

---

**Indagine sugli apprendimenti  
della lingua tedesca e della lingua inglese**

---

Classe terza media

Anni 2000 e 2001

Dario Zuccarelli

© 2004 by Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino  
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione gennaio 2004

Composizione & Grafica: TELESMA – Milano – Italia  
Stampa: ROTOOFFSET PAGANELLA s.n.c. - Trento

Indagine sugli apprendimenti  
della lingua tedesca e della lingua inglese  
Classe terza media  
Anni 2000 e 2001

p. 65; cm 24  
ISBN 88-86602-82-0

## INDICE

---

Introduzione	5
--------------	---

---

### **Parte prima STRUMENTI E METODI**

Gli strumenti	9
---------------	---

---

La rilevazione	12
----------------	----

---

Il campionamento	14
------------------	----

---

### **Parte seconda L'ANALISI DEI RISULTATI**

<b>Capitolo 1 Tedesco in terza media</b>	19
--	----

---

1. Risultati complessivi	19
--------------------------	----

---

Risultati per:

2. Compensorio	22
----------------	----

---

3. Giudizio	26
-------------	----

---

4. Fascia di forte difficoltà di apprendimento e fascia dell'eccellenza	28
---	----

---

5. Genere	29
-----------	----

---

6. Status	30
-----------	----

---

7. Anno di inizio dello studio del tedesco	30
--	----

---

8. Giudizio di tedesco in pagella nel primo quadrimestre	32
--	----

---

9. Numero di libri posseduti	34
------------------------------	----

---

10. Possesso di un computer e disponibilità in casa di particolari oggetti	35
---	----

---

11. Uso del diletto	36
---------------------	----

---

12. Numero componenti della famiglia	37
13. Assenze	38
<b>Capitolo 2 Inglese in terza media</b>	<b>39</b>
1. Risultati complessivi	39
Risultati per:	
2. Comprensorio	41
3. Giudizio	45
4. Fascia di forte difficoltà di apprendimento e fascia dell'eccellenza	46
5. Genere	47
6. Status	48
7. Anno di inizio dello studio dell'inglese	49
8. Giudizio di inglese in pagella nel primo quadrimestre	50
9. Numero libri posseduti	52
10. Possesso di un computer e disponibilità in casa di particolari oggetti	53
11. Uso del diletto	54
12. Numero componenti della famiglia	55
13. Assenze	55
<b>Capitolo 3 Tedesco e inglese: un confronto</b>	<b>57</b>
Riassumendo	61

## Introduzione

Nell'anno 2000 l'Iprase effettuò un'indagine sul livello delle competenze linguistico-comunicative degli alunni delle classi quinta elementare e terza media.

Le lingue prescelte furono, ovviamente, il tedesco e l'inglese che da sole, fatta eccezione per una piccola *enclave* francese nella zona di Rovereto, riassumono le scelte linguistiche complessive dell'intera provincia di Trento.

Era la prima volta che l'Istituto volgeva la sua attenzione verso questo settore dell'attività scolastica e i risultati dell'indagine furono pubblicati nel dicembre del 2000<sup>1</sup>. Nell'anno successivo, il 2001, si decise di ripetere l'indagine sulle lingue straniere, concentrando, però, l'interesse verso la classe terminale della scuola di base, la terza media.

Questa decisione venne assunta sia per poter confrontare i dati di due anni scolastici successivi, sia, soprattutto, per verificare se lo studio di due lingue straniere, anziché di una soltanto, comportasse mutamenti nel livello degli apprendimenti linguistici degli studenti. Va infatti ricordato che nell'anno scolastico 2000/2001, tutti gli allievi, per effetto della L.P. n. 11/97 hanno portato a compimento, ed è la prima volta che ciò succede, lo studio triennale di entrambe le lingue.

---

<sup>1</sup> Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, Iprase del Trentino, (2000), *Lingue straniere verso l'Europa*, pagg. 87 – 118, Didascalie libri, Trento.



**PARTE PRIMA**

---





## Strumenti e metodi

### GLI STRUMENTI

Gli strumenti utilizzati in questa occasione sono gli stessi che furono usati nell'anno scolastico 1999/2000, nell'analoga indagine sulle lingue straniere.

La batteria di test costruita dall'Irrsae Lombardia, si basa su un'analisi delle competenze linguistico-comunicative che si presuppone siano in possesso degli studenti alla fine della scuola media.

La padronanza linguistico-comunicativa è analizzata in relazione alle quattro abilità di base: ascoltare, parlare, leggere e scrivere.

Il contenuto dei singoli test è ispirato sia alle indicazioni contenute nei programmi ministeriali, sia ai diversi livelli "soglia" elaborati dal Consiglio di Europa.

I test trattano della comprensione, con le prove relative alla *lettura* e all'*ascolto* e della produzione linguistica, con le prove relative alla *scrittura* e al *parlato*.

È opportuno ricordare che i test di tedesco e di inglese hanno la stessa struttura per cui i risultati ottenuti dalle due lingue sono confrontabili tra loro.

Vediamo più in dettaglio, le caratteristiche dei test.

Dal manuale che accompagna i test Irrsae Lombardia sulle lingue straniere: "l'esigenza di confrontare i livelli di competenza linguistico - comunicativa raggiunti dagli studenti nelle diverse lingue insegnate nella scuola è risultata determinante per la scelta dei contesti comunicativi e per le modalità di somministrazione.

Per questo motivo alcune prove per l'*ascolto* e la *lettura* sono il risultato dell'elaborazione di un testo comune alle due lingue, altri invece si basano su un testo autentico in una lingua, redatto successivamente nell'altra lingua. I testi si basano su situazioni comunicative e argomenti adatti all'età e agli interessi del pubblico scolastico. Anche le prestazioni richieste, pur rispettando le ca-

ratteristiche culturali e pragmatiche proprie delle diverse lingue, tengono conto degli atteggiamenti psicologici tipici degli adolescenti.

Il problema della scelta dei testi non si è posto invece per il *parlato* e lo *scritto*.

I comportamenti linguistici richiesti dalle prove sono quelli che si considerano rilevanti per valutare la competenza comunicativa raggiunta da allievi italiani. Per lo *scritto*, ad esempio, i bisogni comunicativi ipotizzati sono quelli attribuibili ad adolescenti: ciò significa che i contenuti sono quelli delle comunicazioni fra giovani in età scolare. Analogamente i testi per le abilità ricettive ipotizzano bisogni di *ascolto* e di *lettura*, curricolari e sociali, tipici degli adolescenti, a diversi gradi di difficoltà linguistica.

Il contenuto dei singoli test - argomenti, funzioni, nozioni, lessico, morfosintassi - tiene conto dell'analisi curricolare menzionata. Per ogni abilità i test sono articolati in più prove di contenuto diverso: quattro per le competenze ricettive - *ascolto* e *lettura* - e tre per quelle produttive - *parlato* e *scrittura*, in corrispondenza con il differente peso che le dimensioni ricettiva e produttiva dovrebbero avere nella determinazione degli obiettivi didattici.<sup>1</sup>

Per verificare la padronanza linguistico-comunicativa, le prove devono caratterizzarsi per pertinenza, comparabilità, economicità e accettabilità. Dato che queste dimensioni entrano facilmente in conflitto tra loro, è stato necessario effettuare delle scelte al fine di conciliare la comparabilità e prevedibilità delle prove, con l'attenzione a favorire le produzioni libere, che sono però di difficile prevedibilità e comparabilità.

“Una prima approssimazione si ha scegliendo prove di tipo oggettivo per le abilità ricettive, l'*ascolto* e la *lettura*. Risposta a questionari con risposte a scelta multipla, abbinamento di un testo con un altro da selezionarsi all'interno di un gruppo, oppure abbinamento di un testo a un disegno, compilazione di tabelle o di testi con parti di frasi facilmente prevedibili, tutti questi sono compiti che permettono di confrontare le risposte ottenute, rapidi da correggere e del tutto pertinenti, a condizione che siano centrati sul contenuto di messaggi sensati e accettabili per gli studenti che li devono ascoltare o leggere, e non su singoli elementi lessicali o morfosintattici. Sono insomma compiti che verificano la comprensione di uno o più testi, e non la conoscenza di singoli ele-

---

<sup>1</sup> Amoretti, G., (a cura di), *Lingua straniera test manuale*, Irrsae Lombardia, Università di Pavia, Istituto di Psicologia.

menti linguistici, presentando anche il vantaggio di non correre il rischio di risultare inquinati da difficoltà di produzione.

È opportuno che gli enunciati proposti nei questionari a scelta multipla, così come le consegne di tutte le prove, non siano formulati in lingua straniera, ma in italiano. Ciò permette di essere certi che il risultato della prova renda conto della comprensione effettiva del testo ed evita che le eventuali risposte errate dipendano dalla mancata comprensione degli enunciati stessi.

I testi per la verifica delle *capacità di ascolto* sono testi incisi su un'audiocassetta registrata da parlanti madrelingua. Vanno proposti in laboratorio, se possibile, perché l'ascolto in cuffia permette una migliore concentrazione degli studenti sottoposti al test. In mancanza del laboratorio si può usare un registratore: in classe se si dispone di una buona amplificazione del suono, con piccoli gruppi se le caratteristiche tecnologiche del registratore non consentono un buon ascolto in ambienti grandi.

La verifica della capacità di ascolto richiederebbe che, oltre a messaggi registrati, si proponessero anche messaggi diretti. La decisione di proporre all'ascolto solo testi registrati comporta invero una limitazione del criterio di pertinenza, ma a evidente vantaggio della maggior comparabilità dei risultati. Tale "conflitto" tra caratteristiche di pertinenza e comparabilità non si presenta invece con le prove di lettura.

Le abilità produttive non possono essere verificate con prove a risposta chiusa come le abilità ricettive. Per essere pertinenti i test relativi sia al *parlato* sia allo *scritto* devono richiedere che lo studente parli e scriva in condizioni e con vincoli analoghi a quelli di una reale situazione di comunicazione. Ciò comporta una produzione libera, di per sé difficilmente confrontabile con altre produzioni libere. È però possibile formulare il compito fornendo uno stimolo che sia "accuratamente predisposto in funzione del tipo di prestazione che intende sollecitare" in modo che la risposta possa essere fornita in modo adeguato solo se l'allievo, facendo ricorso alle sue abilità e conoscenze, riesce a organizzare una propria linea di comportamento che lo conduca a fornire la prestazione richiesta."<sup>2</sup>

I test Irrsae Lombardia per le lingue straniere, prevedevano che per il *parlato* lo studente leggesse le domande, organizzasse il discorso nella sua mente e,

---

<sup>2</sup> *Ibidem.*

successivamente, procedesse alla registrazione su magnetofono della sua risposta, rispettando, comunque, la successione delle singole prove.

Data l'estrema artificialità di questa modalità (che ha, però, il gran vantaggio di rendere molto meno onerose le spese di somministrazione), l'Iprase ha pensato di modificare le cose, sostituendo al registratore un docente di madre lingua che formulasse le domande, interagisse realmente con l'alunno e valutasse, secondo modalità predefinite e il più possibile oggettive, le risposte di quest'ultimo.

“È praticamente impossibile avere test oggettivi per le abilità produttive, che sono per loro natura libere e imprevedibili, ma questa non è una ragione sufficiente per escludere il *parlato* e lo *scritto* dalla verifica. La competenza comunicativa è infatti costituita in gran parte da queste due abilità. Per queste ragioni la batteria di test comprende prove per tutte e quattro le abilità. Per limitare però per quanto possibile la soggettività della correzione e, con essa, della valutazione, sono indicati gli ambiti di competenza che vanno presi in considerazione e i criteri in base ai quali vanno misurati. In quest'ottica l'efficacia comunicativa scaturisce dalla capacità di esprimere intenzioni in modo efficace e risulta composta solo da appropriatezza lessicale, adeguatezza di registro, scelte sintattiche e completezza dell'informazione.”<sup>3</sup>

## LA RILEVAZIONE

Nei mesi di maggio e giugno del 2001, dopo aver scelto opportunamente le scuole e le classi da monitorare, si effettuò la somministrazione dei vari test.

Le modalità di somministrazione, per le lingue straniere, sono più complesse di quanto avviene per le altre materie scolastiche. Normalmente è sufficiente un unico somministratore che entra in classe, propone il test, lo ritira e consegna il tutto all'Iprase. Con le lingue straniere l'operazione è più complicata, perché lo studente deve affrontare anche il *parlato* oltre alla parte “carta e matita”. Mentre per quest'ultima, qualsiasi somministratore, con un'adeguata formazione, è in grado di svolgere il suo compito, non altrettanto è possibile per il *parlato* che richiede sia la conoscenza della lingua, sia la capacità di interagire verbalmente con lo studente.

---

<sup>3</sup> *Ibidem.*

C'è, comunque, da considerare che, anche nella fase dell'*ascolto*, le cose sono abbastanza complicate. Innanzitutto è necessario predisporre il luogo dell'audizione che può essere un laboratorio linguistico con ascolto in cuffia, oppure un'aula adatta con l'uso di un buon registratore che permetta una ottima amplificazione; successivamente, è necessario saper usare correttamente il registratore nel fare ascoltare e riascoltare quanto inciso da parlanti di madrelingua dosando con equilibrio i tempi delle varie fasi dell'*ascolto*.

Una seconda difficoltà che rende più problematico l'uso di prove oggettive di profitto per misurare gli apprendimenti nelle lingue straniere, è dovuta al fatto che la *scrittura*, ovvero la parte del test rivolta alla produzione scritta degli studenti, deve essere verificata e successivamente codificata da chi conosce la lingua. Solo nel momento in cui quanto scritto dagli alunni è stato trasformato in numeri, ovviamente in base a criteri prefissati e standard (quantità di informazione – quantità lessicale – ortografia – morfologia), è possibile proseguire l'attività d'indagine, inserendo prima i dati nel calcolatore e, successivamente, iniziare la fase dell'elaborazione dei dati e della stesura del rapporto di ricerca.

La rilevazione degli apprendimenti di tedesco e inglese ha imposto di scindere le fasi della *scrittura*, dell'*ascolto* e della *lettura*, da quella del *parlato*. Infatti, in ogni classe campionata, sono entrati due diversi somministratori, il secondo dei quali, addetto alla rilevazione del parlato, con competenze linguistiche adeguate.

Per il *parlato* alla scuola media, l'Iprase si è avvalso di insegnanti di madrelingua, gli stessi utilizzati nel 2000.

Purtroppo, a differenza dell'anno scorso, l'Agenzia che ha messo a disposizione gli insegnanti di madrelingua non è riuscita ad assicurare la copertura di tutte le classi appartenenti al campione (13 classi per il tedesco e 11 per l'inglese non sono state testate). Le classi che non hanno potuto completare l'indagine sul versante del *parlato*, possono confrontarsi con il resto delle classi della provincia, solamente per le parti riguardanti *scrittura*, *ascolto*, *lettura* e *SAL*. *SAL* (acronimo di scrittura, ascolto, lettura) è l'indice sintetico formato dal concorso dei punteggi dei tre *subtest* prima ricordati.

## IL CAMPIONAMENTO

Anche per questa rilevazione si è scelto di utilizzare un campionamento casuale stratificato, con il comprensorio come variabile di stratificazione, e con un campione composto da intere scolaresche.

Si è accettato un errore di campionamento della stima del punteggio medio, non superiore al 2% del valore della media.

La numerosità campionaria è stata ripartita tra gli strati, tenendo conto, oltre che della numerosità, anche della variabilità di ciascun comprensorio. La variabilità per comprensorio la si è ricavata dall'analoga precedente ricerca, effettuata dall'IPRASE nel maggio 2000, sulle competenze linguistico-comunicative degli alunni di terza media. Per ogni comprensorio, come vincolo, si sono testate almeno due classi di alunni.

La tabella 1, mostra il piano di campionamento relativo alle classi terze medie, utilizzato sia per il tedesco, sia per l'inglese.

Le classi coinvolte nell'indagine sono 45. Esse rappresentano quasi 1/5 (19,8%) di tutte le classi terze della provincia il cui numero è pari a 227.

**Numero classi appartenenti al campione, per Comprensorio**

	Totale classi terze provinciali	Numero classi terze nel campione	Percentuale classi terze estratte
C1			
Valle di Fiemme	9	2	22,2
C2			
Primiero	5	2	40,0
C3			
Bassa Valsugana	13	3	23,1
C4			
Alta Valsugana	18	4	22,2
C5			
Valle dell' Adige	74	12	16,2
C6			
Valle di Non	19	4	21,1
C7			
Valle di Sole	7	2	28,6
C8			
Giudicarie	18	3	16,7
C9			
Alto Garda	18	5	27,8
C10			
Vallagarina	40	6	15,0
C11			
Valle di Fassa	6	2	33,3
<b>Provincia di Trento</b>	<b>227</b>	<b>45</b>	<b>19,8</b>

Tab. 1

La tabella 2 è analoga alla precedente, salvo per il fatto che, anziché del numero di classi, essa mostra il numero di alunni per comprensorio.

La numerosità campionaria teorica prevista dal piano di campionamento era pari a 749 alunni. Come si può osservare dalla tabella 2, gli alunni coinvolti nell'indagine sono più numerosi del richiesto di 200 unità. Complessivamente i 949 studenti del campione effettivo rappresentano il 20,8% dell'intera popolazione degli studenti delle classi terze provinciale.

**Numero alunni appartenenti al campione, per Comprensorio**

	Totale alunni classi terze provinciali	Numero alunni classi terze nel campione	Percentuale alunni classi terze estratte
C1			
Valle di Fiemme	188	40	21,3
C2			
Primiero	103	52	50,5
C3			
Bassa Valsugana	250	62	24,8
C4			
Alta Valsugana	431	83	19,3
C5			
Valle dell' Adige	1472	268	18,2
C6			
Valle di Non	359	75	20,9
C7			
Valle di Sole	148	49	33,1
C8			
Giudicarie	383	68	17,8
C9			
Alto Garda	386	112	29,0
C10			
Vallagarina	751	107	14,2
C11			
Valle di Fassa	98	33	33,7
<b>Provincia di Trento</b>	<b>4569</b>	<b>949</b>	<b>20,8</b>

Tab. 2



## **PARTE SECONDA**

---



## L'analisi dei risultati

### CAPITOLO 1 - TEDESCO IN TERZA MEDIA

#### 1. Risultati complessivi

Il test utilizzato, pur unitario, è formato da quattro diverse sezioni che sono deputate a rilevare i dati relativi alle diverse abilità, necessarie per possedere competenze linguistico-comunicative. I punteggi conseguiti nelle prime tre sezioni, *scrittura*, *ascolto* e *lettura*, concorrono a formare un unico indice sintetico il *SAL*; la quarta parte del test, infine, si riferisce all'orale, al *parlato*.

Il test utilizzato si divide in varie sezioni. *Scrittura*, *ascolto*, *lettura*: i punteggi di tutti e tre i *subtest* assieme, concorrono a formare un unico indice sintetico il *SAL*; la quarta parte del test, infine, si riferisce all'orale, al *parlato*.

*SAL* e *parlato* formano, a loro volta, il *Punteggio totale* che rappresenta un indicatore sintetico del test nella sua interezza.

La tabella 3 mostra le medie e le deviazioni standard dei punteggi, articolate per le varie sezioni che compongono il test, riferentesi sia all'indagine di quest'anno, sia a quella dell'anno scorso.

#### Distribuzione dei risultati 2000 e 2001. Tedesco classe terza media\*

	Medie		Dev. Std.		N		MAX*
	2001	2000	2001	2000	2001	2000	
Scrittura	23,9	25,0	9,8	8,9	867	761	48
Ascolto	16,3	14,9	4,1	4,2	869	764	24
Lettura	13,4	12,0	4,3	3,9	874	768	24
SAL	53,3	51,6	16,1	15,0	874	768	96
Parlato	31,1	31,4	12,5	11,3	644	759	48
Punteggio totale	86,1	84,1	25,6	23,5	606	712	144

\*Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati né l'indice *Sal*, né il *Punteggio totale* corrispondono alla somma dei punteggi parziali dei diversi *subtest* da cui sono composti.

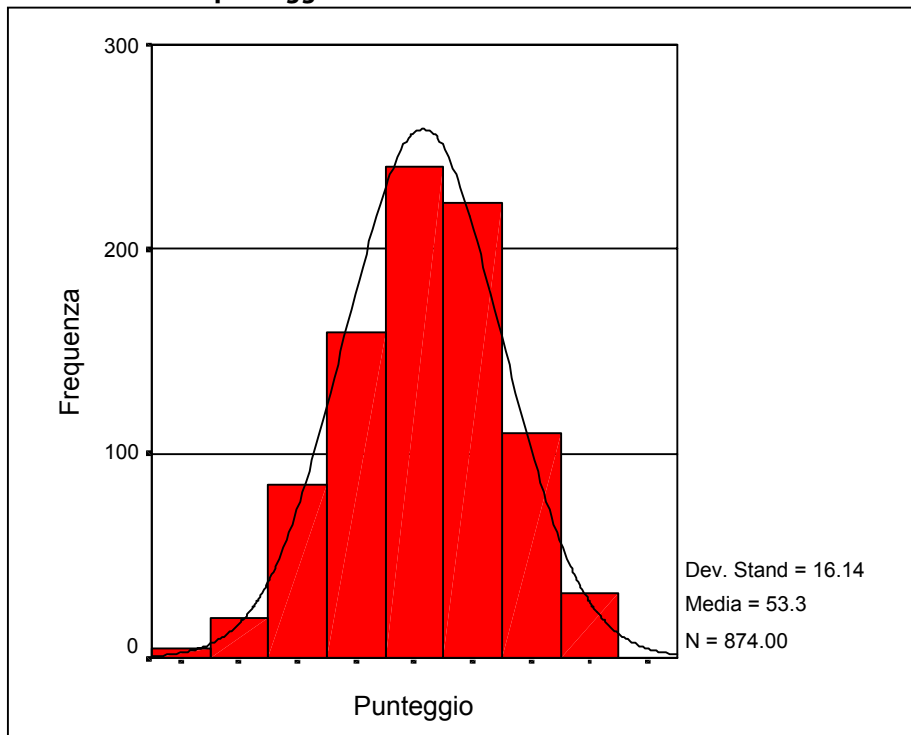
Tab.3

Non si notano delle grandi variazioni rispetto all'anno 2000: il *parlato* rimane praticamente immutato (da 31,4 a 31,1), mentre il *SAL* aumenta leggermente (da 51,6 a 53,3). Quest'ultimo dato va, ovviamente, a influenzare il *Punteggio totale* che aumenta di due punti, passando da 84,1 a 86,1. Il punteggio 86,1, rispetto al massimo teorico possibile pari a 144 punti, rappresenta circa il 60% di risposte positive.

Può essere interessante confrontare tra loro i grafici delle distribuzione dei punteggi riferiti all'indicatore *SAL* e all'indicatore *parlato*.

I punteggi relativi al *SAL* (Graf. 1) si distribuiscono, sostanzialmente, in forma normale. Questo significa che ci sono sia poche performance basse, sia poche performance alte, mentre la stragrande maggioranza dei punteggi si ammassa attorno alla media aritmetica. E questo è quanto, di solito, ci si attende da un test.

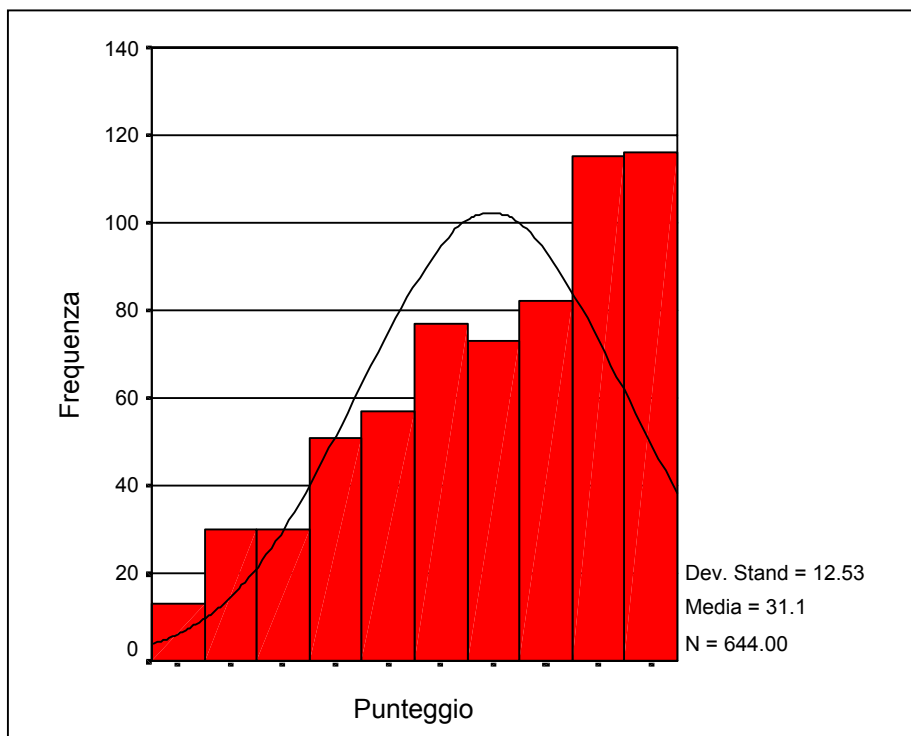
**Distribuzione dei punteggi indice *SAL*. Tedesco 2001**



Graf. 1

Come si può facilmente notare, la distribuzione dei punteggi relativi al *parlato* (Graf. 2), invece, ha ben altro andamento: minime le prestazioni molto basse e massime le prestazioni molto alte. Se questo grafico rappresentasse i risultati di una qualsiasi prova di verifica, farebbe la felicità di ogni insegnante. È il grafico ideale che potrebbe fotografare l'esito di una attenta e puntuale attività di *mastery learning*, in cui la stragrande maggioranza degli studenti ha raggiunto gli obiettivi che il docente si era prefissato. Tuttavia il grafico riferito al nostro test mostra che il *parlato*, visti i risultati, appare essere stato un po' troppo facile e poco discriminante. Poco discriminante in quanto non riesce, se non parzialmente, a separare con decisione gli alunni più bravi da quelli meno bravi.

**Distribuzione dei punteggi indice *parlato*. Tedesco 2001**



Graf. 2

## 2. Risultati per comprensorio

La distribuzione dei punteggi per comprensorio è sempre stata considerata importante nelle indagini svolte dall'Iprase, al punto che, nella formazione del campione, il comprensorio è stato scelto come variabile di stratificazione.

La tabella 4 presenta le medie dei punteggi ottenuti per ciascun comprensorio, distinti per *scrittura, ascolto, lettura, parlato, SAL e Punteggio totale*.

Per rendere più chiari i dati, i comprensori C5 Valle dell'Adige e C10 Vallagarina sono stati scorporati in due nuove entità territoriali: il C15 e il C20. In queste ultime due compaiono i soli dati di Trento e Rovereto città, mentre il C5 e il C10 raccolgono quelli dei due comprensori con esclusione delle città.

### Risultati per Comprensorio. Tedesco 2001

	N		Scrittura	Ascolto	Lettura	SAL	Parlato	Punt.Tot.
	Classi	Alunni						
Val di Fiemme	2	40	27,2	17,0	12,9	57,1	35,1	91,9
Primiero	2	52	15,3	13,7	10,1	39,1	17,1	50,2
Bassa Valsugana	3	62	18,0	13,8	10,5	41,7	28,8	72,9
Alta Valsugana	4	83	21,1	13,8	12,8	46,5	26,1	73,8
Valle dell'Adige	3	62	21,6	16,0	12,5	48,9	23,0	85,1
Val di Non	4	75	28,7	18,0	17,3	63,9	29,8	101,8
Val di Sole	2	49	21,8	16,4	12,8	51,0	25,8	77,0
Giudicarie	3	68	25,7	15,1	12,1	52,8	29,4	85,0
Alto Garda	5	112	23,9	16,5	14,6	54,8	31,3	90,7
Vallagarina	3	57	24,7	16,4	13,8	54,9	29,6	85,0
Val di Fassa	2	33	24,6	16,0	12,3	52,9	39,0	97,3
Trento città	9	206	25,9	17,6	13,8	57,4	36,7	93,8
Rovereto città	3	50	26,8	17,9	14,4	59,2	37,2	96,3
<b>Totale</b>	<b>45</b>	<b>949</b>						
<b>Medie provinciali</b>			<b>23,9</b>	<b>16,3</b>	<b>13,4</b>	<b>53,3</b>	<b>31,1</b>	<b>86,1</b>

Tab. 4

Nella figura 1 sono elencati i vari comprensori in ordine decrescente della media del *Punteggio totale*. La Valle di Non precede la Valle di Fassa che a sua volta precede Rovereto e Trento città.

Aver ottenuto una media più alta non necessariamente significa che le differenze tra le medie siano statisticamente significative e non dovute solo al caso. Nella figura 1 il triangolino con il vertice verso l'alto o verso il basso significa che i risultati sono significativamente più alti o più bassi dei risultati del comprensorio con cui ci si sta confrontando. Il puntino, invece, indica differenze statisticamente non significative (livello di significatività 0,05)<sup>1</sup>.

Solo la Valle di Non e in misura inferiore Trento città, precedono significativamente alcuni degli altri comprensori.

Confrontando la situazione relativa all'analoga indagine svolta nel maggio 2000, un particolare rilievo spetta al C6 Valle di Non che dalla penultima posizione è balzato alla prima, mentre la Valle di Fassa ha confermato il buon livello dell'apprendimento del tedesco dei propri studenti.

---

<sup>1</sup> Il livello di significatività statistica è il rischio che si è disposti ad accettare quando si prende una decisione.

**Figura 1****Comparazioni multiple tra le medie del *Punteggio totale per Comprensorio\** Tedesco 2001**

Per confrontare la media di un comprensorio con la media dei comprensori elencati in colonna, effettuare una lettura incrociata.

COMPRESORIO	C6 Val di Non	C11 Val di Fassa	C20 Rovereto città	C15 Trento città	C1 Val di Fiemme	C9 Alto Garda	C5 Val D'Adige	C10 Vallagarina	C8 Giudicarie	C7 Val di Sole	C4 Alta Valsugana	C3 Bassa Valsugana	C2 Primiero
C6 Val di Non		●	●	●	●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲
C11 Val di Fassa	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	▲
C20 Rovereto città	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	▲
C15 Trento città	●	●	●		●	●	●	●	●	▲	▲	▲	▲
C1 Val di Fiemme	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	▲
C9 Alto Garda	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	▲
C5 Val D'Adige	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	▲
C10 Vallagarina	▼	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	▲
C8 Giudicarie	▼	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	▲
C7 Val di Sole	▼	●	●	▼	●	●	●	●	●		●	●	▲
C4 Alta Valsugana	▼	●	●	▼	●	●	●	●	●	●		●	▲
C3 Bassa Valsugana	▼	●	●	▼	●	●	●	●	●	●	●		▲
C2 Primiero	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	

I comprensori sono elencati in ordine decrescente della media dei punteggi

▲ Risultati medi significativamente più alti del comprensorio in colonna

● Differenze statisticamente non significative

▼ Risultati medi significativamente più bassi del comprensorio in colonna

Statisticamente significativo a livello 0.05

\* I Comprensori C5 Val D'Adige e C10 Vallagarina, sono stati divisi creando due nuove entità territoriali: il C15 e il C20. Queste comprendono solo le città di Trento e Rovereto, mentre il C5 e il C10 raccolgono i dati dei due comprensori con l'esclusione delle città.



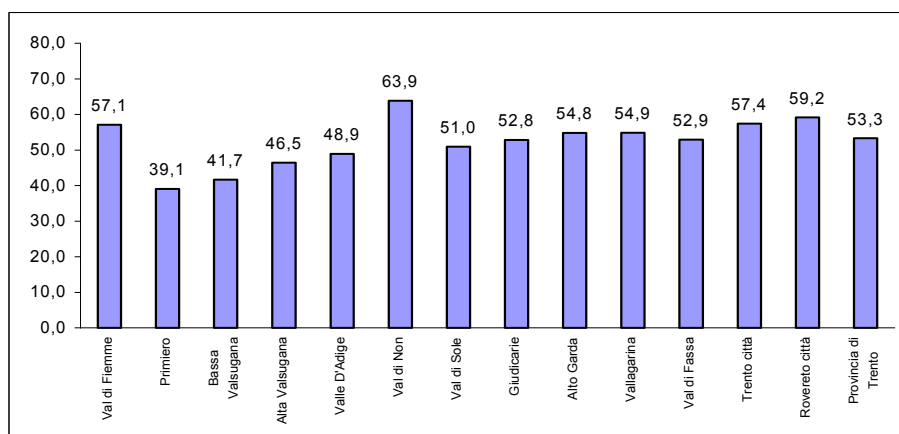
Come già detto precedentemente, non tutte le classi hanno potuto sostenere la parte orale (13 in meno), il *parlato* del test. Questo ci spinge ad effettuare il confronto intercomprensoriale non solo tramite il *Punteggio totale*, ma anche utilizzando gli indici *SAL* (scrittura, ascolto, lettura) e *parlato* presi singolarmente.

Consideriamo inizialmente l'indice *SAL* (Graf. 3).

Rispetto alla media provinciale (53,3%), ai primi posti abbiamo ancora la Val di Non (63,9%), poi Rovereto città (59,2%), Trento città (57,4%) e Val di Fiemme (57,1%).

Al polo opposto si posizionano il Primiero (39,1%), la Bassa e Alta Valsugana (41,7% e 46,5%) e la Valle dell'Adige (48,9%).

#### **Punteggio medio *SAL* per Comprensorio. Tedesco 2001**



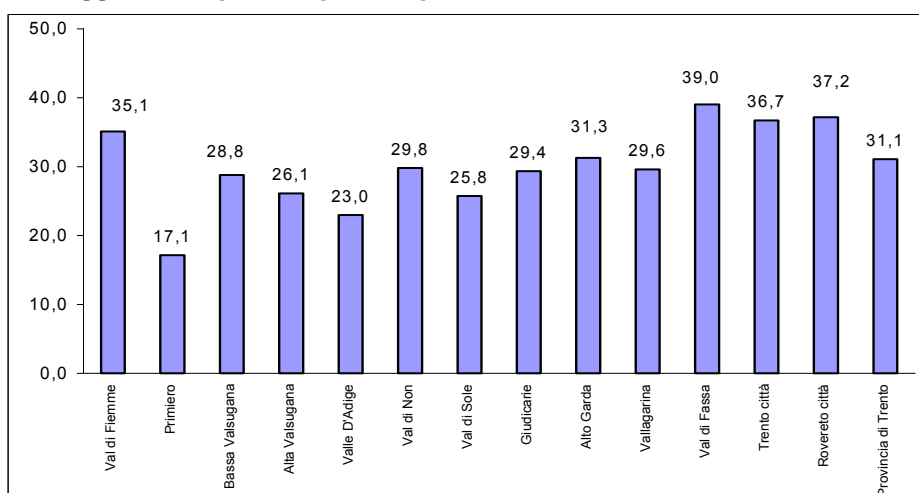
Graf. 3

Se analizziamo i dati del grafico 4 che si riferisce al *parlato*, notiamo come le posizioni occupate dai diversi comprensori si modifichino, almeno parzialmente.

Rispetto alla media provinciale (31,1%), la Valle di Fassa si conquista la prima posizione (39,0%), seguita da Rovereto città (37,2%), Trento città (36,7%) e Val di Fiemme (35,1%).

La Val di Non (29,8%), non solo perde la prima posizione, ma addirittura si colloca leggermente sotto la media provinciale in compagnia di Primiero, Valle dell'Adige e Alta Valsugana.

#### Punteggio medio *parlato*, per Comprensorio. Tedesco 2001



Graf. 4

### 3. Risultati e giudizio

Il manuale di accompagnamento dei test sulle lingue straniere dà le indicazioni necessarie per trasformare i punti grezzi in giudizi, fornendo una tabella di conversione e i punti di taglio relativi. Ad esempio chi ha totalizzato un punteggio pari o inferiore a 60, ottiene un giudizio “insufficiente”; chi ha ottenuto un punteggio superiore a 60 e pari o inferiore a 70, ottiene il giudizio “sufficiente”, e così via.

La tabella 5 mette a confronto le percentuali dei vari giudizi ottenute negli anni 2000 e 2001 che riguardano il *Punteggio totale*.

Il quadro che si presenta è un po' controverso anche se complessivamente positivo. È avvenuto un processo di polarizzazione in cui sono aumentati leggermente sia i livelli più bassi (*insufficiente* e *sufficiente* +1,4%), sia il livello dell'*ottimo* (+6,5%); nel contempo sono diminuiti i giudizi *buono* (-7,5%), soprattutto, e *distinto* (-1,8%).

Sintetizzando un po' grossolanamente, si può affermare che quanto ha perso il *buono*, lo ha acquistato l'*ottimo*.

**Giudizi riguardanti il *Punteggio totale*. Tedesco 2000/2001**

	Valori assoluti		Percentuali		% 2001 - %2000
	2001	2000	2001	2000	
Insufficiente	105	110	17,3	15,9	1,4
Sufficiente	68	68	11,2	9,8	1,4
Buono	155	230	25,6	33,1	-7,5
Distinto	174	212	28,7	30,5	-1,8
Ottimo	104	74	17,2	10,7	6,5
Totale	606	694	100,0	100,0	

Tab. 5

Può avere qualche interesse confrontare tra loro le due indagini per quanto concerne non solo il *Punteggio totale*, ma anche i giudizi ottenuti nei quattro subtest. In particolare, nella tabella 6, il confronto avviene tra i giudizi alle due estremità della scala utilizzata.

Le percentuali del giudizio *insufficiente* del 2001, rispetto al 2000 aumentano unicamente per la *scrittura* (36,8% versus 31,3%) e per il *parlato* (10,5% versus 7,6%), mentre calano in modo apprezzabile per l'*ascolto* (29,8% versus 44,0%) e per la *lettura* (35,4% versus 47,0%).

Per quanto riguarda il giudizio *ottimo*, si mantengono costanti le percentuali relative alla *scrittura* e al *parlato*, al contrario di ciò che succede all'*ascolto* e alla *lettura* che, passando dal 2000 al 2001 raddoppiano (dal 4,3% all'8,6% e dal 3,1% al 7,1% rispettivamente).

**Giudizi *Insufficiente* e *Ottimo* per subtest. Tedesco 2000/2001**

	Scrittura		Ascolto		Lettura		Parlato	
	2001	2000	2001	2000	2001	2000	2001	2000
Insufficiente	36,8	31,3	29,8	44,0	35,4	47,0	10,5	7,6
Ottimo	11,5	11,7	8,6	4,3	7,1	3,1	45,7	46,6

Tab. 6

Concludendo: migliora l'aspetto della comprensione (*ascolto e lettura*) contrariamente a quanto avviene per la produzione linguistica (*scrittura e parlato*).

**4. Fascia di forte difficoltà di apprendimento e fascia dell'eccellenza**

Nella rilevazione 2000, il 10% del campione (1° decile) otteneva un punteggio pari o inferiore a 52,2; contemporaneamente un altro 10% del campione, all'altra estremità della distribuzione (10° decile), raggiungeva un punteggio pari o superiore a 113,5. Assumiamo questi due valori rispettivamente come livello superiore della "Fascia della difficoltà di apprendimento" e come livello inferiore della "Fascia dell'eccellenza" anche per la rilevazione del 2001.

La tabella 7 mostra come le percentuali di alunni appartenenti ad entrambe le fasce si siano ampliate, ma con incrementi ben diversi per la fascia bassa (+1%), rispetto alla fascia alta (+5%).

Ancora una volta, per la lingua tedesca, si assiste ad un evidente processo di polarizzazione in cui gli estremi aumentano a discapito dei livelli intermedi.

Un'interpretazione di questo fenomeno potrebbe far dire che è più facile migliorare l'apprendimento degli studenti medio-alti o alti piuttosto che riuscire ad innalzare il livello di quelli medio-bassi o bassi.

Lasciamo comunque agli esperti disciplinari il compito di analizzare più in profondità questo aspetto problematico.

**Percentuali di studenti le cui prestazioni cadono nella *Fascia di forte difficoltà* o nella *Fascia dell'eccellenza*. Tedesco 2000/2001**

	Fascia della difficoltà Punteggio minore o uguale a 5,2	Fascia dell'eccellenza Punteggio maggiore o uguale a 113,5
Anno 2000	10%	10%
Anno 2001	11%	15%

Tab. 7

**5. Risultati e genere**

Non è certo una novità constatare come il genere degli studenti influenzi pesantemente il livello di *performance* scolastica.

Ancora una volta, come peraltro in precedenza più volte verificato, la media del *Punteggio totale* delle femmine (92,5) è molto più alta di quella dei maschi (76,9). Tra i due generi ci sono quasi 16 punti di scarto che, relativamente al test considerato rappresentano un *gap* notevole (Tab. 8).

La differenza tra le due medie è statisticamente significativa<sup>2</sup>.

**Medie *punteggio totale* per genere. Tedesco 2000/2001**

	Media		DS		Media 2001 - Media 2000
	2001	2000	2001	2000	
Maschi	76,9	77,6	25,1	23,5	-0,7
Femmine	92,5	90,8	23,3	21,5	1,7

Tab. 8

Rispetto alla rilevazione del 2000 si nota un leggero incremento del divario tra i due sessi. Infatti i maschi hanno perso 0,7 punti, al contrario delle femmine che hanno incrementato il loro punteggio medio di 1,7 punti: complessivamente la forbice si è allargata di 2,4 punti (Tab. 8).

<sup>2</sup> Livello di significatività 0,01.

## 6. Risultati e status

L'indice di status è stato costruito utilizzando opportunamente le informazioni sulla professione e sul titolo di studio dei genitori.

Successivamente sono stati costruiti tre livelli di status: basso, medio e alto.

Come si può ricavare dalla tabella 9, vi è una stretta relazione tra lo status socioeconomico della famiglia di origine e il livello degli apprendimenti.

Diciamo che, ancora una volta, si dimostra come la variabile di sfondo "famiglia" eserciti un peso determinante sul processo di apprendimento dello studente.

Si è preferito utilizzare l'indice *SAL* anziché quello del *Punteggio totale*, a causa del maggior numero di casi (alunni) utili per il primo indice (312) rispetto al secondo (195).

La differenza tra la media dello status alto è statisticamente significativa rispetto allo status basso; non sono significative, invece, le differenze tra status medio e basso e status medio e alto (livello di significatività 0,05).

### Medie punteggi *SAL* per status. Tedesco 2001

	Media	N
Basso	52,1	97
Medio	55,4	140
Alto	60,0	75
Totale		312

Tab. 9

## 7. Risultati e anno di inizio dello studio del tedesco

Gli alunni del campione, nella stragrande maggioranza, hanno cominciato a studiare il tedesco nella classe terza elementare (67,8%); successivamente, con la modifica della legge provinciale n.11/97, la scuola ha dato la possibilità di iniziare lo studio della lingua straniera in seconda (19,5%) e, infine, anche in prima (4,4%).

Analizziamo separatamente i risultati degli alunni che hanno iniziato in anni diversi lo studio del tedesco, utilizzando sia l'indice *SAL*, sia il *parlato*.

**Medie dei punteggi SAL per classi d'inizio dello studio della lingua.  
 Tedesco 2001**

	Media	N	%
Prima elementare	51,0	37	4,4
Seconda elementare	52,9	162	19,4
Terza elementare	53,8	565	67,9
Prima media	58,3	69	8,3
Totale		833	100,0

Tab. 10

SAL (Tab. 10 ) Sono stati esclusi gli alunni di quarta elementare, seconda e terza media a causa dell'insufficiente numerosità. Passando dalla classe prima alla terza elementare ed infine alla prima media, si può notare come la media dei punteggi si incrementi leggermente in modo costante. È, comunque, da precisare che le differenze tra le medie delle quattro classi elencate non sono statisticamente significative (livello di significatività 0,05).

PARLATO (Tab. 11) Non si notano variazioni di rilievo, rispetto all'indice SAL, tra le medie delle tre classi elementari, salvo un leggero vantaggio della classe prima (30,0) rispetto alla classe seconda (28,0). Anche in questo caso gli studenti che hanno iniziato lo studio del tedesco in prima media presentano un punteggio più alto (37,6) di chi ha iniziato in precedenza.

**Medie punteggi parlato, per classi d'inizio dello studio della lingua.  
 Tedesco 2001**

	Media	N	%
Prima elementare	30,0	25	4,2
Seconda elementare	28,0	129	2,8
Terza elementare	31,8	382	64,7
Prima media	37,6	55	9,3
Totale		591	100,0

Tab. 11

In più c'è da considerare che la differenza tra la media delle classi seconda elementare e prima media, nonché la differenza tra terza elementare e prima media sono statisticamente significative (livello di significatività 0,05).

### 8. Risultati e giudizio in pagella nel primo quadrimestre

Il breve questionario che accompagnava il test di tedesco, chiedeva, tra l'altro, quale giudizio di tedesco l'alunno avesse preso in pagella nel primo quadrimestre.

#### Medie *Punteggio totale* per giudizio ricevuto in pagella nel primo quadrimestre. Tedesco 2001

	Media	N	%
Insufficiente	63,9	115	19,2
Sufficiente	77,9	202	33,7
Buono	94,0	169	28,3
Distinto	112,5	93	15,6
Ottimo	116,0	19	3,2
Totale		598	100,0

Tab. 12

Incrociando le medie del *Punteggio totale* con il giudizio conseguito in pagella nel primo quadrimestre (Tab. 12), si può notare come esse si distribuiscono in modo tale che le differenze tra le stesse siano significative (fa eccezione la relazione tra *distinto* e *ottimo*: livello di significatività 0,01).

Il giudizio dato dagli insegnanti di tedesco ben discrimina i gruppi di studenti circa il punteggio ottenuto dal test. Come a dire che il giudizio di tedesco ricevuto al primo quadrimestre è un buon indicatore previsionale circa il livello medio della prestazione che gli studenti otterrebbero sottoponendosi al test.

Solo ai livelli più alti, quando si distingue tra il giudizio *distinto* e *ottimo* l'indicatore funziona meno bene in quanto non riesce a discriminare i gruppi.

Si potrebbe anche tentare di rovesciare il discorso e affermare che chi ottiene al test dei risultati medi, nei pressi di quelli indicati nella tabella 12, otterrà, prevedibilmente, nel secondo quadrimestre il giudizio corrispondente.



Sarebbe interessante verificare questa ipotesi, anche se difficilmente il potere previsionale del test può funzionare, dato che la valutazione istituzionale, a fine anno, deve tener conto di molte variabili e non solamente del livello degli apprendimenti.

Se, anziché i giudizi del *Punteggio totale*, utilizziamo i giudizi ricavati dall'indicatore *SAL* (Tab. 13), possiamo notare come le differenze tra le medie dei cinque giudizi, siano meno elevate (questo è dovuto all'inferiore punteggio massimo previsto da due indicatori : 96 versus 144) ma, anche in questo caso, statisticamente significative (fa eccezione la relazione tra il giudizio *distinto* e *ottimo*).

**Medie dei punteggi SAL per giudizio ricevuto in pagella nel primo quadrimestre. Tedesco 2001**

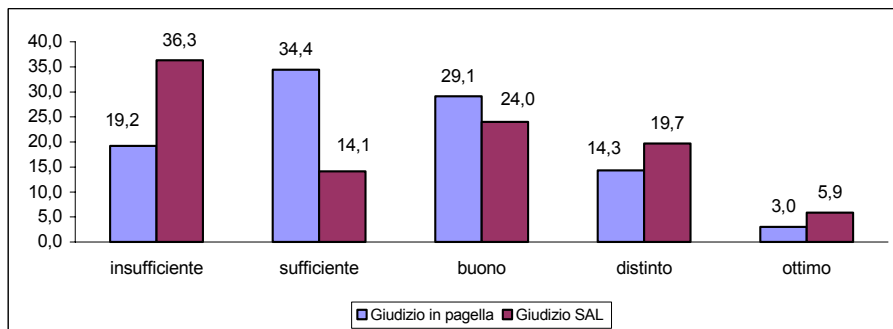
	Media	N	%
Insufficiente	40,9	162	19,3
Sufficiente	49,4	290	34,4
Buono	58,2	244	29,0
Distinto	69,3	120	14,3
Ottimo	74,2	25	3,0
Totale		841	100,0

Tab. 13

Può essere di qualche interesse confrontare le percentuali dei giudizi di tedesco ottenuti nel primo quadrimestre, con i giudizi ricavati dall'indice *SAL* (Graf. 5).

Si può notare come le percentuali dei giudizi estremi del *SAL*, *insufficiente* (36,3%) e *ottimo* (5,9%), siano circa il doppio di quelle riferite ai giudizi *insufficiente* (19,2%) e *ottimo* (3,0%) in pagella del primo quadrimestre di tedesco.

Anche se un po' impropriamente, questo sottolinea la maggior capacità discriminante di una prova oggettiva di profitto, rispetto alla valutazione istituzionale.

**Giudizi in pagella e giudizi SAL. Tedesco 2001. Valori percentuali**

Graf. 5

**9. Risultati e numero libri posseduti**

Un indicatore che può fornire informazioni interessanti sull'ambiente culturale, casalingo/familiare degli studenti, è il numero di libri posseduti dalla famiglia di origine. In base a quanto affermato dagli studenti, più di 1/3 degli interessati dichiara di avere in casa "oltre 200" libri e più di 1/5 del campione dichiara di possederne da "101 a 200". Solo un'esigua, seppur preoccupante rimanenza, afferma di appartenere alla categoria da "0 a 10" libri.

Incrociando la variabile "numero di libri posseduto" con il punteggio *SAL* (usiamo preferibilmente questo indicatore, anziché *Punteggio totale* a causa della maggiore numerosità dei casi utili all'analisi), si può constatare che, più libri ci sono in casa e più alto è il livello raggiunto in tedesco (Tab. 14).

È doveroso osservare, però, che non tutte le differenze tra le medie relative alle varie classi di libri, sono statisticamente significative (livello di significatività 0,05). Solo per la categoria da "0 a 10 libri" la media (38,0) è significativamente inferiore a quella delle altre categorie.

**Medie punteggi SAL per numero di libri presenti in casa. Tedesco 2001**

	Media	N	%
0-10	38,0	25	3,8
11-25	47,7	79	12,0
26-100	51,7	193	29,2
101-200	53,4	139	21,1
Oltre 200	55,7	224	33,9
Totale		660	100,0

Tab. 14

**10. Risultati per possesso di un computer e disponibilità in casa di particolari oggetti**

Il questionario alunni prevedeva delle specifiche domande per accertare il possesso, o meno, di alcune risorse educative; in particolare si focalizzava l'attenzione sul possesso di: dizionario, scrivania o tavolo per studio e computer.

Solo il possesso o meno di quest'ultimo oggetto, però, risultava essere influente sul rendimento in tedesco.

Da notare, innanzitutto, che quasi l'80% degli studenti del campione, dichiara la presenza di una elaboratore presso la propria casa (Tab. 15).

Chi possiede un computer raggiunge una media più alta di chi non ce l'ha (53,5 versus 48,3) e la differenza tra le due medie, in questo caso, è significativa (livello di significatività 0,01).

**Medie punteggi SAL secondo la presenza del *personal computer* in casa. Tedesco 2001**

	Media	N	%
SI	53,5	534	79,9
NO	48,3	134	20,1
Totale		668	100,0

Tab. 15

Com'era logico attendersi, la percentuale di coloro che non posseggono un elaboratore (Tab. 16) e che si posizionano nello status basso (23,7%) è doppia dei non possessori di elaboratori che appartengono allo status medio (12,1%) e più che quadrupla di coloro che appartengono allo status alto (5,3%).

**Possesso di un *personal computer* in casa, per Status. Tedesco 2001**

	Status basso	Status medio	Status alto
SI	76,3	87,9	94,7
NO	23,7	12,1	5,3
Totale	100,0	100,0	100,0

Tab. 16

### 11. Risultati e uso del dialetto

A casa tua si parla dialetto? A questa domanda del questionario si poteva rispondere scegliendo all'interno di sei alternative che coprivano lo spazio, dal non uso assoluto, fino all'uso esclusivo del dialetto all'interno della comunicazione familiare.

Per rendere un po' meno complessa la situazione le sei alternative sono state fuse assieme riducendole, in tal modo, a due sole.

La tabella 17 ci permette di osservare come più di 2/3 degli studenti del campione (69,2%) non usa "mai o quasi mai" all'interno delle mura domestiche e nelle relazioni familiari, il dialetto. Solo il 30,8% lo usa "spesso o quasi sempre".

Se confrontiamo le medie dei punteggi *SAL* ottenuti dai due gruppi "utilizzanti" e "non utilizzanti" il dialetto, scopriamo che chi dialoga in famiglia, normalmente in italiano, ottiene una performance superiore in tedesco rispetto, invece, a coloro che comunicano in vernacolo (54,8 versus 47,6). La differenza di 7,1 punti è tale da risultare significativa statisticamente.

**Medie punteggi SAL secondo l'uso del dialetto in casa. Tedesco 2001**

	Media	N	%
Mai o quasi mai	54,8	456	69,2
Spesso o quasi sempre	47,6	203	30,8
Totale		659	100,0

Tab. 17

**12. Risultati e numero componenti della famiglia**

Più della metà degli studenti intervistati (54,0%) dichiara che la propria famiglia è composta da quattro persone, mentre circa 1/4 (23,4%) appartiene a una famiglia composta da 5 persone. Solo 11 studenti (1,7%) sono inseriti in una famiglia composta da un solo genitore (Tab. 18).

Le medie dei punteggi SAL ottenute nelle varie classi di numerosità familiare sono molto simili tra loro e variano tra 52,6 (cinque componenti) e 56,1 (due componenti). Da questo intervallo rimane fuori la famiglia composta da "6 o più" persone; infatti, gli studenti appartenenti a questa categoria ottengono performance notevolmente più basse degli altri (46,2).

Dato che l'essere una famiglia numerosa non è associato ad uno status familiare basso, è più realistico interpretare il livello di prestazione inferiore degli studenti in questa situazione, con la maggiore difficoltà, da parte dei genitori, di seguire i figli nello studio e di assicurare agli stessi un ambiente confortevole (esempio: una stanza dove studiare con tranquillità, oppure una scrivania tutta propria, o entrambe queste cose...).

**Medie punteggi SAL per numero di componenti della famiglia. Tedesco 2001**

	Media	N	%
2	56,1	11	1,7
3	54,0	91	13,6
4	53,2	362	54,0
5	52,6	157	23,4
6 o più	46,2	49	7,3
Totale		670	100,0

Tab. 18

### 13. Risultati e assenze

Una delle domande del questionario studente riguardava le assenze scolastiche. Ti capita di assentarti da scuola? “Quasi mai”, “solo qualche volta”, “abbastanza spesso”. Queste erano le possibili alternative. Come hanno risposto gli studenti? Il 48,4% del campione non si assenta “quasi mai”, il 47,4% si assenta “qualche volta” e solo il 4,2% si assenta dalle lezioni “spesso” (Tab. 19).

Se fra i gruppi di basso assenteismo “solo qualche volta” e “quasi mai” praticamente non c'è alcuna differenza tra le medie dell'indicatore *SAL* (52,3 versus 53,8), lo stesso non si può dire se consideriamo la risposta “spesso” (40,9): i più di dieci punti che separano quest'ultima modalità di risposta dalle altre due, formano una differenza statisticamente significativa (livello di significatività 0,01).

#### Medie punteggi *SAL* secondo la frequenza di assenze da scuola. Tedesco 2001

	Media	N	%
Quasi mai	53,8	321	48,8
Qualche volta	52,3	314	47,4
Spesso	40,9	28	4,2
Totale		663	100,0

Tab. 19

## CAPITOLO 2 - INGLESE IN TERZA MEDIA

### 1. Risultati complessivi

Se i dati del tedesco hanno più o meno confermato l'andamento dell'indagine del 2000, non si può dire lo stesso per l'inglese (Tab. 20). Fatta eccezione per l'*ascolto*, dove la resa nel 2001 sale leggermente (da 15,0 a 15,5), in tutte le altre sezioni del test, le medie calano in modo più o meno deciso.

#### Distribuzione dei risultati 2000 e 2001. Inglese classe terza media\*

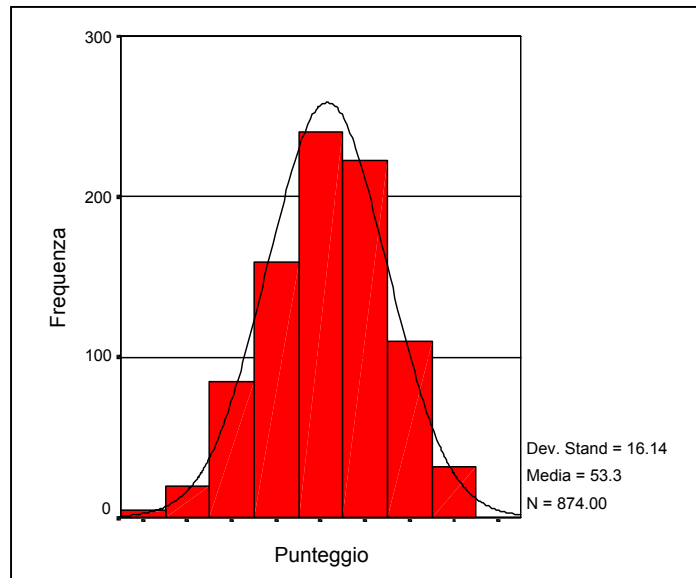
	Medie		Dev. Std.		N		MAX*
	2001	2000	2001	2000	2001	2000	
Scrittura	25,3	28,1	11,1	10,6	818	614	48
Ascolto	15,5	15,0	4,4	4,1	835	614	24
Lettura	16,4	17,0	4,6	4,6	845	617	24
SAL	56,2	59,8	17,9	16,8	845	617	96
Parlato	30,5	34,3	12,5	10,9	655	614	48
Punteggio totale	85,7	94,3	28,3	24,7	602	580	144

\*Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati né l'indice *Sal*, né il *Punteggio totale* corrispondono alla somma dei punteggi parziali dei diversi subtest da cui sono composti.

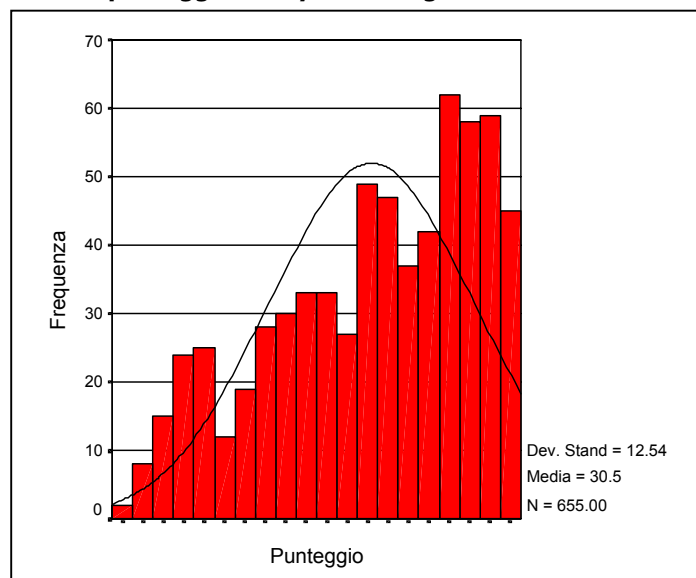
Tab. 20

Il *parlato* passa da 34,3 a 30,5 punti, il *SAL* da 59,8 a 56,2 e il *Punteggio totale* perde circa 9 punti passando da 94,3 a 85,7.

Se confrontiamo tra loro i grafici delle distribuzioni dei punteggi *SAL* e *parlato*, si ripresenta la stessa situazione già evidenziata precedentemente per il tedesco. I punteggi dell'indice *SAL* (Graf. 6) si distribuiscono in forma normale, mentre i punteggi dell'indice *parlato* (Graf. 7) hanno un andamento che dimostra come questo *subtest*, sia un po' troppo facile e perciò poco discriminante.

**Distribuzione dei punteggi indice *SAL*. Inglese 2001**

Graf. 6

**Distribuzione dei punteggi indice *parlato*. Inglese 2001**

Graf. 7



## 2. Risultati e comprensorio

Anche per l'inglese, non tutte le classi del campione sono state sottoposte alla parte orale del test (*parlato*) per cui, spesso, nel corso dell'analisi dei dati, si è preferito utilizzare l'indice *SAL* (scrittura, ascolto, lettura), al posto dell'altro indicatore *punteggio totale*.

Questa scelta è dovuta al fatto che il numero di casi utilizzabili riferiti al primo indicatore è superiore a quello relativo al secondo indicatore.

Il quadro generale della rilevazione e dei dati per comprensorio è mostrato dalla tabella 21, dove appaiono i punteggi relativi a tutte le diverse parti di cui è formato il test.

### Risultati per Comprensorio. Inglese 2001

	N		Scrittura	Ascolto	Letture	SAL	Parlato	Punt.Tot.
	Classi	Alunni						
Val di Fiemme	2	40	26,2	15,3	15,6	56,4	30,3	84,0
Primiero	2	52	25,5	14,7	15,0	54,7	17,9	70,4
Bassa Valsugana	3	62	15,1	12,5	14,0	39,5	22,8	61,1
Alta Valsugana	4	83	24,2	12,5	14,8	49,4	25,8	75,0
Valle dell'Adige	3	62	29,1	14,6	16,0	59,5	18,0	73,7
Val di Non	4	75	24,7	15,2	18,6	58,2	28,3	94,6
Val di Sole	2	49	19,0	16,8	16,5	51,2	25,3	75,6
Giudicarie	3	68	22,1	13,7	15,5	50,3	31,6	77,1
Alto Garda	5	112	24,1	16,4	17,5	56,7	35,8	93,7
Vallagarina	3	57	25,9	14,2	14,9	53,2	29,1	82,7
Val di Fassa	2	33	27,7	14,9	15,7	58,3	34,9	99,0
Trento città	9	206	29,8	18,2	17,7	65,6	34,9	101,1
Rovereto città	3	50	28,2	16,1	18,6	62,0	44,1	108,3
<b>Totale</b>	<b>45</b>	<b>949</b>						
<b>Medie provinciali</b>			<b>25,3</b>	<b>15,5</b>	<b>16,4</b>	<b>56,2</b>	<b>30,5</b>	<b>85,7</b>

Tab. 21

Nella figura 2 sono elencati i vari comprensori in ordine decrescente rispetto alla media del *Punteggio totale*.

Anche in questa occasione i comprensori Valle dell'Adige e Vallagarina sono stati privati dei dati di Trento e Rovereto città. Tali dati sono confluiti nelle nuove entità territoriali denominate C15 Trento città e C20 Rovereto città.

Se per il tedesco la Val di Non e la Valle di Fassa precedono Rovereto e Trento città, per l'inglese l'ordine si inverte; infatti, Rovereto città precede Trento città che, a sua volta, precede la Valle di Fassa e la Val di Non.

Rovereto e Trento non solo precedono gli altri comprensori, ma la differenza tra le loro medie e quelle di molti altri comprensori sono spesso significative (vedi triangolino nero con il vertice rivolto verso l'alto).

Gli ultimi posti sono occupati dai comprensori Bassa Valsugana e Primiero.

**Figura 2**

**Comparazioni multiple tra le medie del *Punteggio totale per Comprensorio\** Inglese 2001**

Per confrontare la media di un comprensorio con la media dei comprensori elencati in colonna, effettuare una lettura incrociata.

COMPENSORIO	C20 Rovereto città	C15 Trento città	C11 Val di Fassa	C6 Val di Non	C9 Alto Garda	C1 Val di Fiemme	C10 Vallagarina	C8 Giudicarie	C7 Val di Sole	C4 Alta Valsugana	C5 Val d'Adige	C2 Primiero	C3 Bassa Valsugana
C20 Rovereto città		●	●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
C15 Trento città	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
C11 Val di Fassa	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	▲
C6 Val di Non	●	●	●		●	●	●	●	●	▲	●	▲	▲
C9 Alto Garda	●	●	●	●		●	●	●	●	▲	●	▲	▲
C1 Val di Fiemme	▼	▼	●	●	●		●	●	●	●	●	●	▲
C10 Vallagarina	▼	▼	●	●	●	●		●	●	●	●	●	▲
C8 Giudicarie	▼	▼	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
C7 Val di Sole	▼	▼	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
C4 Alta Valsugana	▼	▼	●	▼	▼	●	●	●	●		●	●	●
C5 Val d'Adige	▼	▼	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●
C2 Primiero	▼	▼	●	▼	▼	●	●	●	●	●	●		●
C3 Bassa Valsugana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	

I comprensori sono elencati in ordine decrescente della media dei punteggi

▲ Risultati medi significativamente più alti del comprensorio in colonna
 ● Differenze statisticamente non significative
 ▼ Risultati medi significativamente più bassi del comprensorio in colonna

Statisticamente significativo a livello 0.05

\* I Comprensori C5 Val D'Adige e C10 Vallagarina, sono stati divisi creando due nuove entità territoriali: il C15 e il C20. Queste comprendono solo le città di Trento e Rovereto, mentre il C5 e il C10 raccolgono i dati dei due comprensori con l'esclusione delle città.

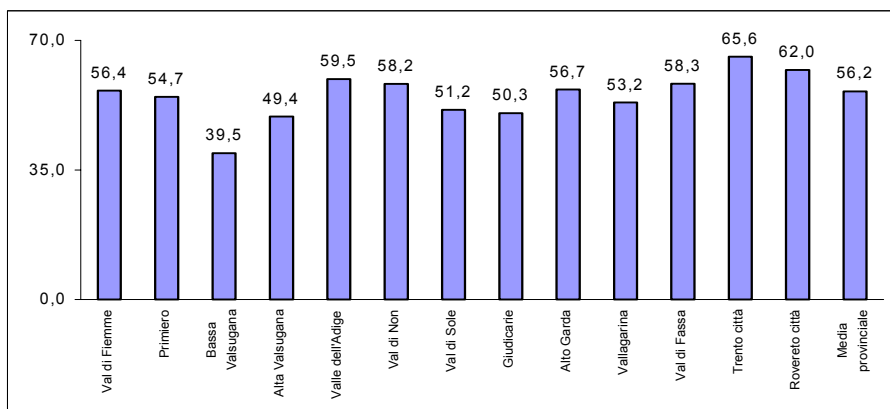
Analizziamo ora separatamente le distribuzioni delle medie degli indicatori *SAL* e *parlato*.

Rispetto al prospetto contenente il *Punteggio totale* (Fig. 2), per il *SAL* si evidenziano alcune differenze sostanziali (Graf. 8).

Innanzitutto Trento città (65,6) scavalca Rovereto città (62,0); la Valle dell'Adige occupa la terza posizione (59,5), anziché la terzultima del *Punteggio totale*.

Un altro dato interessante riguarda la posizione del Primiero (54,7) che dalla penultima posizione che occupava in precedenza (vedi Fig. 2), ora si allinea praticamente alla media provinciale (56,2).

#### Punteggio *SAL* per Comprensorio. Inglese 2001

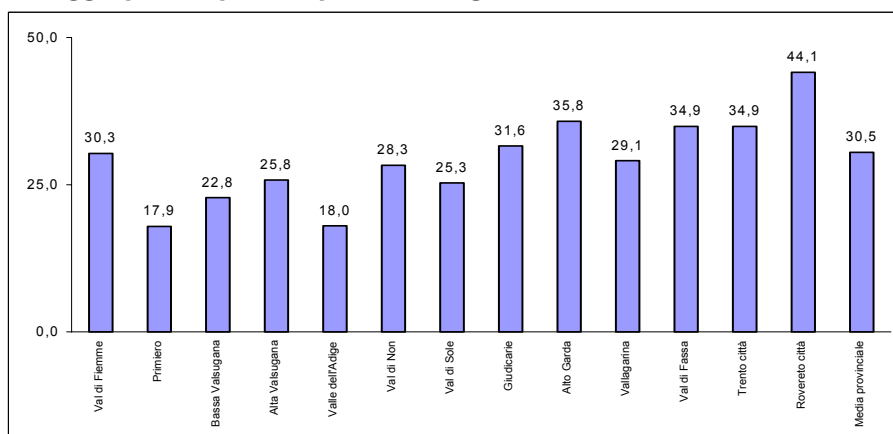


Graf. 8

Per il *parlato* (Graf. 9), Rovereto città si riprende la prima posizione (44,1) e nel contempo Primiero (17,9) e Valle dell'Adige (18,0), ottengono medie ben sotto quella provinciale (30,5).

Se Rovereto città incrementa il *punteggio totale*, soprattutto per l'apporto del *parlato*, per Primiero e Valle dell'Adige il *parlato* ha l'effetto di deprimere il punteggio complessivo.

**Punteggio parlato per Comprensorio. Inglese 2001**



Graf. 9

### 3. Risultati e giudizio

Abbiamo già detto come il manuale di accompagnamento ai test preveda la possibilità di trasformare i punteggi grezzi in giudizi.

La tabella 22 permette di confrontare le percentuali assegnate ai vari giudizi degli anni 2000 e 2001 riferiti al *Punteggio totale*.

**Giudizi riguardanti il *Punteggio totale*. Inglese 2000/2001**

	Frequenze		Percentuali		% 2001 - %2000
	2001	2000	2001	2000	
Insufficiente	171	100	28,4	17,4	11,0
Sufficiente	107	81	17,8	14,1	3,7
Buono	166	185	27,6	32,1	-4,5
Distinto	127	182	21,1	31,6	-10,5
Ottimo	31	28	5,1	4,9	0,2
Totale	602	694	100,0	100,0	

Tab. 22

Rispetto ai dati del 2000, quelli del 2001 si presentano con modificazioni abbastanza massicce. Il giudizio *insufficiente* si incrementa di 11 punti percentuali e, nel contempo, il giudizio *distinto* perde più o meno lo stesso numero di punti (-10.5%).

La stessa dinamica la si nota tra il giudizio *sufficiente* che guadagna 3,7 punti a discapito del *buono* che, invece, perde 4,5 punti.

Come era evidente attendersi, considerando il vistoso calo complessivo dei punteggi, anche nei giudizi si nota uno spostamento verso il basso. Fa eccezione l'*ottimo* che mantiene il consueto livello: all'incirca il 5%.

Ma come si modificano le percentuali dell'*insufficiente* e dell'*ottimo* nell'articolazione quadripartita del test? (Tab. 23)

Le variazioni seguono l'andamento generale, ma fa eccezione l'*ascolto* che, rispetto al 2000 diminuisce nel giudizio *insufficiente* (32,3 versus 33,5) e nel contempo incrementa il giudizio *ottimo* (8,1 versus 3,7).

#### Giudizi *Insufficiente* e *Ottimo* per subtest. Inglese 2000/2001

	Scrittura		Ascolto		Lettura		Parlato	
	2001	2000	2001	2000	2001	2000	2001	2000
Insufficiente	35,1	26,9	32,3	35,5	27,8	24,1	21,2	12,1
Ottimo	10,5	14,2	8,1	3,7	10,9	12,0	14,8	13,8

Tab. 23

#### 4. Fascia di forte difficoltà di apprendimento e fascia dell'eccellenza

Nella rilevazione 2000 il 10% del campione (1° decile) otteneva un punteggio pari o inferiore a 59,6; nel contempo un altro 10% del campione (10° decile) all'altra estremità della distribuzione, raggiungeva un punteggio pari o superiore a 123,0. Utilizziamo questi due valori come riferimento per la rilevazione 2001, il primo come livello superiore della "Fascia di difficoltà di apprendimento", e il secondo come limite inferiore della "Fascia dell'eccellenza". Notiamo immediatamente un dato evidente (Tab. 24): la percentuale di coloro che si trovano all'interno della "Fascia della difficoltà" subisce un forte incremento, più che raddoppiando (10 versus 20,4%).

La "Fascia dell'eccellenza", invece, mantiene sostanzialmente la sua consistenza, anche se in leggero calo (9 versus 10%).

È necessario tener conto del fatto che i valori del 1° e del 10° decile del tedesco 2000 (rispettivamente 52,2 e 113,5) erano inferiori ai corrispondenti valori dell'inglese (59,6 e 113,0).

Se, per individuare le due fasce, si prendessero gli stessi riferimenti del tedesco, ciò comporterebbe che la percentuale della difficoltà calerebbe e quella dell'eccellenza crescerebbe. Resta comunque il fatto che un notevole numero di studenti mostra serie difficoltà di apprendimento della lingua inglese e questo evidenzia la necessità di mettere in atto strategie adatte ad assottigliare il numero di coloro che rivelano essere in crisi.

**Percentuali di studenti le cui prestazioni cadono nella *Fascia di forte difficoltà* o nella *Fascia dell'eccellenza*. Inglese 2000/2001**

	Fascia della difficoltà Punteggio minore o uguale a 59,6	Fascia dell'eccellenza Punteggio maggiore o uguale a 123,0
Anno 2000	10,0%	10,0%
Anno 2001	20,4%	9,0%

Tab. 24

**5. Risultati e genere**

Tra la media del *Punteggio totale* delle femmine (92,8) e quella dei maschi (79,3) ci sono ben 13,5 punti di scarto (Tab. 25).

Questa differenza che è leggermente aumentata rispetto all'anno 2000 – era pari a 13,3 punti - è statisticamente significativa (livello di significatività 0,01).

Non è una novità che le femmine, particolarmente per le lingue straniere, raggiungano prestazioni più elevate dei coetanei maschi.

Entrambi i generi, questa volta alla pari, hanno perso, rispetto alla rilevazione dell'anno scorso, più di 8 punti ciascuno.

**Medie *Punteggio totale per genere. Inglese 2000/2001\****

	Media		DS		Media 2001 - Media 2000
	2001	2000	2001	2000	
Maschi	79,3	87,7	30,0	26,2	-8,4
Femmine	92,8	101,0	25,5	21,1	-8,2

\* Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati, le percentuali dei Maschi e delle Femmine della corrispondente tabella relativa la Tedesco, possono risultare difformi

Tab. 25

**6. Risultati e status**

La tabella 26 mette a confronto le medie dei punteggi *SAL* ottenute dagli studenti appartenenti ai tre diversi livelli di status.

La numerosità dei casi non elevata ( $N = 235$ ), è causa delle mancate risposte al questionario studenti. Spesso, questi ultimi, non conoscono il titolo di studio dei loro genitori e, a volte, neanche il tipo di professione degli stessi, informazioni che sono alla base della costruzione dell'indice dello status.

Più basso è lo status e più basse sono le medie relative.

Sono significative le differenze tra status basso e status medio/alto (54,7% versus 60,8% e 67,6%), mentre non è significativa la differenza tra status medio e status alto.

**Medie punteggi *SAL* per status. Inglese 2001\***

	Media	N
Basso	54,7	86
Medio	60,8	97
Alto	67,7	52

\* Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati, il numero dei casi appartenenti ai diversi livelli di status rispetto alla corrispondente tabella relativa la Tedesco, può risultare difforme.

Tab. 26



## 7. Risultati e anno di inizio dello studio dell'inglese

Negli anni scorsi lo studio dell'inglese era stato autorizzato, sperimentalmente, solo in alcune scuole elementari localizzate principalmente a Trento città e nelle vicinanze di Rovereto. Dato che la quasi totalità degli studenti (92,4%), sfruttando la legge provinciale n. 11/97, ha incontrato lo studio di questa lingua in prima media, si spiega perché il numero degli alunni che hanno cominciato a studiare l'inglese alla scuola elementare è così ridotto (Tab. 27).

Dalla tabella 27, in cui si utilizza l'indice *SAL*, si desume che più presto si affronta lo studio della lingua (prima elementare Media = 70,3), più alte sono le prestazioni che si ottengono al test (prima media Media = 55,7).

Anche analizzando la situazione con l'indice *parlato* (Tab. 28) e confrontando la scuola elementare (37,4) e la scuola media (29,2) nel loro complesso, come momento iniziale di studio, le cose non cambiano di molto (la differenza tra le medie è significativa a livello dello 0,01).

Considerando, però, quanto detto prima a proposito della scarsa numerosità degli studenti ante scuola media, la relazione inizio precoce e alte prestazioni posa su basi piuttosto deboli.

### Medie dei punteggi *SAL* per classi d'inizio dello studio della lingua.

#### Inglese 2001

	Media	N	%
Prima media	55,7	721	92,4
Terza elementare	66,1	24	3,0
Seconda elementare	69,8	10	1,3
Prima elementare	70,3	26	3,3
Totale		781	100,0

Tab. 27

I dati evidenziano una relazione tra le due variabili, però non è possibile affermare con un certo grado di sicurezza, la verità di questo assunto.

**Medie punteggi *parlato*, per classi d'inizio dello studio della lingua.  
Inglese 2001**

	Media	N	%
Scuola elementare	37,4	60	10,8
Scuola media	29,2	494	89,2
Totale		554	100,0

Tab. 28

### 8. Risultati e giudizio in pagella nel primo quadrimestre

Per potere in qualche modo capire se c'è una certa coerenza tra i giudizi istituzionali espressi dalla scuola ed i giudizi che risultano dalle performance degli studenti sottoposti al test di inglese, si effettua un confronto tra queste due dimensioni. Il punteggio del test viene trasformato in giudizi pentenari simili a quelli usati nella scheda di valutazione quadrimestrale.

Abbiamo già detto come il manuale di accompagnamento dei test sulle lingue straniere dia le indicazioni necessarie per trasformare i punti grezzi in giudizi, fornendo una tabella di conversione e i punti di taglio relativi.

Su un campione di 602 soggetti è stata calcolata la correlazione tra giudizio espresso dai test (indicatore *Punteggio totale*) e giudizio di inglese assegnato dalla scuola al primo quadrimestre.

Il coefficiente Rho di Spearman è risultato pari a 0,63, valore che indica una buona correlazione tra i due tipi di giudizio ( $p < 0,01$ ; test a una coda).

Incrocando le medie del *Punteggio totale* conseguito al test, con il giudizio quadrimestrale (Tab. 29), si può osservare come esse si distribuiscano in modo tale che le differenze tra le stesse siano significative (livello di significatività 0,01). Fa eccezione, come peraltro già evidenziato per il tedesco, la differenza tra *distinto* e *ottimo* che non risulta significativa.

**Medie *Punteggio totale* per giudizio ricevuto in pagella nel primo quadrimestre. Inglese 2001**

	Media	N	%
Insufficiente	60,3	115	20,2
Sufficiente	78,9	171	30,1
Buono	94,3	164	28,8
Distinto	110,3	90	15,8
Ottimo	118,9	29	5,1
Totale		569	100,0

Tab. 29

Incrociando, invece, le medie del punteggio *SAL* (Tab. 30), con il giudizio quadrimestrale, si presenta una situazione analoga a quella relativa al *Punteggio totale*, con le differenze tra le medie statisticamente significative e con la consueta eccezione riguardante i giudizi *distinto* e *ottimo* (71,2% versus 76,5%).

**Medie dei punteggi *SAL* per giudizio ricevuto in pagella nel primo quadrimestre. Inglese 2001**

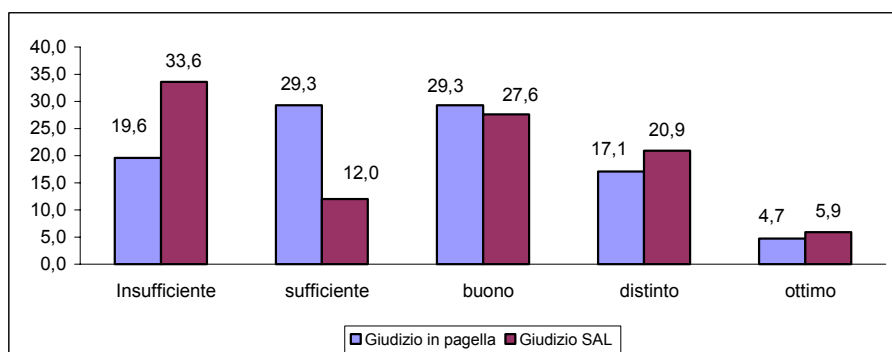
	Media	N	%
Insufficiente	40,8	158	19,6
Sufficiente	51,5	236	29,3
Buono	61,3	236	29,3
Distinto	71,2	138	17,1
Ottimo	76,5	38	4,7
Totale		806	100,0

Tab. 30

Nel grafico 10 appaiono sia le percentuali degli studenti che hanno ottenuto i vari giudizi in pagella, sia quelle relative al giudizio *SAL*.

Sono molto più alte le percentuali degli insufficienti *SAL* (33,6%) rispetto agli insufficienti quadrimestrali (19,6%), esattamente il contrario di quanto avviene per il *sufficiente* (12,0% versus 29,3%).

#### Giudizi in pagella e giudizi *SAL*. Inglese 2001. Dati percentuali



Graf. 10

### 9. Risultati e numero di libri posseduti

Come già constatato con il tedesco, il numero di libri che gli studenti dichiarano di possedere è un indicatore che riesce a discriminare tra loro classi con prestazioni diverse (Tab. 31).

Tra chi possiede da “0 a 10” libri, molto pochi in verità (2,9% del campione) e chi, invece, ne possiede “oltre 200” (34,3%), ci sono più di 24 punti di differenza tra le medie (38,1 versus 62,5).

Le differenze tra le medie *SAL* della categoria più bassa (da 0 a 10 libri) e tutte le altre, sono significative. Altrettanto significative sono le differenze tra “oltre 200” e tutte le altre categorie con la particolarità che in questa categoria è compreso più di 1/3 del campione (34,3%).

**Medie punteggi *SAL* per numero di libri presenti in casa. Inglese 2001\***

	Media	N	%
0-10	38,1	16	2,9
11-25	48,9	67	12,3
26-100	55,4	149	27,3
101-200	55,6	126	23,1
Oltre 200	62,5	187	34,3
<b>Totale</b>		<b>545</b>	<b>100,0</b>

\* Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati, le percentuali e il numero dei casi relativi alle diverse classi di libri posseduti, rispetto alla corrispondente tabella del Tedesco, possono risultare difformi.

Tab. 31

Contrariamente a quanto osservato in altre indagini sugli apprendimenti, le categorie da “26 a 100” e da “101 a 200” libri posseduti, peraltro comprendenti numerosi casi, non discriminano le prestazioni degli alunni (55,4% versus 55,6%).

**10. Risultati per possesso di un computer e disponibilità in casa di particolari oggetti**

Una delle domande del questionario chiedeva allo studente: “quali dei seguenti oggetti hai in casa?”

Gli oggetti elencati comprendevano calcolatrice tascabile, computer, dizionari, enciclopedie, registratore, videoregistratore.

Quasi tutti gli interrogati hanno dichiarato di possedere l'intera gamma di questi oggetti. Fa eccezione, come già visto precedentemente per il tedesco, il computer, posseduto “solo” dall'80% del campione.

La differenza tra le medie dell'indicatore *SAL*, tra chi possiede (58,2) e chi non possiede un elaboratore (50,5) è significativa e pari a circa 8 punti (Tab. 32), superiore all'analogica differenza rilevata per la lingua tedesca (vedi Tab. 15).

**Medie punteggi SAL secondo la presenza del personal computer in casa. Inglese 2001\***

	Media	N	%
SI	58,2	438	79,2
NO	50,5	115	20,8
Totale		553	100,0

\* Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati, le percentuali e il numero dei casi relativi al possesso o meno del computer, rispetto alla corrispondente tabella del Tedesco, possono risultare difformi.

Tab. 32

**11. Uso del dialetto**

Quanti sono gli studenti che in casa parlano dialetto?

Quasi 2/3 degli studenti (63,8%) dichiara di non usare “mai o quasi mai” il dialetto in casa, contro circa 1/3 (36,2%) che, invece, lo usa “spesso o quasi sempre” (Tab. 33). Confrontando le medie dell'indice SAL si nota una differenza significativa (livello di significatività 0,01) di quasi 10 punti a favore della prima alternativa -“mai o quasi mai”- rispetto alla seconda -“spesso o quasi sempre” (60,0 versus 50,4).

**Medie punteggi SAL secondo l'uso del dialetto in casa. Inglese 2001\***

	Media	N	%
Mai o quasi mai	60,0	352	63,8
Spesso o quasi sempre	50,4	200	36,2
Totale		552	100,0

\* Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati, le percentuali e il numero dei casi relativi all'uso del dialetto, rispetto alla corrispondente tabella del Tedesco, possono risultare difformi.

Tab. 33

## 12. Numero componenti della famiglia

Più della metà degli studenti intervistati (52,1%) vive in un nucleo familiare composto da 4 persone e quasi 1/4 (24,0%) in un nucleo di 5 persone. Solo 12 studenti (2,1%) sono inseriti in una famiglia composta da un solo genitore.

Premesso che le medie dell'indice *SAL* che figurano nella tabella 34 non differiscono tra loro in modo statisticamente significativo, si nota, peraltro, una tendenza che associa risultati via via superiori, anche se non di molto, al diminuire del numero dei componenti familiari: a famiglia meno numerosa, risultati migliori! Si può comunque affermare che questo *trend* regge anche in presenza dell'alternativa "numero 2 componenti familiari" che si mostra in controtendenza, dato l'esiguo numero di casi ad essa collegati (12).

### Medie punteggi *SAL* per numero di componenti della famiglia. Inglese 2001\*

	Media	N	%
2	51,5	12	2,1
6 o più	54,4	43	7,7
5	54,6	134	24,0
4	57,7	291	52,1
3	60,5	79	14,1
Totale		559	100,0

\* Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati, le percentuali e il numero dei casi relativi ai componenti della famiglia, rispetto alla corrispondente tabella del Tedesco, possono risultare difformi.

Tab. 34

## 13. Risultati e assenze

Qual è il tasso di assenteismo degli studenti?

Se sommiamo assieme la percentuale di coloro che non si assentano "quasi mai" (46,4%) con quella di coloro che si assentano qualche volta (46,9%), otteniamo un dato che satura quasi completamente le alternative possibili. Solo un 4% del campione (22 alunni) dichiara di assentarsi dalle lezioni "spesso".

Come verificato precedentemente per il tedesco (vedi Tab. 19), anche per l'inglese non si evidenziano differenze particolari tra le categorie "quasi mai" (58,3) e "qualche volta" (56,3), mentre, ben diversa, è la situazione del gruppo "spesso" (45,5). Gli 11/12 punti di differenza risultano significativi, anche se il modesto numero di studenti che appartiene a quest'ultimo gruppo, invita a non trarre eccessive conclusioni (tab. 35).

**Medie punteggi *SAL* secondo la frequenza di assenze da scuola. Inglese 2001\***

	Media	N	%
Quasi mai	58,3	257	46,4
Qualche volta	56,3	275	49,6
Spesso	45,5	22	4,0
Totale		554	100,0

\* Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati, le percentuali e il numero dei casi relativi alle assenze scolastiche, rispetto alla corrispondente tabella del Tedesco, possono risultare difformi.

Tab. 35



### CAPITOLO 3 - TEDESCO E INGLESE: UN CONFRONTO

La tabella 36 mette a confronto i risultati delle due lingue straniere frutto dell'indagine 2001. Mentre il *parlato* tedesco (31,1) è leggermente superiore all'omologo inglese (30,5), il *SAL* inglese (56,2), a sua volta, supera il tedesco (53,3).

Se, però, osserviamo il *Punteggio totale* ottenuto da entrambe le lingue, possiamo concludere che i risultati del tedesco (86,1) equivalgono quelli dell'inglese (85,7).

#### Distribuzione dei risultati. Tedesco e Inglese 2001\*

	Media		Max
	Tedesco	Inglese	
Scrittura	23,9	25,3	48
Ascolto	16,3	15,5	24
Lettura	13,4	16,4	24
SAL	53,3	56,2	96
Parlato	31,1	30,5	48
Punteggio Totale	86,1	85,7	144

\* Causa la diversa numerosità dei casi validi per l'elaborazione dei dati né l'indice *Sal*, né il *Punteggio totale* corrispondono alla somma dei punteggi parziali dei diversi subtest da cui sono composti.

Tab. 36

Al tedesco che, rispetto al 2000 esprime prestazioni in leggera crescita (2 punti in più), si affianca l'inglese che, rispetto all'anno precedente, esprime, invece, prestazioni in calo (9 punti in meno).

Come mai? Non sembra facile capire.

Contrariamente a quanto avveniva in precedenza, nel 2001, tutte le classi terze, e quest'anno per la prima volta, hanno affrontato lo studio di entrambe le lingue a partire dalla prima media. In precedenza, per motivi di vario genere, ma soprattutto perché ancora non era completamente a regime la L.P. n.11/97, lo studio della lingua inglese era concentrato soprattutto a Trento, Rovereto e Riva, o comunque nelle situazioni in cui l'utenza, i genitori, erano

più sensibili e avvertiti circa l'aumentata importanza dell'inglese come lingua di comunicazione internazionale, come novello esperanto.

Il fatto che nell'anno scolastico 2001 tutti gli alunni di terza media abbiano studiato sia tedesco, sia inglese, ha provocato, tra l'altro, un certo rimescolamento dei precedenti equilibri di status nelle classi.

Ricordiamo che l'indice di status è stato costruito utilizzando opportunamente le informazioni, raccolte tramite questionario, sulla professione e sul titolo di studio dei genitori. Vi è, ovviamente, una stretta relazione tra lo status socioeconomico della famiglia di origine e il livello degli apprendimenti degli studenti.

Ecco, allora, che proponiamo un'ipotesi abbastanza probabile, anche se non esaustiva, per giustificare, in parte, la diversità dei livelli di *performance* delle due lingue evidenziate dalle due successive indagini.

Nel passato le classi d'inglese tendevano, almeno in parte, a riunire tra loro studenti di status medio alto, a discapito delle classi di tedesco che, seppur parzialmente, risultavano essere un po' più sguarnite di alunni di status elevato. Dal momento in cui non era più necessario optare per una lingua o per l'altra, questa parziale e automatica selezione non è più avvenuta. Da ciò deriva che, di norma, tutte le classi sono composte in modo similmente equietogeneo, anche per quanto riguarda lo status socioeconomico dei suoi componenti.

A sostegno di quanto detto sopra, prendiamo in considerazione l'indicatore *SAL* in quanto comprende il maggior numero di studenti rispondenti e i cui dati siano validi per l'elaborazione.

È possibile verificare come nel 2001 la percentuale degli studenti "tedeschi" di status *basso* (Tab. 37) sia diminuita di 11,6 punti percentuali a favore degli studenti di status *medio* (+6,9%) e *alto* (+4,7%). Per quanto concerne gli studenti "inglesi" (Tab. 38), invece, si nota un travaso dallo status *medio* (-2,7%), allo status *basso* (+2,3%).

In sintesi: il livello complessivo di status del tedesco è aumentato e contemporaneamente, quello dell'inglese, è diminuito.

Se questo fenomeno, questo *trend* a forbice ha sicuramente influenzato il rendimento medio del tedesco e dell'inglese, resta ancora da analizzare e interpretare, il motivo per cui le medie delle prestazioni dell'inglese del 2001 siano comunque calate, rispetto all'anno precedente e questo in tutti e tre i livelli di status considerati (Tab. 38).

**Media dei punteggi SAL per status. Tedesco 2001**

	2001			2000			%2001-%2000
	Media	N	%	Media	N	%	
Basso	52,1	97	31,1	50,2	166	42,7	-11,6
Medio	55,4	140	44,9	53,2	148	38,0	+6,9
Alto	60,0	75	24,0	62,4	75	19,3	+4,7
Totale		312	100,0		389	100,0	

Tab. 37

**Media dei punteggi SAL per status. Inglese 2001**

	2001			2000			%2001-%2000
	Media	N	%	Media	N	%	
Basso	54,7	86	36,6	56,5	118	34,3	+2,3
Medio	60,8	97	41,2	63,8	151	43,9	-2,7
Alto	67,6	52	22,2	70,4	75	21,8	+0,4
Totale		235	100,0		344	100,0	

Tab. 38

Nelle conclusioni che seguono si cercherà di formulare un'ipotesi che faccia un po' più luce su questo problematico aspetto.



## Riassumendo

Le lingue monitorate sono state il tedesco e l'inglese e nell'indagine sono state coinvolte 45 classi nonché circa un migliaio di alunni che vanno a formare un campione probabilistico, rappresentativo degli studenti di terza media della provincia di Trento.

Trattasi della seconda rilevazione che fa seguito a quella effettuata nell'anno scolastico 1999/2000. Dato che gli strumenti, i criteri di costruzione del campione, le modalità di somministrazione e di elaborazione dei dati, utilizzati nelle due indagini, sono uguali, è possibile legittimamente confrontare gli esiti delle due ricerche.

I test non sono stati usati in altre parti d'Italia su un sufficiente ampio campione di alunni, per cui persiste l'impossibilità del confronto con una entità territoriale diversa dal Trentino.

Le prove si sono rivelate moderatamente facili rispetto alle conoscenze e alle abilità degli studenti. Malgrado ciò il 17,3% degli studenti di tedesco e il 28,4% d'inglese, hanno ottenuto un giudizio *insufficiente*. Entrambe le lingue, rispetto all'indagine precedente, hanno evidenziato un incremento al riguardo: tedesco +1,4%, inglese +11,0%.

**Tedesco per Comprensorio:** dal penultimo posto occupato nella precedente rilevazione, la Val di Non precede, ora, tutti gli altri comprensori; segue la Val di Fassa che, invece, ha confermato la precedente ottima posizione, seguita a sua volta da Rovereto e Trento città.

**Inglese per Comprensorio:** nelle prime posizioni troviamo gli stessi comprensori che primeggiano nel tedesco, con le città di Rovereto e Trento che, anziché seguire, precedono Val di Fassa e Val di Non.

Per ambedue le lingue, i comprensori in cui le prestazioni degli studenti sono meno brillanti sono: Primiero, Bassa e Alta Valsugana e Val di Sole.

Prendendo come riferimento i risultati del 10% degli studenti migliori e il 10% degli studenti con i risultati più bassi, entrambi relativi all'indagine del 2000, si sono individuate due soglie: al di sopra della soglia più alta, si situa la *fascia dell'eccellenza* e al di sotto della soglia più bassa, la *fascia di forte dif-*

**difficoltà** di apprendimento. Se nel 2000, ambedue le fasce rappresentavano, ovviamente, il 10% del campione, nel 2001 la situazione subisce dei mutamenti.

Per il tedesco entrambe le fasce sono aumentate, ma con incrementi diversi in modo da raggiungere, complessivamente, percentuali pari a 11 per la fascia bassa e pari a 15 per la fascia alta. Come a dire che si è fatto di più e meglio per innalzare il livello delle prestazioni degli studenti medio-alti, peraltro forse più facile da ottenere, rispetto alla fascia bassa che è rimasta quasi stabile.

Per l'inglese si assiste a mutamenti la cui direzione è discorde. La *fascia della difficoltà* raddoppia (20,4%) e la fascia dell'eccellenza, invece, si contrae leggermente (9%).

Per illuminare un po' più compiutamente questo dato, è necessario aggiungere che le soglie dell'inglese ricavate dalla rilevazione 2000 erano più elevate di quelle del tedesco, al punto che se utilizzassimo gli stessi riferimenti della lingua di Goethe anche per l'inglese, la percentuale della difficoltà calerebbe e quella dell'eccellenza crescerebbe.

Rimane, comunque, il problema rappresentato da un numero consistente di ragazzi e ragazze in difficoltà.

Il **genere** dei soggetti coinvolti è una delle variabili di sfondo che classicamente viene sempre utilizzata in tutte le ricerche, comprese quelle rivolte all'accertamento delle competenze scolastiche. Anche in questa occasione si conferma la netta superiorità delle femmine rispetto ai maschi: esse raggiungono, per l'intero test, punteggi medi significativamente più alti dei loro coetanei maschi sia per il tedesco (92,5 versus 76,9), sia per l'inglese (92,8 versus 79,3).

**L'inizio dello studio** della lingua straniera in quale classe è avvenuto?

È necessario distinguere le situazioni che si presentano diversamente per le due lingue.

Per il tedesco si nota come la media dei punteggi si incrementi leggermente nel passare dalla classe prima, alla seconda, alla terza elementare, fino alla prima media come anno di inizio dello studio della lingua. Questo *trend* è una parziale conferma di quanto già evidenziato nel 2000; conferma parziale perché le differenze tra le medie, che pur ci sono, non sono statisticamente significative.

Per l'inglese, invece, più presto si inizia il suo studio e migliori risultano le prestazioni degli studenti. Data, però, la scarsa numerosità degli alunni che

hanno iniziato lo studio dell'inglese in prima o seconda o terza elementare, le indicazioni sopra riportate vanno prese con circospezione.

I **giudizi in pagella** assegnati dagli insegnanti di lingua straniera al primo quadrimestre, trovano sostanziale conferma con il livello medio delle prestazioni misurate dai test. Ciò significa che tra valutazione istituzionale e valutazione oggettiva c'è sostanziale sintonia e questo vale per entrambe le lingue straniere. Solo tra il giudizio *distinto* e il giudizio *ottimo* il test non è in grado di discriminare. Come a dire che tra coloro che al primo quadrimestre hanno avuto un giudizio *distinto* o *ottimo* non si evidenziano differenze di punteggio medio, significative.

Il **numero di libri** posseduto dalla famiglia di origine dello studente è un buon indicatore che riesce a discriminare i componenti del campione. È evidente, comunque, come questo indicatore sia fortemente correlato con il titolo di studio dei genitori. In ogni caso si può affermare che chi possiede un maggior numero di libri, esprime prestazioni migliori. In particolare tra gli appartenenti alla classe da "0 a 10" e la classe "oltre 200" libri posseduti, ci sono delle differenze abissali.

Tra i vari oggetti che gli studenti hanno dichiarato di possedere, solo il **computer** non è disponibile in tutte le famiglie; resta escluso da questo nuovo "eletrodomestico", circa 1/5 del campione e gli studenti appartenenti a questo 20% ottengono, nelle lingue straniere, risultati significativamente inferiori a coloro che, invece, possono utilizzare l'elaboratore in casa propria.

Gli studenti che dichiarano di utilizzare il **dialetto** "spesso o quasi sempre" sono un po' meno di 1/3 del campione, mentre i rimanenti 2/3 lo usano "mai o quasi mai". Anche nel caso dell'indicatore "dialetto", si può constatare come esso sia valido nella sua azione discriminante. Infatti chi normalmente dialoga in famiglia in italiano, ottiene risultati significativamente superiori rispetto a chi, invece, usa abitualmente il vernacolo.

Ha influenza sugli apprendimenti appartenere ad un **nucleo familiare** più o meno numeroso?

Più della metà degli studenti del campione dichiara di far parte di una famiglia composta da quattro persone. Anche se le differenze tra le medie dei risultati non sono significative, si nota, comunque, una tendenza che può essere sintetizzata così: meno numerosa è la famiglia e migliori sono i risultati.

L'indagine prevedeva di verificare, tra l'altro, un'ipotesi, peraltro un po' ovvia: **assentarsi da scuola**, ha un certo peso sull'apprendimento?

Ad indagine conclusa, si è accertato che assentarsi "solo qualche volta" o "quasi mai" influisce ben poco, mentre assentarsi "spesso" - riguarda solo il 4% del campione - comporta un notevole abbassamento del livello medio delle prestazioni.

Se confrontiamo tra loro i punteggi relativi agli indicatori *parlato* e *SAL*, non notiamo differenze sostanziali tra le due lingue straniere. Anche considerando il *Punteggio totale* si può concludere che **tedesco e inglese, praticamente si equivalgono** (86,1 versus 85,7).

Ma c'è una novità abbastanza sorprendente: il *Punteggio totale* del tedesco, rispetto alla rilevazione 2000, aumenta di 2 punti, da 84,1 a 86,1 e contemporaneamente, e questa è la novità, il *Punteggio totale* dell'inglese diminuisce di circa 9 punti, passando da 94,3 a 85,7.

A parziale giustificazione di questo massiccio decremento vi è da considerare che il campione degli studenti "inglesi" della rilevazione 2000, si concentrava soprattutto a Trento, Rovereto e Riva. In queste città l'utenza, il cui status socioeconomico apparteneva al livello medio-alto, si mostrava più sensibile all'importanza dell'inglese. Questo avveniva in quanto la L.P. n. 11/97 non era ancora del tutto a regime. Nel 2001, invece, tutte le classi di tutte le scuole medie del Trentino, hanno potuto affrontare sia lo studio del tedesco, sia lo studio dell'inglese.

Ciò ha comportato un sostanziale riequilibrio dei livelli di status tra gli studenti delle due lingue con riflessi sugli apprendimenti a favore del tedesco e a sfavore dell'inglese.

Ma questa piccola rivoluzione, da sola, non è in grado, né è sufficiente per giustificare interamente il fenomeno.

La legge n. 11 del 14 luglio 1997 prescrive, tra l'altro, l'obbligatorietà dello studio di due lingue straniere nella scuola media inferiore. Solo una delle due lingue è a scelta dell'utenza, in quanto il tedesco è comunque obbligatorio, in considerazione della posizione geografica e culturale del Trentino quale punto d'incontro privilegiato tra il mondo italiano e tedesco.

In relazione a questa situazione storicamente determinata, si è formata ed è presente in Trentino una classe docente competente e con vasta esperienza nell'insegnamento della lingua tedesca.



L'inglese, pur all'interno di un *trend* di scelta in crescita, era meno diffuso, anche a causa delle difficoltà delle scuole di accedere alla sperimentazione dell'insegnamento di due lingue, oppure a sostituire il tedesco come unica lingua straniera studiata.

Con la messa a regime della legge sopra citata, il numero delle cattedre e degli insegnanti di lingua inglese, è aumentato velocemente fino a raggiungere la consistenza dell'organico della lingua tedesca.

Se, come detto prima, le tradizioni storico geografiche culturali del Trentino avevano provveduto alla formazione ed al consolidamento delle competenze degli insegnanti di tedesco, lo stesso non si può affermare per quanto riguarda gli insegnanti d'inglese. Accanto ai relativamente pochi docenti "storici", si sono aggiunti, per necessità evidente, numerosi insegnanti d'inglese, a volte con poca esperienza, a volte alla prima esperienza d'insegnamento. Queste considerazioni sono frutto del confronto avvenuto tra i componenti l'*équipe* che, presso l'Iprase, ha il compito di curare le problematiche della didattica, della formazione e degli accertamenti delle competenze, inerenti alle lingue straniere.

La legge 11/97 ha posto il Trentino all'avanguardia nel panorama europeo rispetto alla diffusione della conoscenza delle lingue straniere e ha anticipato l'analoga scelta presente nel disegno di legge di riforma nazionale, approvato dal Consiglio dei ministri in data 11 febbraio 2002.

Quello che forse è stato trascurato è la formazione e la qualificazione dei docenti, in questo caso particolare dei docenti d'inglese, in modo da poter raggiungere quegli obiettivi, peraltro importanti e condivisibili, che la legge doviziosamente si pone: formare cittadini europei, formare cittadini del mondo.

Può essere questa l'ipotesi corretta ad interpretare l'andamento calante degli apprendimenti della lingua inglese?

Se questo è vero, la situazione delineata ci permette di scoprire "l'acqua calda", ci permette, cioè, di verificare in una situazione straordinaria e difficilmente ripetibile, quasi da laboratorio, quello che tutti sanno e tutti sottolineano, ma che è di difficilissima verifica e misurazione: la centralità dell'insegnante nei processi di apprendimento degli studenti.