità di usufruire di due brani per classe consente di utilizzare ReCoD anche durante valutazioni di follow-up, evitando l'effetto di apprendimento. Le prove sono state progettate per indagare diverse aree di valutazione, ispirate ai principali modelli di comprensione del testo: Simple View of Reading, modello di costruzione-integrazione e RESOLV, precedentemente presentati (per un approfondimento, vedi: *I modelli della comprensione del testo: un costrutto multi-componenziale*, pg 5-7).

I destinatari e ambiti di utilizzo

ReCoD è una batteria multicomponentiale di valutazione del profilo funzionale per studenti e studentesse dalla classe 4° della scuola primaria alla classe 2° della scuola secondaria di primo grado, non solo per l'approfondimento delle competenze di letto-scrittura e comprensione del testo ma anche per la progettazione di percorsi diagnostici, di intervento e potenziamento. Può costituire uno strumento flessibile e adattabile alle necessità di valutazione di diverse aree della comprensione, in associazione a misure della scrittura e della decodifica, da parte di psicologi/psicologhe, neuropsichiatri/e, logopedisti/e e terapisti/e della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, delle funzioni di lettura e comprensione nell'ambito dei casi di sospetti Disturbi Specifici di Apprendimento. I risultati nelle prove di comprensione possono essere dunque di rilevanza per approfondire l'adattamento e le modalità di apprendimento del/della ragazzo/a in contesti ecologici.

Le aree di valutazione

La piattaforma RECOD è stata progettata per includere aree di valutazione mirate ai principali processi cognitivi e linguistici che sostengono la comprensione del testo, in linea con i modelli teorici di riferimento. In particolare, la piattaforma valuta le dimensioni della decodifica, della comprensione del testo – articolata nelle componenti inferenziale e letterale – e della scrittura. Inoltre, alla fine di ogni prova viene misurata la percezione di autoefficacia da parte degli studenti e delle studentesse come baseline per la calibrazione metacognitiva.

Grazie a questa struttura, RECOD può essere utilizzata in modo dinamico, consentendo di selezionare l'area o le aree di maggiore interesse in base alle necessità specifiche dello studente o della studentessa e alle richieste del contesto di apprendimento. Le prove sono state costruite con l'obiettivo di riprodurre le sfide reali che gli studenti possono incontrare nei contesti scolastici, così da garantire una valutazione autentica delle loro competenze.

L'uso integrato di tutte le prove consente di ottenere una rappresentazione completa e accurata dell'adattamento dello studente o della studentessa, sia da un punto di vista ecologico – attraverso misure di successo scolastico quali accuratezza, velocità ed efficienza – sia da un punto di vista funzionale, permettendo di identificare i punti di forza e di debolezza nei processi che sostengono la comprensione del testo.

La decodifica

La decodifica viene definita come “il rapido riconoscimento del segno grafico come unità distinta dotata di significato nella lingua di riferimento”. Come visto nel modello della Simple View of Reading, è una competenza fondamentale per trasformare il testo scritto in una rappresentazione mentale complessa dotata di un significato unico. Tuttavia, sono diverse le sfide che il digitale pone per la misura di queste abilità. Nel contesto clinico, solitamente, si fa affidamento a prove di lettura di parole, non parole e testi per indagare la correttezza e la velocità della lettura, che poco si adattano alla valutazione su schermo. Per questo, per lo sviluppo di RECOD è stata scelta una prova di separazione di parole (e.g. Word-Chain Test, Scorza et al., 2019), volta a indagare il riconoscimento rapido delle parole di un testo senza spazi (di solito un testo breve di circa 150 parole), tramite la segmentazione ortografica.

La comprensione del testo

All'interno della piattaforma ReCoD, la comprensione del testo è considerata secondo una duplice prospettiva: da un punto di vista teorico, essa è intesa come un processo cognitivo complesso, che nasce dall'interazione tra le caratteristiche individuali del lettore, le proprietà del testo e le condizioni del contesto di lettura (modello RESOLV). In questa prospettiva, la comprensione del testo rappresenta l'esito di un processo di costruzione del significato che armonizza richieste interne (obiettivi, motivazioni, aspettative) e richieste esterne (caratteristiche testuali e compito di lettura), dando luogo a una rappresentazione coerente e funzionale del contenuto testuale. Dal punto di vista operativo, la comprensione del testo è analizzata come espressione di diversi livelli di competenza integrativa, in particolare nei processi inferenziali e letterali (modello di costruzione-integrazione).

Le **prove di comprensione inferenziale** fanno riferimento all'uso di domande volte a indagare la capacità di integrare le informazioni esplicite del testo con le proprie conoscenze pregresse, generando connessioni a diversi livelli: inferenze elaborative, basate sulle conoscenze pregresse e valutative, basate sul vocabolario e del linguaggio figurato. Pertanto, si basano su tre tipologie di domande:

1. *Inferenziali elaborative*: richiedono al/alla lettore/lettrice di formulare inferenze basate sulla propria conoscenza del mondo reale. Tali inferenze non sono indispensabili per la comprensione del testo, ma contribuiscono ad arricchirne la rappresentazione mentale, favorendo un'elaborazione più profonda e personale del contenuto.
2. *Inferenziali basate su conoscenze e valutative*: implicano la capacità di costruire inferenze fondate sia sulla conoscenza del mondo reale sia sulla

comprensione degli stati mentali ed emotivi dei personaggi. Queste inferenze risultano necessarie per garantire la coesione del testo e per sviluppare una rappresentazione coerente e integrata della storia.

3. *Inferenziali basate sul vocabolario e il linguaggio figurato* richiedono, invece, di elaborare inferenze a partire da parole chiave, espressioni idiomatiche o significati figurati, mettendo in gioco competenze lessicali e metalinguistiche fondamentali per la comprensione di linguaggi non letterali.

Le prove di comprensione letterale, invece, investigano la capacità di recuperare e integrare in modo armonico le componenti semantiche e sintattiche del testo, partecipando alla costruzione del modello di base del testo. In questa dimensione rientrano compiti che implicano il riconoscimento e l'organizzazione di categorie lessicali e ortografiche, nel rispetto della struttura immediata e superficiale del testo, come ad esempio nomi e aggettivi, verbi e funtori.

Le prove di comprensione inferenziale comprendono le domande a scelta multipla e domande aperte, mentre le prove di comprensione letterale comprendono la prova di cloze (completamento del testo) e la prova di correzione di bozze.

Scrittura (produzione e correttezza)

La produzione e la correttezza dell'espressione scritta non costituiscono una misura diretta della comprensione del testo, ma rappresentano il canale privilegiato attraverso cui è possibile rilevare se i contenuti testuali siano stati effettivamente appresi dallo studente o dalla studentessa. Per questo motivo, pur senza assumere l'obiettivo di riesaminare i modelli di acquisizione della scrittura, la piattaforma ReCoD propone una valutazione della scrittura in relazione a queste due dimensioni fondamentali, che possono influenzare il modo in cui le competenze di comprensione vengono osservate e interpretate nei contesti di apprendimento.

Per **correttezza**, generalmente, si intende la correttezza ortografica, ovvero il rispetto da parte dello studente o della studentessa delle regole di conversione fonema-grafema che permettono di scrivere correttamente le parole della lingua di riferimento. In particolare, sono stati considerati i seguenti errori di scrittura (per un approfondimento, vedi: *Criteri per l'attribuzione dei punteggi di scrittura*, pg. 64)

- a. **Errori fonologici:** tutti gli errori in cui non è rispettato il rapporto tra fonemi e grafemi;
- b. **Errori non fonologici:** tutti gli errori nella rappresentazione ortografica delle parole, senza evidenti errori nel rapporto tra fonemi e grafemi;
- c. **Errori di accenti e doppie:** errori legati all'omissione o aggiunta di consonanti doppie o accenti;

- d. **Errori morfo-sintattici:** errori legati all'inserimento della parola nella struttura sintattica della frase.

Oltre alla capacità di scrivere correttamente le parole (a livello generale e specifico, per ciascun caso di errore), è stata anche considerata anche la **capacità produttiva**. Per produzione si intende il grado in cui le idee provenienti dal testo principale vengono integrate ed elaborate nell'espressione scritta. In questo caso, ci si riferisce quindi alla lunghezza media delle risposte fornite, specificatamente nelle domande aperte.

L'autovalutazione

In seguito a ciascuna prova, i/le ragazzi/e avranno la possibilità di esprimere un giudizio sulla propria prestazione attraverso uno specchietto grafico (Figura 2.2) Attraverso il cursore è possibile posizionare una barretta lungo il gradiente, indicando il livello di prestazione attesa da parte del/della ragazzo/a.

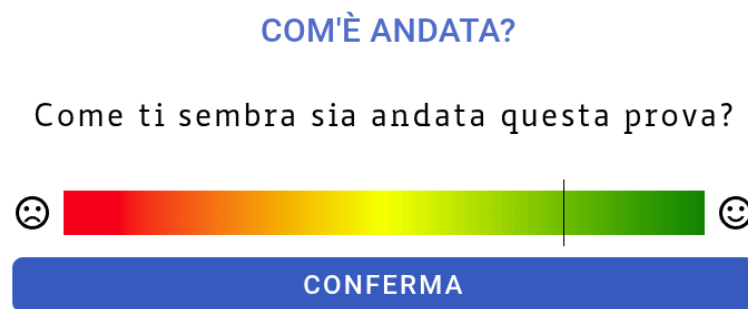


Figura 2.2 - Specchietto grafico di misura dell'autovalutazione, presentato in seguito a ciascuna prova.

La misura di autovalutazione, oltre al suo valore intrinseco rispetto al profilo funzionale, consente anche di svolgere ulteriori approfondimenti rispetto alle abilità metacognitive dei/delle ragazzi/e. Confrontando questo valore con la prestazione effettivamente ottenuta, infatti, è possibile calcolare il **bias di calibrazione**, ovvero di quanto si sposta l'autovalutazione rispetto alla reale accuratezza raggiunta durante la comprensione. Questo costrutto (Glenberg, et al., 1985) rappresenta un'importante misura per comprendere se, dati i propri obiettivi di lettura, i/le ragazzi/e sono in grado di monitorare efficacemente il raggiungimento di questi obiettivi.

Le prove

In questa sezione saranno descritte le prove utilizzate per indagare le aree di valutazione. La figura 2.3. esemplifica le principali misure calcolate, prova per prova.



Figura 2.3 - Principali misure e arricchimenti del percorso di valutazione su ReCoD, presentate prova per prova.

Separazione di parole

La prova di separazione di parole è volta alla valutazione delle abilità di decodifica dello studente o della studentessa tramite un compito di segmentazione ortografica di un testo concatenato (word-chain task). Anche in questo caso, la prova di separazione di parole viene svolta su due brevi testi narrativi, simili per struttura, lunghezza e contenuto:

- Testo A: *“Un campeggio particolare”* (numero di parole = 145);
- Testo B: *“La chitarra”* (numero di parole = 145).

I due testi sono gli stessi per tutte le classi. Il compito, infatti, ha una durata massima di 3 minuti in cui il/la studente/studentessa può navigare il testo tramite l'uso delle frecce della tastiera o l'uso del puntatore del mouse e l'uso della barra spaziatrice per inserire una barretta di separazione tra le parole che riconosce. La durata massima di 3 minuti è stata scelta perché molto breve rispetto alle possibilità di completamento

del compito, riducendo la probabilità di un effetto tetto e aiutando a discriminare diversi livelli di abilità in questo compito. La prova misura accuratezza, velocità ed efficacia della decodifica.

Comprensione inferenziale: domande a scelta multipla e domande aperte

La prova di **domande a scelta multipla** è una prova di comprensione del testo volta a indagare le abilità inferenziali dello studente o della studentessa tramite l'accuratezza delle risposte date a 12 domande di cui è possibile selezionare una sola opzione di risposta su quattro. Le 12 domande sono divise in tipologie inferenziali:

- 4 domande volte a indagare le inferenze elaborative
- 4 domande volte a indagare le inferenze basate su conoscenze e valutative
- 4 domande volte a indagare le inferenze basate sul vocabolario e il linguaggio figurato.

La prova di **domande aperte** presenta 6 domande, differenziate per tipologia inferenziale, ma, a differenza della prova di domande a scelta multipla, lo studente/la studentessa scrive la sua risposta usando la tastiera del computer all'interno di un rettangolo bianco. Anche in questo caso, le domande sono divise per tipologia inferenziale:

- 2 domande volte a indagare le inferenze elaborative
- 2 domande volte a indagare le inferenze basate su conoscenze e valutative
- 2 domande volte a indagare le inferenze basate sul vocabolario e linguaggio figurato.

La tabella 2.1 riporta degli esempi di domande per ogni tipologia inferenziale.

Tipologia inferenziale	Esempio di domanda
Elaborativa	Perché il vecchio faro si trova sulla scogliera?
Basata su conoscenze pregresse e valutative	Perché una guardia controlla chi entra e chi esce dal museo?
Vocabolario & Figurativa	Cosa significa che Federico e Carlo vanno matti per il tennis?

Tabella 2.1 - Esempi di domande a scelta multipla per tipologia inferenziale.

Durante entrambe le prove, lo studente/la studentessa **può tornare a rileggere il testo** per trovare le informazioni necessarie a completare il compito. Le prove si

svolgono senza limiti di tempo, sulla base delle necessità da parte dello studente o della studentessa.

Cloze

La prova di cloze è una prova di completamento di testo svolta senza limiti di tempo e senza la possibilità di tornare a leggere il testo originale. La prova si svolge su un riassunto (circa 150 parole) del testo originale. Nel testo sono presenti 12 spazi bianchi in cui è necessario scrivere, tramite l'uso della tastiera, la parola target o un suo sinonimo, che può appartenere a tre categorie lessicali differenti:

- 4 spazi sono dedicati a nomi o aggettivi
- 4 spazi sono dedicati ai verbi
- 4 spazi sono dedicati ai funtori (e.g. articoli, pronomi, preposizioni etc.)

Correzione di bozze

La prova di correzione di bozze offre una doppia misura delle abilità di comprensione del testo, in questo caso del monitoraggio della comprensione nell'ambito della comprensione letterale. La prova si basa sull'identificazione, all'interno del testo originale, di 24 errori, divisi all'interno di due tipologie:

1. *Errori di contenuto*: parole scritte bene ma che non hanno un collegamento semantico con il contesto in cui sono presentate;
2. *Errori ortografici*: parole scritte male, in cui non vengono rispettate le regole di conversione fonema-grafema della lingua italiana.

I 12 errori di contenuto sono divisi, come nel caso del cloze, in nomi e aggettivi, verbi e funtori (4 errori per ciascuna categoria). Per quanto riguarda, invece, gli errori ortografici, possiamo distinguere:

- Errori fonologici: 4 errori; rientrano in questa categoria tutti gli errori costruiti in modo tale da non rispettare il rapporto tra fonemi e grafemi;
- Errori non fonologici: 4 errori; rientrano in questa categoria tutti gli errori costruiti in modo tale da non rispettare la rappresentazione grafica della parola;
- Errori di accenti e doppie: 4 errori; rientrano in questa categoria gli errori costruiti in modo tale da presentare un'omissione o un'aggiunta di doppie o accenti.

La prova si svolge senza limiti di tempo e senza la possibilità di ritornare a visionare il testo originale. Gli indici di comprensione fanno riferimento alla capacità di identificare e correggere correttamente gli errori di contenuto e gli errori ortografici.

Le misure

Gli indici: correttezza, velocità e efficienza

Per ogni prova di comprensione vengono indagati sistematicamente gli indici di: correttezza, velocità ed efficienza. Ciò permette di fornire informazioni rilevanti circa la prestazione e l'adattamento alle caratteristiche dei compiti di comprensione più comuni da parte del/della ragazzo/a. In particolare:

- a) **La correttezza:** rappresenta il numero di risposte corrette durante la prova, declinata sulla base delle richieste specifiche del compito. In particolare:
 - i) Per la prova di **separazione di parole**, si indica come correttezza il numero di parole correttamente separate all'interno del testo;
 - ii) Per le prove di **domande chiuse e aperte**, la correttezza indica il numero di risposte corrette, definite sulla base della corrispondenza tra il contenuto del testo e il contenuto della risposta. In particolare, nelle domande chiuse ci si riferisce alla capacità di riconoscere, tra le 4 possibilità di risposta fornite, quella corretta; nelle domande aperte, invece, indica che il/la ragazza ha correttamente integrato all'interno della risposta scritta tutti gli elementi (completezza) necessari al processo inferenziale richiesto per rispondere alla domanda e che questa risposta è comunicata in una forma chiara e non ambigua (e.g. per coerenza semantica o sintattica). Gli errori di scrittura non penalizzano la correttezza delle domande aperte.
 - iii) Per la prova di **cloze**, la correttezza indica il numero totale di item correttamente inseriti all'interno dei 12 spazi bianchi, corrispondenti o alla parola target o a uno dei sinonimi considerati corretti durante lo scoring (e.g. che rispettano la categoria lessicale e semantica del target). Anche in questo caso, gli errori di scrittura non pregiudicano l'assegnazione del punteggio di correttezza di comprensione.
 - iv) Per la prova di **correzione di bozze**, la correttezza viene declinata sia a livello generale (e.g. numero di errori correttamente identificati e corretti) ma anche a livello delle singole categorie di errori, con una *correttezza: contenuto* che indica il numero di errori di contenuto correttamente identificati e corretti (su 12 possibili) e la *correttezza:*

ortografia che indica il numero di errori di ortografia correttamente identificati e corretti (su 12 possibili).

- b) **La velocità:** indica generalmente il tempo dedicato allo svolgimento di un'attività. In particolare, può riferirsi:
- i) alla *velocità di esecuzione*, rappresentata dal tempo impiegato a completare la prova;
 - ii) alla *velocità di lettura silente*, rappresentata dal tempo impiegato per separare le parole del compito di separazione di parole;
 - iii) alla *velocità di lettura per la comprensione*, che indica il tempo dedicato alla lettura del testo narrativo, prima delle prove di comprensione.
- c) **L'efficienza:** è un indice composito che integra correttezza e velocità di esecuzione di ogni singola prova, con l'obiettivo di stimare quanto efficacemente un soggetto riesce a comprendere e completare un compito di comprensione in condizioni di tempo libero (eccetto per la separazione di parole, in cui il tempo limite è 180 secondi). Questo indice consente di andare oltre la sola correttezza delle risposte, tenendo conto delle strategie di lettura e gestione del tempo, e permette di distinguere tra prestazioni accurate ma lente, rapide ma superficiali, o bilanciate ed efficienti.

Nella Tabella 2.2 sono riportati i diversi livelli di efficienza e le possibili interpretazioni.

Livello di efficienza	Profilo di lettura	Possibili interpretazioni
Alta efficienza	Comprensione accurata e rapida	Comprensione accurata, buona autoregolazione, uso efficace di strategie di integrazione.
Media efficienza	Buona correttezza ma tempi medi/lunghi	Comprensione accurata ma controllata; maggiore investimento cognitivo.
Bassa efficienza	Prestazione lenta e/o con errori	Possibili difficoltà di comprensione, nell'integrazione delle informazioni o nella regolazione metacognitiva. Approfondire il profilo legato alla decodifica.
Alta velocità ma bassa correttezza	Lettura superficiale	Tendenza a processare il testo in modo parziale; scarso monitoraggio della comprensione.

Tabella 2.2 - Livelli di efficienza, profili di lettura e interpretazioni

Gli arricchimenti: sintesi vocale e mind-wandering

Oltre alla valutazione degli indici principali, la piattaforma offre altri due strumenti di approfondimento: la sintesi vocale e la misura del mind-wandering durante lo svolgimento di compiti di comprensione.

Lo strumento di sintesi vocale integrato nella piattaforma può essere selezionato all'inizio della costruzione del percorso di valutazione (per un approfondimento, vedi: [La personalizzazione del percorso di valutazione con ReCoD](#)) e consente di svolgere le prove di comprensione tramite l'ausilio di una voce registrata, la quale legge il testo mentre le parole vengono evidenziate sullo schermo, andando a ridurre possibili costi legati a difficoltà nella decodifica o nella comprensione. Svolgendo le prove nelle due modalità, è possibile fare un confronto sugli indici principali (e.g. correttezza, efficienza, velocità) andando a verificare in quale delle due condizioni (lettura silente o con sintesi vocale) i/le ragazzi/e mostrano prestazioni migliori con meno sforzo.

Durante lo **svolgimento di prove comparative** tra lettura autonoma e lettura con sintesi vocale è importante tener conto della necessità di alternare i testi per la comprensione, in modo tale da escludere possibili effetti legati all'apprendimento tra una condizione e l'altra. Pertanto, se la lettura autonoma è stata svolta sul Brano 1, per la sintesi vocale è importante ricordarsi di selezionare il Brano 2. Tuttavia, in caso di un percorso in cui si presuppone già la necessità di comparare le due condizioni, si consiglia di selezionare il percorso completo, senza indicare SI/NO per la sintesi vocale.

NB

In caso sia necessario fare una pausa o interrompere la valutazione tra le due condizioni, è sempre possibile salvare i risultati della prima parte, che saranno conservati nel profilo utente del/della ragazzo/a (per maggiori informazioni sull'implementazione del percorso, vedi: [Compilare il protocollo di registrazione](#))

Il mind-wandering

La misura del mind-wandering di stato avviene tramite la presentazione a intervalli definiti di risposta (ma sconosciuti dal/dalla lettore/lettrice) di probe (specchietti grafici) che richiedono un'autovalutazione su dove sono i pensieri in quel momento. Il probe si compone di tre stimoli, pensati per indagare a cosa stia pensando il/la ragazzo/a durante lo svolgimento del compito ma anche per garantire che sia coloro che fanno mind-wandering che chi rimane concentrato/a sul compito sia sottoposto/a

allo stesso numero di stimoli. Per questo, la procedura di probe segue lo schema presentato nella Figura 2.4, ispirata agli studi di Cherry e colleghi (2023).



Figura 2.4. Schema di risposta ai probe di misura delle variazioni di mind-wandering di stato

Per tenere conto della variabilità individuale nelle tempistiche di esecuzione, i probe sono stati associati alle possibilità di “click” da parte dei/delle ragazzi/e. Nelle domande a scelta multipla e aperte i probe sono ancorati ai “click” sulla freccia per proseguire nel compito, mentre per il cloze e la correzione di bozze ai “click” legati all’apertura delle caselle di testo per la correzione. Nella Tabella 2.3 sono riportati gli intervalli di presentazione dei probe, prova per prova.

Separazione di parole	Essendo una prova a tempo, non sono previsti probe per il mind-wandering di stato
Domande a scelta multipla	<ul style="list-style-type: none"> ○ Passaggio alla terza domanda ○ Passaggio alla settima domanda
Domande aperte	<ul style="list-style-type: none"> ○ Passaggio alla seconda domanda ○ Passaggio alla quarta domanda
Cloze	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dopo 2 click su parole diverse ○ Dopo 3 click su parole diverse
Correzione di parole	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dopo 2 click su parole diverse ○ Dopo 7 click su parole diverse ○ Dopo 11 click su parole diverse ○ Dopo 14 click su parole diverse

Tabella 2.3 - Intervalli di presentazione dei probe, prova per prova.

Profili integrati: singoli test, test aggregati e profilo funzionale

Al fine di offrire una panoramica completa dell'adattamento e delle modalità di apprendimento del/della ragazzo/a, la piattaforma propone tre livelli di lettura del profilo di comprensione, basati sulle prove svolte (Figura 2.5.)

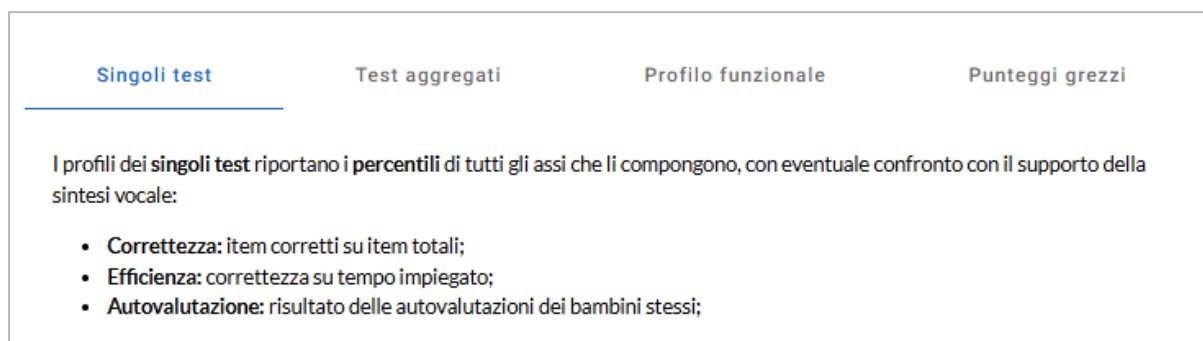


Figura n. 2.5. Profili integrati forniti dalla piattaforma, con singole schede per ciascuna prospettiva: singoli test, test aggregati, profilo funzionale e punteggi grezzi.

Oltre ai punteggi grezzi relativi a ciascuna prova, i risultati possono essere analizzati da tre prospettive complementari:

1. **Singoli test:** questa prospettiva ha come obiettivo quello di approfondire i risultati ottenuti nei singoli test, riportando per ciascuna prova i principali indici (per un approfondimento, vedi: [Le misure](#)). I risultati del/della ragazzo/a sono riportati in percentili, creati sulla base del confronto con la popolazione di riferimento. I percentili sono quindi riportati in tabelle separate per test, arricchite da grafici a rete che consentono di avere una visione immediata dell'andamento del/della ragazzo/a nella specifica prova su dimensioni quali la correttezza, la velocità e l'efficienza, oltre a misure specifiche della prova di comprensione (e.g. numero di ritorni al testo).
2. **Test aggregati:** questa prospettiva si basa su una logica comparativa tra prove, in modo tale da identificare eventuali punti di forza e debolezza che possono emergere quando il/la ragazzo/a svolge specifici compiti di comprensione piuttosto di altri. In questo caso, le misure della correttezza, della velocità, dell'efficienza e della valutazione sono riportate separatamente, indagando gli andamenti tra le prove. Anche in questo caso, i confronti si basano sui risultati, tradotti in percentili, ottenuti e i grafici a rete consentono di avere una visione di insieme degli andamenti. Inoltre, è possibile svolgere specifici confronti tra:
 - a. Correttezza e autovalutazione (calibrazione)
 - b. Correttezza e velocità

c. Lettura autonoma e sintesi vocale.

Questi confronti sono riportati in schermate separate, garantendo uno spazio dedicato a ciascun approfondimento (Figura 2.6)

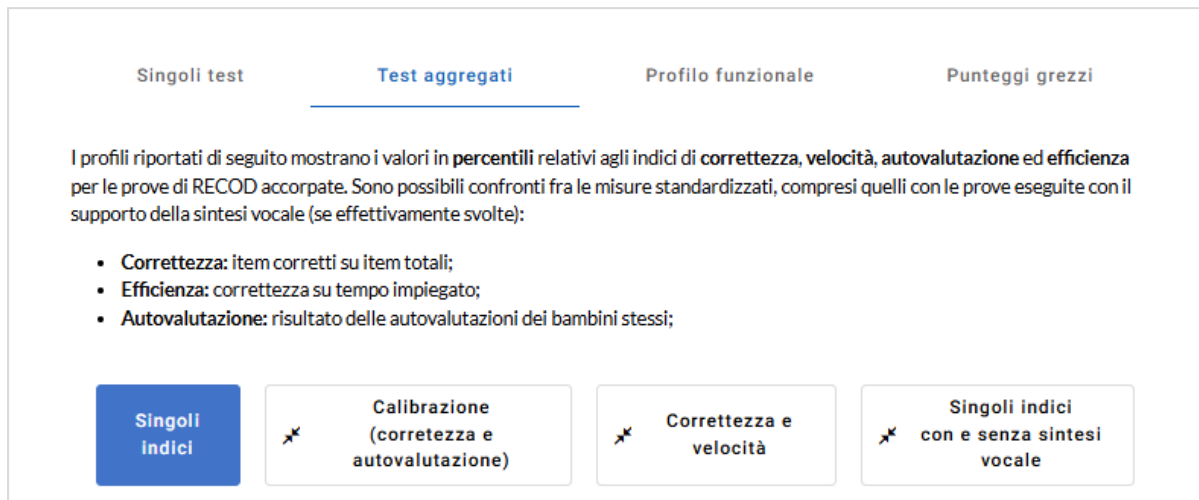


Figura 2.6 - Schermata del profilo integrato con selezione dei Test aggregati; è possibile osservare la presenza di diversi elementi di confronto: singoli indici, calibrazione, correttezza e velocità, singoli indici con e senza sintesi vocale.

3. **Profilo funzionale complessivo:** questa prospettiva integra le informazioni precedenti offrendo una visione globale delle competenze di comprensione e scrittura, oltre a fornire approfondimenti legate alle variazioni di mind-wandering durante i compiti. In questo profilo è possibile quindi ottenere informazioni legate alle aree di:
 - a. **Comprensione:** Inferenziale (totale, knowledge-based, vocabolario e elaborativa); letterale (totale, nomi/aggettivi, verbi e funtori); velocità di lettura per comprensione.
 - b. **Scrittura:** correttezza ortografica generale, fonologica, non fonologica, accenti e doppie, morfo-sintattica e capacità produttiva.
 - c. **Mind-wandering:** percentuale di pensieri legati alla storia durante lo svolgimento delle prove.

L'uso integrato di questi profili consente di avere sia una visione macro delle competenze di comprensione e scrittura del/della ragazzo/a, ma anche di approfondire specifiche competenze a livello di specifici indici o a livello di specifiche prove.

3. Somministrazione e scoring

Durante la presentazione della piattaforma è bene che l'operatore/operatrice e il/la ragazza si trovino affiancati rispetto a un computer (portatile o fisso), in modo tale che sia possibile osservare in corso d'opera tutte le prove che vengono svolte, oltre che della corretta interazione tra il/la ragazzo/a e l'interfaccia grafica.

Prima di ciascuna prova saranno presentati degli esempi automatici che consentono di:

- a. Verificare che il/la ragazzo/a abbia correttamente compreso la prova;
- b. Verificare eventuali fastidi legati allo schermo (e.g. luminosità, riflesso, zoom della pagina)
- c. Verificare eventuali dubbi o difficoltà sull'uso dello strumento digitale (e.g. mouse e cursore e/o tastiera).

Soltanto durante gli esempi è possibile fornire indicazioni rispetto allo svolgimento della prova e la risoluzione di eventuali dubbi. Anche se la presentazione della prova avviene in automatico da parte della piattaforma, pertanto, si incoraggia in questa fase di interagire con il/la ragazzo/a, assicurarsi che abbia compreso lo svolgimento dell'attività e risolvere possibili dubbi.

Quante/quali prove somministrare

La batteria ReCoD offre la possibilità di personalizzare il percorso di valutazione sulla base delle esigenze emerse da precedenti diagnosi e riscontri clinici, così come sulla base di segnalazioni dal contesto scolastico o con l'obiettivo di progettare interventi mirati allo sviluppo e potenziamento di competenze legate alla comprensione del testo. Inoltre, è possibile decidere di introdurre ulteriori misure quali mind-wandering, resistenza all'affaticamento e misure di confronto tra lettura con e senza sintesi vocale per identificare possibili fattori contestuali di influenza sui profili di comprensione del testo.

Compilare il protocollo di registrazione

Aggiungere un nuovo utente nel centro di valutazione

La batteria ReCoD è implementata all'interno della piattaforma per la valutazione degli apprendimenti ValGO. Per iniziare una valutazione all'interno della piattaforma, oltre ad accedere tramite le personali credenziali del/della professionista, è prima di tutto necessario registrare l'utente tramite l'apertura di un nuovo profilo, secondo i seguenti step operativi.



In primo luogo, dopo essere entrati/e con le proprie credenziali nel centro registrato su ValGO, è necessario aggiungere il/la nuovo/a utente nel centro di valutazione, tramite il pulsante presente in alto a destra nella schermata della piattaforma.

Successivamente, sarà possibile riportare le informazioni legate ai dati anagrafici, la storia linguistica e il profilo diagnostico del/della ragazzo/a.

Infine, verrà richiesto di compilare l'informativa per il trattamento dati. Cliccando sul tasto "Aggiungi", sarà quindi finalizzata la registrazione dell'/a utente nel centro di valutazione.

Nella Figura 3.2 è riportata la scheda anagrafica da compilare nella piattaforma per poter procedere alla valutazione.

Figura 3.2 - step da seguire per iniziare una valutazione

Aggiungi utente

Nome*

Cognome*

Email famiglia

Email insegnante

Genere*

Data di nascita

qq/mm/aaaa

Regione

Comune

Classe frequentata all'ingresso*

L1 (se non lingua italiana)

Il bambino è bilingue?

☐ Si
 ☒ No

Il bambino presenta uno sviluppo atipico?

☒ Si
 ☐ No

*Nella compilazione dell'anagrafica utente potrebbero essere inseriti dati particolari (ex sensibili) nel novero delle speciali categorie di Dati Personali di cui all'art. 9 del Regolamento Europeo.
 Ricordiamo che l'inserimento di tali tipologie di dati personali non risulta necessario ai fini dell'erogazione dei servizi offerti dalla piattaforma e che, qualora Lei decida di inserirli dovrà adottare tutte le precauzioni previste dalla normativa vigente.
 Anastasis, inoltre, non può ritenersi in alcun modo responsabile per qualsivoglia evento di divulgazione non autorizzata relativa alle tipologie su descritte.*

Diagnosi descrittiva

Aggiungi codici ICD10

Note

Figura 3.3 - Scheda anagrafica da compilare per la registrazione dell'utente su ValGO.

Le fasi del percorso di valutazione

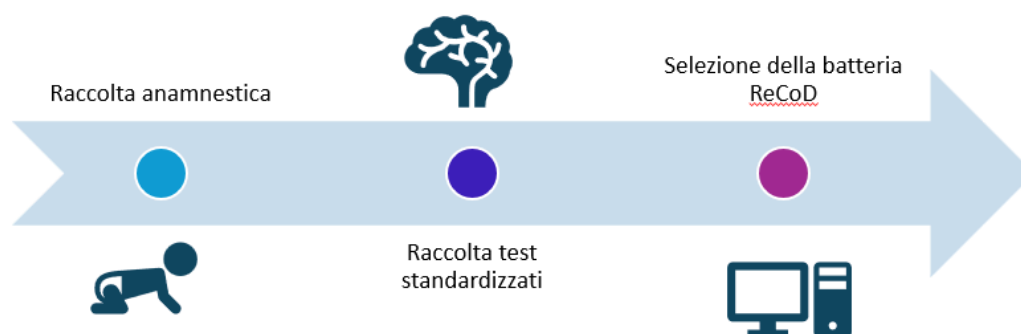


Figura 3.4 - le fasi del percorso di valutazione

Una volta aperto il profilo del/della ragazzo/a all'interno della piattaforma, sarà possibile iniziare il percorso di valutazione. ValGO rappresenta il percorso di valutazione in tre fasi: la raccolta anamnestica, la somministrazione di test psicometrici standard e la selezione di ReCoD come batteria di valutazione per il profilo funzionale di comprensione del testo (Figura 3.4).

ANAMNESI E VALUTAZIONE STANDARD

Anamnesi non ancora presente.

[Inserisci anamnesi](#)

Non sono ancora state inserite sessioni di test psicometrici.

[Nuova sessione di test](#)

VALUTAZIONI VALGO

238 crediti disponibili

Non ci sono ancora valutazioni

[Nuova valutazione](#)

Figura 3.5 - Schermata di inserimento delle fasi del percorso di valutazione del/della ragazzo/a con raccolta anamnestica, somministrazione di test psicometrici standardizzati e la selezione della valutazione per il profilo funzionale (ReCoD).

Cliccando su **Inserisci anamnesi** sarà possibile inserire diverse informazioni legate alla vita e dello sviluppo del/della ragazzo/a, concentrandosi in particolare su:

- a. *Anamnesi personale*, rivolta a indagare l'adattamento del/della ragazzo/a a scuola e informazioni rispetto a chi ha fatto l'invio, il motivo della consulenza, la presenza di altre diagnosi e l'uso di farmaci;
- b. *Anamnesi familiare*, rivolta a raccogliere informazioni riguardo alla vita pre- e peri-natale, alla familiarità e alla composizione familiare;
- c. *Lo sviluppo del linguaggio e lo sviluppo motorio*;
- d. *Aspetti comportamentali*, sia rispetto allo sviluppo (e.g. sonno, gestione della frustrazione e delle emozioni), alle relazioni sociali (e.g. rispetto delle regole, creazione di relazioni, attività motoria, organizzazione), alla presenza di tratti di disattenzione, impulsività e iperattività.
- e. *Anamnesi scolastica*, rivolta a raccogliere informazioni rispetto allo sviluppo delle abilità di lettura, scrittura, calcolo e nello svolgimento dei compiti a casa nelle diverse tappe dello sviluppo.

Cliccando su **Nuova sessione di test**, sarà possibile passare alla raccolta di dati standardizzati tramite test psicometrici, invece, consente di ottenere dati rispetto allo sviluppo intellettivo e adattivo del/della ragazzo/a, tramite prove volte a indagare il funzionamento intellettivo e le funzioni esecutive oltre che gli apprendimenti, in particolare in riferimento ai prerequisiti, alla lettura, alla comprensione del testo e alla scrittura.

Una volta approfondita la storia e lo sviluppo del/della ragazzo/a, sarà quindi possibile selezionare tramite il pulsante **Nuova valutazione** la batteria ReCoD per iniziare il percorso di valutazione del profilo funzionale della letto-scrittura e comprensione del testo. Prima di tutto, sarà necessario selezionare la classe di appartenenza del/della ragazzo/a:

Figura 3.6 - avvio della batteria ReCoD, confermando la classe frequentata

Successivamente, cliccando su **Avvia una batteria**, sarà possibile selezionare ReCoD per la valutazione:

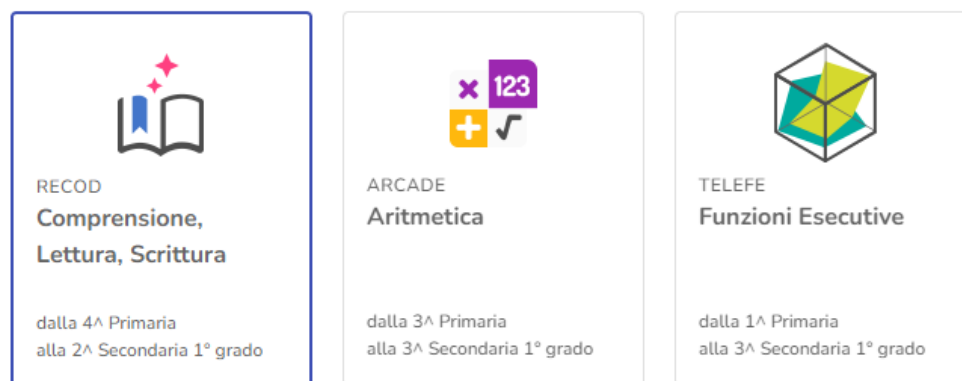


Figura 3.7 - scelta della batteria ReCoD

A questo punto, sarà possibile procedere alla personalizzazione del percorso di ReCoD.


La personalizzazione del percorso di valutazione con ReCoD

La batteria di valutazione ReCoD consente di approfondire il profilo di letto-scrittura e comprensione del testo tramite una valutazione multi-componenziale, caratterizzata dalla presentazione di cinque prove: separazione di parole, domande aperte, domande chiuse, cloze e correzione di bozze. Inoltre, è possibile selezionare diversi arricchimenti digitali per l'approfondimento di specifiche aree di adattamento


nei contesti di apprendimento dei/delle ragazzi/e, come il mind-wandering e la sintesi vocale.

La Figura 3.3. riporta la **schermata di personalizzazione** del percorso, tramite della definizione:

- a. Delle prove da inserire nella valutazione: cliccando sulle singole prove è possibile selezionarle o de-selezionarle sulla base che si voglia inserirle o meno nel percorso;
- b. Del testo di comprensione da utilizzare: cliccando su 1 o 2 nel pulsante

Brano iniziale: 

si può decidere quale brano usare per la lettura volta alla comprensione (per un approfondimento, vedi: [Selezione dei brani di lettura/comprendione](#)).

- c. Dell'uso o meno della sintesi vocale o la definizione di un percorso comparativo tra lettura autonoma e sintesi vocale: cliccando su SI/NO si sceglie di svolgere il percorso con o senza sintesi vocale ma **è anche possibile svolgere un percorso comparativo** che comprende entrambe le sessioni, una dopo l'altra, cliccando sul pulsante . In questo caso, anche se non fosse possibile terminare entrambe le prove in una singola sessione, è sempre possibile interrompere la valutazione tra le due sessioni. Tutto il lavoro svolto verrà salvato nel profilo dell'utente.

NB

Perché le singole prove vengano salvate, è sempre necessario che sia stato cliccato il pulsante “Conferma” sotto la domanda “Hai deciso di consegnare?” che comparirà come specchietto grafico alla fine di ciascuna prova.

- d. Della misura del mind-wandering: tramite selezione/ de-selezione del pulsante vicino è possibile inserire nella valutazione i probe che, in seguito un numero di risposte pre-determinato, si presenteranno per misurare le fluttuazioni del mind-wandering (per un approfondimento vedi: [Il mind-wandering](#))
- e. Dell'effetto apprendimento/resistenza all'affaticamento (confronto test-retest della prova di separazione di parole): tramite selezione/de-selezione del pulsante vicino è possibile inserire, alla fine del percorso di valutazione una seconda prova di Separazione di parole, che si svolgerà su un testo diverso dal precedente.

Componi il percorso

<input checked="" type="checkbox"/> Separazione di parole	<input checked="" type="checkbox"/> Effetto apprendimento/affaticamento
<input checked="" type="checkbox"/> Domande a scelta multipla	<input checked="" type="checkbox"/> Mind wandering
<input checked="" type="checkbox"/> Domande aperte	Brano iniziale: 1 2
<input checked="" type="checkbox"/> Cloze	Sintesi vocale: NO SI ↔
<input checked="" type="checkbox"/> Correzione di bozze	

Anteprima percorso

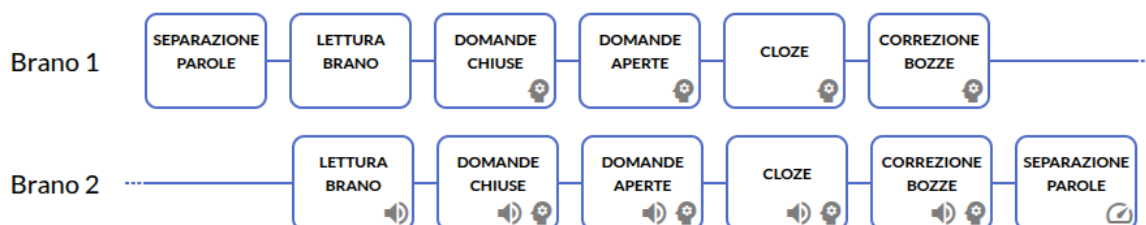


Figura 3.8 - Schermata per la composizione del percorso di valutazione, con rappresentate prove, arricchimenti e il percorso generato.

Selezione dei brani di lettura/comprendimento

La selezione del brano sulla piattaforma fa riferimento alla possibilità di scegliere, durante la fase di progettazione del percorso personalizzato, il brano di comprensione del testo da presentare al/alla ragazzo/ragazza tra due opzioni: Brano 1 e Brano 2. Queste due possibilità di scelta sono pre-selezionate dalla piattaforma sulla base della classe di appartenenza dell'/a utente, che viene inserita in fase di apertura della valutazione. La pre-selezione dei due brani dipende dalla difficoltà del testo (come precedentemente approfondito, vedi: [Lo sviluppo del progetto](#)), differenziata sulla base della classe di appartenenza.

Per quanto riguarda invece il Testo A e Testo B della prova di Separazione di parole (per un approfondimento vedi: [Separazione di parole](#)), non essendo differenziati per età, la selezione avviene in maniera automatica in base ad abbinamenti pre-determinati con i brani di comprensione (Tabella 3.1). In altre parole, selezionando il brano di comprensione si seleziona in automatico anche il testo legato abbinato per la prova di Separazione di Parole.

Classe	Brano comprensione	Testo legato
4 primaria	Un portiere scrupoloso	Un Campeggio particolare
4 primaria	Il mistero del vecchio faro	La Chitarra
5 primaria	Una domenica in barca a vela	Un Campeggio particolare
5 primaria	Il libro scomparso	La Chitarra
1 secondaria di primo grado	Il gatto al museo	Un Campeggio particolare
1 secondaria di primo grado	Una passeggiata movimentata	La Chitarra
2 secondaria di primo grado	La gita nel deserto	La Chitarra
2 secondaria di primo grado	L'escursionista sognatore	Un Campeggio particolare

Tabella 3.1 Abbinamenti predefiniti tra Brano di Comprensione e Testo legato

NB

Esiste tuttavia un'eccezione! Nel caso in cui si selezioni un percorso unico e non composito (con o senza sintesi) e si scelga l'opzione "Resistenza all'affaticamento", il testo legato per la seconda prova di Separazione di parole non sarà quello abbinato al brano di comprensione scelto ma la sua alternativa, per evitare un effetto apprendimento legato alle caratteristiche del testo.

Logica di selezione dei brani di comprensione e lettura:

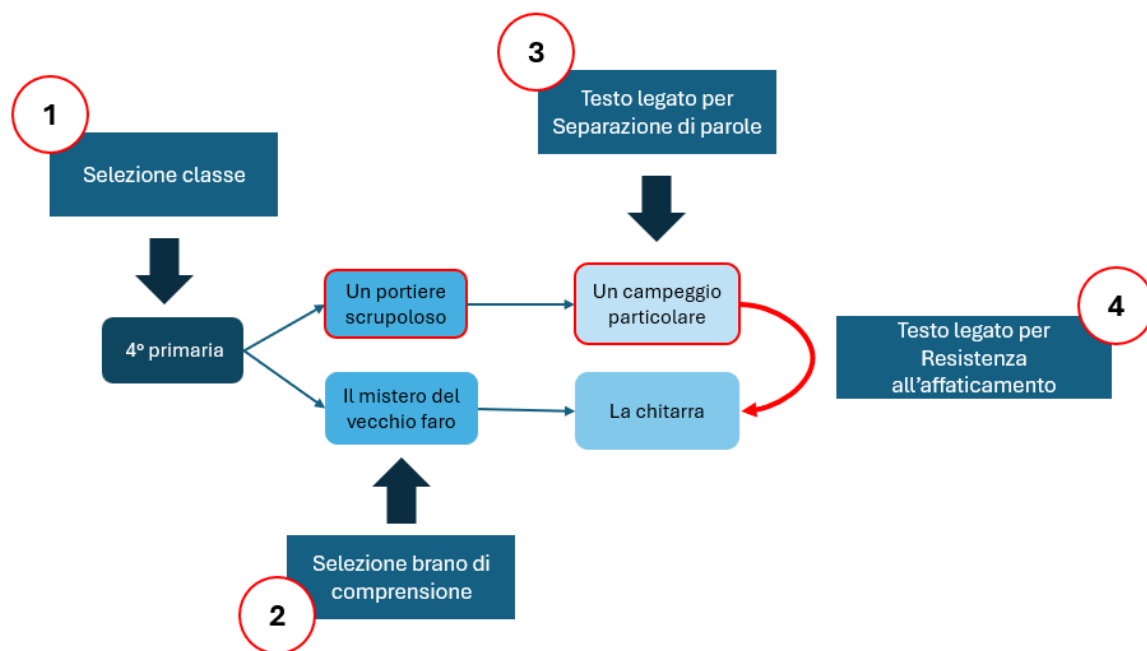


Figura 3.9 - logica di selezione brani per comprensione e lettura

Nonostante gran parte del processo di selezione sia quindi in parte guidato dalla piattaforma, la selezione del brano 1 o 2 di comprensione deve essere definita sulla base del percorso di valutazione che si immagina per l'/la utente:

- i. **Valutazione singola non comparativa tra sintesi vocale e lettura autonoma:** il brano 1 o 2 possono essere selezionati indifferentemente per l'/la utente;
- ii. **Valutazione comparativa tra sintesi vocale e lettura autonoma:** si consiglia di svolgere il percorso completo, selezionando quindi il brano 1 per poi proseguire in automatico verso il brano 2. Scelte alternative possono essere svolte sugli interessi/la motivazione dell'utente, ad esempio, presentato i due titoli tra cui scegliere. Mantenere però l'alternanza automatica tra le due prove e i testi.
- iii. **Valutazione non comparativa ma ipotesi di follow-up:** selezionare il percorso singolo ma, al momento della valutazione successiva, aprire una nuova valutazione con ReCoD selezionando il brano successivo.

Durante la presentazione del brano di comprensione saranno presi i tempi di lettura per la comprensione, che possono essere usati come indici comparativi tra sessioni successive (e.g. sintesi/lettura autonoma, valutazione/follow-up). Per assicurarsi che questa misura sia colta efficacemente, bisogna far attenzione che vengano premuti i pulsanti “Inizia a leggere” e “Ho finito di leggere” che saranno

presentati nella schermata di introduzione alla lettura per la comprensione (Figura 3.10)

LETTURA DEL BRANO

Leggi attentamente il brano.

Quando pronti premere il tasto **INIZIA A LEGGERE**

Al termine della lettura premere **HO FINITO DI LEGGERE**

Raccomandiamo di leggere il brano per intero prima di premere il bottone **HO FINITO DI LEGGERE**, perché verrà registrato il tempo di lettura.

INIZIA A LEGGERE

Figura 3.10 - Schermata di presentazione del brano da leggere per le prove di comprensione.

In seguito, quindi, alla selezione del brano più adatto alle esigenze del percorso di valutazione, sarà possibile passare alla somministrazione delle prove.

NB

Indipendentemente dalla selezione, la prova di Separazione di parole sarà sempre svolta prima delle prove di comprensione. Di conseguenza, il primo testo presentato sarà quello legato.

Somministrare la prova di Separazione di Parole

Avviando la valutazione cliccando sul pulsante “Conferma”, presente in basso a destra nella schermata di composizione del percorso di valutazione, e selezionandola come prova, si aprirà la consegna per la prova di Separazione di parole (Figura 3.11)

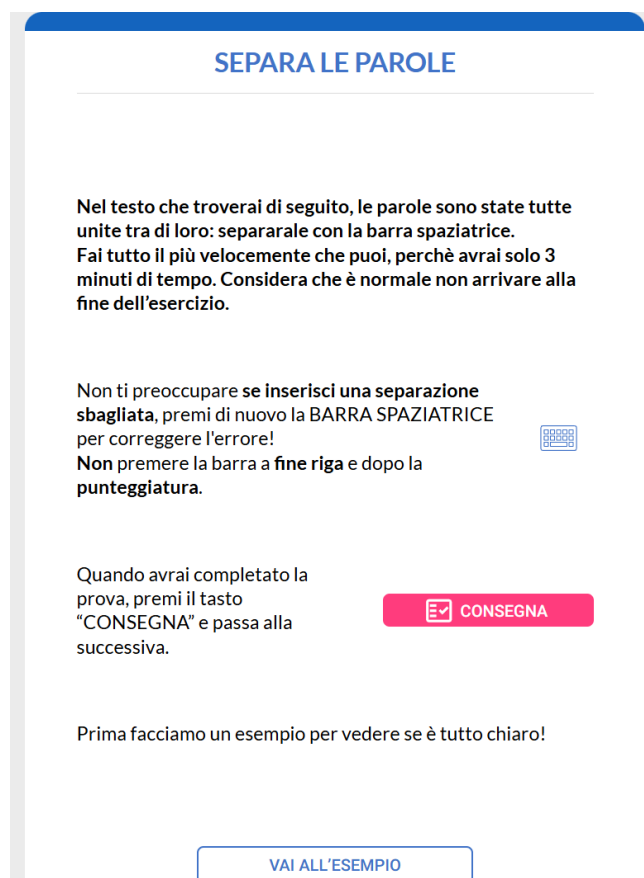


Figura 3.11 - Schermata di presentazione della prova di Separazione di parole con descrizione operativa per lo svolgimento.

Durante la presentazione della prova, è possibile leggere assieme al/alla ragazzo/a la consegna, per spiegare attivamente le istruzioni operative.

Esempio: “Adesso ti sarà presentato un testo senza spazi e ti verrà chiesto di separare tutte le parole con la barra spaziatrice (indicare la barra spaziatrice se non la riconosce in automatico). Per poterti spostare nel testo, puoi usare queste frecce (indicare freccia destra e sinistra) in modo tale da posizionarti dove serve, oppure puoi cliccare con il mouse. Non ti preoccupare di sbagliare, per cancellare le barrette che non vuoi basta rispostartici sopra e premere una seconda volta la barra spaziatrice”.

Cliccando sul pulsante “Vai all’esempio” si passerà invece alla schermata successiva, in cui sarà possibile verificare che l’attività sia stata compresa correttamente.

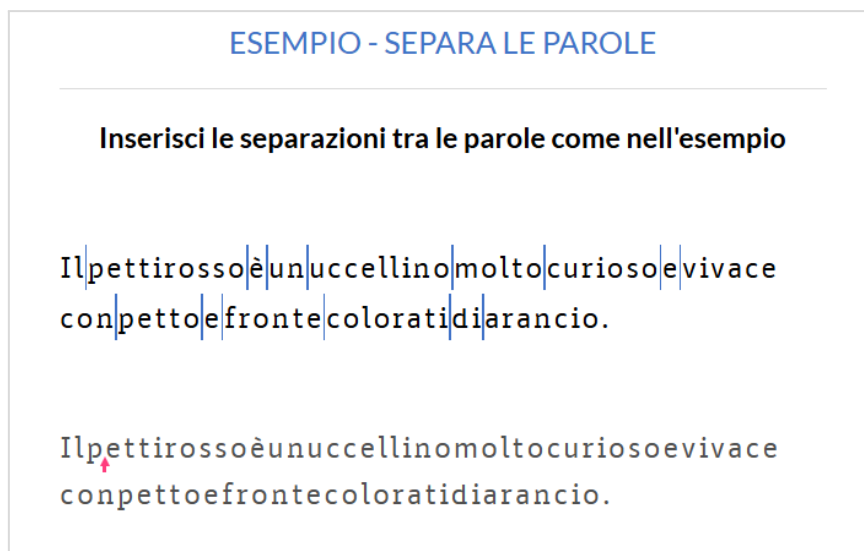


Figura 3.1 - Esempio per la prova di Separazione di parole.

Durante l’esempio si suggerisce di far provare sia le separazioni “corrette” che possibili situazioni di errore, in modo tale da verificare che il/la ragazzo/a sia in grado di navigare correttamente il testo, senza bloccarsi nel caso in cui sia necessario tornare indietro a correggere. Si suggerisce di sottolineare durante questa fase che la prova è a tempo e che non si possono mettere le barrette alla fine delle frasi. Inoltre, è possibile suggerire di non mettere la barretta dove si trova la punteggiatura. Nonostante sia scritto nella presentazione della prova, si suggerisce di rassicurare il/la ragazzo/a rispetto alla possibilità di non finire in tempo tutto il testo, essendo qualcosa di previsto dalla prova stessa.

Esempio: “La prova finisce dopo tre minuti, ma non ti preoccupare se non arrivi fino alla fine del testo! Per andare un po’ più veloce, puoi non mettere la barretta dove vedi la punteggiatura (fare un esempio se necessario) e alla fine delle frasi (indicare la fine dell’ultima parola di ciascuna riga). Se finisci prima, invece, potrai cliccare sul pulsante “Consegna” alla fine della pagina. Vediamo quante parole si riescono a separare bene in tre minuti!”

Verificata l’agibilità della prova, cliccando sul pulsante **INIZIA LA PROVA** in basso nella schermata di esempio, sarà possibile iniziare. L’esecuzione dovrà essere portata avanti in autonomia dal/dalla ragazzo/a, in modo tale da non interferire nel processo di

decodifica. Nella Figura 3.13. è riportato un esempio di esecuzione della prova, con parole separate correttamente e alcuni errori.

SEPARA LE PAROLE

Un campeggio particolare

Fabrizio, Marco, Sofia e Anna decidono di partire
per un fine settimana in campeggio. Prima di
partire, vanno al centro commerciale per comprare
le ultime cose. Tuttavia, una volta arrivati, non
resistono alla tentazione e decidono di provare
tutti i nuovi giochi del reparto tecnologia,
perdendo completamente la cognizione del tempo.

Figura 3.13 - Esempio di esecuzione della prova di Separazione di parole. Come si può notare, le virgole e i punti non sono stati selezionati con le barre.

La prova finirà se il/la ragazzo/a, completato tutto il testo in meno di tre minuti, cliccherà sul pulsante “Consegna”, oppure automaticamente allo scadere del tempo, segnalato da uno specchietto grafico (Figura 3.14)



Figura 3.14 - Specchietto grafico per la fine della prova di Separazione di parole.

Alla fine della prova sarà possibile procedere con l'autovalutazione (per un approfondimento, vedi: [L'autovalutazione](#)). Per andare alla prova successiva, bisognerà premere su:

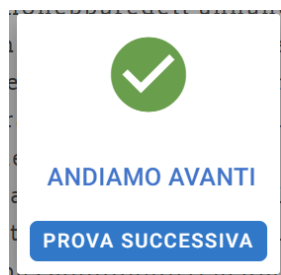


Figura 3.15 - Specchietto grafico per concludere le prove.

La prova e i suoi risultati saranno così salvati in automatico all'interno del profilo del/della ragazzo/a.

Somministrare la prova di Domande a scelta multipla

Successivamente alla lettura del brano di comprensione, sarà possibile proseguire alla prova di Domande a scelta multipla, se selezionata nel percorso di valutazione. In questo caso, non viene fornito un esempio, ma soltanto la schermata di presentazione della prova (Figura 3.16)

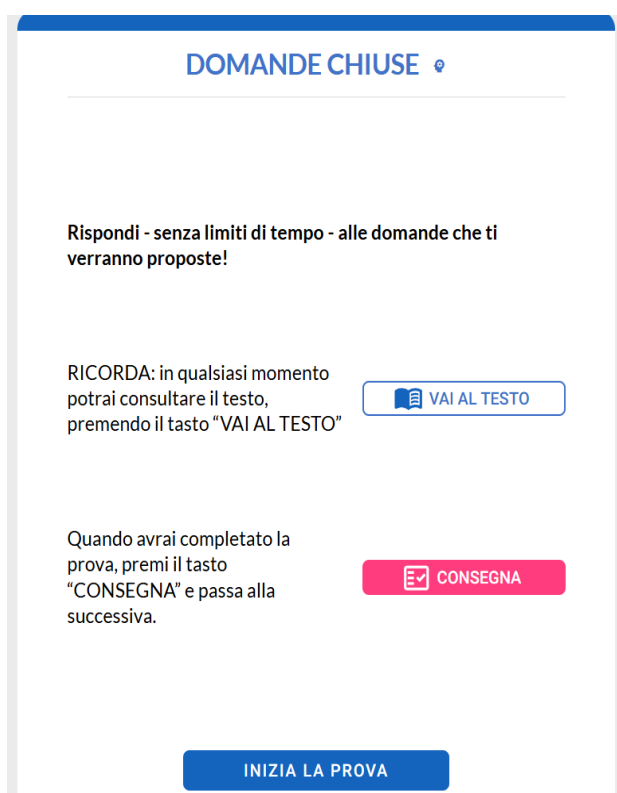


Figura 3.16 - Presentazione della prova di Domande a scelta multipla.

Durante la descrizione della prova, è possibile fornire al/alla ragazzo/a informazioni operative e risolvere possibili dubbi. In particolare, è importante sottolineare che la prova non è a tempo e che ha sempre la possibilità di ritornare a leggere il testo in caso di dubbi. Inoltre, è necessario fornire una sola risposta per domanda, che può essere sempre modificata, in caso di ripensamento, prima della consegna.

Esempio: “Adesso, dovrai rispondere a 12 domande a scelta multipla sul brano che hai appena letto. Per poter rispondere, devi cliccare sulla risposta che secondo te è più giusta tra quelle che ti vengono presentate. La prova non è a tempo, per cui puoi pensare molto bene alle tue risposte. Se cambi idea, puoi sempre tornare indietro e cambiare la tua risposta, cliccando un'altra. Se hai dei dubbi, puoi tornare al testo cliccando il pulsante “Vai al testo” (indicare il pulsante se necessario) e trovare la tua risposta. Se invece non ti viene in mente la risposta corretta, puoi passare alla successiva con le frecce che vedrai in basso. Io non potrò darti suggerimenti. “


Per questa prova, non essendo a tempo, è possibile usare la prima domanda (Figura 3.17) per familiarizzare con l'interfaccia, indicando le frecce in basso necessarie a passare da una domanda all'altra, come si selezionano e de-selezionano le risposte e come si torna a leggere il testo. Tuttavia, anche in questo caso, la prima risposta dovrà essere poi scelta dal/dalla ragazzo/a.

The screenshot shows a quiz interface with the following elements:

- Header:** "DOMANDE CHIUSE" with a lock icon and a subtitle "Una domenica in barca a vela". To the right is a button labeled "VAI AL TESTO" with a book icon.
- Question:** "Domanda 1: Da quanto tempo si conoscono Leonardo e Vincenzo?"
- Options:** Four rounded rectangular buttons:
 - da quando Leonardo ha comprato la barca (highlighted in blue)
 - da quando erano bambini
 - da quando giocano a calcetto insieme
 - da una domenica d'estate
- Navigation:** A blue button with a right arrow ">" at the bottom right.

Figura 3.17 - Esempio di prima domanda, dei pulsanti presenti e di come appare la selezione della risposta, una volta cliccata.

Durante lo svolgimento della prova, è importante osservare che la piattaforma funzioni correttamente ma è meglio non fornire suggerimenti al/alla ragazzo/a rispetto al contenuto delle risposte.

Alla fine della prova sarà necessario cliccare il pulsante  e confermare che si è deciso di consegnare la prova, come rappresentato nella Figura 3.18. In questo modo, la piattaforma salverà i risultati nel profilo del/della ragazzo/a.

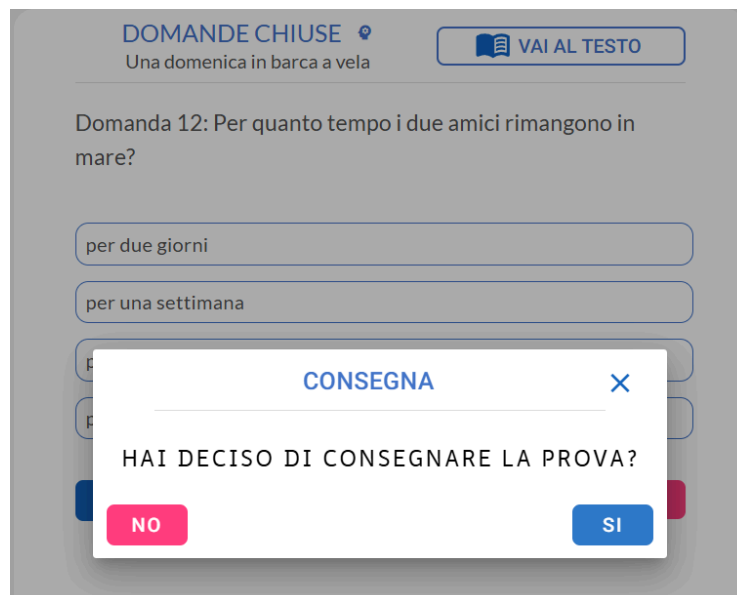


Figura 3.18 - Schermata di consegna della prova di Domande a scelta multipla.

Somministrare la prova di Domande aperte

Durante la somministrazione della prova di Domande aperte non è prevista una schermata di esempio, ma è possibile procedere prima alla presentazione della prova e poi a dare chiarimenti operativi (ma mai di contenuto rispetto alla risposta attesa) durante lo svolgimento della prima o delle prime risposte.

Se la prova viene svolta successivamente alla prova di Domande a scelta multipla (ovvero, è stata selezionata questa prova durante la composizione del percorso di valutazione), allora, basterà sottolineare che in questo caso la prova è molto simile a quella precedente, ma in questo caso bisognerà scrivere la propria risposta usando la tastiera.

Esempio: “Adesso dovrai rispondere ad altre 6 domande, molto simili a quelle precedenti. In questo caso, però, non dovrai selezionare la tua risposta ma la dovrai scrivere usando la tastiera. Anche in questo caso, non c’è un limite di tempo e potrai sempre tornare indietro al

testo se hai dei dubbi, usando lo stesso tasto di prima. Durante la prova, puoi sempre tornare indietro a correggere le risposte, se qualcosa non ti convince. Io non potrò darti suggerimenti”.

Se, invece, la prova è stata selezionata singolarmente, sarà necessario ripetere le istruzioni operative legate al pulsante “Vai al testo”, alle frecce necessarie per muoversi da una domanda all’altra e al pulsante “Consegna”. Si consiglia, in ogni caso, di usare la prima domanda per far vedere come scrivere la propria risposta, cliccando all’interno di un rettangolo di testo, come indicato nella Figura 3.19.

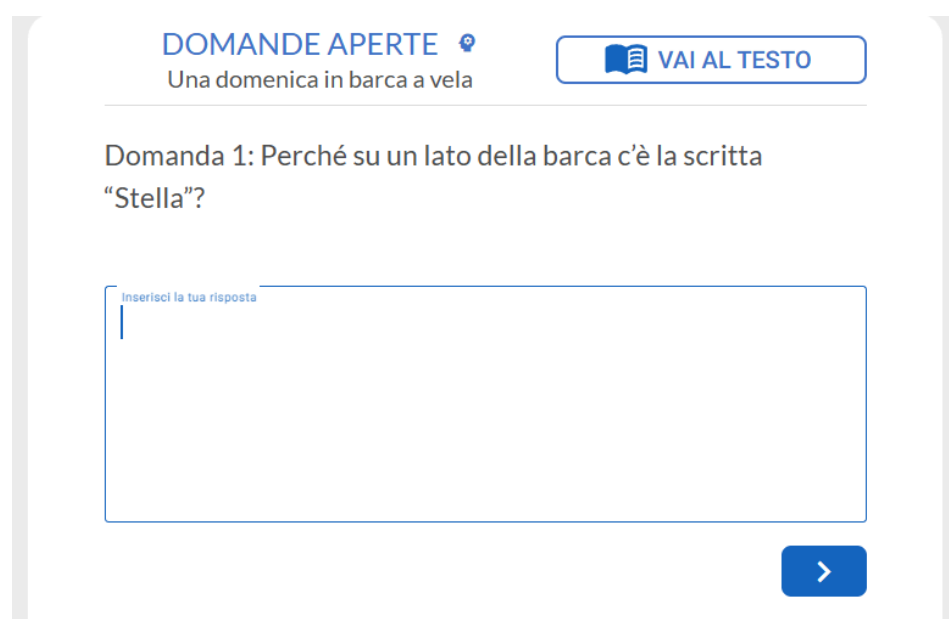


Figura 3.19 - Schermata della prima domanda della prova di Domande aperte, in cui, oltre ai pulsanti necessari a navigare tra le domande e il testo, è possibile vedere il rettangolo dentro il quale è necessario prima cliccare per attivare la funzione di scrittura.

Anche in questo caso, alla fine della prova, è necessario cliccare sul tasto “Conferma” e confermare per salvare i risultati e passare alla prova successiva (per un approfondimento, vedi: [Somministrare la prova di Domande a scelta multipla](#)).

Somministrare la prova di Cloze

Per procedere allo svolgimento della prova di Cloze sono previsti due momenti di familiarizzazione con la prova: un momento di descrizione dell’attività e un esempio per verificare l’avvenuta comprensione della consegna. In questo caso, l’esempio è previsto per poter garantire, senza interferire con il recupero lessicale della prima parola target della prova, che il compito sia stato compreso. In particolare, durante la

presentazione dell'attività (Figura 3.14), è importante sottolineare che la prova non ha limiti di tempo ma non sarà possibile tornare al testo.

Esempio: “Adesso ti verrà presentato un riassunto del testo che hai letto prima. In questo riassunto mancano 12 parole che dovrai scrivere tu dentro a dei rettangoli bianchi. Ogni rettangolo bianco corrisponde a una e una sola parola, ma di qualsiasi tipo: nome, aggettivo, verbo etc. “La prova non è a tempo. In questo caso, non sarà possibile tornare a leggere il testo e io non potrò darti suggerimenti. Se qualche parola non ti viene in mente, puoi passare alla successiva. Quando hai finito, clicca “Consegna”. Proviamo prima a vedere un esempio assieme”.

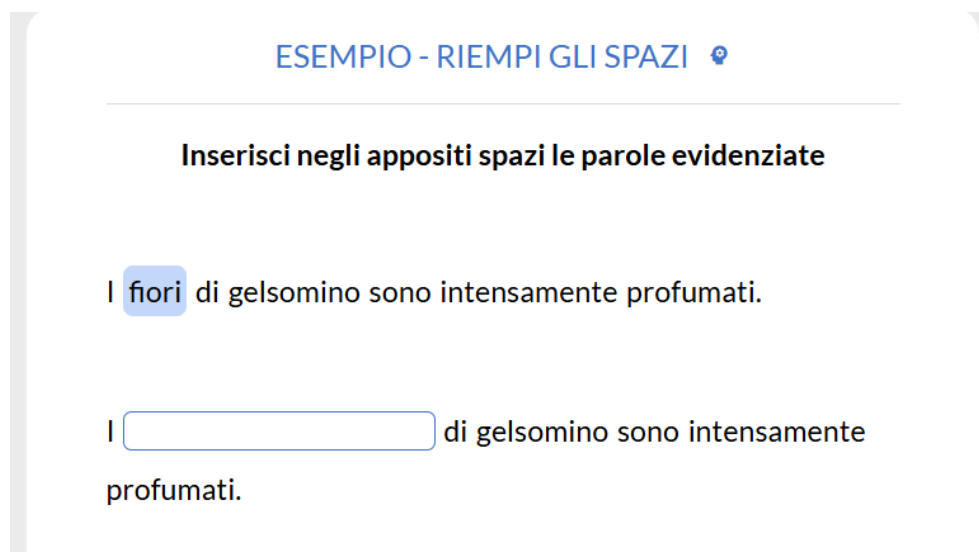
Figura 3.20 - Presentazione della prova di Cloze.

Successivamente, cliccando sul pulsante “Vai all’esempio”, sarà possibile aggiungere chiarificazioni sul modo in cui è possibile interagire con l’interfaccia durante la prova tramite una frase di esempio in cui manca una sola parola (Figura 3.20). In particolare, è importante lasciare il tempo al/alla ragazzo/a per inserire in autonomia il target dell’esempio.

Esempio: “Se trovassi questo spazio bianco, cosa metteresti per completare la frase?”

Se risponde correttamente, rinforzare la risposta corretta e passare allo svolgimento della prova aggiungendo. Se dà una risposta errata, completare assieme lo spazio bianco, spiegando nuovamente la consegna.

In questo momento, è importante far vedere (se necessario) come attivare la funzione di scrittura, muovendo il cursore e cliccando all'interno del rettangolo bianco che si vuole completare.



ESEMPIO - RIEMPI GLI SPAZI 💡

Inserisci negli appositi spazi le parole evidenziate

I fiori di gelsomino sono intensamente profumati.

I di gelsomino sono intensamente profumati.

Figura 3.21 - Esempio della prova di Cloze.

Una volta completato l'esempio, sarà possibile passare alla prova cliccando il pulsante INIZIA LA PROVA. Durante lo svolgimento della prova, è importante non dare suggerimenti al/alla ragazzo/a e intervenire solo se ci sono difficoltà operative legate alla piattaforma. Un esempio di completamento è fornito dalla Figura 3.21, in cui sono messe a paragone una prova svolta correttamente e una prova con errori sia di comprensione che di esecuzione.

RIEMPI GLI SPAZI ⓘ

Una domenica in barca a vela

Leonardo e [] Vincenzo vanno spesso in [] a vela assieme e una domenica d'estate decidono di fare [] gita. Quella di Leonardo è una barca bianca di [] i bordi [gialli e verdi] e la scritta "Stella" su un lato. Ignorando lo sguardo turbato del [] del porto, salpano per il mare. Una volta in alto mare, però, [] una tempesta che li coglie di sorpresa. Leonardo è spaventato ma Vincenzo riesce a [] e insieme riescono a [] la barca verso il porto. Una volta al sicuro, i due amici [] in una risata un po' []. In futuro prima di andare in barca si ricorderanno [] controllare sempre il meteo!

CONSEGNA

RIEMPI GLI SPAZI ⓘ

Una domenica in barca a vela

Leonardo e [] Vincenzo vanno spesso in [] a vela assieme e una domenica d'estate decidono di fare [una] gita. Quella di Leonardo è una barca bianca con [] i bordi [marroni] e la scritta "Stella" su un lato. Ignorando lo sguardo turbato del [] del porto, salpano per il mare. Una volta in alto mare, però, [] una tempesta che li coglie di sorpresa. Leonardo è spaventato ma Vincenzo riesce a [] e insieme riescono a [] la barca verso il porto. Una volta al sicuro, i due amici [] in una risata un po' []. In futuro prima di andare in barca si ricorderanno [] controllare sempre il meteo!

CONSEGNA

Figura 3.22 - Esempi di paragone di completamento di un Cloze.

A sinistra, la prova è completata con errori sia di comprensione (e.g. "decidono di fare la gita") sia di esecuzione (e.g. "gialli e verdi"). A destra, invece, la prova è completata correttamente, con una parola per spazio.

NB

Se dovesse verificarsi che, durante la prova, il/la ragazzo/a scriva all'interno di un singolo spazio più parole, sarà necessario fermare momentaneamente l'esecuzione e ripetere la regola per cui è necessario inserire una sola parola per rettangolo.

Esempio: "Non è possibile inserire più di una parola negli spazi. Puoi provare a pensare a una sola parola che potrebbe starci bene? Se non ti viene in mente, puoi sempre passare alla parola successiva".

Una volta terminata la prova, sarà quindi necessario premere il tasto "Consegna" e confermare per salvare i risultati nel profilo del/della ragazzo/a.

Somministrare la prova di Correzione di Bozze

La prova di Correzione di Bozze prevede due momenti di spiegazione dell'attività: un momento di presentazione della prova e un esempio necessario a verificare che la consegna sia stata correttamente compresa dal/dalla ragazzo/a. Durante la presentazione della prova (Figura 3.23), è possibile accompagnare la descrizione automatica della piattaforma tramite spiegazioni verbali di ciò che sarà richiesto dall'attività.

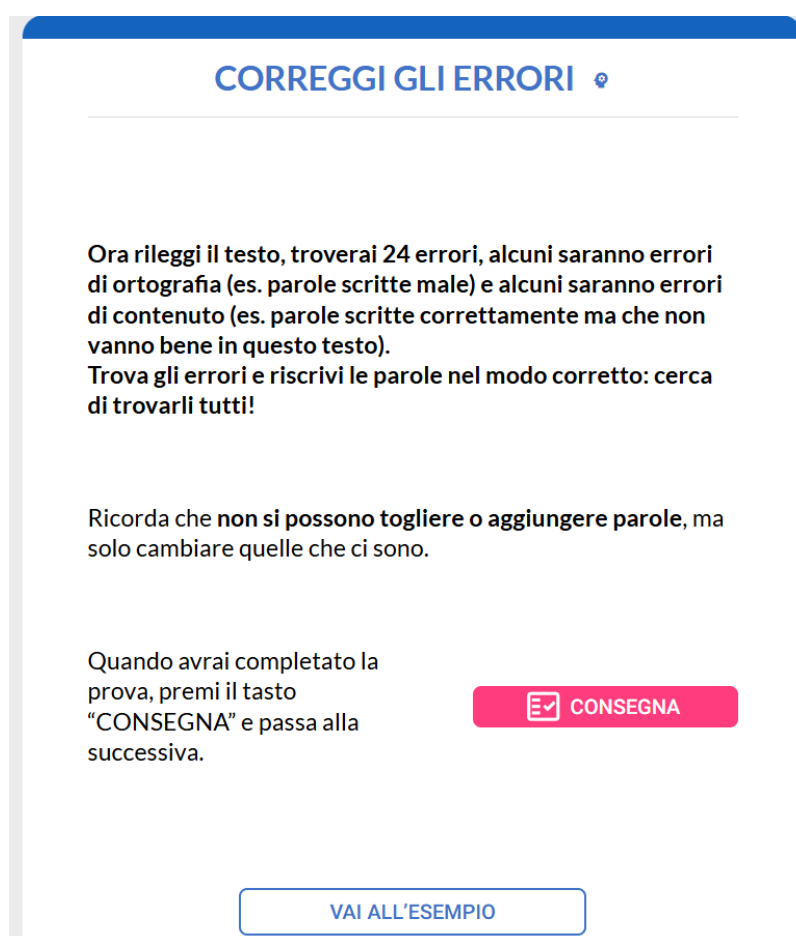


Figura 3.23 - Schermata di presentazione della prova di Correzione di Bozze.

Oltre alla descrizione della consegna, sarà necessario indicare che la prova non è a tempo e che in questo caso non è possibile tornare al testo.

Esempio: *“Adesso ti sarà presentato il testo che hai letto prima ma dentro ci saranno sparsi 24 errori. Possono trovarsi ovunque nel testo. Gli errori sono di due tipi: parole scritte bene ma che non hanno senso in quel contesto e parole che sono scritte male rispetto a come ti è stato insegnato. Dovrai cercare di trovarli e correggerli tutti! In questo caso, potrai correggere*

gli errori inserendo fino a un massimo di due parole. La prova non è a tempo ma non è possibile tornare a leggere il testo. Io non potrò darti suggerimenti. Proviamo a vedere un esempio assieme!”.

Cliccando sul pulsante “Vai all’esempio” si aprirà la schermata di esempio dove sarà presentata una frase con due errori: uno semantico e uno ortografico (Figura 3.24).

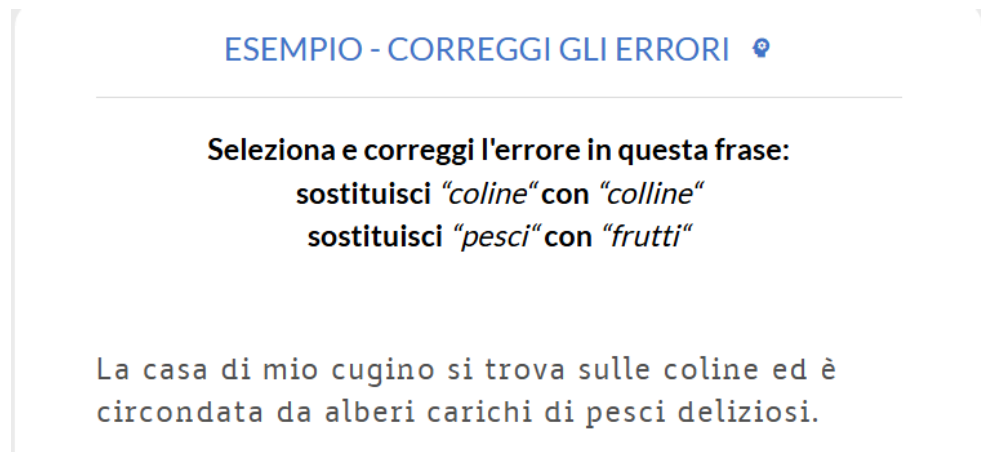


Figura 3.24. Esempio per la prova di Correzione di Bozze.

Durante l’esempio, è possibile per l’operatore/operatrice esplicitare la differenza tra i due errori, leggendo insieme al/alla ragazzo/a la frase e indicando che “coline” è una parola scritta male ma che non è in contrasto con il contesto della frase, mentre “pesci”, anche se scritto bene, non rispetta il significato generale della frase. Inoltre, sarà necessario far vedere al/alla ragazzo/a come correggere le parole target, cliccando con il mouse sulla parola e scrivendo la risposta, come mostrato nella Figura 3.25.

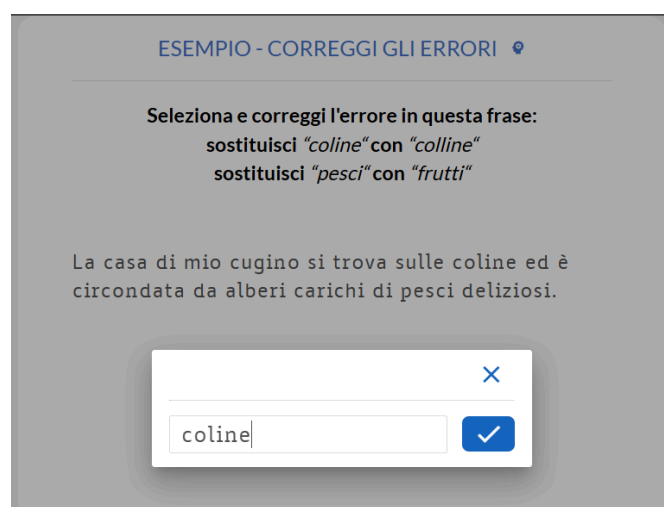


Figura 3.25 - Schermata di esempio di correzione degli errori durante la prova di Correzione di bozze.

Durante la presentazione dell'esempio, può essere utile indagare l'autonomia del/della ragazzo/a nell'identificare gli errori (e.g. "Per esempio, secondo te quali sono le parole sbagliate in questa frase?"). Se risponde correttamente, procedere a far vedere come correggere operativamente le parole identificate, facendo cliccare sulla parola per aprire il rettangolo per la scrittura. Nel caso in cui non riuscisse a identificare da solo/a gli errori, indicare e spiegare nuovamente le differenze tra errori semantici e ortografici. Procedere quindi a far vedere come svolgere la correzione, cliccando sulla parola.

NB

Durante lo svolgimento della prova, sarà importante monitorare che dentro ai rettangoli di scrittura per la correzione non vengano inserite più di due parole. Nel caso in cui si verifichi che il/la ragazzo/a inserisca più di due parole per correggere un errore sarà necessario interrompere momentaneamente l'esecuzione e ripetere la regola.

Esempio: *"Non è possibile correggere gli errori con più di due parole. Riesci a pensare a un modo per correggere questo errore con una o due parole? Se non ti viene in mente, puoi passare all'errore successivo!"*

Alla fine della prova, sarà necessario cliccare il pulsante "Consegna" alla fine del testo e confermare, in modo tale che i risultati possano essere salvati sul profilo del/della ragazzo/a.

Correggere le prove su ReCoD

Una volta terminate le prove scelte per il percorso di valutazione, sarà possibile procedere allo scoring. Una volta salvati tutti i risultati, prova per prova, sarà possibile selezionare all'interno della valutazione svolta l'opzione di Scoring, come indicato dalla



Figura 3.26 - Schermata di esempio completamento della valutazione con possibilità di procedere allo scoring.

Cliccando su “Scoring”, quindi, si aprirà una schermata con riportato l'elenco di prove di cui è necessario fare lo scoring, come mostrato nella Figura 3.27.

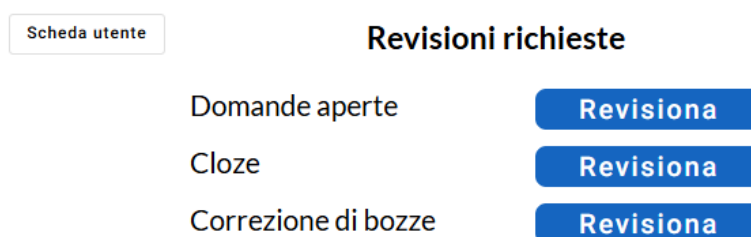


Figura 3.27 - Esempio di elenco di prove da revisionare nella schermata di Scoring.

Per ciascuna prova è previsto un certo grado di automatizzazione dell'attribuzione dei punteggi, in relazione al grado in cui è possibile creare una corrispondenza uno a uno tra la risposta data e il criterio di attribuzione a priori, inserito nella piattaforma. Per questo, l'automatizzazione del punteggio dipende dalla prova:

1. Per la **prova di Separazione di parole** la correzione è totalmente automatizzata, prevedendo anche la possibilità di riportare indici qualitativi per la valutazione;
2. Per la **prova di Domande a scelta multipla** la correzione è automatizzata e dipende dalla corrispondenza tra le risposte selezionate dal/dalla ragazzo/a e le risposte attese, inserite nella programmazione della piattaforma;
3. Per la **prova di Domande aperte**, invece, non è possibile prevedere a priori le risposte fornite. Per questo motivo, vengono fornite delle regole generali di attribuzione dei punteggi e specifici criteri riferiti alla valutazione di ciascuna risposta, riportati nell'[Appendice](#).
4. Per la **prova di Cloze e Correzione di bozze**, è previsto un certo grado di automatizzazione di attribuzione del punteggio nei casi in cui la risposta del/della ragazzo/a corrisponda al target (parola mancante o parola corretta). Tuttavia, ReCoD prevede che sia possibile inserire anche sinonimi adatti in entrambe le condizioni, che non possono essere preventivamente attesi dalla piattaforma. Per questo motivo, in questi specifici casi, è richiesta la valutazione specifica dello/a specialista, rispettando i criteri riportati nell'[Appendice](#).

L'attribuzione dei punteggi di comprensione verrà descritta prova per prova, identificando i casi di automatizzazione e i casi in cui invece è richiesto il controllo dello/a specialista.

Criteri per l'attribuzione dei punteggi di decodifica

La correzione della prova di Separazione di parole avviene in maniera automatica tramite il calcolo sulla piattaforma di alcuni indici, riportati nella Tabella 4.

Misura	Descrizione
Numero di parole separate correttamente	Numero di parole che sono state delimitate correttamente dalle barrette
Numero di errori	Numero di parole che non sono state delimitate correttamente dalle barrette (e.g. separate in maniera errata, non identificate...)
Percentuale di lavoro svolto	Numero di parole separate rispetto al numero totale di parole del testo
Accuratezza ponderata	Numero di parole separate correttamente rispetto al numero totale di parole separate
Velocità di lettura silente	Numero di parole separate nel tempo impiegato

Tempo totale impiegato	Tempo impiegato per completare la prova (massimo 3 minuti)
Autovalutazione	Percentuale attesa dal/dalla ragazzo/a rispetto alla propria accuratezza
Ulteriori indici qualitativi	
Consegnato in tempo?	Sì/No
Errori di separazione	Singole parole separate in maniera errata o che non sono state identificate

Tabella 3.2. Descrizione delle misure e degli indici principali per la prova di Separazione di parole, calcolati automaticamente dalla piattaforma.

Criteri per l'attribuzione dei punteggi di comprensione

Correggere la prova di Domande a scelta multipla

L'attribuzione dei punteggi per le domande a scelta multipla avviene in maniera automatica sulla base della corrispondenza tra la risposta selezionata dal/dalla ragazzo/a e il target atteso. Il punteggio totale massimo possibile è di 12 risposte corrette su 12 (per un approfondimento sui criteri di attribuzione dei punteggi vedi: [Appendice](#))

Correggere la prova di Domande aperte

L'attribuzione dei punteggi per le domande aperte avviene esclusivamente tramite il controllo e lo scoring da parte dello/della specialista. In questo caso, quindi, ci sono alcune osservazioni generali e criteri specifici che guidano la correzione.

Da un punto di vista generale, si considerano corrette le risposte che integrano, senza ambiguità semantiche o sintattiche, tutti o almeno alcuni degli elementi attesi dal criterio di scoring (vedi [Appendice](#)). Questi elementi sono definiti sulla base del tipo di domanda:

- Nelle domande di tipo “*Elaborative*” il partecipante deve mostrare di saper fare inferenze basate sulla sua conoscenza del mondo reale. Queste inferenze non sono strettamente necessarie per la comprensione globale del testo ma la arricchiscono.
- Nelle domande di tipo “*Knowledge & Evaluative*” il partecipante deve mostrare di saper fare inferenze basate sulla sua conoscenza del mondo reale e/o sullo stato mentale/emotivo del personaggio della storia. Queste inferenze sono

necessarie per la coesione del testo e per una rappresentazione coerente della storia.

- Nelle domande di tipo “*Vocabulary & Figurative*” il partecipante deve mostrare di saper fare inferenze basate su parole chiave o su significati di senso figurato.

Nello specifico, ciascun criterio permette l’attribuzione di un punteggio da 0-2, associato a un codice a tre colori, come esemplificato dalla Figura 3.28.




	2 punti	La risposta integra pienamente tutti gli elementi attesi dal criterio senza ambiguità semantiche o sintattiche
	1 punto	La risposta riporta alcuni degli elementi attesi dal criterio oppure la risposta è ambigua rispetto al modo in cui gli elementi attesi sono integrati assieme
	0 punti	La risposta non riporta nessuno degli elementi attesi (e.g. generica, imprecisa, non contestualizzata)

Figura 3.28 - Rappresentazione dei criteri usati per l’attribuzione del punteggio durante la correzione delle Domande aperte

Il punteggio massimo è 12 (punteggio max = 2 per ciascuna di 6 domande).

NB

CRITERI AGGIUNTIVI PER L’ATTRIBUZIONE DEL PUNTEGGIO

- Non si penalizzano gli errori ortografici nell’attribuzione di punteggi di comprensione.
- In caso di espressioni molto imprecise da un punto di vista sintattico/lessicale, si attribuisce il punteggio arancione (1 punto) se è comunque comprensibile il significato generale.
- Nel caso di risposte complete che contengono tuttavia anche informazioni non corrette o ambigue si attribuisce il codice arancione se l’aggiunta mette in dubbio il senso generale della risposta. Se invece l’informazione aggiunta è neutra o non rilevante si può lasciare il punteggio pieno.

Nell'[Appendice](#) sono riportati i criteri specifici per l'attribuzione dei punteggi per ciascuna domanda. Tuttavia, in caso di risposte che non rientrano pienamente nei criteri (o negli esempi) riportati, si suggerisce di fare riferimento ai criteri generali e alle note.

All'interno della piattaforma, lo scoring viene svolto tramite l'interazione con l'interfaccia, andando a selezionare tramite click sia il punteggio da attribuire alla risposta, che indicando eventuali errori ortografici presenti nella risposta. Un esempio di interfaccia di scoring per le domande aperte è riportato nella Figura 3.29.

REVISIONE - IL LIBRO SCOMPARSO

Domanda	Risposta Data	Comprensione	Numero errori scrittura	
Secondo te, quanto è distante la biblioteca da casa di Elena? ?	secondo me la biblioteca è distante 2 min	  	EF	<input type="text" value="0"/>
			ENF	<input type="text" value="0"/>
			ACC-DOP	<input type="text" value="0"/>
			MORFSINT	<input type="text" value="0"/>
Perché nelle biblioteche i libri sono organizzati per genere sugli scaffali? ?	perché si riconoscono velocemente	  	EF	<input type="text" value="0"/>
			ENF	<input type="text" value="0"/>
			ACC-DOP	<input type="text" value="0"/>
			MORFSINT	<input type="text" value="0"/>
Cosa si intende per "classici intramontabili"? ?	si intende che sono libri che la gente non si dimenticherà mai	  	EF	<input type="text" value="0"/>
			ENF	<input type="text" value="0"/>
			ACC-DOP	<input type="text" value="0"/>
			MORFSINT	<input type="text" value="0"/>
Secondo te, qual era il compito di Sofia? ?	il compito di Sofia era quello di rimettere il libro smarrito al suo posto	  	EF	<input type="text" value="0"/>
			ENF	<input type="text" value="0"/>
			ACC-DOP	<input type="text" value="0"/>
			MORFSINT	<input type="text" value="0"/>

Figura 3.29 - Schermata dello scoring per la prova di Domande aperte, con possibilità di selezione del punteggio di comprensione e eventuali errori ortografici (numero per tipologia)

Durante lo scoring è possibile consultare i criteri specifici per l'attribuzione del punteggio, passando il cursore sull'icona a forma di punto interrogativo (?) a fianco a ciascuna domanda. In questo modo, sarà sempre possibile verificare di aver attribuito il punteggio corretto in fase di siglatura (Figura 3.30)

REVISIONE - IL LIBRO SCOMPARSO

Domanda	Risposta Data	Comprensione	Numero errori scrittura	
Secondo te, quanto è distante la biblioteca da casa di Elena?	secondo me la biblioteca è distante 2 min		EF	<input type="text" value="0"/>
			ENF	<input type="text" value="0"/>
			ACC-DOP	<input type="text" value="0"/>
			MORFSINT	<input type="text" value="0"/>
Perché nelle biblioteche i libri sono organizzati	perchè si riconoscono velocemente		EF	<input type="text" value="0"/>
			ENF	<input type="text" value="0"/>
			ACC-DOP	<input type="text" value="0"/>

*****Verde***** La risposta include due o più dei seguenti riferimenti, chiaramente distinti: 1) concetto di vicinanza (es. è vicina; è poco distante); 2) riferimento a distanza plausibile (tra 100 metri e 2 km) (es. la casa non sarà molto distante abiterà a 100 metri); 3) riferimento alla possibilità di essere raggiunta a piedi (es. per me è distante il giusto da riuscirci ad andare a piedi).

****Arancione**** La risposta contiene uno solo dei riferimenti elencati (es. secondo me la biblioteca è poco distante).

Rosso La risposta non è coerente con la storia, inadeguata (es. 2 metri/5 km ossia distanza specifica non plausibile) oppure se la risposta è generica, non specifica (es. un po' distante).

Figura 3.30. Schermata di esempio di apertura dei criteri di scoring tramite icona a forma di punto interrogativo.

Correggere le prove di Cloze e Correzione di bozze

Le prove di Cloze e Correzione di bozze seguono criteri di attribuzione del punteggio simili. Per entrambe le prove, è possibile attribuire un punteggio da 0-1, secondo i criteri riportati nell'[Appendice](#), a cui è attribuito un codice di colore, come esemplificato dalla Figura 3.31.

	1 punti	La parola corrisponde al target o a un suo sinonimo (atteso secondo i criteri oppure che rispetti la coerenza semantica della frase)
	0 punti	La parola cambia profondamente il senso della frase, oppure la risposta manca (spazio lasciato in bianco o errore non corretto)

Figura 3.31 - Regole generali di attribuzione del punteggio di comprensione per Cloze e Correzione di bozze.

Per entrambe le prove, la valutazione dell'appropriatezza della risposta dipende da alcune considerazioni:

- a. La parola inserita non cambia il senso generale della frase;
- b. La parola inserita è un sinonimo plausibile del target;

- c. La parola inserita appartiene alla categoria lessicale del target.

Rispetto al punto c., per la Correzione di Bozze:

- d. Nel caso di errori ortografici, la correzione si accetta anche quando non segue le regole attese/aspettative per la correzione dell'ortografia (e.g. "pantoffole" → "scarpe").

Come riportato in precedenza, si considerano errori i casi in cui non venga rispettata la consegna riguardo al limite di parole consentite per risolvere ciascun target. Pertanto i casi in cui:

1. Cloze: venga inserita più di una parola all'interno dello spazio bianco;
2. Correzione di bozze: il target viene corretto con più di due parole.

NB

Il caso degli "errori fantasma":

Durante la prova di Correzione di Bozze è possibile che **vengano sostituite delle parole corrette**. Questo può succedere per diverse cause: (1.) per la motivazione a trovare tutti e 24 gli errori, (2.) per la mancanza di quella parola nel lessico di base del/della ragazzo/a. In questi casi, si procede come segue:

- Se la parola corretta viene cambiata con un'altra parola corretta allora la sostituzione si ignora;
- Se la parola corretta viene cambiata con una parola scorretta dal punto di vista semantico (e.g. parola non plausibile o che non rispetta il senso generale della frase) allora viene conteggiata come **errore fantasma**;
- Se la parola corretta viene cambiata con una parola corretta dal punto di vista semantico (e.g. sinonimo plausibile) ma riporta un errore ortografico, questo non viene conteggiato negli errori totali di scrittura (vedi: [Criteri per l'attribuzione dei punteggi di scrittura](#))

Durante lo scoring della prova di Cloze, le parole che hanno bisogno di una valutazione da parte del/della specialista vengono evidenziate in giallo (Figura 3.32)

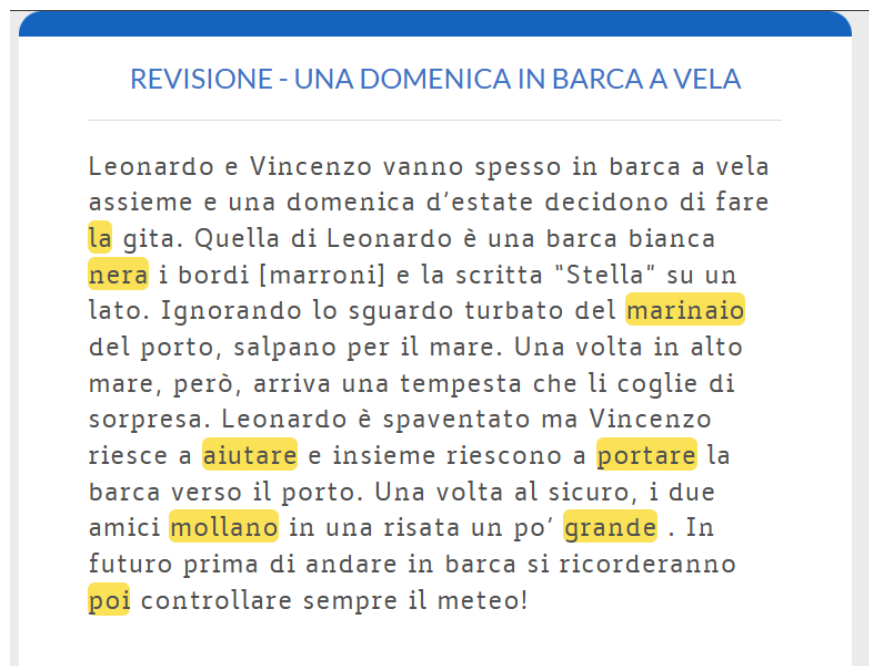


Figura 3.32 - Schermata di Scoring per la prova di Cloze.

Cliccando su ciascuna parola evidenziata di giallo, si aprirà una schermata di revisione (Figura 3.33) in cui sono riportate: la parola attesa, la risposta data e due box per attribuire il punteggio di comprensione e eventuali errori di scrittura (per l'attribuzione del punteggio di scrittura vedi: [Criteri per l'attribuzione dei punteggi di scrittura](#)).

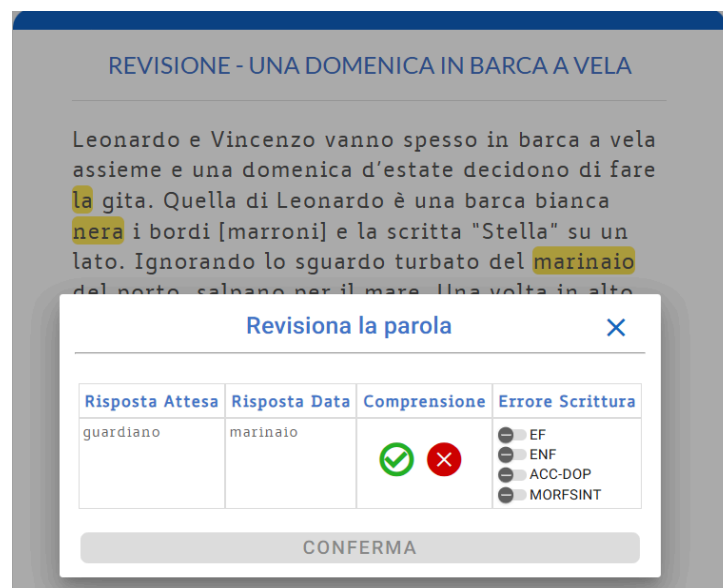


Figura 3.33 - Schermata per la revisione delle singole parole durante lo scoring della prova di Cloze

In maniera simile, anche nella Correzione di bozze le parole che hanno bisogno di essere revisionate saranno evidenziate in giallo. In questo caso, la schermata di

revisione riporterà: la parola che è stata modificata, la parola attesa, la parola che è stata inserita e i box di attribuzione dei punteggi di comprensione e scrittura (Figura 3.34).

Parola Presentata	Parola Attesa	Parola Inserita	Comprensione	Errore Scrittura
giocare	ballare	dondolare	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> EF <input type="checkbox"/> ENF <input type="checkbox"/> ACC-DOP <input type="checkbox"/> MORFSINT


CONFERMA

Figura 3.34 - Schermata di revisione la prova di Correzione di bozze

Per entrambe le prove, le parole corrette dallo/a specialista saranno sottolineate di verde (corrette) o di rosso (errori) in modo tale da tenere traccia dello scoring, come mostrato nella Figura 3.35.

Leonardo e Vincenzo si conoscono da quando frequentavano l'asilo e vanno spesso [di] barca a vela; amano esplorare il mare che circonda lo stivale assieme. In un'afosa domenica, i due bambini decidono di andare a fare una gita sulla barca di Leonardo. È una barca bianca con i bordi marroni e la scritta "Stella" da un lato. All'albero sono agganciate due vele bianche, mentre una bandierina azzurra con una stella arancione svetta in alto. Mentre vanno in barca portando con sé una borsa con il pranzo, i due amici notano lo sguardo [turdato] del guardiano del porto, ma non è la nostra prima gita in barca [cuindi] non gli danno tanto peso. Appena giunti

Figura 3.35. Esempio di testo della Correzione di bozze revisionato dal/dalla specialista.

Una volta conclusa l'attribuzione dei punteggi per ogni parola, sarà possibile cliccare in basso a destra il pulsante  **TERMINA REVISIONE** e salvare i risultati.

Criteri per l'attribuzione dei punteggi di scrittura

Le competenze di scrittura su ReCoD sono valutate lungo due dimensioni: correttezza ortografica e capacità produttiva (per un approfondimento, vedi: [Scrittura \(produzione e correttezza\)](#)).

La scrittura viene valutata esclusivamente sulle tre prove che richiedono una risposta scritta: domande aperte, cloze e correzione di bozze.

Per quanto riguarda la **correttezza ortografica**, l'attribuzione dei punteggi segue alcune regole generali:

1. Per ciascuna parola si attribuisce un solo errore di scrittura;
2. In presenza di più errori, si attribuisce l'errore più "grave";
3. Gli errori possono appartenere a quattro categorie (esempi mostrati nella figura 3.29.):
 - a. **Errori fonologici**: tutti gli errori in cui non è rispettato il rapporto tra fonemi e grafemi;
 - b. **Errori non fonologici**: tutti gli errori nella rappresentazione ortografica delle parole, senza evidenti errori nel rapporto tra fonemi e grafemi;
 - c. **Errori di accenti e doppie**: errori legati all'omissione o aggiunta di consonanti doppie o accenti;
 - d. **Errori morfo-sintattici**: errori legati all'inserimento della parola nella struttura sintattica della frase.
4. La correttezza ortografica complessiva viene calcolata sulla base dei punteggi di scrittura nelle prove di cloze e correzione di bozze:
 - a. 1 punto per le parole corrette
 - b. 0 punti per le parole che presentano almeno un errore
5. La frequenza degli errori per ciascuna tipologia viene valutata in tutt'e tre le prove e rappresenta il numero totale di errori (valutati secondo i punti 1, 2 e 3) per ciascuna categoria.

Infine, la produzione viene valutata nella prova di domande aperte, sulla base della lunghezza media delle risposte.

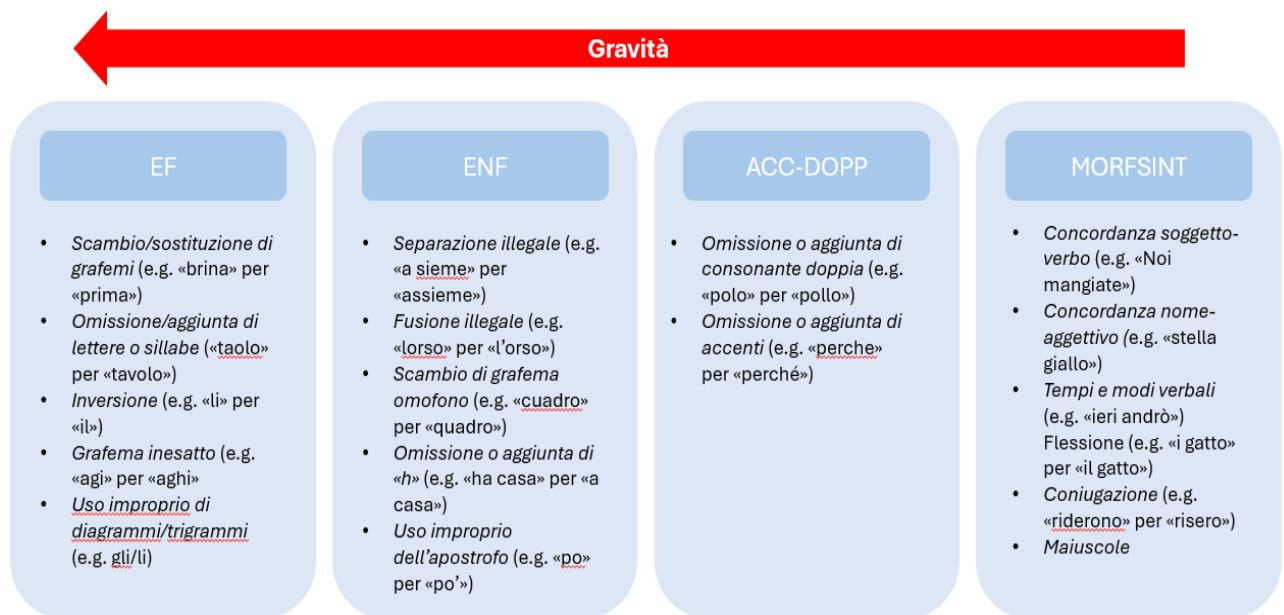


Figura 3.36 - Tipologie di errore e attribuzione di “gravità” con esempi

Creazione dei profili individuali: punteggi grezzi, percentili e cluster

L'output di ReCoD è suddiviso da 4 parti: le prime 3 costituite da profili standardizzati descritti da grafici e tabelle, la quarta dai punteggi grezzi di tutte le prove. Si sono scelti grafici a radar per mettere in luce il funzionamento dei bambini, rappresentato dalle aree colorate: più estesa è l'area, migliore il funzionamento.

I grafici evidenziano in particolare le seguenti fasce prestazionali, che verranno riportate nel report di profilo funzionale:

- Area critica ($\leq 5^{\circ}$ percentile) → cerchio rosso
- Area di fragilità (fra il 5° ed il 20° percentile) → corona arancione
- Area in norma (fra il 20° a l' 80°) → corone giallo-verdi
- Punto di forza ($\geq 80^{\circ}$ percentile) → corone verdi

Singoli test

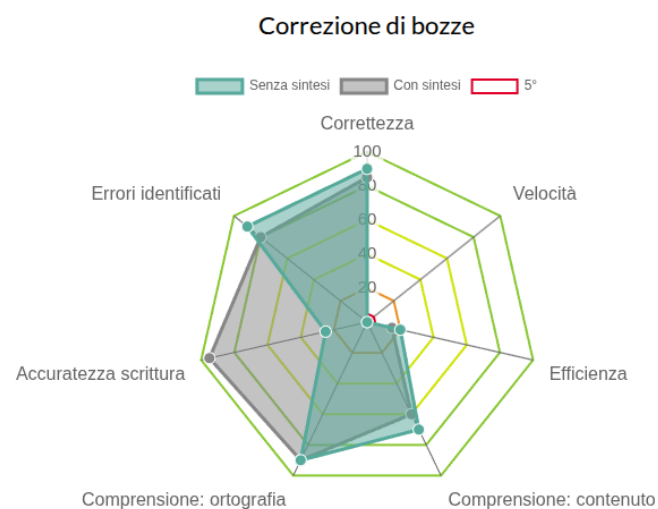
Riporta i punteggi in percentili delle variabili osservate nelle singole prove, comprensivi di eventuale confronto con il supporto della sintesi vocale:

- Correttezza: item corretti su item totali;
- Efficienza: rapporto correttezza tempo impiegato;
- Autovalutazione: risultato delle autovalutazioni dei bambini stessi;
- N. ritorni al testo: numero di ritorni al testo del brano durante la compilazione di domande chiuse e aperte;

Inoltre, per la sola prova di correzione di bozze:

- Errori identificati: nel testo sono presenti 24 errori: quanti ne sono stati identificati?
- Comprensione contenuto: 12 di questi errori riguardano il contenuto del brano: quanti ne sono stati corretti?
- Comprensione ortografia: 12 di questi errori sono ortografici: quanti ne sono stati corretti?

Si riporta un esempio di restituzione per la prova singola per la **Correzione di bozze**:



	Correttezza	Velocità	Efficienza	Comprensione: contenuto	Comprensione: ortografia	Accuratezza scrittura	Errori identificati
Senza sintesi vocale	90	<5	20	70	90	25	90
Con sintesi vocale	85	<5	15	60	90	95	80

Figura 3.37 - Esempio di radar prova singola per la correzione di bozze

Si vede come i punteggi siano buoni su quasi tutte le variabili osservate ad eccezione della velocità di esecuzione del compito e, conseguentemente ma in misura minore, dell'efficienza. Si vede inoltre come la presenza della sintesi vocale abbia portato un vantaggio sull'accuratezza della scrittura.

Test aggregati

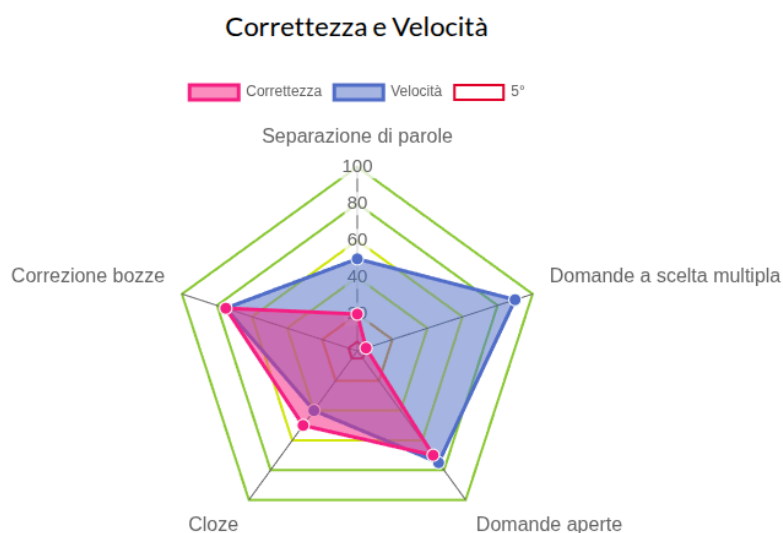
I profili riportati mostrano i valori in percentili delle variabili osservate **correttezza**, **velocità**, **autovalutazione ed efficienza** per le prove di RECOD accorpate.

Sono possibili i seguenti confronti fra le misure:

- calibrazione (autovalutazione vs correttezza)

- correttezza e velocità
- correttezza con e senza sintesi vocale (se le prove sono state svolte anche con sintesi vocale)

Nel seguente esempio si vede come il bambino risulti più veloce che corretto nelle prove di Separazione di parole e Domande a Scelta multipla:

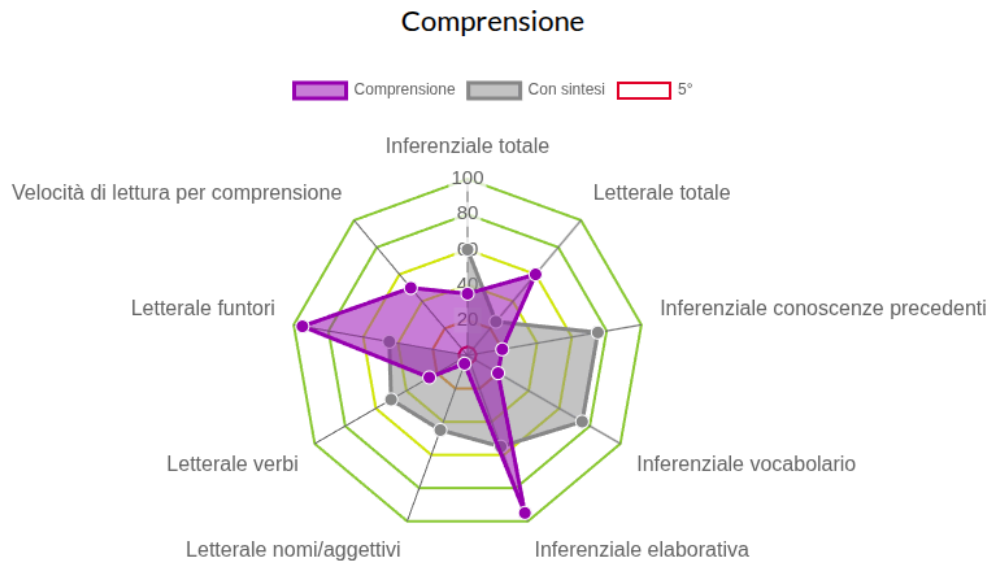


	Separazione di parole	Domande a scelta multipla	Domande aperte	Cloze	Correzione bozze
Accuratezza	20	5	70	50	75
Velocità	50	90	75	40	75

Figura 3.38 - Esempio di radar per test aggregati su correttezza e velocità

Profilo funzionale

Presenta i percentili delle variabili latenti che determinano il profilo funzionale della comprensione del testo in tutte le componenti indagate da ReCoD. Le variabili sono suddivise nei due grafici riportati di seguito:



- **Capacità produttiva:** riferito alla lunghezza del testo prodotto nelle domande aperte

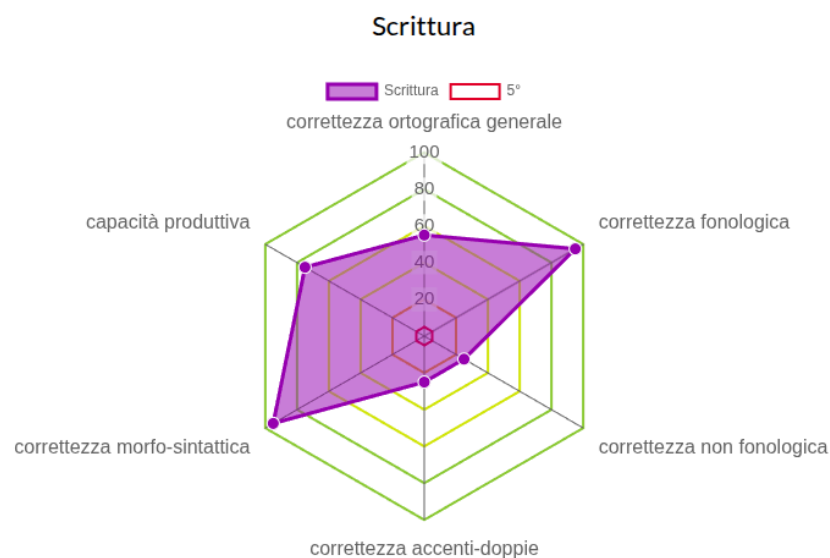


Figura 3.39 - Esempio di profili funzionali

Risultati grezzi

Questa sezione riporta i punteggi grezzi di tutte le variabili osservate. E' in particolare presente una tabella riassuntiva di tutte le prove, composta dalle 3 colonne *autovalutazione*, *prestazione*, *calibrazione* (autovalutazione - prestazione). E' poi possibile aprire un riquadro per ogni prova con tutti i dettagli.

Restituzione preformata

Dalla pagina dei profili integrati, un bottone [Bozza report] permette di scaricare una bozza di profilo funzionale del bambino. Il profilo non costituisce una relazione clinica, ma un report automatico di supporto finalizzato ad agevolare i professionisti nella stesura del profilo funzionale di letto-scrittura e comprensione del testo: i dati e i risultati derivano dall'elaborazione automatizzata delle prove somministrate tramite la piattaforma digitale e sono presentati sotto forma di grafici, tabelle e sintesi descrittive.

Le informazioni contenute nel report hanno scopo informativo e orientativo: la loro interpretazione deve essere effettuata dal professionista, che ne valuterà il significato alla luce del contesto individuale, scolastico e clinico dei bambini.

Il report viene scaricato in formato Word al fine di modificarlo ed integrarlo agilmente in altri documenti quali relazioni cliniche o per la famiglia.

Interpretazione dei profili

Nella sezione seguente verrà presentato un profilo funzionale di esempio, ricavato dai risultati delle prove ReCoD. Tale profilo ha lo scopo di illustrare l'utilizzo della piattaforma in contesti reali di valutazione e di mostrare come il profilo funzionale ottenuto possa costituire una risorsa utile per progettare interventi e percorsi di potenziamento che considerino la comprensione del testo come un processo multi-componenziale che emerge in interazione alle specifiche richieste dei contesti di apprendimento.

Il profilo è quello di Damiano, che mostra delle fragilità nell'accuratezza della comprensione del testo, a fronte di buone competenze di produzione scritta (sebbene con diversi errori ortografici). Gli obiettivi dell'approfondimento riguardano quali siano le dimensioni della comprensione su cui è possibile fare più affidamento e quali aree necessitano di essere potenziate; sulla possibilità d'uso della sintesi vocale come strumento di supporto alla comprensione; sulla presenza di pensieri fuori dal compito durante la lettura che possono incidere sulla comprensione (mind-wandering di stato).

Il profilo di Damiano

Damiano appartiene alla classe 2° secondaria di 1° grado. Durante lo svolgimento delle prove di baseline mostra delle difficoltà nella prova di comprensione su carta.

Nell'approfondimento con ReCoD, le prove di comprensione vengono presentate sia in

lettura autonoma che con sintesi vocale. Inoltre, viene svolto un approfondimento sugli episodi di mind-wandering di stato durante le prove.

Prospettiva dei singoli test

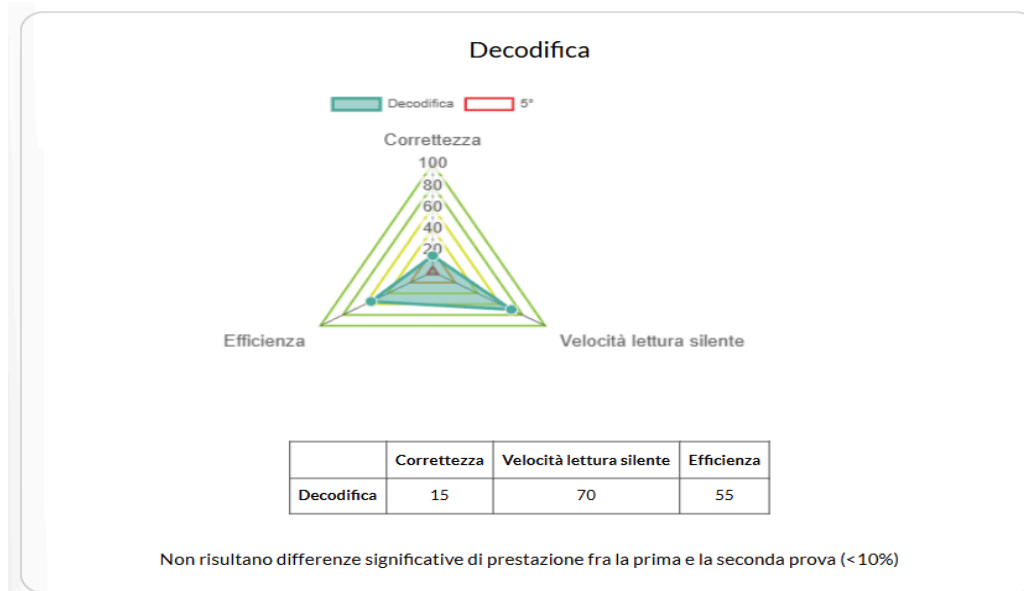


Figura 3.40 - Profilo “singoli test”

In primo luogo, la prova di Separazione di Parole (Decodifica) viene proposta sia all’inizio che alla fine della batteria di valutazione ma non emergono differenze tra le due prove, indicando che i risultati potrebbero essere imputabili maggiormente alle competenze di base di Damiano piuttosto che agli specifici limiti dell’interazione con la tastiera e con il computer. Dai risultati, Damiano svolge la prova con un po’ di difficoltà ma ottenendo risultati in media per quanto riguarda l’accuratezza (15° percentile), svolgendo la prova in maniera rapida (70° percentile). Da un punto di vista qualitativo, la prova sembra essere affrontata usando una strategia che investe più sulla velocità che sulla correttezza, cosa che è rispecchiato anche dai risultati sull’efficienza che raggiunge la media (50° percentile).

Per quanto riguarda le prove di **comprensione inferenziale** (domande a scelta multipla e domande aperte), ReCoD conferma le difficoltà per quando riguarda la correttezza della comprensione del testo. Nelle *domande a scelta multipla*, la prestazione di Damiano è in area di fragilità (10° percentile).

In condizioni di lettura autonoma, le difficoltà nella comprensione sono accompagnate da uno svolgimento veloce (85° percentile) e un numero importante di ritorni al testo (85° percentile) per il recupero delle informazioni, entrambi superiori alla media. Tuttavia, con l’uso della sintesi vocale la velocità si riduce significativamente

(35° percentile) accompagnata da un pieno raggiungimento dei criteri di correttezza (60° percentile). Anche i ritorni al testo si riducono (20° percentile).

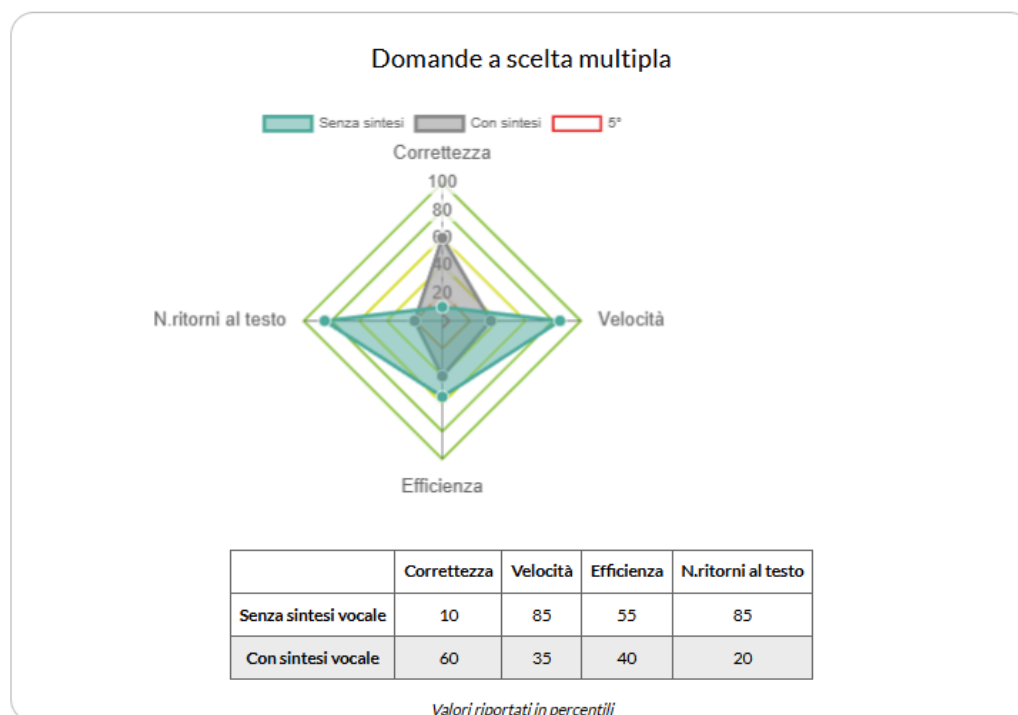


Figura 3.41 - Domande a scelta multipla

Risultati paragonabili si osservano nella prova di *domande aperte*, in cui la sintesi vocale ha un effetto positivo sulla correttezza della comprensione a fronte di una riorganizzazione delle strategie di Damiano, con uno svolgimento più accurato (con un migliore consolidamento delle informazioni e meno necessità di tornare al testo) sebbene più lento.

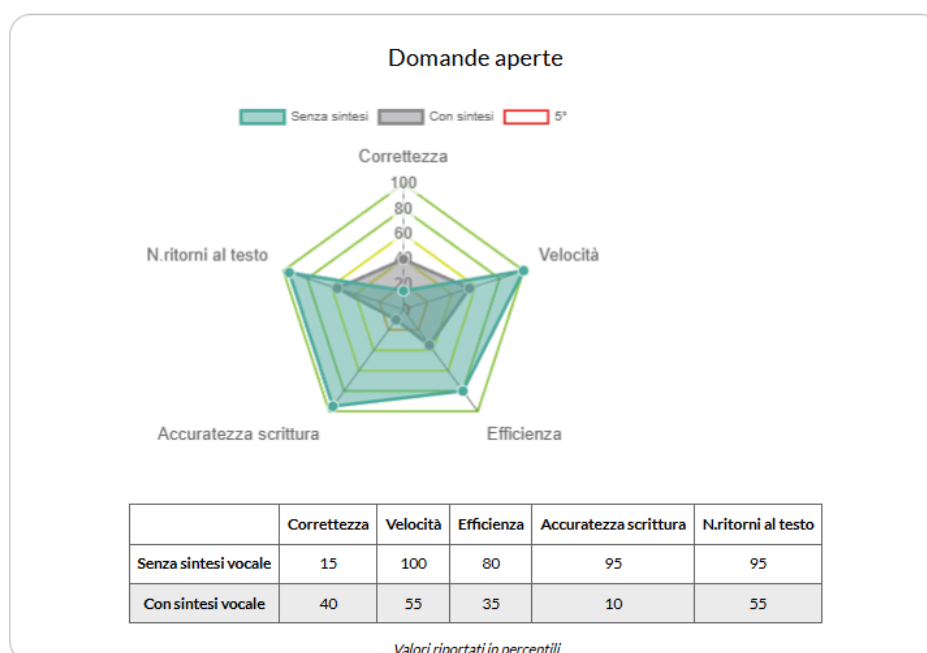


Figura 3.42 - Domande aperte

Per quanto riguarda la **comprensione letterale** (cloze e correzione di bozze), anche in questo caso le difficoltà di comprensione di Damiano vengono confermate, sebbene il beneficio della sintesi vocale sia molto più ridotto.

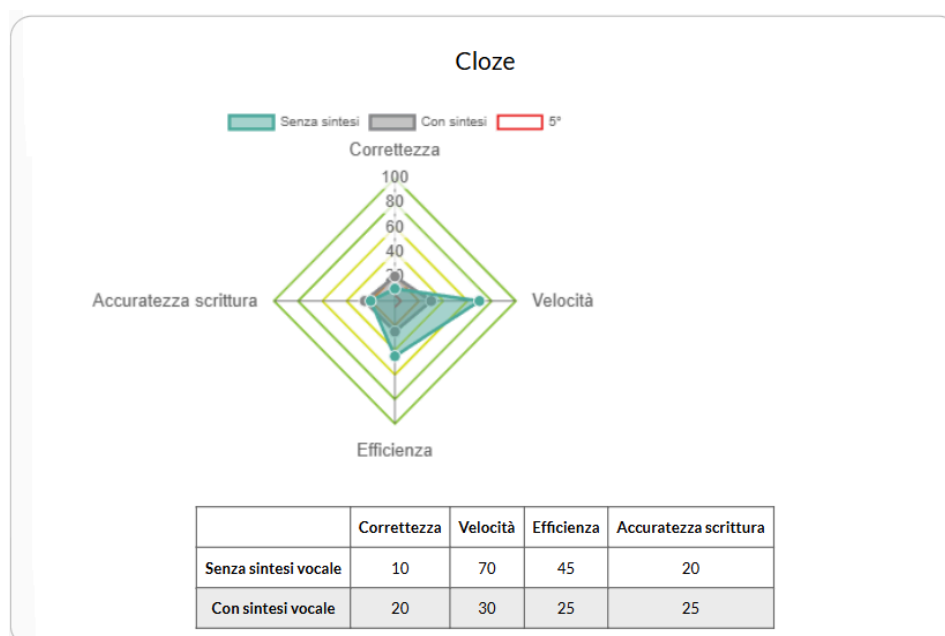


Figura 3.43 - Cloze

Considerando la prova di *cloze*, si osservano risultati simili alle prove di comprensione inferenziale, collocandosi nuovamente nell'area a rischio per quanto riguarda la correttezza (10° percentile) a fronte di uno svolgimento rapido della prova (70°

percentile). Anche in questo caso la sintesi vocale sembra avere un impatto positivo sulla comprensione, con uno svolgimento più lento della prova sebbene in media (30° percentile) e un miglioramento nella correttezza della prova, solo leggermente inferiore alla media (20° percentile). Per quanto riguarda l'accuratezza di scrittura, in entrambe le condizioni Damiano mostra abilità solo leggermente inferiori alla media.

Un profilo simile si osserva nella *correzione di bozze*, in cui l'uso della sintesi vocale, rispetto alla lettura autonoma, porta a un vantaggio su tutti gli indici di comprensione, con una riorganizzazione delle strategie di svolgimento della prova, dalla velocità all'accuratezza.

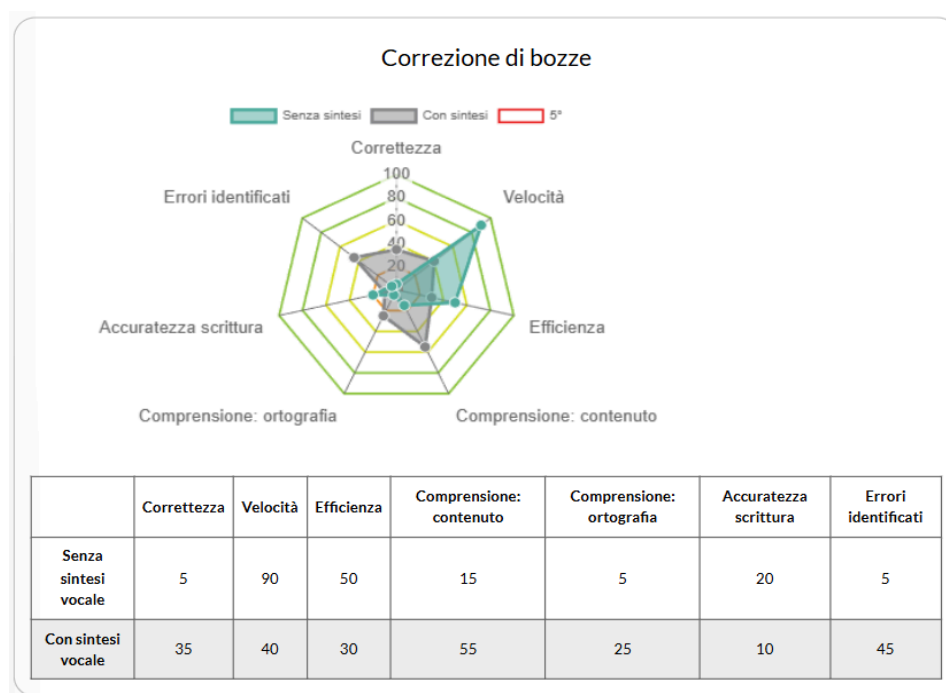
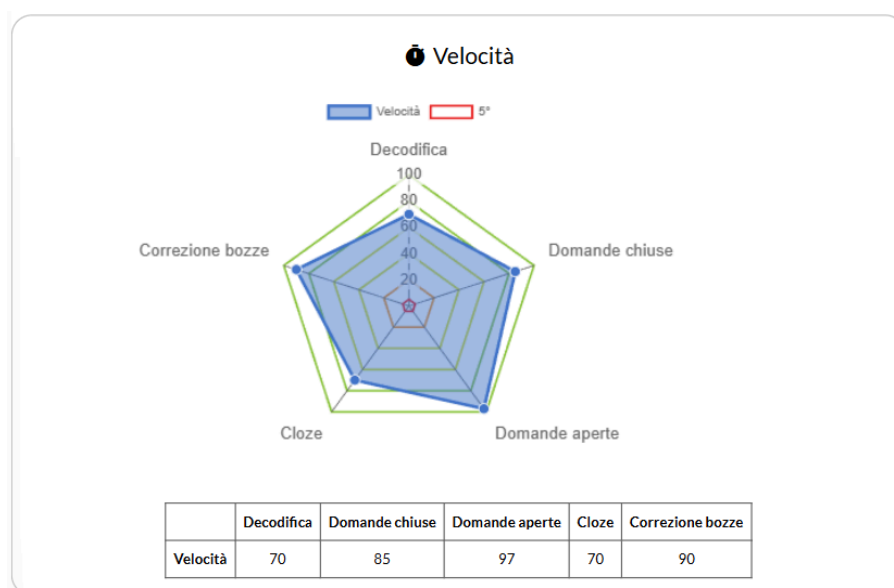
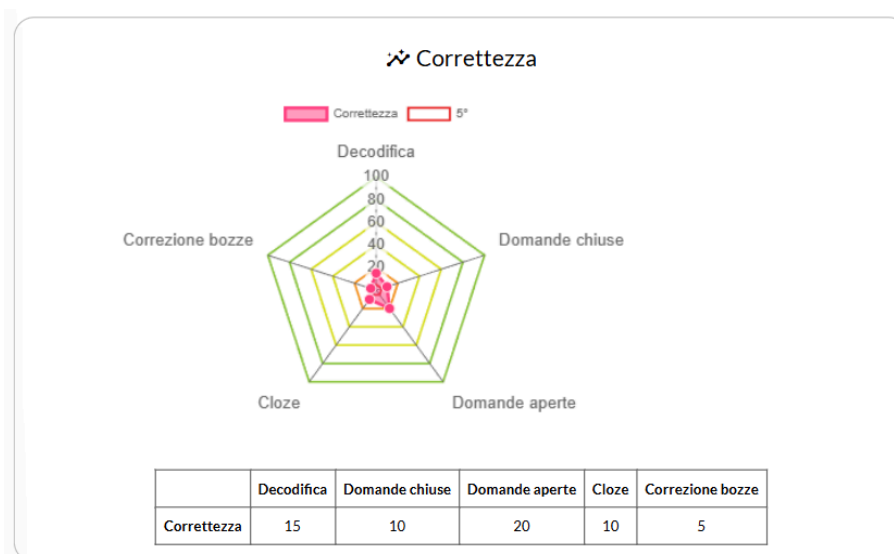


Figura 3.44 - Correzione di bozze

Prospettiva dei test aggregati

L'approfondimento degli indici di correttezza, velocità, efficienza e autovalutazione nella prospettiva dei test aggregati conferma quanto emerso dall'osservazione sui singoli test, facendo emergere, tuttavia, un punto di forza nello svolgimento della prova di domande aperte, e in generale della comprensione inferenziale, rispetto alle prove di comprensione letterale.

In particolare, nella lettura autonoma, mentre gli indici di velocità, efficienza e autovalutazione restano nelle prestazioni in norma, si conferma l'investimento di Damiano in una strategia di svolgimento della prova rapida sebbene non accurata.



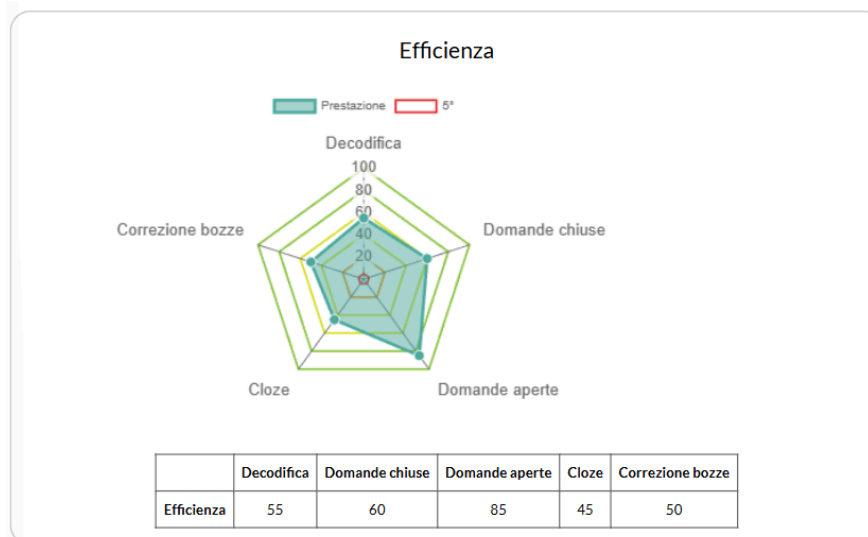


Figura 3.45 - Correttezza, velocità ed efficienza nella prospettiva “test aggregati”

Andando a indagare il confronto specifico tra correttezza e autovalutazione, si osserva che Damiano, sovrastima le sue prestazioni collocandosi in norma, anche in relazione alla velocità di svolgimento della prova. Ad esempio, proprio nella prova di correzione di bozze dove ottiene una prova gravemente deficitaria nella correttezza della comprensione (5° percentile), Damiano si valuta meglio (85° percentile) e va più veloce (90° percentile).

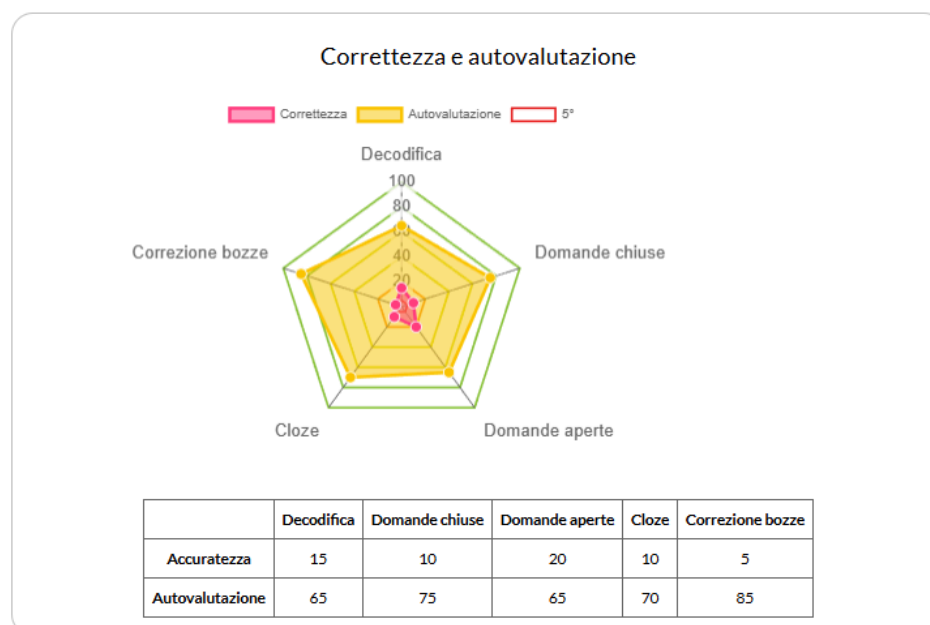
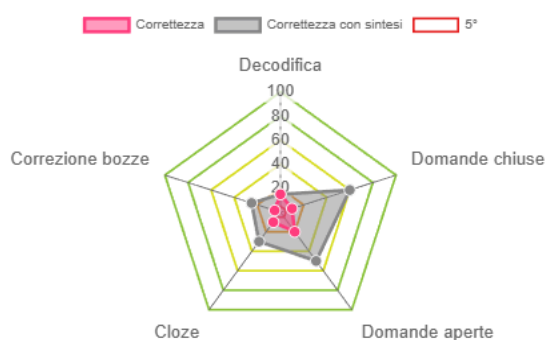


Figura 3.46 - Correttezza e autovalutazione

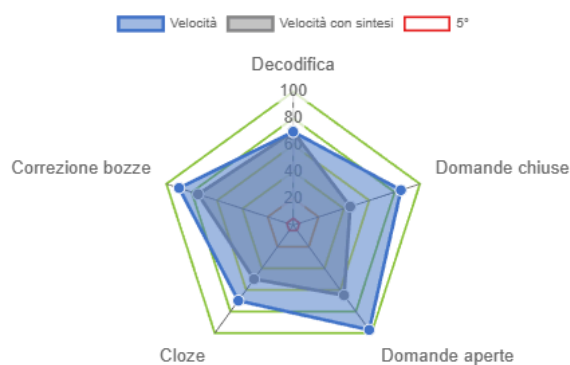
Poiché le prove sono state svolte sia tramite lettura autonoma e con **sintesi vocale**, è possibile svolgere un confronto diretto tra questi indici nelle due comprensioni. Approfondendo il ruolo della modalità di lettura, si osserva un sostanziale vantaggio della lettura con sintesi vocale rispetto alla lettura autonoma, portando tutti gli indici di comprensione (correttezza, velocità, efficienza) in norma e riducendo le discrepanze tra autovalutazione e correttezza.

📊 Correttezza senza e con sintesi vocale



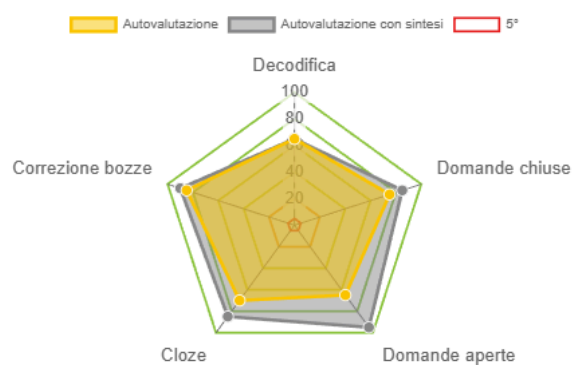
	Decodifica	Domande chiuse	Domande aperte	Cloze	Correzione bozze
Senza sintesi	15	10	20	10	5
Con sintesi	15	60	50	30	25

🕒 Velocità senza e con sintesi vocale



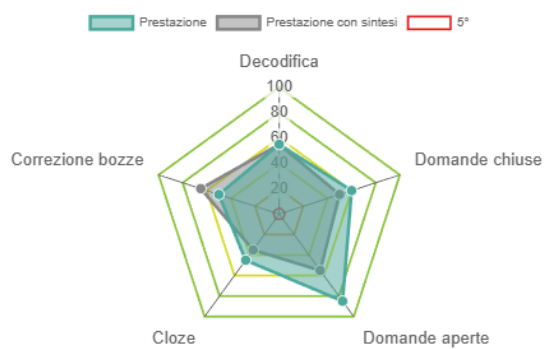
	Decodifica	Domande chiuse	Domande aperte	Cloze	Correzione bozze
Senza sintesi	70	85	97	70	90
Con sintesi	70	45	65	50	75

Autoefficacia senza e con sintesi vocale



	Decodifica	Domande chiuse	Domande aperte	Cloze	Correzione bozze
Senza sintesi	65	75	65	70	85
Con sintesi	65	85	95	85	90

Efficienza senza e con sintesi vocale



	Decodifica	Domande chiuse	Domande aperte	Cloze	Correzione bozze
Senza sintesi	55	60	85	45	50
Con sintesi	55	50	55	35	65

Figura 3.47 -Tutte le variabili con e senza sintesi vocale

Prospettiva del profilo funzionale

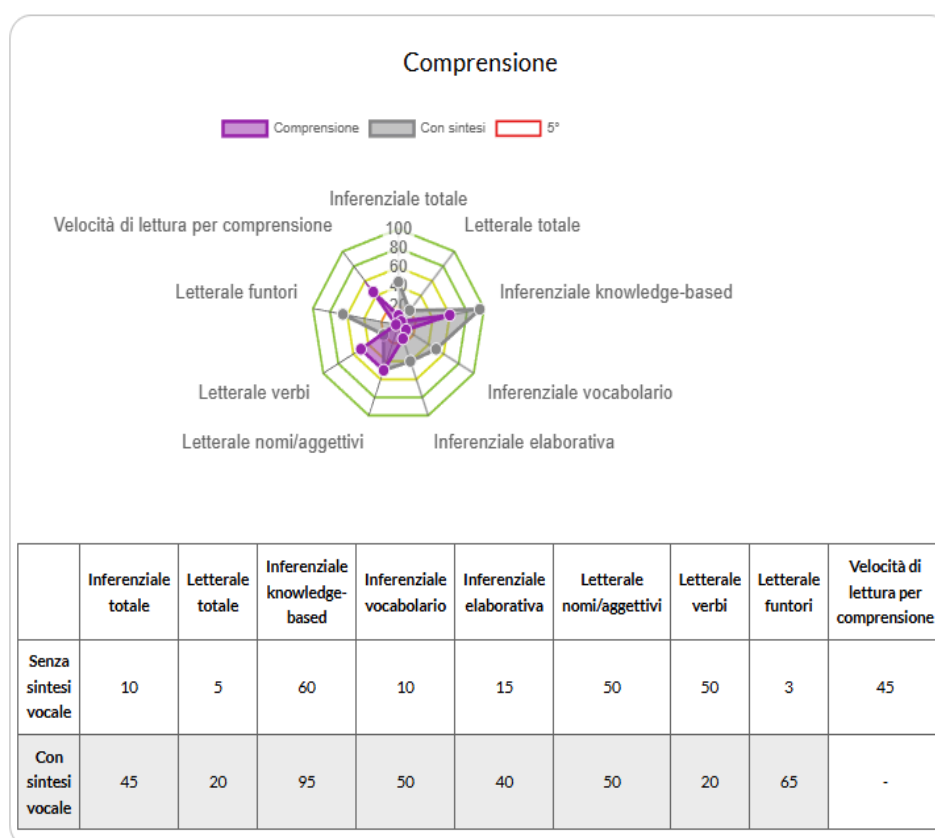


Figura 3.48 - Profilo funzionale

Andando quindi ad approfondire la visione di insieme tramite il profilo funzionale risultate, si può osservare che Damiano mostra, a fronte di alcune difficoltà di comprensione che emergono quando si considera la prova nel suo insieme, un buono sviluppo di alcune competenze specifiche che possono essere implementate come punti di forza all'interno di un percorso di potenziamento allo studio. In particolare, Damiano mostra delle buone competenze nella comprensione inferenziale basata su conoscenze, così come nella comprensione letterale legata al recupero lessicale di nomi/aggettivi e verbi. Nonostante ciò, la comprensione inferenziale e letterale, nel loro insieme, risultano compromesse a causa di difficoltà nelle inferenze basate sul vocabolario, nel recupero dei funtori e parzialmente nello svolgimento di inferenze elaborative.

Tuttavia, l'uso della sintesi vocale risulta essere positiva per Damiano che, in queste condizioni di lettura, svolge le prove con buoni risultati in tutte le dimensioni.

Suggerimenti di intervento

Dal percorso di valutazione di Damiano, per quanto siano emerse delle difficoltà nella comprensione sia letterale che inferenziale, è stato approfondito anche il ruolo

della modalità di lettura (autonoma o con sintesi vocale) che può incidere sulle strategie usate durante lo svolgimento delle prove. In particolare, sembrerebbe che Damiano, in situazioni di lettura autonoma, abbia maggiori difficoltà nella regolazione metacognitiva, legata allo stabilire specifici obiettivi di comprensione e monitorare il loro raggiungimento. In questa condizione, infatti, Damiano mostra:

1. Bias di calibrazione nella direzione dell'overconfidence: Damiano valuta più positivamente i propri risultati rispetto all'effettiva prestazione. Questo è particolarmente evidente nelle prove in cui ottiene i risultati peggiori (e.g. correzione di bozze);
2. Al fianco dell'overconfidence, in condizioni di lettura autonoma, Damiano investe su una strategia basata sulla velocità più che sull'accuratezza. In particolare, tende ad andare più veloce proprio nelle prove in cui considera di essere andato meglio.

Alla valutazione qualitativa, potrebbe essere utile comprendere se Damiano tenda ad andare più veloce e a considerare migliori le proprie prestazioni sulla base di fattori motivazionali (e.g. sente poco interesse nello svolgimento della prova) e fattori di difficoltà (e.g. considera le prove troppo facili/difficili per sé).

Nonostante ciò, con l'uso della sintesi vocale questa strategia basata sulla velocità sembra venire meno: in questo caso, infatti, Damiano svolge le prove più lentamente, ottenendo punteggi più alti nella comprensione del testo.

Sarebbe quindi utile da un lato implementare più spesso l'uso della sintesi vocale in condizioni di studio, per esempio durante la preparazione di una verifica. Al fianco di questo, potrebbe essere opportuno suggerire un percorso di potenziamento allo studio che sia focalizzato sul ricostruire una strategia di svolgimento delle prove basato su: la definizione e il monitoraggio degli obiettivi di comprensione; definizione e monitoraggio delle proprie risorse durante lo svolgimento delle attività, andando a potenziare l'accuratezza riducendo la fretteolosità nello svolgimento della prova.

4. Standardizzazione e proprietà psicometriche

Norme e campione di standardizzazione

La standardizzazione del test è stata condotta su un campione complessivo di 481 partecipanti (210 femmine e 271 maschi), composto da studenti e studentesse frequentanti le classi III e IV della scuola primaria e le classi I e II della scuola secondaria di primo grado. Il campione è rappresentativo della popolazione scolastica effettivamente presente nei contesti di riferimento, con l'esclusione a posteriori dei soggetti che presentavano difficoltà cognitive significative ($QI < 70$), soggetti per cui le difficoltà delle prove sono risultate eccessive.

La raccolta dei dati è stata effettuata in circa venti istituti scolastici situati nelle regioni Emilia-Romagna e Sicilia, includendo una varietà di contesti geografici e socio-culturali. In particolare, sono state coinvolte scuole situate in aree centrali delle città di Bologna e Palermo, scuole collocate in aree periferiche delle medesime città e scuole ubicate in piccoli comuni dell'Emilia-Romagna (Lugo, Marzabotto, Casalecchio di Reno, San Lazzaro, ecc.).

Le norme sono state elaborate in termini di punteggi grezzi e percentili, consentendo l'interpretazione delle prestazioni individuali in riferimento al gruppo normativo di appartenenza. Tutti i punteggi grezzi sono stati sottoposti ad analisi della varianza (ANOVA) per valutare l'eventuale presenza di differenze significative in relazione al genere e alla classe frequentata.

Non sono emerse differenze statisticamente significative tra maschi e femmine, ad eccezione di due variabili: numero di riletture del brano nelle prove di comprensione a scelta multipla ($F = 10.97$, $df = 462$, $p < .001$), con valori medi più elevati per le femmine (+0.94 riletture in media), e correttezza nelle risposte alla prova di correzione di bozze ($F = 11.11$, $df = 320$, $p < .001$), con medie superiori per le femmine (+5.94 punti percentuali). Poiché tali differenze, pur statisticamente significative, non alterano la struttura complessiva della performance, non è stata ritenuta necessaria la creazione di norme distinte per genere. Sono invece state predisposte norme differenziate per classe scolastica, in quanto tutti i punteggi hanno mostrato differenze statisticamente significative tra i livelli di scolarità.

Affidabilità

L'affidabilità del test è stata analizzata in termini di coerenza interna e stabilità temporale, al fine di verificarne la consistenza e la riproducibilità delle misurazioni.

Coerenza interna

La coerenza interna è stata stimata mediante l'indice α di Cronbach, calcolato separatamente per ciascuna delle prove costituenti la batteria. I valori ottenuti sono i seguenti:

Prova	Numero di item	α di Cronbach
Domande a scelta multipla	12	0.62
Domande aperte	6	0.56
Cloze	24	0.75
Correzione di bozze	24	0.75

Tabella 4.1 - α di Cronbach delle diverse prove

Come atteso, le prove con un numero ridotto di item mostrano valori di α inferiori, in linea con la nota sensibilità dell'indice alla lunghezza della scala. In considerazione di tale aspetto, la coerenza interna complessiva delle diverse prove può essere considerata accettabile. L'analisi dell'alfa in caso di eliminazione di singoli item non ha evidenziato variazioni significative, confermando la buona omogeneità interna e la pertinenza di ciascun item rispetto al costrutto valutato.

Validità

L'analisi della validità ha avuto l'obiettivo di verificare il grado in cui il test misura effettivamente le abilità cognitive e i processi linguistici che intende valutare.

Validità di costrutto

Alcune dimensioni del test coincidono direttamente con variabili osservate (es. correttezza, efficacia, velocità, velocità di lettura per comprensione, accuratezza nella scrittura). Altre dimensioni riflettono invece variabili latenti, la cui struttura è stata indagata mediante analisi fattoriale confermativa (CFA).

Per la **comprensione inferenziale**, sono stati ipotizzati tre fattori — basata su conoscenze pregresse, basata su vocabolario ed elaborativa. Il modello confermativo ha mostrato ottimi indici di adattamento (CFI = 0.996; TLI = 0.993; RMSEA = 0.021), a supporto della validità strutturale di questa componente.

Per la **comprensione letterale**, i fattori individuati (nomi e aggettivi, verbi, funtori) hanno prodotto indici di adattamento più modesti (CFI = 0.606; TLI = 0.550; RMSEA = 0.062). Tali risultati, pur non ottimali, riflettono differenze legate a proprietà linguistiche piuttosto che a limiti della struttura testistica.

Per la **scrittura ortografica**, l'analisi ha incluso i fattori errori fonologici, non fonologici, accenti e doppie, morfosintattici, con indici CFI = 0.620, TLI = 0.560 e RMSEA = 0.054. Anche in questo caso, la non ottimalità dell'adattamento appare riconducibile a caratteristiche intrinseche del sistema linguistico piuttosto che alla costruzione della batteria.

Validità concorrente

La validità di concorrente è stata esaminata attraverso il confronto, tramite analisi della correlazione bivariata, tra i punteggi ottenuti nelle prove, standardizzati in punti zeta sulla base della classe, e quelli rilevati nella misura esterna di riferimento standardizzata, somministrata in sede sperimentale ai/alle partecipanti dei progetti "Schermo e Carta" e "Lettura su Schermo".

Per quanto riguarda la dimensione della **Decodifica**, i risultati ottenuti sono stati confrontati con le prove di lettura di parole e non parole della batteria ALCE (Bonifacci et al., 2014), negli indici di numero di sillabe al secondo e numero di errori che, nel caso della trasformazione in punti z, sono stati trasformati in un punteggio di correttezza, per cui punti z positivi rappresentano prestazioni in norma.

I risultati, riportati di seguito, mostrano una buona correlazione dei risultati della prova di ReCoD con tutti gli indici della prova standardizzata:

		ALCE lettura di parole (sillabe, punti z)	ALCE lettura di parole (errori, punti z)	ALCE lettura di non parole (sillabe, punti z)	ALCE lettura di non parole (errori, punti z)
Separazione di parole (Punti z)	Correlazione di Pearson	,212**	,136**	,318**	,212**
	Sign. (a due code)	<,001	,009	<,001	<,001
	N	367	367	367	367

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 4.2 - Correlazione con ALCE

Per quanto riguarda la dimensione della **Comprensione del testo**, i risultati ottenuti nelle prove di Domande a scelta multipla, Domande aperte, Cloze task e Correzione di bozze, sono stati confrontati con la prova di Comprensione della batteria MT3 Clinica (Cornoldi et al., 2016). Anche in questo caso, i risultati mostrano una correlazione positiva con tutte le prove:

		Domande a scelta multipla (punti z)	Domande aperte (punti z)	Cloze task (punti z)	Correzione di bozze (punti z)
MT3 Clinica (punti z)	Correlazione di Pearson	,351**	,321**	,344**	,358**
	Sign. (a due code)	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	358	361	361	361

Tabella 4.3 - Correlazione con MT Clinica

Infine, per quanto riguarda la **Scrittura**, i risultati sono stati confrontati tra le tre prove di ReCoD che richiedono una risposta scritta (Domande aperte, Cloze e Correzione di bozze) e i risultati ottenuti nelle prove di dettato di parole, non parole e frasi con parole omofone ma non omografe della DDE-2 (Sartori et al., 2007). Risulta necessario sottolineare che in questo caso i risultati delle prove i risultati sono riportati di seguito:

		DDE-2 dettato di parole (punti z)	DDE-2 dettato di non parole (punti z)	DDE2-2 dettato di frasi (punti z)
Domande aperte	Correlazione di Pearson	,075	,033	,189**
	Sign. (a due code)	,157	,536	<,001
	N	357	358	358

Tabella 4.4 - Correlazione Domande aperte - DDE-2

		DDE-2 dettato di parole (punti z)	DDE-2 dettato di non parole (punti z)	DDE2-2 dettato di frasi (punti z)
Cloze task (punti z)	Correlazione di Pearson	,087	,149**	,098
	Sign. (a due code)	,106	,005	,067
	N	347	348	348

Tabella 4.5 - Correlazione Cloze - DDE-2

		DDE-2 dettato di parole (punti z)	DDE-2 dettato di non parole (punti z)	DDE2-2 dettato di frasi (punti z)
Correzione di Bozze (punti z)	Correlazione di Pearson	,168**	,108*	,176**
	Sign. (a due code)	,002	,045	,001
	N	346	347	347

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Tabella 4.6 - Correlazione Correzione bozze - DDE-2

Gli errori di scrittura nelle Domande aperte sembrano correlare esclusivamente con gli errori svolti nel sub-task della DDE-2 del dettato di frasi. Per quanto riguarda invece gli errori di scrittura nel Cloze task, i punteggi sembrano associarsi maggiormente al dettato di non parole. Infine, per la Correzione di Bozze, tutti e tre i sub-test di scrittura della DDE-2 correlano positivamente con i risultati di ReCoD.

Bibliografia

- Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18–32. <https://doi.org/10.1037/a0022086>
- Ackerman, R., & Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1816–1828. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>
- Al-Sulaimi, A., & Al-Shihi, H. (2017). The effects of reading mode (digital vs printed text) on reading comprehension: A literature review of the key assessment factors. *2017 6th International Conference on Information and Communication Technology and Accessibility (ICTA)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/icta.2017.8336053>
- Annisette, L. E., & Lafreniere, K. D. (2017). Social media, texting, and personality: A test of the shallowing hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 115, 154–158. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.043>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Bishop, D.V.M. e Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886
- Bonifacci, P., Colombini, E., Marzocchi, M., Tobia, V., & Desideri, L. (2022). Text-to-speech applications to reduce mind wandering in students with dyslexia. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 440–454. <https://doi.org/10.1111/jcal.12624>
- Bonifacci, P., Viroli, C., Vassura, C., Colombini, E., & Desideri, L. (2023). The relationship between mind wandering and reading comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 30(1), 40–59. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02141-w>
- Bonifacci, P., Tobia, V., Lami, L., Snowling, M. (2014). *ALCE - Assessment di lettura e comprensione per l'età evolutiva*. Firenze : Hogrefe & Huber Publishing.
- Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational*

Psychology, 75(2), 189–201. Portico.
<https://doi.org/10.1348/000709904x22674>

- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In M. J. Lawson and J. R. Kirby (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). New York: Cambridge University Press
- Cain, K. e Oakhill, J. (2007). Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective. New York: Guilford Press
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(5-6), 489–503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Cain, K., Barnes, M.A., Bryant, P.E. e Oakhill, J.V. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29 (6), 850-859
- 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), 31–42.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Carretti, B. e Zamperlin, C. (2010). La relazione fra lettura strumentale, comprensione da ascolto e comprensione del testo in studenti italiani. *Ricerche di Psicologia*, 3, 361-373
- Cornoldi, C., Carretti, B., Cesaretto, J., & Viola, F. (2016). Prove MT avanzate-3-clinica: La valutazione delle abilità di lettura e comprensione per la scuola primaria e secondaria di 1. grado: Manuale. Firenze: Giunti Edu.
- DyLan Lab. (2025). TextTools (Version 2.1.9) [Computer software]. Istituto di Linguistica Computazionale “Antonio Zampolli” (ILC), Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
- Megherbi, H., Seigneuric, A. e Ehrlich, M.F. (2006). Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (2), 135-147
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C., & Cornoldi, C. (2019). Improving reading comprehension in poor comprehenders through training of verbal working memory and metacognitive strategies. *Learning and Individual Differences*, 71, 25–41. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.005>

- Catts, H.W., Adlof, S.M. e Weismer, S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 49 (2), 278-293
- Cherry, J., McCormack, T. & Graham, A.J. (2024). Listen up, kids! How mind wandering affects immediate and delayed memory in children. *Mem Cogn* 52, 909–925. <https://doi.org/10.3758/s13421-023-01509-0>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. Portico. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Elleman, A. M., Steacy, L. M., Gilbert, J. K., Cho, E., Miller, A. C., Coyne-Green, A., Pritchard, P., Fields, R. S., Schaeffer, S., & Compton, D. L. (2022). Exploring the role of knowledge in predicting reading and listening comprehension in fifth grade students. *Learning and Individual Differences*, 98, 102182. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102182>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Florit, E., De Carli, P., Rodà, A., Cain, K., & Mason, L. (2025). Reading from paper, computers, and tablets in the first grade: The role of comprehension monitoring. *Computers and Education Open*, 8, 100243. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100243>
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483–517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Garnham, A. (1982). Testing psychological theories about inference making. *Memory & Cognition*, 10(4), 341–349. <https://doi.org/10.3758/bf03202426>
- Glenberg, A. M., & Epstein, W. (1985). Calibration of comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11(4), 702–718. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.11.1-4.702>

- 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>
- Graesser AC, Singer M, Trabasso T. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychol Rev*. 1994 Jul;101(3):371-95. doi: 10.1037/0033-295x.101.3.371. PMID: 7938337.
- Hancock, G., Schmidt-Daly, T., Fanfarelli, J., Wolfe, J. & Szalma, J. (2016). Is e-reader technology killing or kindling the reading experience? *Ergonomics in Design: The Quarterly of Human Factors Applications*, 24(1), 25–30
<https://doi.org/10.1177/1064804615611269>
- Kahmann, R., Ozuer, Y., Zedelius, C. M., & Bijleveld, E. (2022). Mind wandering increases linearly with text difficulty. *Psychological Research*, 86(1), 284–293.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932. <https://doi.org/10.1126/science.1192439>
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Blackwell Publishing.
<https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
<https://doi.org/10.1037//0033-295x.85.5.363>
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138–149.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Lauterman, T., & Ackerman, R. (2014). Overcoming screen inferiority in learning and calibration. *Computers in Human Behavior*, 35, 455–463.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.046>
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The Role of Inference Making and Other Language Skills in the Development of Narrative Listening

- Comprehension in 4–6-Year-Old Children. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 259–282. Portico. <https://doi.org/10.1002/rrq.020>
- Levorato, M.C., Roch, M. e Nesi, B. (2007). Idiom understanding in first graders: A followup study on less skilled comprehenders. *Journal of Child Language*, 34 (3), 473-494.
- Li, Y., & Yan, L. (2024). Which reading comprehension is better? A meta-analysis of the effect of paper versus digital reading in recent 20 years. *Telematics and Informatics Reports*, 14, 100142. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2024.100142>
- Lombardo, E., Fastelli, A., Gaudio, S., & Bonifacci, P. (2025). Medium Matters? Comprehension and Lexical Processing in Digital and Printed Narrative Texts in Good and Poor Comprehenders. *Education Sciences*, 15(8), 989. <https://doi.org/10.3390/educsci15080989>
- Lombardo, E., Fastelli, A., Gaudio, S., & Bonifacci, P. (2025). Reading Comprehension Across Paper and Screen: Performance, Processes, and Cognitive Predictors in Different Tasks. Manuscript under review for publication in *Discourse Processes*.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge university Press.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247–288. <https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Nation, K., Clarke. P., Marshall, C.M. e Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech Language Hearing Research*, 47 (1), 199-211
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 45(3), 255.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29(2), 344–354. <https://doi.org/10.3758/bf03194929>
- Peras, I., Klemenčič Mirazchiyski, E., Japelj Pavešić, B., & Mekiš Recek, Ž. (2023). Digital versus Paper Reading: A Systematic Literature Review on Contemporary Gaps According to Gender, Socioeconomic Status, and Rurality. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 1986–2005. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100142>

- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C., & Helder, A. (2020). Incremental Comprehension Examined in Event-related Potentials: Word-to-Text Integration and Structure Building. *Discourse Processes*, 58(1), 2–21. <https://doi.org/10.1080/0163853x.2020.1743806>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2013). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>.
- Peterson, C.L., (1993). *Background knowledge and the decomposition of literacy in skilled adult readers* [Doctoral dissertation, University of Texas, Austin]
- Ruffini, C., Tarchi, C., & Pecini, C. (2023). Which executive functions affect text comprehension and writing in paper and digital mode? An investigation in primary school children. *Computers & Education*, 207, 104936. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104936>
- Salmerón, L., Altamura, L., Delgado, P., Karagiorgi, A., & Vargas, C. (2024). Reading comprehension on handheld devices versus on paper: A narrative review and meta-analysis of the medium effect and its moderators. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 153–172. <https://doi.org/10.1037/edu0000830>
- Sartori, Giuseppe, Remo Job, and Patrizio Tressoldi (2007). *DDE-2, Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva-2*. Firenze: Giunti.Edu
- Segers, E., Nooijen, M., & de Moor, J. (2006). Computer vocabulary training in kindergarten children with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(4), 343–345. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e328010f4e0>
- Seli, P., Risko, E. F., & Smilek, D. (2016). Assessing the associations among trait and state levels of deliberate and spontaneous mind wandering. *Consciousness and Cognition*, 41, 50–56.
- Smallwood, J. (2011). Mind-wandering while reading: Attentional decoupling, mindless reading and the Cascade model of inattention. *Language and Linguistics Compass*, 5(2), 63–77. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2010.00263.x>
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015). The science of mind wandering: Empirically navigating the stream of consciousness. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 487–518. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych010814-015331>

- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Snowling, M.J. e Hulme, C. (2011). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders: a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (5), 593-607.
- Spencer, M., & Wagner, R. K. (2018). The comprehension problems of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 366–400.
- Spencer, M., Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2014). Specific reading comprehension disability: Major problem, myth, or misnomer? *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 3–9.
- Sticht T. G., James J. H. (1984). Listening and reading. In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 1). (pp. 293-317) <https://doi.org/10.4324/9780203840412>
- Tobia, V., & Bonifacci, P. (2020). Look back at text or rely on memory? Efficacy of reading comprehension strategies in good and poor oral comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 536–555. Portico. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12328>
- Tong, X., Deacon, S. H., & Cain, K. (2014). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders another piece of the puzzle. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 22–33. Tong, X., Deacon, S. H., Kirby, J. R., Cain, K., & Parrila, R. (2011). Morphological awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of Educational Psychology*, 103, 523–534
- van den Broek, P., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P., Carlson, S., & White, M. J. (2011). When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 123–139. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00005-3>
- Yuill, Nicola M. and Jane V. Oakhill (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge University Press (pp. 78-98)

Appendice

Punteggi di comprensione (Domande aperte)

Brani di 4° primaria

IL MISTERO DEL VECCHIO FARO

Domanda 1: Che significa che il tesoro è “celato” da qualche parte sulla scogliera?

Verde: Risposte che includono in modo appropriato il termine nascosto.

Arancione: Risposte con riferimento a un luogo specifico (es. sulla scogliera) **oppure** indefinito (es. il tesoro si trova/è da qualche parte)

Rosso: Risposte generiche o non appropriate (es. perso nel nulla; che il tesoro è vicino; è raro; che lo ha preso qualcuno)"

Domanda 2: Perché per trovare il tesoro è necessaria una mappa?

Verde: Risposte che contengono l'idea esplicita della funzione della mappa per avere indicazioni/istruzioni precise o riferimento all'orientamento (es. perché la mappa permette di vedere il punto esatto è il tesoro; per orientarsi; perché fa capire quale percorso prendere);

Arancione: Frasi che contengono termini come capire/sapere/cercare (es. per capire/sapere dove si trova il tesoro; perché c'è bisogno di sapere dove iniziare a cercare) **anche** in frasi al negativo (es. perché se no andrebbero dove non c'è il tesoro; non saprebbero dove cercarlo) **oppure** riferimento alle conseguenze (es. senza mappa si possono perdere).

Rosso: Risposte che ricalcano la domanda riprendendo il verbo trovare senza aggiungere informazioni significative sia in positivo (es. per trovare il tesoro), che in negativo (senza la mappa non trovi il tesoro). Altre risposte non pertinenti (es. per avere un'idea; per chiedere aiuto ai nonni).

Domanda 3: Secondo te, perché sulla mappa c'è scritto “chiunque trovi il tesoro, è meglio che lo faccia prima di cena”?

Verde: Risposte che fanno riferimento al fatto che è scritto dai nonni/uno scherzo (es. l'avventura è organizzata dai nonni/si tratta di uno scherzo, lo hanno scritto i nonni) **oppure** riferimento esplicito al fatto che “il tesoro” in realtà sono dolci/cibo

Arancione: Risposte che fanno riferimento ad aspetti concreti plausibili sull'importanza/utilità di tornare presto nel contesto della storia (es. perché sennò l'appetito è rovinato; i nonni vogliono che tornino prima di buio; dopo è pericoloso; perché dopo cena cala il buio) **oppure** espressioni imprecise o con riferimento non esplicitato al fatto che è qualcosa ideato dai nonni (es. perché se lo fanno dopo cena è troppo tardi e i nonni non li riescono a spaventare; è meglio mangiare i dolci prima/dopo cena).

Rosso: Risposte generiche che non hanno riferimento specifico alla storia (es. perché dopo si faceva tardi; altrimenti è troppo tardi, è pauroso; per tornare a casa presto; perché è la notte di Halloween; perché c'è una maledizione; per mettere paura -senza altre informazioni-; è un avvertimento) **oppure** non pertinenti (es. altrimenti i nonni se ne vanno; perché dentro il faro è buio; altrimenti arrivano i fantasmi).

Domanda 4: Secondo te, perché dentro al faro è buio e polveroso?

Verde: Risposte con riferimento al fatto che è abbandonato/poco visitato/nessuno se ne occupa (es. nessuno lo visita da molto tempo; non ci si va molto spesso; nessuno lo pulisce; ci vanno poche persone)

Arancione: Risposte con riferimento al fatto che il faro è vecchio/antico **oppure** altre risposte parzialmente corrette ma imprecise.

Rosso: Risposte generiche (es. non c'è luce quindi è buio; non c'è nessuno) **oppure** non pertinenti (es. per fare paura alle bambine).

Domanda 5: Che significa che le bambine sono "armate di torce"?

Verde: Risposte che esplicitino la finalità/motivazione dell'avere le torce, ovvero fare luce (es. che hanno portato torce per farsi luce; hanno portato le torce per vedere; altrimenti non vedevano bene)

Arancione: Risposte con esclusivo riferimento al possedere le torce (es. si sono portate dietro le torce; hanno delle torce) **oppure** risposte imprecise (es. perché era buio; hanno delle torce per usarle)

Rosso: Risposta generica/non specifica (es. che ne hanno tante; se no hanno paura) **oppure** con spiegazione letterale (es. hanno portato torce per difendersi)

Domanda 6: Secondo te, come si sente Alice alla fine della storia?

Verde: Risposte con riferimento a emozioni di sorpresa e divertimento (es. divertita/sbalordita/soddisfatta) **oppure** che riprendono l'evoluzione dello stato mentale di Alice durante la storia (es. prima aveva paura, dopo era felice) **oppure** che fanno riferimento a uno stato emotivo meno specifico (es. felice; contenta; soddisfatta)

con aggiunta di giustificazione rispetto alla storia (es. secondo me felice perché non era un vero fantasma/ perché ha ricevuto le caramelle)

Arancione: Risposte con riferimento a un solo stato emotivo adeguato ma non specifico (es. Felice, contenta) **oppure** stati emotivi ambigui (es. spaventata e felice; un po' felice un po' triste)

Rosso: Risposte con esclusivo riferimento a emozioni negative (es. paura; rabbia; tristezza; spaventata) **oppure** al dato della storia senza riferimenti emotivi (es. ha scoperto che non si trattava di veri fantasmi) **oppure** altre risposte non pertinenti.

UN PORTIERE SCRUPOLOSO

Domanda 1: Cosa succede di solito quando si fa un trasloco?

Verde: Risposta con riferimento a trasportare/portare le cose da una casa all'altra oppure due dei seguenti elementi: 1) riferimento a mettere le cose negli scatoloni (es. fare i bagagli; si prendono tutti gli arredi); 2) riferimento a sentimenti o azioni sociali legati al trasloco (es. si è tristi perché si devono lasciare gli amici; si pensa alla casa vecchia; si salutano i vicini); 3) riferimento esplicito al cambiare casa.

Arancione: Risposta che riporti una sola azione (tra le precedenti) **oppure** risposte con due elementi ma con terminologia o struttura della frase imprecisa o di significato ambiguo (es. ci metti molto per portare gli oggetti nella casa ci cui ti devi trasferire).

Rosso: Risposta generica in assenza di riferimenti che possano essere specifici al trasloco (es. c'è confusione; si cambia tutto; si possono perdere/dimenticare le cose; prendere le proprie cose; trasportare le cose; è difficile portare giù le cose dal 5° piano) **oppure** risposte riferite ad emozioni senza specifiche (es. ti senti triste).

Domanda 2: Perché Carlo decide di portare con sé la borsa abbandonata?

Verde: Risposta con esplicito riferimento alla volontà di restituire/ridare/riportare al legittimo proprietario/riferimento a Federico (es. vuole vedere se è di Federico; vuole ridarla a Federico)

Arancione: Riferimento a uno o più dei seguenti elementi: 1) riferimento al fatto che Federico l'ha persa/dimenticata/lasciata incustodita; 2) riferimento al fatto che Federico forse la sta cercando/che la borsa è di Federico; 3) riferimento ad un favore/piacere/cortesia/gesto di amicizia in riferimento a Federico/famiglia **oppure** risposta potenzialmente completa ma espressa in modo impreciso (es. per dargliela; perché è di Federico).

Rosso: Riferimento ad altre motivazioni non chiaramente connesse con la storia (es. Perché vuole giocare a Tennis/per usarla; perché la vuole conservare; per prendersene cura; perché dentro ci sono le racchette/delle cose importanti; è curioso di sapere cosa c'è dentro; perché non la vuole lasciare lì).

Domanda 3: Perché la pioggia e il traffico rendono la ricerca più difficile?

Verde: Risposta articolata con più elementi che fanno riferimento sia ai problemi dati dalla pioggia sia a quelli dovuti al traffico (es. perché con il traffico vai molto più lento; ci sono più macchine e la pioggia non ti fa vedere bene davanti) **oppure** esplicito riferimento alla difficoltà di vedere/riconoscere l'auto di Federico tra le altre (es. perché non si riusciva a vedere molto bene l'auto di Federico).

Arancione: Riferimento a una singola motivazione (es. con la pioggia si vede meno la strada; con il traffico ci sono più macchine e si va più lenti) **oppure** risposte potenzialmente complete ma imprecise nella formulazione (es. difficoltà a riconoscere la macchina)

Rosso: Risposte che non offrono una spiegazione ma si concentrano sul risultato (es. perché non riesce a trovarli) **oppure** risposte generiche (es. perché la pioggia scende; perché il rumore deconcentra; terreno impraticabile)"

Domanda 4: Cosa significa che "Carlo sta per mollare"?

Verde: Definizione con uso dei seguenti termini specifici: rinunciare, arrendersi, abbandonare l'obiettivo, smettere di cercare, perdere la speranza.

Arancione: Risposte che rendono il significato ma con termini non specifici o con riferimenti concreti alla storia (es. smette di fare una cosa; sta per non cercare più; lasciare, fermarsi) **oppure** riferimento a sentimenti o alla stanchezza (es. sconfitta, non ce la fa più...) **oppure** previsioni coerenti con il mancato raggiungimento (es. ritornerà a casa senza restituire la borsa; non crede quasi più di trovare la famiglia di Federico).

Rosso: Espressioni generiche e non pertinenti, o che fanno riferimento esclusivo alle cause o motivazioni della rinuncia (Esempio: Non gli piace più questo sport; vuole tornare al lavoro; che non trova la proprietaria della borsa)"

Domanda 5: Secondo te, perché la macchina di Federico è ferma a un distributore di benzina?

Verde: Risposta con motivazioni specifiche sulla necessità di fare rifornimento/ricarica (es. perché deve fare rifornimento; deve fare ricarica; senza benzina la macchina non funziona; fare il pieno; fare rifornimento; è finita la benzina).

Arancione: Risposte plausibili ma non specifiche al fare rifornimento: 1) motivazioni generiche di emergenza (es. perché è successo qualcosa/ha avuto bisogno di fermarsi/piove troppo); 2) Esplicito riferimento al voler controllare la presenza/cercare la borsa da tennis, o espressioni imprecise, ambigue o gergali (es. per rifornirli; perché era scarica; era a secco; non aveva benzina ed era vecchia).

Rosso: Risposte generiche non pertinenti al contesto (esempi: Perché ha visto Carlo/Federico, Perché c'era traffico, Perché vede la borsa, Perché era vecchia)."

Domanda 6: Secondo te, cosa pensa Federico quando vede Carlo con la borsa in mano?

Verde: Risposta con riferimento all'idea generale che Carlo è un buon amico o ha buone qualità (es. persona gentile) **oppure** espressioni che includano sentimenti di riconoscenza/commozione (es. si è commosso dal gesto di Carlo; che lo deve ringraziare/invitare a casa)

Arancione: Risposta con riferimento a uno o più dei seguenti elementi: 1) intenzioni di Carlo (es. pensa che gliela stia restituendo/glie l'abbia riportata); 2) riferimento allo stato della mente di Federico (es. è incuriosito; si chiede come ha fatto a dimenticarsela; è felice); 3) riferimento a quello che sarebbe accaduto se Carlo non avesse fatto questo gesto (es. pensa che l'avrebbe persa per sempre; si rende conto di aver dimenticato la borsa); 4) discorso diretto (es. ""Grazie Carlo mi serviva tanto"")

Rosso: Interpretazione inadeguata (es. Pensa che gliel'abbia rubata; che gli voglia fare un regalo; non è molto normale; che è strano; erano appassionati di tennis; che ha trovato la sorpresa; dove ha trovato la borsa; che poteva lasciarla lì; chissà dove l'ha presa; di rifare una partita insieme) **oppure** troppo generica (es. che gli vuole dare qualcosa).

Brani di 5° primaria

UNA DOMENICA IN BARCA A VELA

Domanda 1: Perché su un lato della barca c'è la scritta "Stella"?

Verde: Se la risposta contiene specifico riferimento al concetto che Stella è il nome della barca (es. perché è il nome della barca; perché la barca si chiama così; Leonardo gli ha dato quel nome).

Arancione: Se la risposta contiene specifico riferimento alla possibilità che la scritta permetta di riconoscere la barca (es. per riconoscere la barca; per farsi riconoscere in caso di pericolo)

Rosso: Se la risposta è generica, non specifica (es. era la barca; per visibilità) **oppure** se la risposta non è coerente con la storia, inadeguata, o implica un'anticipazione dei fatti

(es. perché è uno stemma; perché è la marca; è la descrizione; per motivi estetici; per renderla più bella; perché sulla bandiera/sulla vela c'è una stella).

Domanda 2: Secondo te, perché prima di partire i due amici non avevano controllato le previsioni meteo?

Verde: La risposta contiene due o più dei seguenti riferimenti, chiaramente distinti: 1) riferimento a distrazione o leggerezza (es. si sono dimenticati; non pensavano fosse importante); 2) riferimento all'esperienza (es. si ritenevano esperti; perché erano già stati in barca molte volte); 3) riferimento al fatto che il cielo non sembrava minacciare pioggia o al tempo sereno all'inizio (es. perché quando sono partiti il tempo era bello), 4) riferimento alle aspettative o al pensiero iniziale dei ragazzi con chiaro riferimento al meteo (es. non si aspettavano la pioggia; non pensavano che avrebbe piovuto), 5) riferimento a uno stato emotivo di eccitazione o euforia coerente con il contesto (es. perché erano eccitati e non vedono l'ora di fare la gita).

Arancione: La risposta contiene uno solo dei riferimenti tra quelli elencati (es. perché all'inizio era bel tempo)

Rosso: La risposta è generica, non specifica (es. non gli importava; avevano fretta; perché non pensavano che potesse succedere tutto questo; erano sicuri che fosse andata bene/di farcela) **oppure** se la risposta non è coerente con la storia, inadeguata, o implica un'anticipazione dei fatti (es. perché non volevano avere ansia; perché non avevano ancora imparato la lezione).

Domanda 3: Com'è il cielo quando i due amici decidono di andare a fare una gita in barca?

Verde: La risposta, anche coincisa, contiene specifico riferimento al meteo sereno, limpido, o afoso (es. quando avevano deciso di andare in gita il cielo era sereno)

Arancione: La risposta è solo parzialmente corretta (es. era nuvoloso e afoso), **oppure** contiene termini potenzialmente corretti ma non specifici (es. chiaro; bello; calmo; tranquillo)

Rosso: La risposta non è coerente con la storia (es. nuvoloso, un po' nuvoloso), inadeguata, o implica un'anticipazione dei fatti (es. era nuvoloso).

Domanda 4: Perché i due amici devono cercare di tornare al più presto sulla terraferma?

Verde: La risposta contiene due o più tra i seguenti riferimenti, chiaramente distinti: 1) riferimento al meteo sfavorevole (es. perché pioveva; perché c'era una tempesta), 2)

riferimento alle condizioni sfavorevoli del mare (es. per il mare mosso), 3) riferimento allo stato della barca (es. la barca si muoveva molto, potrebbe rompersi), 4) riferimento a qualche pericolo specifico e coerente con il contesto dei fatti, ossia con il restare in alto mare con il cattivo tempo (es. le onde potrebbero aumentare; potrebbero naufragare).

Arancione: La risposta contiene uno solo dei riferimenti tra quelli elencati (es. perché c'erano le onde alte).

Rosso: La risposta fa riferimento al pericolo senza specificarne i motivi (es. prima che la situazione peggiori; prima che si ribalti; potrebbero fare una brutta fine; è pericoloso; è pericoloso restare in mare) **oppure** non è coerente con la storia, inadeguata, o implica un'anticipazione dei fatti (es. perché forse avevano un orario da mantenere).

Domanda 5: Perché i due amici sono bagnati dalla testa ai piedi al termine della loro gita?

Verde: La risposta contiene entrambi i seguenti riferimenti, chiaramente distinti: 1) riferimento alle onde o al mare mosso; 2) riferimento alla pioggia (es. per me sono bagnati sia dalla forte pioggia che dalle onde del mare)

Arancione: La risposta contiene uno solo dei riferimenti elencati (es. perché c'erano le onde alte).

Rosso: La risposta è generica, non specifica (es. perché sono in barca; sono in mezzo al mare; ci sono schizzi d'acqua; l'acqua li ha bagnati; perché la barca sobbalza – senza riferimento alle onde o alla pioggia) **oppure** non è coerente con la storia, inadeguata, o implica un'anticipazione dei fatti (es. sono caduti in mare; sono quasi affogati; perché non avevano l'ombrello).

Domanda 6: In che senso i due amici hanno "imparato la lezione"?

Verde: La risposta contiene una spiegazione astratta riferita al ricavare da un errore un insegnamento per il futuro (es. hanno imparato dai loro errori e non li commetteranno più) **oppure** una spiegazione contestualizzata con un riferimento alle conseguenze sulle azioni future (es. da ora in poi guarderanno il meteo; la prossima volta non si dimenticheranno di guardare il meteo).

Arancione: La risposta fa esclusivo riferimento alla regola/aver imparato a guardare prima il meteo (es. devono controllare le previsioni; è importante guardare prima il meteo) **oppure** all'idea di errore (hanno capito di avere sbagliato) **oppure** la risposta è potenzialmente completa ma imprecisa o mal formulata (es. che hanno imparato come fare prima di andare in gita).

Rosso: La risposta è generica, non specifica (es. hanno capito che non devono più scordarsi le cose importanti; così non lo rifaranno; non ci riproveranno) **oppure** la risposta non è coerente con la storia, inadeguata, o implica un'anticipazione dei fatti (es. non avevano controllato il meteo).

IL LIBRO SCOMPARSO

Domanda 1: Secondo te, quanto è distante la biblioteca da casa di Elena?

Verde: La risposta include due o più dei seguenti riferimenti, chiaramente distinti: 1) concetto di vicinanza (es. è vicina; è poco distante); 2) riferimento a distanza plausibile (tra 100 metri e 2 km) (es. la casa non sarà molto distante abiterà a 100 metri); 3) riferimento alla possibilità di essere raggiunta a piedi (es. per me è distante il giusto da riuscirci ad andare a piedi).

Arancione: La risposta contiene uno solo dei riferimenti elencati (es. secondo me la biblioteca è poco distante).

Rosso: La risposta non è coerente con la storia, inadeguata (es. 2 metri/5 km ossia distanza specifica non plausibile) **oppure** se la risposta è generica, non specifica (es. un po' distante).

Domanda 2: Perché nelle biblioteche i libri sono organizzati per genere sugli scaffali?

Verde: La risposta contiene due o più dei seguenti riferimenti, chiaramente distinti: 1) riferimento ad una qualche utilità specifica e plausibile (es. per trovare i libri; per ridurre il tempo di ricerca; per avere ordine), 2) riferimento all'utilità nella prospettiva del visitatore (es. per favorire l'interesse dei lettori), 3) Riferimento all'utilità prospettiva bibliotecari (es. per rimetterli correttamente al proprio posto)

Arancione: La risposta contiene uno solo dei riferimenti elencati (es. per orientarsi meglio sui generi, per trovare i libri con più facilità), oppure se la risposta è potenzialmente corretta ma espressa in modo impreciso, ambiguo o non chiaro (es. perché così il lettore che vorrebbe il libro è meno in confusione per trovarlo; per far sapere ai clienti di cosa parla quel libro).

Rosso: La risposta è generica, non specifica (es. per capire meglio il libro che si sceglie; così non si perdono; per riconoscerli; per farli vedere meglio; per differenziare i libri) **oppure** risposte che ripetono la domanda (es. per differenziarli in base al genere; per tenerli in base a delle categorie; per organizzare il genere di un libro).

Domanda 3: Cosa si intende per "classici intramontabili"?

Verde: La risposta contiene una spiegazione che offre una chiara definizione di successo con riferimento ad un arco temporale (es. sono libri che non passano mai di moda; libri che continuano a piacere nel tempo; libri che sono stati molto amati; libri che hanno avuto successo) **oppure** contiene due o più tra i riferimenti elencati, chiaramente distinti: 1) riferimento al fatto che sono stati pubblicati da molto tempo (es. vecchi libri); 2) libri famosi, 3) presi in prestito da molti, 4) esempio pertinente (es. Pinocchio, Sherlock Holmes).

Arancione: La risposta contiene uno solo dei riferimenti elencati **oppure** contiene spiegazione imprecisa (es. si intende per i libri classici che si leggono da anni; libri famosi che non si possono scordare).

Rosso: La risposta è generica, non specifica o inadeguata (es. che sono appassionanti/romantici; che non possono essere più belli; classici storici/migliori; che non possono mancare/essere dimenticati; tutti li prendono; un genere di libro/dei libri; senza una fine; sono quelli più facili da leggere; libri storici).

Domanda 4: Secondo te, qual era il compito di Sofia?

Verde: La risposta contiene specifico riferimento a prestiti e resi (es. registrare i libri in prestito e quelli restituiti) **oppure** due o più tra i riferimenti elencati, chiaramente distinti: 1) aiutare/consigliare i visitatori; 2) tenere a posto la biblioteca/riordinare i libri; 3) ritirare i libri/occuparsi dei libri/raccogliere i libri; 4) rimettere i libri al loro posto; 5) aiutare Elena.

Arancione: La risposta contiene uno solo dei riferimenti elencati, oppure fa riferimento al libro singolo nel contesto della storia (es. cercare il libro, rimettere a posto il libro, ritrovare il libro e metterlo a posto) **oppure** contiene spiegazione imprecisa o ambigua (es. serve a riprendere i libri e rimetterli al proprio posto; cercare e riorganizzare i libri smarriti).

Rosso: La risposta è generica, non specifica o non coerente con la storia (es. fare attenzione a non perdere niente; tenere d'occhio la biblioteca; lavorare in biblioteca; fare la bibliotecaria; restituire libri; rimettere a posto; metterlo nel suo scaffale; occuparsi del libro).

Domanda 5: Perché Elena continua a pensare alle parole del ragazzo?

Verde: La risposta contiene una spiegazione che fa chiaro riferimento all'utilità per raggiungere l'obiettivo, ossia di capire cosa è successo ai fini di concludere l'indagine (es. serve per le indagini; perché lui dice di averlo restituito quindi il libro dev'essere ancora in biblioteca; per raccogliere indizi preziosi; perché fornisce informazioni nuove; per valutare se potrebbero esserle utili).

Arancione: La risposta contiene una spiegazione imprecisa, non contestualizzata (es. per trovare il libro; per capire dov'è il libro; perché così capisce se la sua collega era stata poco attenta/se c'entra qualcosa; perché è insospettita; perché sono state utili (senza ulteriori specifiche), per capire cosa fosse accaduto) **oppure** contiene solo un corretto riferimento letterale alle parole del ragazzo (es. perché il ragazzo aveva detto di aver restituito il libro; perché era l'ultima persona ad aver visto il libro).

Rosso: Se la risposta è generica, non specifica (es. per trovarlo subito, per capire la situazione) **oppure** se la risposta non è coerente con la storia, inadeguata (es. per capire chi era il colpevole, perché lui era strano; perché il ragazzo le piaceva, perché era l'unico ad averlo consultato).

Domanda 6: Secondo te cosa vuol dire che Elena è decisa a "dare una lavata di capo ai nuovi colleghi"?

Verde: La risposta contiene fa chiaro riferimento a rimproverare/sgridare/riprendere/raccomandare i colleghi (es. vuol dire che ha intenzione di rimproverarli per la loro disattenzione; raccomandare loro di fare più attenzione) **oppure** contiene due o più tra i riferimenti elencati, chiaramente distinti: 1) riferimento al fatto che Elena vuole un confronto con i colleghi (es. vuole chiarire con loro/vuole correggerli); 2) riferimento al motivo del confronto (es. vuole che siano più ordinati o attenti; vuole che facciano più attenzione); 3) riferimento a prospettive future (es. vuole che non si ripeta più quell'errore); 4) perché vuole dargli una lezione/fargli una ramanzina.

Arancione: La risposta contiene uno solo dei riferimenti in elenco **oppure** contiene spiegazione imprecisa (es. vuole spiegare /invitare/dire/ricordare ai nuovi colleghi di fare attenzione).

Rosso: La risposta è generica, non specifica (es. per svegliarli; vuole parlare con loro/dirgli qualcosa; per dire cosa devono fare) **oppure** se la risposta non è coerente con la storia, inadeguata, o implica un'anticipazione dei fatti (es. per insegnargli cose nuove; per rassicurarli; perché vuole togliere le sciocchezze che avevano in testa; gli va a dire che ha trovato il libro).

Brani di 1° secondaria di 1° grado

IL GATTO AL MUSEO

Domanda 1: Perché le guardie non permettono al gatto di entrare nel museo?

Verde: La risposta fa riferimento esplicito alla norma per cui gli animali non sono ammessi nei musei **oppure** riferimento al rischio di danneggiare il museo/opere (es. il gatto potrebbe fare danni/danneggiare le opere).

Arancione: Risposte con uno o più tra i riferimenti elencati: 1) situazione atipica (es. era una situazione piuttosto anomala); 2) riferimento al mancato biglietto (es. Sen non aveva comprato il biglietto); oppure espressioni imprecise (es. perché è un animale; perché è un gatto; perché le opere sono preziose)

Rosso: La risposta è generica, non specifica o con interpretazione inadeguata (es. perché temevano che volesse rubare le opere; le guardie sarebbero state licenziate)"

Domanda 2: Cosa significa "diatriba"?

Verde: La risposta contiene un sinonimo tra i seguenti: disputa/discussione/dibattito/litigio/scontro **oppure** risposta articolata con riferimento esplicito a scontro di natura verbale

Arancione: La risposta fa riferimento a un termine che evoca scontro fisico (es. battaglia/lotta) o altri termini non specifici (es. sfida)

Rosso: Risposte inappropriate (es. una cosa che si ripete ogni giorno; una cosa piccola; inganno; confusione)

Domanda 3: Perché secondo te viene allertata persino la direzione?

Verde: La risposta include esplicito riferimento all'anomalia della situazione o necessità di trovare una soluzione (es. questa situazione era diventata difficile; era una situazione anomala/strana; non può continuare così.. inizia ad essere un problema; perché dopo un po' bisogna trovare un compromesso) **oppure** due o più tra i seguenti elementi: 1) riferimento al lavoro quotidiano svolto dalle guardie (es. perché le guardie erano impegnate ogni giorno ad allontanarlo); 2) Riferimento ad uno stato interno di Sen (es. perché Sen non demorde; Sen sarebbe stato triste); 3) perseveranza (es. era impossibile fermare Sen; perché Sen si presentava ogni giorno).

Arancione: Risposta che include riferimento a uno degli elementi precedenti **oppure** espressioni imprecise (es. il gatto poteva creare danni, era strano che un gatto entrasse al museo) **oppure** riferimento alla regola che i gatti non possono entrare nei musei o ai potenziali danni (es. perché un gatto non può entrare in un museo).

Rosso: Risposte generiche (es. perché voleva entrare) **oppure** inadeguate o non pertinenti alla storia (es. perché era il loro museo; per evitarne l'arrivo; per non far entrare Sen; per fare in modo che il gatto non sarebbe più entrato; perché il gatto entrava da già da mesi) "

Domanda 4: Cosa significa che Giovanni è “mosso a compassione”?

Verde: Risposta con riferimento chiaro a sentimenti di empatia o commozione/ pena/ tenerezza da parte di Giovanni nei confronti del gatto Sen (es. Giovanni prova a mettersi nei panni di Sen; la sua coscienza gli dice che non è giusto impedirgli di visitare il museo) **oppure** con riferimento alla comprensione dello stato mentale/ intenzioni del gatto (es. vede che è molto interessato a visitare il museo; ammira la tenacia di Sen; vede che il gatto non voleva fare nulla di male)

Arancione: Risposta con riferimento ad azioni specifiche coerenti con la storia (es. vuole accontentare/aiutare Sen; decide di accompagnarlo) **oppure** che fanno riferimento al riconoscere la passione del gatto per l'arte (aveva la stessa passione di Sen per l'arte) **oppure** risposte potenzialmente complete ma imprecise (es. significa che Giovanni, visto che anche lui aveva una passione per l'arte, ripensava alla sua passione che aveva anche il felino; vide un gatto che gli piace l'arte, che è dispiaciuto per il gatto; è triste di non vederlo entrare).

Rosso: La risposta include la ripetizione del testo della domanda senza una spiegazione aggiuntiva (es. mosso a compassione; prova compassione) **oppure** risposte generiche o non pertinenti (es. è emozionato, Giovanni è portato a fare qualcosa; Giovanni si è affezionato al gatto).

Domanda 5: Perché Sen dopo aver visitato il museo non fa più ritorno?

Verde: La risposta fa esplicito riferimento al raggiungimento di un obiettivo (es. aveva raggiunto lo scopo; ce l'ha fatta) **oppure** i seguenti 2 elementi: 1) riferimento generico a stati emotivi interni (es. era soddisfatto; contento; era stato accontentato); 2) riferimento alla sola visione delle opere (es. perché aveva già visto le opere; perché lo aveva già visto)

Arancione: La risposta include uno degli elementi precedenti o una risposta potenzialmente corretta ma imprecisa o ambigua.

Rosso: Risposta non pertinente alla storia o interpretazione inadeguata (es. perché non gli era piaciuto; perché aveva cambiato vita; perché il gatto era randagio/libero)

Domanda 6: Perché il museo decide di creare dei souvenir a forma di gatto?

Verde: Risposta con esplicito riferimento all'idea di onorare (termine specifico) il gatto **oppure** al fatto che Sen è entrato nella storia del museo (termine specifico) **oppure** due o più elementi tra i seguenti: 1) risposta che indica l'idea di ricordare Sen (es. ricordarlo; per ricordare questa storia); 2) riferimento ad aspetti economici (es. per venderlo ai turisti); 3) riferimento al successo riscosso dall'evento (es. per il successo/clamore

popolare avuto da Sen; perché la storia era diventata famosa sui social; per l'evento insolito);

Arancione: La risposta include uno dei 3 punti in elenco precedenti oppure risposte potenzialmente corrette ma ambigue o imprecise.

Rosso: risposta generica o inadeguata (es. perché erano tristi; sentivano la mancanza).

UNA PASSEGGIATA MOVIMENTATA

Domanda 1: Che significa che Olivia viene "aiutata a rimettersi in sesto"?

Verde: Risposta con riferimento esplicito al concetto di cura o di aiuto con l'obiettivo della guarigione (es. si sono prese cura di lei; l'hanno aiutata a guarire/stare meglio)

Arancione: Risposte con descrizioni concrete di aiuto (es. Elisa e la mamma le hanno dato da mangiare) **oppure** espressioni imprecise riferite al recupero dello stato di benessere (es. rimettersi bene/riprendersi/in forma) **oppure** altre espressioni ambigue (es. che viene curata e di nuovo come prima)

Rosso: Risposte con ripetizione del testo della domanda senza una spiegazione aggiuntiva (es. Olivia viene aiutata a rimettersi in sesto; Elisa e la mamma l'hanno aiutata) **oppure** risposte non adeguate (es. Olivia viene rimessa a posto; la fanno tornare normale; calmarsi; alzarsi; tornare di buon umore; che l'hanno adottata)

Domanda 2: Perché Elisa e sua madre finiscono per affezionarsi ad Olivia?

Verde: riferimento alla nascita di un sentimento di affetto/legame in seguito alla presa in cura/ tempo trascorso insieme (es. l'hanno ospitata ed è diventata come una di famiglia; dopo averla aiutata gli piaceva così tanto che hanno deciso di adottarla) **oppure due o più elementi tra i seguenti** :1) riferimento generico all'assistenza precedentemente fornita (es. perché l'hanno curata/aiutata); 2) riferimento all'interesse/ passione per gli animali (es. volevano da sempre un animalletto); 3) riferimenti a sentimenti di compassione nei confronti di Olivia (es. era una povera/ indifesa cagnolina; non volevano rimetterla in strada; non volevano abbandonarla di nuovo; faceva tenerezza)

Arancione: La risposta include solo uno dei 3 punti in elenco precedenti oppure risposte potenzialmente complete ma ambigue o imprecise (es. perché la tengono da tanto tempo).

Rosso: risposte generiche e/o non pertinenti (es. perché è bella/dolce; perché era ferita; perché la mamma è una veterinaria; perché la mamma la regala a Elisa; perché giocavano insieme, perché Olivia ha fatto una buona impressione).

Domanda 3: Secondo te, perché Olivia scappa via da Elisa?

Verde: La risposta include specifico riferimento al gatto (es. perché ha visto un gatto/perché vuole rincorrere il gatto) **oppure** entrambi i seguenti elementi: 1) riferimento generico alla percezione di stimoli esterni (es. ha sentito un rumore; ha sentito un odore); 2) riferimento al riconoscimento del luogo, o altre competenze plausibili da parte dell'animale (es. vede/riconosce l'ambulatorio; non vuole andare dal veterinario)

Arancione: La risposta include solo uno dei due punti in elenco precedenti **oppure** risposte potenzialmente complete ma ambigue o imprecise (es. perché aveva visto un gatto e lo voleva aiutare).

Rosso: Risposte in cui si attribuiscono ad Olivia competenze improbabili (es. ha letto la scritta; ha paura del vaccino) **oppure** risposte generiche sullo stato emotivo di Olivia (es. perché ha paura; aveva capito cosa le stavano per fare) o altre risposte inadeguate e non pertinenti.

Domanda 4: Cosa significa che Elisa chiama Olivia "a gran voce"?

Verde: La risposta include una frase completa che include i termini gridare, urlare, chiamare a voce alta, con riferimento al nome, ad Olivia o a pronome/complemento (es: ha urlato il nome di Olivia per cercare di farla ritornare da lei; che urla il suo nome).

Arancione: La risposta indica la volontà di farsi sentire (es. vuole farsi sentire da Olivia) **oppure** contiene solo la forma verbale di gridare, urlare, chiamare a voce alta (es. che urla; Elisa urla) **oppure** risposte con termini imprecisi (es. la chiama con la voce grossa, con tutta la voce che aveva).

Rosso: Risposte con esclusivo riferimento alla ricerca (es. la cerca ovunque; in lungo e in largo) **oppure** risposte generiche o non pertinenti (es. la chiama; è arrabbiata).

Domanda 5: Perché Elisa chiede alla mamma se i cani sanno leggere?

Verde: Risposta con riferimento al tentativo di Elisa di interpretare l'accaduto, includendo un esplicito richiamo alle riflessioni/ ipotesi di Elisa o Olivia (es. perché pensa/si chiede/sembra/secondo lei/come se che Olivia avesse letto il cartello)

Arancione: La risposta fa esclusivo riferimento alla fuga di Olivia davanti all'insegna/ambulatorio (es. forse aveva visto l'insegna del negozio del veterinario; perché appena Olivia ha visto la scritta della clinica veterinaria è scappata) **oppure**

risposte potenzialmente complete ma imprecise o ambigue (es. perché scappa davanti alla scritta e sembra una cosa fatta apposta; sembrava che quando stavano andando dai veterinari scappa alla visita)

Rosso: risposta generica o interpretazione inadeguata (es. perché Olivia ha paura; perché la scritta è molto grande; perché così Olivia può leggere i cartelli e tornare a casa sua; così può farle provare a leggere)"

Domanda 6: Secondo te, come si sente Elisa alla fine della storia?

Verde: La risposta include un riferimento esplicito ad uno stato di sollievo (es. si sente sollevata) **oppure** stati emotivi comparati alla situazione precedente (es. più tranquilla rispetto a prima; non è più preoccupata; sollevata) o relati al ritrovamento (es. è felice di aver ritrovato Olivia)

Arancione: La risposta fa riferimento a stati emotivi positivi generici (es. felice, contenta, tranquilla) **oppure** risposte imprecise o ambigue (es. Elisa torna a casa felice con Olivia; felice perché ora ha un cane, bene ma si è presa paura; commossa).

Rosso: riferimento a stati d'animo spiacevoli o ambigui (es. agitazione per aver perso il cane; metà triste e metà felice; sollevata ma era triste perché aveva perso Olivia)

Brani di 2° secondaria di 1° grado

LA GITA NEL DESERTO

Domanda 1: Cosa significa che Emilio ha un "sogno nel cassetto"?

Verde: La risposta definisce le caratteristiche di un sogno/desiderio/progetto che includa almeno due dei seguenti elementi: 1) Rilevanza emotiva (es. è molto importante; una passione; tantissimo, assolutamente); 2) persistenza nel tempo e/o difficoltà di realizzazione (es. che ha fin da bambino; da tanto tempo; da sempre; che non è mai riuscito a fare); 3) volontà di realizzarlo (es. che lo vuole realizzare); 4) riservatezza (es. lo fanno in pochi, nascosto). Esempi risposte da 2 punti: un sogno che vorrebbe realizzare da tanto tempo ed è il sogno più importante; desiderare qualcosa che in pochi sanno e che non si è mai avverato; Che nell'arco della sua vita vorrebbe realizzarlo.

Arancione: La risposta include solo uno dei 4 punti in elenco precedenti **oppure** risposte con due o più punti ma ambigue o imprecise (es. significa che voleva fare qualcosa che però non è mai riuscito a fare; un sogno che voleva fare da quando è bambino).

Rosso: Risposte che possono adattarsi a tutti i desideri, generiche o inesatte (es. es. che vuoi fare quella cosa a tutti i costi; vuole quella cosa, è un sogno proibito; una cosa che si vuole fare; che sogna di andare nel deserto) **oppure** riferimento parziale al concetto di sogno come prodotto della mente, elemento onirico (es. ha un sogno in mente). "

Domanda 2: Perché i militari dicono a Emilio che non può andare oltre?

Verde: La risposta fa riferimento a motivi plausibili con la storia che rendono l'attraversamento impossibile, quali caratteristiche fisiche della strada (es. è una strada rocciosa/sabbiosa) **oppure** riferimenti al fatto che si tratti di una zona proibita (es. è senza autorizzazione).

Arancione: La risposta include solo il concetto di pericolo (esempio: è pericoloso, per motivi di sicurezza) **oppure** identifica pericoli specifici, coerenti con la situazione, ma che non caratterizzano la zona da un punto di vista fisico o normativo (es. potrebbe perdersi) oppure risposte potenzialmente corrette ma ambigue o imprecise (es. perché il suo veicolo è inautorizzato e inadatto e anche perché aveva attraversato una strada proibita; quella zona era riservata ai militari; è un'area protetta).

Rosso: Risposte generiche e inadeguate (es. perché il veicolo è troppo grande; per paura di un incidente) **oppure** anticipazioni rispetto alla storia (es. perché guida un veicolo improvvisato) **oppure** riferimenti esclusivi al mezzo di Emilio e non alla strada (es. guida un veicolo inadeguato al deserto).

Domanda 3: Cosa significa "mezzo di fortuna"?

Verde: La risposta include riferimenti a entrambi i seguenti elementi: 1) la funzione del mezzo come strumento per uscire da una situazione difficile (es. lo ha aiutato; gli ha salvato la vita); 2) riferimento all'improvvisazione, alla costruzione estemporanea del mezzo (es. è stato costruito sul posto; è stato costruito senza comodità; è frutto dell'ingegno di Emilio).

Arancione: La risposta include solo uno dei 2 punti in elenco oppure risposte potenzialmente corrette ma ambigue o imprecise (es. è un mezzo realizzato sul momento fatto giusto per non rimanere senza nulla).

Rosso: risposte inadeguate che fanno riferimento specifico al ricorso della fortuna (es. è un mezzo che ti porta fortuna; un mezzo creato con l'aiuto della fortuna) **oppure** usano definizioni imprecise e inadeguate (es. un mezzo per non rimanere senza nulla).

Domanda 4: Perché Emilio deve costruirsi un riparo dal sole?

Verde: La risposta contestualizza l'esposizione a pericoli causati dal sole con esplicito riferimento al deserto (es. perché nel deserto/Sahara fa molto caldo) **oppure**

riferimento a due o più conseguenze del caldo eccessivo, tra cui: 1) disidratazione, 2) ustione/insolazione

Arancione: Risposte con un solo elemento tra i 2 riportati in elenco **oppure** risposte non specifiche riferite al caldo (es. perché c'è caldo)

Rosso: risposte inadeguate che identificano dei pericoli vagamente collegati alla situazione ma che potrebbero essere attribuiti ad altre cause (es. perché altrimenti non vede bene; per non rimanere senza cibo) **oppure** ripetizioni della domanda senza ulteriori argomentazioni (es. per ripararsi dal sole) oppure altre risposte non pertinenti.

Domanda 5: Secondo te, cosa pensano i poliziotti quando vedono arrivare Emilio sul suo nuovo mezzo?

Verde: Risposta completa che riferisce il pensiero dei poliziotti tramite discorso indiretto rispetto alla situazione anomala (es. sono stupiti, pensano che sia fortunato a essere vivo; pensano come abbia fatto) **oppure** al veicolo particolare (es. si chiedono cosa ci faccia una persona con un veicolo così strano nel deserto; saranno stati incuriositi da quel mezzo; pensano a come abbia fatto a stare nel deserto con quel mezzo e a come abbia fatto ad entrare).

Arancione: Risposte che fanno riferimento al rispetto delle norme (es. è fuorilegge; non ha un veicolo adatto al deserto; vogliono fare la multa) **oppure** risposte potenzialmente corrette ma imprecise/ambigue o con discorso diretto (es. "che mezzo è? perché è da solo nel deserto?", "chi è sto tizio che vaga nel deserto?").

Rosso: Risposte con interpretazioni errate che legano i poliziotti ai militari inizialmente incontrati nel racconto (es. pensano che Emilio non li abbia ascoltati) **oppure** riferimenti inadeguati e generici che definiscano Emilio o la sua esperienza (es: è pazzo; è smarrito; gli è successo qualcosa).

Domanda 6: Secondo te, perché ci sono così tanti controlli nella zona del deserto?

Verde: La risposta fa riferimento alla pericolosità del deserto con riferimento a possibili rischi per gli avventori; necessità di controllo rispetto a possibili azioni illegali

Arancione: La risposta fa riferimento alla legge che limita o vieta l'accesso al deserto (es. zona proibita).

Rosso: Risposte generiche o non pertinenti (es. per evitare degli imprevisti).

L'ESCURSIONISTA SOGNATORE

Domanda 1: Cosa significa "innato spirito avventuriero"?

Verde: Risposta completa che fa riferimento a tratto stabile della sua personalità/carattere (es. da sempre ha desiderato fare avventure; un carattere che vuole vivere nuove avventure ed esperienze; che già da piccolo amava le avventure)

Arancione: Risposte con riferimenti al valore emotivo/motivazione dell'avventura (es. ha una grande voglia/desiderio/ spinta/gli piace esplorare) **oppure** riferimento a tratti associati allo spirito avventuriero (es. è coraggioso) **oppure** risposte potenzialmente complete ma imprecise o ambigue (es. che vuole scoprire sin da piccolo, ha un istinto avventuriero)

Rosso: ripetizioni della domanda o risposte inadeguate (es. ha un grande spirito avventuriero; un ragazzo avventuroso)

Domanda 2: Secondo te, Tommaso quando è entrato in contatto per la prima volta con il piccolo gruppo di escursionisti?

Verde: La risposta colloca l'avvenimento con esplicito riferimento ad un momento antecedente all'escursione (es. prima di partire per l'America; quando/mentre cercava informazioni sul viaggio) in un range di tempo plausibile (da una settimana a qualche mese prima)

Arancione: risposte che collocano temporalmente l'avvenimento in un periodo realistico ma senza riferimento all'escursione (es. dopo gli studi, durante l'anno sabbatico; in estate)

Rosso: Risposte che facciano riferimento al mezzo dell'incontro e non al momento (es. su internet) **oppure** riferimenti a date arbitrarie stabilite dal partecipante (es. il 26 ottobre) **oppure** riferimenti esclusivi alle motivazioni dell'incontro o altre risposte inadeguate e non pertinenti (es. per mettersi d'accordo; la mattina dell'incontro)

Domanda 3: Secondo te, perché Tommaso, quando arriva il momento di partire, decide di iniziare la sua scalata da solo?

Verde: Risposta che esprima in maniera completa gli aspetti vantaggiosi o di crescita personale di un'escursione in solitaria, coerenti con il protagonista (es. vuole vivere a pieno quest'esperienza; vuole essere autonomo/ riflettere/superare le sue paure) **oppure** riferimento al fatto che era il suo programma iniziale (es. perché il suo obiettivo era di scalare il monte Elbert in solitaria).

Arancione: Risposte con riferimento all'impossibilità di aspettare (es. è carico di adrenalina e non può più aspettare) **oppure** risposte che riportano solo l'idea di

preferenza (preferisce partire da solo; perché si trova meglio) oppure con riferimento a sue caratteristiche/capacità (es. è sicuro di sé; è coraggioso, vuole andare dove vuole lui, per il suo spirito avventuriero) **oppure** con riferimenti negativi ai compagni di viaggio(es. gli altri lo possono bloccare/disturbare; non vuole seguire il gruppo) o altre riposte imprecise o ambigue

Rosso: Risposte inadeguate che impoveriscano eccessivamente o alterino il senso dell'esperienza di Tommaso con emozioni generiche (es. è emozionato; è agitato) **oppure** ripetizioni della domanda (es. perché vuole andare da solo) **oppure** riferimenti ad aspetti puramente competitivo (es. vuole arrivare per primo, far veder quanto è bravo).

Domanda 4: Secondo te, perché i compagni di viaggio, non avendo notizie di Tommaso, contattano il 911?

Verde: Risposte complete che indicano un bisogno di aiuto nel favorire le ricerche (es. avevano paura di non farcela da soli, o comunque avevano bisogno di aiuto; per avere soccorso) **oppure** con riferimento alla funzione specifica del 911 (es. è il numero di emergenza)

Arancione: Risposte con riferimento alla preoccupazione degli amici o alla pericolosità della situazione (es. perché non avendo sue notizie pensavano sia successo qualcosa di grave) **oppure** risposte potenzialmente corrette ma imprecise o ambigue.

Rosso: Risposte generiche non specifiche rispetto alla storia o con esclusivo riferimento al fatto che Tommaso sia morto (es. pensavano fosse morto)

Domanda 5: Cosa significa l'espressione "neanche l'ombra"?

Verde: Risposte in cui viene fatto uso di sinonimi **oppure** che spiegano in modo chiaro e pertinente il significato nel contesto (es. non c'è traccia; non lo trovano da nessuna parte)

Arancione: Risposte che fanno riferimento al significato letterale (es. non si vede niente di lui, perché magari si può vedere l'ombra di qualcosa che si ha) **oppure** che usano espressioni generiche, imprecise o ambigue (es. indica quando qualcosa non si trova; non si sa niente di lui; non si vedeva nessuna traccia; non c'era e non si vedeva; non si trova)

Rosso: Risposte che ripetono la domanda (es. non si vedeva nemmeno l'ombra di lui) **oppure** risposte incoerenti o sbagliate (non c'è ombra).

Domanda 6: Secondo te, come si sente Matteo quando ritrova l'amico scomparso al rifugio?

Verde: riferimenti ad emozioni che mettano in relazione la precedente preoccupazione di Matteo con la risoluzione positiva della storia (es. è più tranquillo/rassicurato/sollevato; non ha più paura; è infastidito per essersi preoccupato per niente).

Arancione: Risposte con riferimenti generici ad emozioni positive o pensieri positivi (es. il problema è stato risolto, è felice)

Rosso: Risposte con ripetizioni della domanda (es. ha trovato il suo amico scomparso) **oppure** con interpretazioni incoerenti con la storia (es. si vuole vendicare) **oppure** con riferimenti allo stato di salute di Tommaso (es. Tommaso sta bene, è in buona salute).

Punteggi di comprensione (Cloze)

Cloze 4° primaria

Il mistero del vecchio faro		
Target	Esempio di sinonimi accettati	Esempio di errori
Tesoro		<ul style="list-style-type: none"> • Faro • Leggenda • Mistero
Scogliera	Costa	<ul style="list-style-type: none"> • Spiaggia • Riva • Montagna
Alla	"A/Al" (Segnando errore M/S)	<ul style="list-style-type: none"> • Per • Sulla
Verso	Per	<ul style="list-style-type: none"> • Al • Per • Col
È	Era e altri tempi verbali del verbo essere (1 punto comprensione ma si segna 1 errore MS)	<ul style="list-style-type: none"> • Sembra • Passa
Il		<ul style="list-style-type: none"> • Un
Aprono	<ul style="list-style-type: none"> • Spalancano • Sfondano (1 punto di comprensione anche per altri tempi verbali ma conteggiando 1 errore MS)	<ul style="list-style-type: none"> • Spingono • Spostano • Tolgono
Spuntano	<ul style="list-style-type: none"> • Sbucano • Compaiono • Appaiono • Escono • Arrivano 	<ul style="list-style-type: none"> • Vedono
Bambine	<ul style="list-style-type: none"> • Amiche • Bimbe • Ragazze 	
Di		<ul style="list-style-type: none"> • Teresa • Travestiti
Regalano	<ul style="list-style-type: none"> • Donano • Danno 	<ul style="list-style-type: none"> • Riempiono • Mettono

Scrigno	<ul style="list-style-type: none"> • Scatolone • Scatola (1 punto comprensione ma conteggio 1 errore MS) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cesto • Sacco • Sacchetto <p>(siccome tutti gli errori sono anche non concordanti con l'articolo "uno", segnare anche errore morf-sint)</p>
---------	--	---

Un portiere scrupoloso		
Target	Esempi di sinonimi accettati	Esempi di errore
antico	<ul style="list-style-type: none"> • Vecchio • Grande • Bel/Bellissimo • Maestoso • Imponente • Alto 	<ul style="list-style-type: none"> • Piccolo • Comune • Raffinato
Con		<ul style="list-style-type: none"> • Tutti • A
Ricorda		<ul style="list-style-type: none"> • Sa • Immagina • Era lì
Lui	<ul style="list-style-type: none"> • Carlo 	<ul style="list-style-type: none"> • Federico
Partita		<ul style="list-style-type: none"> • Cena • Casa • Film
Scopre	<ul style="list-style-type: none"> • Sa • Sapeva, scoprì... (in questo caso si dà il punteggio di comprensione ma si conta 1 errore M/S) 	<ul style="list-style-type: none"> • È triste • Vede • Ascolta • Non vuole • Sente
Dopo		
Macchina	<ul style="list-style-type: none"> • Auto 	<ul style="list-style-type: none"> • Borsa • Moto • Bus/Autobus
Teme	<ul style="list-style-type: none"> • Pensa • Crede 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice • Sa
Sua	<ul style="list-style-type: none"> • Loro 	<ul style="list-style-type: none"> • Mia • Vecchia • Grande

Invita	<ul style="list-style-type: none"> • Invita • Convince 	<ul style="list-style-type: none"> • Chiede • Consiglia • Manda • Chiama • Ringrazia
nuova	<ul style="list-style-type: none"> • Grande 	<ul style="list-style-type: none"> • Vecchia • Piccola • Lontana • Bella

Cloze 5° primaria

Una domenica in barca a vela		
Target	Esempi di sinonimi accettati	Esempi di errori
E	• è (1 punto comprensione ma conteggio 1 errore ACC-DOPP)	Con E Vincenzo
Barca		<ul style="list-style-type: none"> • Nave • Barchetta • Scafo
Una	Un/Uno (1 punto comprensione ma conteggio 1 errore MORF-SINT)	• L'ennesima
Con	<ul style="list-style-type: none"> • Con • Da (1 punto comprensione ma conteggio 1 errore scrittura ENF) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bianca • Grande
Marroni	In questo caso si accetta solo il colore specifico del target e si considerano errore TUTTI gli altri colori	<ul style="list-style-type: none"> • Colori diversi da marrone • Termini che non rispettano la categoria lessicale del NOM-AGG
Guardiano	<ul style="list-style-type: none"> • Custode • Guardacoste 	<ul style="list-style-type: none"> • Marinaio • Proprietario • Controllore • Capitano • Signore

Arriva	<ul style="list-style-type: none"> • Venne, arrivò (1 errore MORF-SINT) • Inizia (e altri tempi verbali con conteggio di 1 errore MORF-SINT) • Comincia ("") • Imperversa • Sopraggiunge 	<ul style="list-style-type: none"> • Vedono • C'è • Presero • Intravedono
Tranquillizzarlo	<ul style="list-style-type: none"> • Calmarlo • Incoraggiarlo • Confortarlo • Rassicurarlo • <p>Tranquillizzare/calmare/confortare/rassicurare (ma conteggio 1 errore MORF-SINT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sgridarlo <p>(E altri termini non coerenti con la storia)</p>
Riportare	<ul style="list-style-type: none"> • Guidare • Portare • Condurre 	<ul style="list-style-type: none"> • Trasportare • Trascinare • Spingere • Girare
Scoppiano	<ul style="list-style-type: none"> • Esplodono 	<ul style="list-style-type: none"> • Facendosi • Cadono • Si fanno • Fanno • Ridono
Nervosa	<ul style="list-style-type: none"> • Agitata • Isterica 	<ul style="list-style-type: none"> • Strana • Preoccupata • Spaventata • Turbata
Di		<ul style="list-style-type: none"> • Meteo • Sempre

Il libro scomparso		
Target	Esempi di sinonimi accettati	Esempi di errore
Lavora	<ul style="list-style-type: none"> • Va • Frequenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Entra
Antica	Vecchia	<ul style="list-style-type: none"> • Grande • Vicina • Frequentata
Di	Del (con conteggio 1 errore MORF-SINT)	<ul style="list-style-type: none"> • Per • Con
Dubita	<ul style="list-style-type: none"> • Nega 	<ul style="list-style-type: none"> • Sospetta/Pensa/Crede • Trova • Sa • Non pensa (non rispetta la consegna)
Scaffale	<ul style="list-style-type: none"> • Ripiano • Angolo • Tavolo • Reparto 	<ul style="list-style-type: none"> • Spazio • Punto • Libro • Posto
Ai	<ul style="list-style-type: none"> • Al/alle (conteggio 1 errore MORF-SINT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dei /Delle • Con
Il	<ul style="list-style-type: none"> • Quel 	<ul style="list-style-type: none"> • Un
Restituito	<ul style="list-style-type: none"> • Riconsegnato/ consegnato • Riportato/ portato • Dato • Lasciato 	<ul style="list-style-type: none"> • Riposato • Posato • Passato
Cassetto		<ul style="list-style-type: none"> • Mobile
Che		<ul style="list-style-type: none"> • Si
Fare	<ul style="list-style-type: none"> • Dare 	
Nuovi	<ul style="list-style-type: none"> • Suoi • Distratti 	<ul style="list-style-type: none"> • Piedi

Cloze 1° secondaria di 1° grado

Il gatto al museo		
Target	Esempi di sinonimi accettati	Esempi di errore
Nella		<ul style="list-style-type: none"> • 2016 • Un museo
Giappone		
Controllano	<ul style="list-style-type: none"> • Sorvegliano 	<ul style="list-style-type: none"> • Acconsentono/Permettono • Danno • Contano • Vietano • Vedono/osservano/guardano
Nero	<ul style="list-style-type: none"> • Anziano • Vecchio • Randagio 	Qualsiasi altro colore o aggettivo non pertinente con la storia
Intrufolarsi	<ul style="list-style-type: none"> • Entrare • Passare • Accedere 	
Biglietto		
Entrare	<ul style="list-style-type: none"> • Passare • Farlo • Proseguire 	<ul style="list-style-type: none"> • Andare • Intrufolarsi
Tra		<ul style="list-style-type: none"> • Quindi • Così
Che		<ul style="list-style-type: none"> • Lui
Al	<ul style="list-style-type: none"> • Col • A (con 1 errore EF) 	Il
Fa	Fece (contando 1 errore morf-sint)	
Piccoli	<ul style="list-style-type: none"> • Bei/bellissimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Fantastici • Carini • Vari • Souvenir

Una passeggiata movimentata		
Target	Esempi di sinonimi accettati	Esempi di errore
Veterinaria		<ul style="list-style-type: none"> • Famiglia • Studiosa (E mestieri non pertinenti alla storia)
Ferita	Abbandonata Sperduta Smarrita Randagia Malata	<ul style="list-style-type: none"> • Malmessa • Piccola Fradicia <ul style="list-style-type: none"> • Carina • Sola
Adottarla	Tenerla	Nominarla Prenderla
Vaccinazioni		<ul style="list-style-type: none"> • Cure Analisi
Il	Un	
Scappa	<ul style="list-style-type: none"> • Corre 	<ul style="list-style-type: none"> • Va
Di	Dalla (conteggio 1 errore MORF-SINT)	
Abbaiare	<ul style="list-style-type: none"> • Ringhiare • Guaire Se scrive ABBAGLIARE si conteggia come errore di SCRITTURA (ha capito la parola ma non sa come si scrive).	<ul style="list-style-type: none"> • Rumore/rumori • Qualcosa • Un abbaio
Che		
Contro	<ul style="list-style-type: none"> • Ad/A 	Con
Gatto		
Prende	<ul style="list-style-type: none"> • Raccoglie Riprende <ul style="list-style-type: none"> • Afferra Solleva (e anche altri tempi verbali ma conteggio 1 errore MORF-SINT)	<ul style="list-style-type: none"> • Rimette/mette Toglie Taglia

Cloze 2° secondaria di 1° grado

Una gita nel deserto		
Target	Esempi di sinonimi accettati	Esempi di errore
Cassetto		
Visitare	Esplorare Attraversare	<ul style="list-style-type: none"> • Scoprire • Andare • Vedere • Percorrere • Vivere
Della	Sulla	
Resistente	Immune	<ul style="list-style-type: none"> • Perfetta • Tiene • Pronta • Inadatta • Resiste (non rispetta la categoria lessicale)
Improvvisata	Ingegnosa/ Intelligente Inventata Convincente Credibile Improvvisa	<ul style="list-style-type: none"> • Lavorativa • Secondaria • Valida
Strada	Stradina	Zona
Sbattere	Scontrarsi Schiantarsi Sbandare Finire	
Si		
Costruire	Creare Fare Fabbricare Ricavare	<ul style="list-style-type: none"> • Trovare • Ricostruire
Dopo		
Incontra	Trova Raggiunge	Vede Avvista Arriva (cambia il soggetto della frase che era Emilio e non la pattuglia di polizia)
Per		Perché

L'escursionista sognatore		
Target	Esempi di sinonimi accettati	Esempi di errore
Scalare	<ul style="list-style-type: none"> • Esplorare • Visitare 	<ul style="list-style-type: none"> • Avventurarsi
Da		<ul style="list-style-type: none"> •
Piccolo	Modesto Ristretto	<ul style="list-style-type: none"> • Grande • Noto • Appassionato • Accogliente
Verde		<ul style="list-style-type: none"> • Color/ Colore • Noleggiata • D'epoca • Da escursionista
Nel		
Italia		<ul style="list-style-type: none"> • Milano • Panico • Pensiero
Risponde		
Contattano	<ul style="list-style-type: none"> • Chiamano 	
Che	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> •
Macchina	<ul style="list-style-type: none"> • Auto 	<ul style="list-style-type: none"> • Moto • L'auto
Pernotta (senza err morf-sint per imperfetto)	<ul style="list-style-type: none"> • Alloggia • Dorme • Sta (senza err morf-sint per imperfetto o presente)	<ul style="list-style-type: none"> • Si rilassava • Cercava • Trovava (senza err morf-sint per imperfetto o presente)
Suoi	<ul style="list-style-type: none"> • Propri 	<ul style="list-style-type: none"> • Con • Per • A

Punteggi di comprensione (Correzione di bozze)

Correzione di bozze: 4° primaria

Il mistero del vecchio faro			
Errore	Risposta giusta	Risposta accettabile	Risposta sbagliata
Scolliera	Scogliera		
Diccono	Dicono		
Leggere	Trovare	Raggiungere	Cercare
A sieme	Assieme	Insieme	A sieme (ripetizione)
Mamma	Amica	Amico (1 punto di comprensione ma conteggio 1 errore MS)	
Le	Un	Il	
Strappare	Avere	Trovare Seguire Usare	Cercare Portare Prendere
Folio	Foglio		
Fotografi	Trovi	Cerchi (1 punto di comprensione anche per tempi verbali alternativi ma con conteggio 1 errore MS) Troverà (senza errore MS)	Voglia
L'agenda	L'avventur a	La ricerca L'esplorazione A cercare	La leggenda L'indagine L'azione
Per	Di		
Laria	L'aria	Guarda (1 punto di comprensione anche per tempi verbali alternativi ma con conteggio 1 errore MS)	Aiuta Piange Parla
E	È	Quando	Dopo Perché E
Amice	Amiche		
Bacello	Faro		Portone Casa

L'oro	Loro		
Ha	a	Alla (conteggio 1 errore MORF-SINT)	
Perché	Quando	Ma/ ma poi Poi Finché Però	E
Danzare	Tremare	Spaventare Sobbalzare Rabbrivire Urlare	Paura (non appartiene alla categoria sintattica del target)
Pero	Però		
Ritase	Risate	Risatine	
Perdonnare	Perdonare		
Oppure	E	E a Ed (conteggio 1 EF)	A
Patate	Caramelle	Dolci/Dolciumi/Dolcetti (contando 1 errore MS)	Cioccolatini Cioccolate Cioccolata (segnare sia errore di comprensione che di scrittura per non concordanza con articolo)

Un portiere scrupoloso			
Errore	Risposta giusta	Risposta accettabile	Risposta sbagliata
Per	Con		Le
Scivolose	Alte	Imponenti Grandi Maestose Vecchie	Lisce Robuste/Massicce Colorate Belle Allestite Meravigliose
Dingresso	D'ingresso		Ingresso D'ingresso
Banbino	Bambino		

nonno	Padre	Papà Babbo L'inquilino	Zio Carlo
è	E		
Invitota	Invitato		
Dimenticare	Guardare	Vedere	Ricordare Riconoscere Giocare
Uno	La		Una Un
Spazzio	Spazio		
Dipinge	Saluta	Guarda (1 punto di comprensione anche per tempi verbali alternativi ma con conteggio 1 errore MS)	Aiuta Piange Abbraccia Parla
Infatti	Mentre	Quando	Dopo Perché
Scrita	Scritta		
Sensa	Senza		
Saltella	Guida	Va Cerca Parte Guarda/Osserva (1 punto comprensione anche per tempi verbali alternativi ma con conteggio 1 errore M/S)	Sale Accelera Corre
Pioreve	Piovere		
Cuando	Quando		
Barca	Macchina	Auto	
Penzina	Benzina		
Contati	Ritrovati	Trovati Incontrati	Riconosciuti Visti
inmano	In mano		
Apena	Appena		
Delle	Nella	Alla	Da Dalla A
profumata	nuova	Grande	Festa Piccola Casa

Correzione di bozze: 5° primaria

Una domenica in barca a vela			
Errore	Risposta giusta	Risposta accettabile	Risposta sbagliata
Di	In		Con Alla Nella
Gatti	Amici	Ragazzi	Bambini
Bianche	Bianche	Candide	Qualsiasi altro colore che non si riferisca al bianco
Incima	In cima		
Disegnano	Salgono	Entrano (e altri tempi verbali con conteggio 1 errore MORF-SINT)	Vanno Sono Navigano Partono
Turdato	Turbato	Preoccupato	
Vostra	Loro		Nostra
cuindi	Quindi		
caldo	Alto	Profondo Aperto	Freddo Mare Pieno Mezzo Mezzo al (non rispetta la categoria lessicale del target)
tenpo	Tempo	Meteo/clima	
Giocare	Ballare	Dondolare Danzare Traballare Oscillare Saltare	Ciondolare Girare
Ha	A		
C'e	C'è	È	

stropicciato	pallido	Impaurito/Spaventato/ Terrorizzato... Preoccupato Bianco	Stanco Stressato
Scapancatti	Spalancati		
Tremolanti	Tremolanti		
La	Una	Uno/Un (con conteggio errore MORF-SINT)	Il Lo
Fischiettare	Tornare	Ritornare Arrivare Attraccare	
Drita	Dritta		
ristorante	Porto	Molo	In riva
Piogia	Pioggia		
nella	dalla	Da (con conteggio 1 errore MORF-SINT)	
nersova	Nervosa		
Pescato	Controllato	Guardato Letto	

Il libro scomparso			
Errore	Risposta giusta	Risposta accettabile	Risposta sbagliata
Universtia	Università		
Colorata	Antica	Vecchia	Grande Frequentata Vicina
Del	Della		
Lidro	Libro		
Alfurto	Al furto		Il furto/furto Il ladro/ Ladro
Stirato	Rubato	Preso	Trovato

Soffice	Piccola	Precisa/Attenta/Accurata/ Approfondita Faticosa Impegnativa Vera Seria	Grossa Interessante Dura Normale Perspicace Profonda Difficile Dettagliata Misteriosa Lunga
Mio	Suo	Proprio	
Scafale	Scaffale	Posto	
Bliblioteca	Biblioteca		
Pavimentto	Pavimento		
Legnio	Legno		
Visitotari	Visitatori		
Cualcuno	Qualcuno		
Quadro	Libro	Volume Tomo Testo	
Per	Su	Sopra	
Annusato	Visto	Notato	Preso
Pettina	Siede	Sedette (1 punto comprensione ma conteggio 1 errore MORF-SINT) Mette/Posiziona Dirige Va Reca	Insospettisce Trova Gratta il capo Concentra Cerca Consulta Precipita
Presti	Prestiti		
Parenti	Visitatori	Collegli Utenti Lettori	Clienti
Colorare	Prendere	Ritirare Cercare Trovare	Controllare Chiudere
Solievo	Sollievo		
Ha	A		
Il	Una		

Correzione di bozze: 1° secondaria di primo grado

Il gatto al museo			
Errore	Risposta giusta	Risposta accettabile	Risposta sbagliata
Papere	Opere	<ul style="list-style-type: none"> • Quadri • Dipinti • Statue • Pitture • Monumenti • Artefatti 	
Ingreso	Ingresso		
Salta	Entra		
Delle	Nel	Dal A	Il
Comqarve	Comparve		
Volare	Intrufolarsi	Entrare	
Bilietto	Biglietto		
Brillante	Lunga	Folta Scura	Nera Tigrata Bianca
Gira soli	Girasoli		
Oppure	Che		Eppure E
Pero	Però		
Ognigiorno	Ogni giorno		
Con	Di		
Viola	Bianchi	Grigi	Neri/ Biondi (o qualsiasi altro colore che non sia coerente con il racconto)
Cuasi	Quasi		
Compasione	Compassione		
Leccare	Vedere	Guardare Ammirare Osservare	Fotografare Far vedere
Fototografi	Fotografi		
Notizzia	Notizia		
Mercato	Museo		Negozi
Mia	Sua	Propria	
Ha	A		
Visitotari	Visitatori		
rubare	Comprare	Acquistare Prendere	Guardare Vedere Ammirare

Una passeggiata movimentata			
Errore	Risposta giusta	Risposta accettabile	Risposta sbagliata
Insetti	Animali		
Vetrinaria	Veterinaria		
Palazo	Palazzo		
A	Ha		A
Acchiappare	Adottare	Avere Comprare Prendere	
Perché	Finché	Ma Però	Poi Quando
Pello	Pelo		
Loro	Sue		
Salutarla	Adottarla	Tenerla	Chiamarla Aiutarla
Susina	Oliva		
Cucioli	Cuccioli		
Vaccinazinoi	Vaccinazioni		
Colorato	Pesante	Invernale	Scuero Giallo
Compratto	Comprato		
A sieme	Assieme	Insieme	In sieme
Conporta	Comporta		
Annusarla	Inseguirla	Cercarla Rincorrerla	Seguirla Urlare Correre
Viloci	Vicoli	<ul style="list-style-type: none"> • Viali • Vie (contando 1 err morf-sint) • Strade (contando 1 err morf-sint) 	
Con	Di		
Una	Un	Il	
Comtro	Contro		
Timido	Randagio	Abbandonato Di strada	Selvaggio Arrabbiato
Cuando	Quando		
Spolvera	Racconta	Dice Spiega	Spoilera

Correzione di bozze: 2° secondaria di primo grado

Una gita nel deserto			
Errore	Risposta giusta	Risposta accettabile	Risposta sbagliata
Vostra	Sua		
Neve	Sabbia		
Aver la	Averla		
Tra	Per	Prima del	
Sorpavvivere	Sopravvivere		
Dorme	Parte	Si prepara Va	Sopravvivere
Citta	Città		
Dello	Del		
Attrazione	Attrazione		
Danza	Scusa	Bugia	Mossa
Pregustatando	Pregustando	Immaginandosi	Perlustrando Guardando
Disestato	Dissestato		
Guiba	Guida		
Cualsiasi	Qualsiasi		
Accende	Accade	Succede Capita Arriva	
Deliziosi	Irreparabili	Gravissimi/Gravi Irreversibili Disastrosi	Dannosi Paurosi Pesanti Pericolosi
Comprare	Smontare	Disfare Utilizzare/Usare Scomporre	Distruggere Riparare
Lo	Il		
Ha	A		
Carrozeria	Carrozzeria	Telaio	
Invita	Incontra	Trova	Avvista Vede Lo trova
Pattulia	Pattuglia		
Tiepida	Bella	Salata Costosa Grande/Grossa Tremenda	Fredda Brutta
Autorizzato	Autorizzato	Consentito	

L'escursionista sognatore			
Errore	Risposta giusta	Risposta accettabile	Risposta sbagliata
Ha	A		
Completota	Completato		
Mangiare	Scalare	Visitare Affrontare	Andare
Bassa	Alta	Grande Difficile	
Dei	Delle		
Insignificante	Incredibile	Bellissima Immensa Impressionante Indimenticabile Meravigliosa Incredibile Spettacolare Entusiasmante	Affascinante Appassionante Accattivante Ottima Significante Importante
Mozafiato	Mozzafiato		
Meta	Metà		
Evita	Incontra	Va da	Non evita Trova Conosce Accoglie
Prodramma	Programma		
Cuando	Quando		
Nostra	Sua	Lunga Faticosa Grande Propria	Loro
Sul	Nel		
India	Italia		America Colorado Stati Uniti Milano
Tutta via	Tuttavia		
Noizzie	Notizie		
Averdentoli	Avvertendoli		
Volare	Suonare	Squillare Vibrare	

Anziché	Finché	Poi Ma Però Tuttavia Intanto Quando	Dopodiché Allora Al che Invece Così Quindi
Bar	Parcheggio		Rifugio
Nolegiata	Noleggiata		
Comeultima	Come ultima		Come l'ultima (3 parole, max 2)
Adare	Andare		
Ballava	Pernottava	Alloggiava Sostava Stava Dormiva	Abitava Rilassava Era Trovava

Ringraziamenti

Si desidera esprimere un sentito ringraziamento alle dott.sse Emma Pignata e Carla La Rizza dell'Associazione *Metaintelligenze* per il loro prezioso supporto nella raccolta dati nella provincia di Palermo.

Si ringraziano inoltre le scuole, gli alunni, le alunne e le famiglie che hanno partecipato alla ricerca permettendo la raccolta dati per la validazione del modello e l'elaborazione dei dati normativi.