

22  
December 2020

*Gaetano Domenici*

Editoriale / *Editorial*

Lockdown e didattica emergenziale: una criticità non risolta 11  
(*Lockdown and Emergency Didactics: An Unresolved Weakness*)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

*Jean Ecalle - Jean-Luc Vidalenc - Annie Magnan*

Computer-based Training Programs to Stimulate Learning 23  
to Read in French for Newcomer Migrant Children:  
A Pilot Study

(*Programmi di formazione realizzati con software computerizzati  
per stimolare l'apprendimento della lettura in francese per i bambini  
migranti nuovi arrivati: uno studio pilota*)

*Agostino Portera - Michael S. Trevisan - Marta Milani*

A Status Report on School Intercultural Mediation in Europe 49  
(*Report sullo status della mediazione scolastica interculturale in Europa*)

- Maria Grazia Crispiatico - Patrizia Bestetti - Veronica Velasco  
Corrado Celata - Liliana Coppola - Gruppo Estensione LST*  
La progettazione scolastica orientata alla promozione della salute. Un percorso di dialogo intersettoriale per l'allineamento delle competenze chiave per l'apprendimento e «life skill» 71  
(*School Planning Oriented to Health Promotion. A Process of Intersectoral Dialogue for the Alignment of Key Competences for Learning and Life Skills*)
- Marika Calenda - Concetta Ferrantino - Annamaria Petolicchio*  
Prove di comprensione del testo: dalla somministrazione alla revisione 91  
(*Reading Comprehension Tests: From Administration to Revision*)
- Relmu Gedda Muñoz - Natalia Villagrán del Picó*  
Academic Self-concept in University Students: Their Association with Parents' Educational Level and Previous Experience in Higher Education 109  
(*Concetto di sé accademico: associazione con il livello di istruzione dei genitori e con le esperienze precedenti nell'istruzione superiore*)
- Antonio Marzano - Antonio Calvani*  
Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti 125  
(*Evidence Based Education and Effective Teaching: How to Integrate Methodological and Technological Knowledge into Teacher Training*)
- Hendrikus Midun - Oswaldus Bule - Widdy H.F. Rorimpandey*  
The Effect of Scaffolding on Assignment Quality and Procedural Learning Achievement 143  
(*L'effetto dell'attività di scaffolding per il raggiungimento del successo nell'apprendimento procedurale*)
- Alhemaidi Mohammed Aldhaidan*  
Influencing Factors in Psychological Resilience: A Study on the Role of Emotional Reassurance and Optimism as Predictive Dimensions 159  
(*I fattori influenti nella resilienza psicologica: uno studio sul ruolo della rassicurazione emotiva e dell'ottimismo quali dimensioni predittive*)

<i>Giulia Vettori - Claudio Vezzani - Lucia Bigozzi - Giuliana Pinto</i> Assessing the Multidimensionality of Students' Learning Orientations: The Use of LO-COMPASS for the Well-being and Scholastic Success	179
---	-----

*(Valutare la multidimensionalità degli orientamenti verso l'apprendimento  
degli studenti: l'utilizzo di LO-COMPASS per il benessere ed il successo  
scolastico)*

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Ceyda Şensin - Guido Benvenuto - Émiliane Rubat du Mérac</i> Teaching Non-Italian Students: Italian Adaptation of the Questionnaire on Teachers' Perspectives	201
--	-----

*(Insegnare agli studenti non italiani: adattamento in italiano  
del Questionario sulle percezioni degli insegnanti)*

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,  
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,  
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

<i>Giuseppe Martinez y Cabrera</i> Scuola: criticità organizzative <i>(School: Organizational Criticalities)</i>	217
--	-----

<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	227
--	-----

Author Guidelines	229
-------------------	-----



# Prove di comprensione del testo: dalla somministrazione alla revisione

Marika Calenda<sup>1</sup> - Concetta Ferrantino<sup>2</sup>

Annamaria Petolicchio<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Università degli Studi della Basilicata - Department of Human Sciences (Italy)

<sup>2</sup> Università degli Studi di Salerno - Department of Human, Philosophical  
and Educational Sciences (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-022-cale>

marikacalenda@gmail.com

cferrantino@unisa.it

annamariapetolicchio@gmail.com

---

## READING COMPREHENSION TESTS: FROM ADMINISTRATION TO REVISION

### ABSTRACT

*The paper describes the review procedure for a reading comprehension test designed for high school students. The objective is to analyze the functioning of a measuring instrument, used in the context of an investigation on reading in the high schools of three Italian regions – Basilicata, Calabria and Campania – in order to improve and perfect this instrument in view of the subsequent research phases. The reflections that follow are intended to provide a guide for the interpretation of the response frequencies, the indices of discrimination and difficulty, useful for establishing which questions need further revision. By analyzing internal consistency, construct validity, understood as item discriminativity, difficulty, biserial point values and distribution of answers on the four options provided by the multiple answer, we intend to demonstrate how, by administering the same test several times, we they can obtain new indications that allow them to file and refine the problematic questions, reflecting on the critical issues that have emerged (Agrusti, 2008).*

**Keywords:** Classic analysis item; Comprehension of the text; Evaluation; Reading; Verification test.

## 1. INTRODUZIONE

Le indagini nazionali e internazionali confermano che le abilità di lettura e comprensione di testi di diverso tipo è una competenza di base e strategica, da cui dipende la capacità dei soggetti di raggiungere il successo scolastico e professionale e di costruire un personale progetto di vita. Senza una base accettabile di competenza in questo ambito non si può essere nemmeno capaci di risolvere un problema di matematica, fisica, oppure argomentare su una questione di rilevanza geo-storica o politica (Bottani, 2011). La *literacy* in lettura è una competenza cognitiva trasversale che struttura il pensiero e il ragionamento (Olson, 1994) e le difficoltà di comprensione del testo rappresentano un problema di natura socio-culturale (Gallina, 2006). Di fatto, chi non sviluppa appieno le abilità di lettura e comprensione riscontra maggiori difficoltà nel raggiungimento dei propri obiettivi e nell'assumere un ruolo attivo nel contesto sociale, con effetti negativi sui diritti di cittadinanza (Lumbelli, 2009). Il presente contributo descrive la procedura di costruzione e validazione di una prova di comprensione della lettura utilizzata come strumento nella ricerca «Lettura e comprensione del testo scritto: una ricerca nei Licei» promossa dall'Università degli Studi di Salerno e dall'Università degli Studi della Basilicata.

Il progetto mira a verificare il livello di competenza nella lettura degli alunni delle classi IV dei licei in tre regioni del sud-Italia. La lettura non si connota come mera decodifica, ma come processo che giunge al riconoscimento del significato di parole e strutture testuali, all'integrazione del significato con la propria conoscenza del mondo e al riconoscimento di processi metacognitivi, quali l'individuazione di strategie di lettura che ognuno attiva (OECD, 2018). Inoltre, sono stati presi in esame gli studi sulla lettura in relazione ai diversi paradigmi dell'apprendimento (Thorndike, 1914; Neisser, 1967; Kintsch, 1974; Just *et al.*, 1982). Come evidenziato da alcuni studi, i processi di comprensione sono influenzati dalle caratteristiche specifiche dei diversi tipi di testo e degli scopi perseguiti (De Beni & Pazzaglia, 1992; Lastrucci, 1995).

L'ipotesi della ricerca è che gli studenti liceali riscontrino difficoltà di comprensione indipendentemente dalla tipologia di testo sottoposto. In relazione all'ipotesi di partenza, gli obiettivi della ricerca sono: analizzare se la comprensione del testo è connessa o indipendente dalla sua tipologia; valutare il grado di abilità di comprensione in relazione ai differenti processi di elaborazione del testo; confrontare i risultati tra i diversi indirizzi di scuola, regioni e province; studiare la correlazione tra abilità di comprensione, background socio-economico-culturale e abitudini di lettura.

In questa fase della ricerca si è optato per l'applicazione dell'item analisi tradizionale o Classic Test Theory (CCT). La scelta di utilizzare tale modello muove dall'assunto che la prova è ancora in fase di perfezionamento; inoltre, cogliendo i suggerimenti formulati in occasione del XIII seminario dottorandi SIRD, *La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, dottori e docenti a confronto*, si è scelto di attribuire a tutti gli item la stessa difficoltà e, conseguentemente, lo stesso punteggio.

## 2. PRESENTAZIONE DELLO STRUMENTO

La prova, basata su due tipologie di testo (narrativo, espositivo), è articolata in 36 quesiti di differenti forme (vero/falso, scelta multipla, corrispondenza, a risposta aperta) che indagano le varie dimensioni della comprensione della lettura. Partendo dall'ipotesi della ricerca è stata costruita una prova di comprensione della lettura tarata per studenti del penultimo anno di liceo, che permettesse, in generale, di verificare la capacità di localizzare informazioni (accedere e individuare informazioni all'interno di un testo); comprendere (capire il significato letterale; integrare e fare inferenze); valutare e riflettere (riflettere sul contenuto e sulla forma) (OECD, 2018). I processi di lettura su cui si è scelto di focalizzare principalmente l'attenzione sono: *localizzare informazioni e fare inferenze*. Tale scelta metodologica è legata alla centralità che queste abilità di lettura rivestono nel processo di comprensione ed elaborazione di qualsiasi tipo di testo, sia per portare a termine attività connesse allo studio e al lavoro, che per far fronte alle diverse situazioni della vita quotidiana, in cui è richiesta la lettura di documenti. Le capacità di accedere e individuare informazioni all'interno del testo e di ricavare da esso informazioni non fornite in modo esplicito sono alla base di una corretta elaborazione e, quindi, necessari per arrivare a comprendere a fondo quanto si sta leggendo. La capacità di trarre inferenze è un aspetto cruciale per la comprensione del testo, attraverso la quale il lettore anticipa dettagli non espressi esplicitamente e si costruisce una rappresentazione mentale del contenuto. Difficoltà nell'attivazione di processi inferenziali sottesi alla comprensione del testo possono connotarsi quali significativi predittori di varie problematiche nell'ambito dell'apprendimento scolastico; pertanto diviene sempre più urgente l'individuazione di tutti i fattori capaci di inibire o favorire l'attivazione di inferenze, siano esse lessicali, quando riguardano il significato di una parola sconosciuta ma deducibile dal contesto, oppure semantiche quando, invece, riguardano il significato di informazioni non scritte ma rintracciabili attraverso il recu-

pero di informazioni correlate all'argomento in oggetto (Maltese, Scifo, & Pepi, 2019).

In letteratura si rileva un discreto accordo nel ritenere che la comprensione del testo si caratterizzi come un processo complesso e composito, non riducibile a un singolo processore di informazione; tale complessità è determinata dal coinvolgimento di variabili sia linguistiche che cognitive (Alexander & Jetton, 2000; Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Zanetti & Miazza, 2004). La comprensione del testo, infatti, presuppone la padronanza, da parte del lettore, di competenze linguistiche, che consentono l'accesso alla struttura lessicale e morfosintattica, di un buon funzionamento della memoria di lavoro, nonché di capacità metacognitive, quali il monitoring e la conoscenza degli scopi e delle strategie di lettura. Per tale ragione, il nostro interesse è ricaduto maggiormente su questi due principali processi, in quanto, localizzare informazioni rappresenta la base necessaria di decodifica, ossia quella che permette di individuare quelle informazioni che il testo pone in maniera esplicita, mentre fare inferenze, presuppone la capacità di coglierne il significato. Un testo potrà risultare complesso se, a livello lessicale, saranno presenti parole di difficile interpretazione semantica o a bassa frequenza d'uso, mentre, a livello superiore, la comprensione sarà più o meno facilitata dal grado di coerenza interna che consentirà al soggetto di elaborare un proprio modello cognitivo del suo significato (Lucas & Norbury, 2015). A questo riguardo, una definizione attualmente condivisa dal mondo scientifico considera la comprensione del testo come un «complesso processo di costruzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze appropriate, nell'ambito di una memoria di lavoro, working memory, che si qualifica come un magazzino di limitata capacità» (Graesser, Millis, & Zwaan, 1997).

Nella fase di costruzione delle prove di comprensione dei testi, il percorso seguito è quello descritto da Salerni (1995, p. 70): selezione dei testi; analisi dei contenuti del testo per la scelta delle parti sulle quali formulare le domande; costruzione delle domande; somministrazione a un gruppo di studenti per verificare l'idoneità dello strumento (*try-out*); messa a punto definitiva delle domande e della prova nel suo complesso. Lo strumento di verifica è articolato in due prove, una incentrata su un testo letterario e l'altra su un testo non letterario; massima attenzione è stata riposta nella scelta dei testi per fare in modo che rispondessero a caratteristiche ben precise:

- non essere discriminanti, evitare autori antologizzati nei libri di testo per non correre il rischio di avvantaggiare una parte del campione;
- trattare di argomenti che permettessero di sondare anche le conoscenze pregresse degli allievi;



- selezionare brani che, per stile e registro, potessero corrispondere ai gusti degli studenti liceali, popolazione bersaglio della nostra ricerca.

Sono stati selezionati due testi: uno narrativo e uno espositivo. Nello specifico, il primo si riferisce al capitolo 42 del romanzo *Questa sera è già domani* di Lia Levi, vincitore del Premio Strega Giovani 2018, scelto da una giuria di ragazzi di età compresa tra i 16 e i 18 anni. La scelta è ricaduta su questo romanzo perché è un testo gradito ai giovani e, considerata la recente pubblicazione, non ancora antologizzato nei libri di testo, inoltre, focalizza l'attenzione sul tema delle leggi razziali, argomento di studio e di interesse da parte del MIUR. Il secondo, dal titolo *In quanto tempo è stata distrutta Pompei*, è tratto dalla rivista on-line *focus.it* e, successivamente, integrato con contenuti estrapolati da un ulteriore articolo, sul medesimo argomento, tratto dal *corriere.it*. Gli articoli riportano alla ribalta delle cronache il problema della datazione dell'eruzione del Vesuvio, che distrusse Ercolano e Pompei, sulla base delle recenti scoperte archeologiche.

Successivamente alla selezione dei brani, ci si è dedicati alla costruzione degli item della prova. Lo strumento ritenuto più idoneo per verificare il livello di comprensione del testo è una prova oggettiva tipo o test tipo (Standardized Objective Test), tipologia che ha la caratteristica di poter confrontare i risultati ottenuti da uno specifico universo di studenti (Benvenuto, 2018). Partendo dai presupposti teorici precedentemente evidenziati e con l'ausilio di accorgimenti operativi tratti da Giovannini e Ghetti (2015) e Intraversato (2010), sono state individuate le abilità oggetto di misurazione della prova. Relativamente alla costruzione degli item, tra le diverse forme di quesiti oggettivi, sono stati utilizzati: quesiti vero/falso; quesiti a scelta multipla con 4 alternative di risposta; quesiti a corrispondenza. Accanto a questa tipologia di prove oggettive, sono stati inseriti quesiti a risposta aperta di tipo univoco, che richiedono la formulazione di una breve risposta, che può rientrare in una gamma di possibilità molto ristretta e a risposta breve che richiedono la formulazione di una risposta breve personalizzata (Moretti & Quagliata, 1999; Benvenuto, 2018, p. 191).

La prova, finalizzata alla rilevazione delle abilità degli studenti in relazione alla comprensione dei due testi proposti, è stata sottoposta a un primo processo di validazione nel mese di febbraio 2019. L'idoneità complessiva è stata verificata sperimentando lo strumento su un campione composto da 162 studenti, di cui 75 frequentavano le classi IV di un liceo di Benevento e 87 frequentavano le classi IV di un liceo di Salerno (Calenda *et al.*, 2020). La calibrazione della prova oggettiva è stata effettuata attraverso l'analisi degli item calcolando gli indici di: difficoltà, selettività, affidabilità, e potere discriminante (Gattullo & Giovannini, 1989; Trinchero, 2002; Vertec-

chi & Agrusti, 2008). In seguito al *try-out*, che ha consentito di eliminare e modificare alcuni quesiti problematici, la prova risulta complessivamente composta da: un fascicolo brani, che contiene un testo narrativo e un testo espositivo, e da un fascicolo risposte, che contiene la prova di comprensione della lettura articolata in 50 item (suddivisi in: 28 item per il testo narrativo e 22 item per il testo espositivo) e un questionario sulle abitudini di lettura composto da 28 domande (adattato da Intraversato, 2010), come illustrato dalla *Tabella 1*.

*Tabella 1. – Struttura della prova.*

	PROVA
FASCICOLO BRANI	Testo narrativo: capitolo 42 del romanzo <i>Questa sera è già domani</i> (Lia Levi), n. 151 righe Testo espositivo: <i>In quanto tempo è stata distrutta Pompei</i> (tratto da <i>corriere.it</i> e <i>focus.it</i> ), n. 60 righe
FASCICOLO RISPOSTE	Prova 1: n. 28 item Prova 2: n. 22 item Questionario studenti: n. 28 domande

Da un punto di vista operativo, le specifiche abilità oggetto di misurazione, in entrambe le prove, sono state individuate e declinate così come mostrato nella *Tabella 2*, in cui è stata inserita anche una colonna nella quale è indicata la sigla identificativa. Nello specifico, le varie abilità oggetto di misura nelle due prove si ripartiscono tra i due tipi di testi considerati. Le due tabelle successive (*Tabb. 2-3*) mostrano in modo dettagliato quanti e quali item, suddivisi per tipo di testo, corrispondono a ciascuna delle abilità prese in esame.

Come si evince dalle tabelle, la prova è costruita per valutare il grado di abilità di comprensione in relazione alle differenti capacità che entrano in gioco nell'elaborazione del testo, con particolare riguardo ai processi *localizzare informazioni* e *fare inferenze*, che risultano essere le principali abilità oggetto di misurazione. La prova di verifica contiene un numero maggiore di item riferiti a questi due processi: undici per *localizzare informazioni* e diciannove per *fare inferenze*.

*Tabella 2. – Testo narrativo - tipo di item e abilità indagata  
(adattato da Intravarsato, 2010; Giovannini & Ghetti, 2015; OECD, 2018).*

MACRO CATEGORIA PROCESSI DI ELABORAZIONE DEL TESTO (FONTE: FRAMEWORK OCSE-PISA, 2018)	DEFINIZIONE OPERATIVA	SIGLA	ITEM TESTO NARRATIVO	TOTALE ITEM
Localizzare informazioni	Essere in grado di accedere a e individuare informazioni all'interno di un testo	LI	1a, 1b, 1c, 1d-8-17	6
Comprendere (significato letterale)	Essere in grado di capire il significato letterale	SL	4	1
Comprendere (fare inferenze)	Essere in grado di ricavare dal testo informazioni non fornite in modo esplicito	FI	3-6-9-10- 11a, 11b, 11c-12-15- 16a, 16b, 16c, 16d	13
Comprendere (idea principale)	Individuare il tema/messaggio principale ne testo	IP	18	1
Comprendere (padroneggiare il lessico)	Riconoscere il significato di parole, sia in contesto (all'interno del testo), sia fuori contesto	PL	2-5a, 5b, 5c	4
Valutare e riflettere (riflettere sulla lingua)	Utilizzare correttamente elementi di morfologia e sintassi	RL	14	1
Valutare e riflettere (riflettere sul contenuto)	Essere in grado di correlare il contesto con conoscenze, esperienze e opinioni personali	RC	10-13	2
Valutare e riflettere (riflettere sulla forma)	Essere in grado di riflettere sullo stile dell'autore	RF	7	1

*Tabella 3. – Testo espositivo - tipo di item e abilità indagata  
(adattato da Intraversato, 2010; Giovannini & Ghetti, 2015; OECD, 2018).*

MACRO CATEGORIA PROCESSI DI ELABORAZIONE DEL TESTO (FONTE: FRAMEWORK OCSE-PISA, 2018)	SIGLA	DEFINIZIONE OPERATIVA	ITEM TESTO ESPOSITIVO	TOTALE ITEM
Localizzare informazioni	LI	Essere in grado di accedere a e individuare informazioni all'interno di un testo	4-5-7-8-9	5
Comprendere (significato letterale)	SL	Essere in grado di capire il significato letterale	10-13	2
Comprendere (fare inferenze)	FI	Essere in grado di ricavare dal testo informazioni non fornite in modo esplicito	1-2a, 2b, 2c, 2d-3	6
Comprendere (idea principale)	IP	Individuare il tema/messaggio principale ne testo	11	1
Comprendere (padroneggiare il lessico)	PL	Riconoscere il significato di parole, sia in contesto (all'interno del testo), sia fuori contesto	12	1
Valutare e riflettere (riflettere sulla lingua)	RL	Utilizzare correttamente elementi di morfologia e sintassi	14-15-16	3
Valutare e riflettere (riflettere sul contenuto)	RC	Essere in grado di correlare il contesto con conoscenze, esperienze e opinioni personali	17-18a-18b	3
Valutare e riflettere (riflettere sulla forma)	RF	Essere in grado di riflettere sullo stile dell'autore	6	1

### 3. REVISIONE DELLO STRUMENTO

Dopo il *try-out*, lo strumento è stato utilizzato per la somministrazione definitiva, che si è svolta nei mesi di marzo, aprile, maggio, giugno 2019, raggiungendo un totale di 2.414 studenti appartenenti a 28 scuole delle province di Avellino, Benevento, Salerno, Matera, Potenza, Cosenza, Reggio Calabria e Crotone. In sintesi, in base ad alcune considerazioni

supportate dai risultati ottenuti in fase di *try-out*, il numero di item totali della prova due risulta aumentato; è stato incrementato il fascicolo brani in riferimento al testo espositivo al quale sono stati aggiunte diciannove righe, con relative otto domande di comprensione del testo, così da rendere la prova anche maggiormente bilanciata rispetto al numero di domande per ciascun brano.

Tabella 4. – Coerenza interna *try-out* e seconda versione prova.

	PRIMA VERSIONE ( <i>try-out</i> )		SECONDA VERSIONE	
	Alfa di Cronbach	n. item	Alfa di Cronbach	n. item
Localizzare informazioni	0,484	12	0,656	11
Fare inferenze	0,479	17	0,810	19

Dopo la somministrazione al gruppo di studenti liceali coinvolti nella ricerca ( $N = 2.414$ ), è stata effettuata un'ulteriore analisi delle domande per l'individuazione dei quesiti da migliorare. Innanzitutto, è stata verificata nuovamente la coerenza interna degli item costruiti per indagare i processi di lettura su cui principalmente si fonda la prova. Come si evince dalla *Tabella 4*, i valori della coerenza interna restituiti in fase di *try-out* erano piuttosto bassi ( $\alpha = 0,484$  per localizzare informazioni;  $\alpha = 0,479$  per fare inferenze), mentre migliorano notevolmente nella seconda versione della prova, dove si registra un valore sufficiente per il processo *localizzare informazioni* ( $\alpha = 0,656$ ), comunque migliorabile, e un buon valore di coerenza interna relativo al processo *fare inferenze* ( $\alpha = 0,810$ ). Tuttavia, da una nuova analisi degli item, effettuata calcolando gli indici di difficoltà, selettività, affidabilità, potere discriminante e punto biseriale sul campione di 2.414 studenti, è emerso che la prova può essere ulteriormente perfezionata e migliorata. Indicativamente, sono da considerarsi soddisfacenti i valori compresi tra 0,3 e 0,6, sia per l'indice di discriminatività, sia per quello di difficoltà (Benvenuto, 2008). I quesiti con queste caratteristiche sono, per quanto riguarda il testo narrativo, gli item 2, 3, 4, 5a, 5b, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16a, 16b, 16d, 17; per quanto riguarda il testo espositivo, gli item che presentano queste caratteristiche sono i seguenti: 2d, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 17, 18a, 18b.

Il *coefficiente di correlazione biseriale* o *punto biseriale* misura la correlazione tra la riuscita all'item e la riuscita generale alla prova con l'esclusione di quell'item; il calcolo si basa sull'assunto che entrambe le variabili siano misurabili su un continuo, ma che una delle due sia per qualche ragione dicotomizzata (riuscita / non riuscita).

Il punteggio biseriale si calcola con la formula:

$$r_e = \frac{M_e - M_t}{s} \left( \sqrt{\frac{p}{1-p}} \right)$$

Dove  $M_e$  = media dei punteggi al test dei soggetti che hanno risposto bene all'item;  $M_t$  = media dei punteggi al test dell'intero campione;  $s$  = deviazione standard dei punteggi dell'intero campione;  $p$  = risposte esatte all'item / n. di soggetti (Lucisano, 1989). Coefficienti superiori a 0,20 indicano un buon livello di discriminazione (*Tabb. 5-7*). In entrambe le prove sono presenti item che spiccano per una scarsa difficoltà, la prova relativa al testo espositivo presenta item con una marcata difficoltà e in entrambe le prove sono presenti item con punto biseriale sotto la soglia di accettabilità (inferiori a 0,20; cfr. *Tab. 8*).

*Tabella 8. – Item con punto biseriale sotto la soglia di accettabilità.*

ITEM	ABILITÀ	PUNTO BISERIALE
B1 2	Padroneggiare il lessico	0,16
B1 11A	Fare inferenze	0,05
B1_14	Riflettere sulla lingua	0,15
B2_1	Fare inferenze	0,18
B2_10	Significato letterale	0,20
B2_14	Riflettere sulla lingua	0,05

Da un controllo empirico sulle alternative di risposta, si evince che è necessaria la riformulazione o sostituzione di alcune domande e di alcuni distrattori. In particolare, l'item 2 (*Tab. 9*) della prova relativa al testo narrativo mostra un valore di punto biseriale sotto la soglia di accettabilità (0,16) e presenta un distrattore, quello alla lettera C, molto forte rispetto agli altri.

*Tabella 9. – Valori item 2 - testo narrativo.*

ITEM 2.	N.	%
Nella frase «Sembra sicuro che quelle poche parole non siano sufficienti» ( <i>rigo 11</i> ), il termine <i>parche</i> è sinonimo di		
Risposte esatte (D)	1.126	46,64
Omesse	114	4,72
Distrattore A	251	10,40
Distrattore B	238	9,86
Distrattore C	685	28,38
TOTALE	2.414	100

Tabella 5. – Item facili testo narrativo.

ITEM	ABILITÀ	DIFFICOLTÀ ITEM	POTERE DISCRIMINANTE	SELETTIVITÀ	AFFIDABILITÀ	PUNTO BISERIALE
9	Localizzare informazioni	0,77	0,70	0,47	0,36	0,53
11_A	Fare inferenze	0,78	0,68	-0,01	0,00	0,06
11_B	Fare inferenze	0,82	0,59	0,19	0,16	0,28
11_C	Fare inferenze	0,79	0,65	0,26	0,20	0,38
12	Fare inferenza	0,82	0,58	0,30	0,24	0,48
16_C	Fare inferenze	0,74	0,75	0,49	0,36	0,78
18	Comprendere l'idea principale	0,77	0,70	0,33	0,25	0,41

Tabella 6. – Item facili testo espositivo.

ITEM	ABILITÀ	DIFFICOLTÀ ITEM	POTERE DISCRIMINANTE	SELETTIVITÀ	AFFIDABILITÀ	PUNTO BISERIALE
2_A	Fare inferenze	0,81	0,60	0,35	0,28	0,48
2_B	Fare inferenze	0,87	0,46	0,25	0,22	0,46
2_C	Fare inferenze	0,79	0,68	0,20	0,15	0,31
4	Localizzare informazioni	0,78	0,67	0,32	0,24	0,48
5	Localizzare informazioni	0,79	0,65	0,37	0,29	0,46
9	Localizzare informazioni	0,78	0,68	0,44	0,33	0,57

Tabella 7. – Item difficili testo espositivo.

ITEM	ABILITÀ	DIFFICOLTÀ ITEM	POTERE DISCRIMINANTE	SELETTIVITÀ	AFFIDABILITÀ	PUNTO BISERIALE
1	Fare inferenze	0,06	0,23	0,06	0,00	0,18
12	Padroneggiare il lessico	0,10	0,34	0,19	0,02	0,46
14	Riflettere sulla lingua	0,14	0,54	0,07	0,01	0,05
15	Riflettere sulla lingua	0,22	0,67	0,30	0,07	0,71
16	Riflettere sulla lingua	0,22	0,69	0,40	0,09	0,99

Analogamente, l'item 14 (*Tab. 10*) registra un valore di punto biseriale non accettabile (0,15) e presenta un distrattore (lettera D), più potente degli altri.

*Tabella 10. – Valori item 14 - testo narrativo.*

ITEM 14. «Ti do la mia parola, affronteremo da capo il vostro caso» (rigo 132). In questa frase è presente	N.	%
Risposte esatte (D)	849	35,17
Omesse	432	17,90
Distrattore A	181	7,50
Distrattore B	291	12,05
Distrattore C	661	27,38
TOTALE	2.414	100

Necessitano di ulteriore revisione gli item 9, 11a, 11b, 11c, 12, 16c, 18 della prova sul testo narrativo e gli item 1, 2 A, 2 B, 2 C, 4, 5, 9, 12, 14, 15, 16 della prova sul testo espositivo. Per quanto concerne questi ultimi, spicca la problematicità degli item 4, 5, 9 accomunati dalla presenza di distrattori molto deboli: A e B per l'item 4, A e C per l'item 5, A e D per l'item 9. Si nota, inoltre, l'aumento progressivo della percentuale di omissioni nella seconda parte della prova e, in particolare, sulle ultime domande della prova relativa al testo espositivo (item 12, 15, 16 con una percentuale di omissioni pari rispettivamente al 63%, 57%, 64%).

È opportuno, però, riconoscere che in letteratura, oltre all'item analisi classica, descritta in parte in relazione all'esito dei risultati, è utilizzabile anche il modello dell'Item Response Theory (IRT), che si basa sull'assunto che la probabilità che uno studente risponda correttamente a un quesito dipende sia dalla difficoltà dell'item sia dall'abilità dello studente, per cui viene assegnato un valore specifico a ogni item in relazione al profilo dei rispondenti (Lord, 1980; De Luca & Lucisano, 2011). L'IRT è un modello di analisi dei tratti latenti che analizza le risposte ad un test basandosi su una funzione probabilistica a uno, due o più parametri, rispettivamente relativi all'abilità degli individui e alle difficoltà delle domande (Lord, 1980).



#### 4. CONCLUSIONI

Si riconosce, come limite nell'utilizzo della CCT, il non consentire di cogliere bene le differenze interindividuali. Diversamente, l'IRT consentirebbe di mettere a confronto l'abilità dei soggetti con la difficoltà delle domande e di prendere in considerazione la possibilità di rispondere correttamente ad un item a partire dall'abilità dei soggetti (De Luca & Lucisano, 2011). Tuttavia, dall'analisi dei dati effettuata con il modello tradizionale, come precedentemente evidenziato, sono emerse delle criticità in relazione all'eccessiva facilità/difficoltà di alcuni item, che sono stati, quindi, oggetto di riflessione e revisione.

Prima di focalizzarci sui singoli item che necessitano di essere attenzionati, una lettura d'insieme della prova ha mostrato che il testo espositivo è stato percepito dagli studenti come più complesso, considerando le risposte omesse e gli item con alto indice di difficoltà, in numero maggiore rispetto al testo narrativo.

Questi dati ci hanno portato a riflettere sulla variabile «tempo», in virtù del fatto che le risposte omesse erano tutte poste al termine della prova relativa al testo espositivo, secondo, in ordine temporale, ad essere affrontato dagli allievi. Si è deciso, quindi, per la seconda fase della ricerca, dopo aver revisionato la prova, di creare due gruppi, uno di controllo, a cui verranno somministrati i brani secondo l'ordine precedentemente scelto (testo narrativo e testo espositivo) e uno sperimentale, a cui, invece, la prova da svolgere prevederà un ordine invertito dei testi (brano espositivo e brano narrativo).

Inoltre, valutando le omissioni e la concentrazione di risposte errate soprattutto nelle domande poste al termine di ciascuna prova, si è optato per un riposizionamento di alcuni item.

La nuova prova, in considerazione dei dati emersi, prevede la revisione degli item attenzionati, come di seguito indicato.

Relativamente al testo narrativo, l'indice di facilità molto alto ha riguardato tutte domande afferenti all'area della comprensione. Nello specifico, gli item 9, 11, 12, 16c rientrano nella categoria *fare inferenze* mentre l'item 18 è ascrivibile a quella *idea principale*. Quest'ultima categoria è rappresentata da una sola domanda sia nel fascicolo relativo al testo narrativo che in quello riguardante il testo espositivo in quanto non costituisce il focus della nostra indagine; l'inserimento è stato concepito al mero scopo di offrire completezza. Per la costruzione della nuova prova, relativamente a questo item, si è deciso di lasciarlo, modificando, però, il distrattore C, risultato più debole. Vediamo, nel dettaglio, come si presenterà il nuovo item, domanda 16 della prova revisionata (*Tabb. 11-12*).

Tabella 11. – Item 18 - testo narrativo - prova somministrata.

18. Il testo proposto è di tipo
a) Narrativo.
b) Descrittivo.
c) Argomentativo.
d) Riflessivo.

Tabella 12. – Item 16 - testo narrativo - prova revisionata.

16. Il testo proposto è di tipo
a) Narrativo.
b) Descrittivo.
c) Autobiografico.
d) Riflessivo.

Nella nuova stesura, quindi, troveremo «autobiografico» al posto del precedente «argomentativo». Per la domanda 16c, che diventa 14c, rientrante in una serie di corrispondenze, si decide di aggiungere ulteriori distrattori nella colonna di destra (*amaro* e *pianto*, che, dovendo essere messi in relazione con «riso», ci sono apparsi più forti di quelli precedentemente inseriti).

Gli item che hanno evidenziato un alto indice di facilità, sia nel testo narrativo che in quello espositivo, verranno modificati con l'introduzione di distrattori più forti ma non verranno eliminati dalla prova, bensì inseriti nella parte finale della stessa. Questa decisione è scaturita dalla considerazione che l'attenzione non è invariata per tutto il tempo della prova, presentando un'alternanza tra momenti di aumento e momenti di calo del livello di attenzione (Dell'Acqua & Turatto, 2006), per cui introdurre degli item più semplici quando il picco di attenzione è in fase calante ci permetterà di ottenere dati maggiormente significativi sul tenore delle domande proposte e ci consentirà di preservare l'efficienza attentiva anche nello svolgimento della seconda prova. Anche nel testo espositivo, infatti, gli item con più alto indice di facilità sono posti tutti ad inizio prova (item 2, 4, 5, 9) e, tranne la domanda 2, rientrante nella categoria *fare inferenze*, richiedono di localizzare informazioni.

Un discorso a parte merita la serie di domande con alto indice di difficoltà. È stato doveroso, infatti, procedere ad un'analisi qualitativa delle risposte date dagli studenti per provvedere alla sostituzione degli item. Si è rilevato, *in primis*, che tutte le domande riguardano conoscenze e competenze grammaticali, afferendo alla categoria *riflessione sulla lingua*.

Come si evince dalle Indicazioni Nazionali (DPR 89/2010), la competenza linguistica, per il triennio della secondaria di secondo grado, deve

essere sollecitata all'interno di testi, così che gli studenti possano dimostrare la padronanza del mezzo linguistico e la capacità di utilizzare le conoscenze e le esperienze acquisite. Dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti, si rileva una scarsa dimestichezza con il lessico e le strutture grammaticali. Ad esempio, l'item 12 del testo espositivo chiedeva con quale perifrasi potesse essere sostituito il sostantivo «Kalendae». Dalle risposte date, è emerso che molti non conoscono il significato del termine «perifrasi», dato che le risposte più frequenti sono state: Calenda (sostituzione della K con la C ed eliminazione del dittongo «ae»), giorno, mese, Idi.

Alto indice di difficoltà è stato rilevato anche per gli item 15 e 16 del testo espositivo, incentrati sull'analisi del periodo: nel primo si chiedeva di individuare, all'intero di un periodo complesso, la proposizione coordinata alla principale, nel secondo di rendere in forma esplicita una subordinata implicita. Molti studenti hanno parafrasato il periodo o hanno sostituito il verbo lasciando, comunque, la forma implicita nella subordinata.

Non conoscere la struttura del periodo rende complessa, se non impossibile, una corretta comprensione del testo e l'utilizzo del mezzo linguistico anche a fini comunicativi.

Da qui la nostra decisione di revisionare la prova aggiungendo ulteriori item afferenti alla riflessione linguistica, dopo aver sostituito quelli risultati con alto indice di difficoltà.

I nuovi item, 10 e 12 della prova revisionata, che sostituiscono i precedenti item 15 e 16 della prova di comprensione del testo espositivo, vengono di seguito riportati:

Item 10: «Nella lettera scrisse che vide formarsi in cielo una nuvola altissima di fumo mista a cenere e lapilli». Rendi la subordinata in forma implicita.

Item 12: Rendi in forma esplicita la subordinata implicita presente nel periodo «Oggi definiamo pliniane le eruzioni esplosive, prodotte da vulcani come il Vesuvio».

La prova revisionata, risultante da un'attenta e critica analisi quantitativa e qualitativa dei dati ottenuti in questa prima fase della ricerca, verrà somministrata, come precedentemente detto, ad un nuovo campione di studenti. Inoltre, riconoscendo i limiti della CCT e la possibilità degli aspetti migliorativi dell'IRT rispetto alla misura dei tratti latenti (De Luca & Lucisano, 2011), si procederà quindi, alla verifica della coerenza interna della prova attraverso indicatori come il Kuder & Richardson e l'indice di intercorrelazione, utilizzati per l'appunto quando si attribuiscono difficoltà diverse agli item. Tuttavia, si riconosce al contempo, che quando si misura si ha a che fare con approssimazioni e ogni approssimazione contiene margini di errore. È dunque la scelta del modello più che le risposte dei soggetti

a determinare la misura ottenuta. Se accettiamo, infatti, di giocare con le regole della scienza non possiamo usarne una parte e rimuovere la parte scomoda e dunque dobbiamo imparare a non avere fretta, a fare bene i conti e a convivere con l'errore e a trovare tutti gli accorgimenti per ridurne la portata (De Luca & Lucisano, 2011).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of Reading Research*, 3, 285-310.
- Benvenuto, G. (2018). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bottani, N. (2011). *Come si impara a leggere nei paesi europei. Una indagine di Eurydice sulla lettura*.  
[http://www.adiscuola.it/adiw\\_brevi/?p=5911](http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=5911)
- 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>
- Calenda, M., Ferrantino, C., Petolicchio, A. M., & Milito, F. (2020). Costruzione e presentazione di una prova di comprensione della lettura. In *Le Società per la società. Ricerca, scenari, emergenze* (pp. 138-146). Lecce: Pensa Multimedia.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1992). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: Liviana.
- Dell'Acqua, R., & Turatto, M. (2006). *Attenzione e percezione*. Roma: Carocci.
- De Luca, A. M., & Lucisano, P. (2011). Item analisi tra modello e realtà. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(7), 85-96.
- Gallina, V. (2006). *Letteralismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*. Roma: Armando.
- Gattullo, M., & Giovannini, M. L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Giovannini, M. L., & Ghetti, M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In entrata e in uscita dalla classe prima*. Milano: LED Edizioni.
- Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163>  
PMid:15012477

- Intraversato, A. (2010). *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche. Indagine sui licei*.  
[http://padis.uniroma1.it/bitstream/10805/974/1/tesi%20intraversato%20lettura%2020\\_04.pdf](http://padis.uniroma1.it/bitstream/10805/974/1/tesi%20intraversato%20lettura%2020_04.pdf)
- Just, M. A., Carpenter, P. A., & Woolley, J. D. (1982). Paradigms and processes and in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology (General)* 3, 228-238.  
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.111.2.228>
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lastrucci, E. (1995). Che cosa significa comprendere un testo. In G. Benvenuto, E. Lastrucci, & A. Salerni, *Leggere per capire. Misurazione e valutazione delle competenze nella lettura a livello di adolescenza*. Roma: Anicia.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucas, R., & Norbury, C. F. (2015). Levels of text comprehension in children with Autism Spectrum Disorders (ASD): The influence of language phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(11).  
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2133-7>  
PMid:24849254
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma - Bari: Laterza.
- Maltese, A., Scifo, L., & Pepi, A. (2019). *Fare inferenze. Storie e attività per potenziare la comprensione del testo*. Trento: Erickson.
- Moretti, G., & Quagliata, A. (1999). *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate*. Roma: Monolite.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: AppletonCentury-Crofts.
- OECD (2018). *PISA 2018. Reading literacy framework*.  
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salerni, A. (1995). *Come costruire prove oggettive di comprensione della lettura*. In G. Benvenuto, E. Lastrucci, & A. Salerni, *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza* (pp. 65-118). Roma: Anicia.
- Thorndike, E. L. (1914). *The measurement of ability in reading: Preliminary scales and test*. Colombia: Teachers College.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B., & Agrusti, G. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Roma - Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Zanetti, M. A., & Miazza, D. (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.

## RIASSUNTO

*Il contributo descrive la procedura di revisione di una prova di comprensione della lettura progettata per gli studenti liceali. L'obiettivo è quello di analizzare il funzionamento di uno strumento di misura, utilizzato nell'ambito di un'indagine sulla lettura nei licei di tre regioni italiane – Basilicata, Calabria e Campania – al fine di migliorare e perfezionare tale strumento in vista delle successive fasi della ricerca. Le riflessioni che seguono intendono fornire una guida per l'interpretazione delle frequenze di risposta, degli indici di discriminatività e di difficoltà, utile a stabilire quali quesiti necessitano di ulteriore revisione. Analizzando la coerenza interna, la validità di costruito, intesa come discriminatività degli item, la difficoltà, i valori di punto biseriale e la distribuzione delle risposte sulle quattro opzioni previste dalla risposta multipla, si intende dimostrare come, somministrando più volte una stessa prova, si possono ottenere nuove indicazioni che permettono di limare e affinare i quesiti problematici, riflettendo sulle criticità emerse (Agrusti, 2008).*

*Parole chiave:* Comprensione del testo; Item analisi classica; Lettura; Prova di verifica; Valutazione.

*How to cite this Paper:* Calenda, M., Ferrantino, C., & Petolicchio, A. (2020). Prove di comprensione del testo: dalla somministrazione alla revisione [Reading comprehension tests: From administration to revision]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 91-108. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-022-cale>