

Construction and validation of a tool for evaluating inferential skills in primary school: the Ablnf test

Costruzione e validazione di uno strumento per la valutazione delle abilità inferenziali nella scuola primaria: l'Ablnf test

Rosa Vegliante

University of Salerno, Dept. of Human, Philosophical and Educational Sciences, Salerno (Italy)

Marta De Angelis

University of Foggia, Dept. of Humanities. Literature, Cultural Heritage, Education Sciences, Foggia (Italy)

Sergio Miranda

University of Salerno, Dept. of Human, Philosophical and Educational Sciences, Salerno (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Vegliante, R., De Angelis, M., Miranda, S. (2020). Construction and validation of a tool for evaluating inferential skills in primary school: the Ablnf test. *Italian Journal of Educational Research*, 25, 74-88.

Corresponding Author: Rosa Vegliante
rvigliante@unisa.it

Copyright: © 2020 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: 25 August 2020

Accepted: 01 October 2020

Published: 11 december 2020

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://DOI10.7346/SIRD-022020-P74>

Abstract

Reading comprehension is a multidimensional process influenced by many factors of different nature. Through reading, the subject is called to generate micro and macrostructures useful to elaborate a global representation of meaning. One of the causes of students lack reading comprehension is related to the poor ability to make inferences on the text. This paper presents the construction and validation phases of Ablnf, a test developed by a research project aimed at pupils attending class V of primary school. It aimed at enhancing inferential skills through the Reciprocal Teaching technique. The pilot experiment has been done on a convenience sample made up of 127 pupils. The results of the validation of the test are encouraging and suggest the possibility of using it in the school context as a tool for evaluating inferential skills.

Keywords: Reading comprehension; Inferential processes; Primary School; Validation of a test; Reciprocal Teaching.

Riassunto

La comprensione del testo è un processo multidimensionale influenzato da numerosi fattori di diversa natura. Attraverso la lettura, il soggetto è chiamato a generare micro e macrostrutture per elaborare una rappresentazione globale di significato. Una delle cause della mancata comprensione del testo è relativa alla scarsa capacità di operare inferenze sul testo. Il contributo presenta le fasi di costruzione e validazione dell'Ablnf test, elaborato nell'ambito di un progetto di ricerca rivolto agli alunni frequentanti la classe V di scuola primaria finalizzato a potenziare le abilità inferenziali attraverso la tecnica del Reciprocal Teaching. La prova pilota è stata somministrata ad un campione di convenienza composto da 127 alunni. I risultati della validazione della prova sono incoraggianti e lasciano intravedere la possibilità di utilizzo dello strumento nel contesto scolastico.

Parole chiave: Comprensione del testo; Processi inferenziali; Scuola Primaria; Validazione di un test; Reciprocal Teaching.

Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Rosa Vegliante ha redatto i § 2 e 4; Marta De Angelis il § 3 e Sergio Miranda il § 1.

1. Introduzione

Nella Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018 la comprensione delle informazioni scritte rappresenta una capacità implicita della competenza alfabetica funzionale, dalla quale dipende la possibilità di “comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo” (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, 2018/C 189/01). Comprendere informazioni di diversa natura, tratte da fonti disparate, presuppone una serie di elementi che andrebbero potenziati già dalla scuola dell’infanzia e che rinviano all’ampliamento del vocabolario, alle funzioni comunicative del linguaggio, all’esercizio delle modalità di interazione per favorire lo sviluppo di “un pensiero logico e creativo” (Frabboni & Pinto Minerva, 2008; MIUR, Indicazioni Nazionali, 2012, p. 27).

La comprensione è necessaria a garantire la piena partecipazione del soggetto alla vita sociale e, nel primo ciclo d’istruzione, la lettura rappresenta un mezzo finalizzato ad attivare processi elaborativi e interpretativi. Nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012; 2018) si afferma, infatti, che sviluppando e migliorando gli elementi alla base della grammatica esplicita¹ congiunti alla riflessione, l’allievo venga posto nella condizione di cogliere il significato del testo e ricostruire una rappresentazione mentale rispetto a ciò che ha letto (van Dijk & Kintsch 1983; Levorato, 1988; De Beni, Cisotto & Carretti, 2001). La comprensione richiede, quindi, la mobilitazione di quei meccanismi cognitivi e metacognitivi in grado di coniugare, in maniera sinergica, le conoscenze in possesso con le informazioni derivate dalla lettura.

Secondo gli studi di psicologia cognitiva, dalla lettura scaturiscono quell’insieme di operazioni che pongono in relazione le esperienze proprie del lettore con le caratteristiche del testo (Cornoldi & Colpo, 1995; Benvenuto, Lastrucci & Salerni, 1995; Lumbelli, 2009). Nel processo di comprensione il lettore è chiamato a generare micro e macrostrutture per elaborare una rappresentazione globale di significato (van Dijk & Kintsch, 1983). Dalla letteratura di settore emergono le principali difficoltà di comprensione rintracciabili: (i) nella mancata interazione tra le conoscenze, gli schemi e gli script conservati in memoria e le informazioni veicolate dal testo (De Beni, Borella & Carretti, 2007; Savage, Lavers & Pillay, 2007); (ii) nell’incapacità di produrre inferenze e nell’inadeguatezza di utilizzare gli indizi, desumibili dal contesto (Lumbelli, 2006; Bellelli & Belacchi, 2016); (iii) e nella poca familiarità dell’argomento trattato (Levorato, 1988; Cardarello, 2004). Ogni qual volta si presentino delle criticità nella lettura di un testo, da ostacolarne la ricostruzione del significato, sarebbe opportuno sollecitare le abilità inferenziali. Attraverso operazioni di connessione e integrazione di informazioni, esplicite e/o implicite, il lettore è posto nella condizione di ristabilire quella coerenza locale del testo così da favorire una corretta comprensione.

Partendo da queste premesse, il contributo descrive le fasi di costruzione e calibratura di un test strutturato, parte integrante di un progetto di ricerca nato con l’intento di promuovere lo sviluppo delle abilità inferenziali in bambini di classe V di scuola primaria. In particolare, si ipotizza che l’attuazione di un percorso di potenziamento cognitivo² basato sulla presentazione di specifici testi, esaminati e discussi dagli allievi in coppia secondo la tecnica del *Reciprocal Teaching* (Brown & Palincsar, 1982; Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, 2013), possa favorire i processi di elaborazione delle informazioni sottesi alla comprensione.

Per la sperimentazione ci si avvarrà di un disegno quasi sperimentale a due gruppi e, al fine di operare confronti, si è reso necessario procedere alla validazione delle prove che verranno utilizzate in fase pre e post intervento. L’obiettivo del lavoro è dunque di verificare l’affidabilità e l’attendibilità delle prove per essere in grado, nel caso, di migliorarne la qualità.

1 Nelle Indicazioni nazionali viene chiarito il passaggio da una grammatica implicita a una grammatica esplicita che racchiude l’insieme degli strumenti necessari per un uso consapevole e critico della lingua.

2 Il percorso sperimentale prevede l’attuazione di un programma d’intervento con gli obiettivi di potenziare le abilità inferenziali attraverso la risoluzione di situazioni testuali di diversa natura; stimolare i processi di elaborazione delle informazioni testuali; favorire il ragionamento verbale mediante il lavoro di coppia.

2. Materiali e metodi

2.1 Riferimenti teorici

La comprensione assume una natura sistemica e un carattere processuale, in essa convergono elementi cognitivi, volitivi e socio-regolativi. La capacità di coordinare i processi cognitivi, che fanno capo alla strutturazione fonologica, grammaticale e semantica con quelli periferici, legati all'elaborazione visiva delle parole, consente di risalire al significato della singola frase (Cain, Oakhill & Elbro, 2003; Padovani, 2006). Per ricostruire il significato globale del testo il lettore è chiamato a cogliere i collegamenti tra le frasi, operando elaborazioni ed integrazioni che gli consentono la comprensione. Tali strategie sono strettamente legate al background culturale del lettore e alle caratteristiche linguistico-semantiche testuali (Oakhill, Cain & Yuill, 1998).

La comprensione implica una ibridazione tra due repertori: l'uno pone il lettore a confrontarsi con le parole e con il contesto, l'altro mira a coniugare il senso ricavato dal testo con le caratteristiche soggettive e personali di chi legge (Bagnaroli, Fabbri & Martari, 2009)³. La ricostruzione del significato dipende dalla coerenza del testo: quanto più un testo è coerente tanto più la comprensione è agevolata (Armbruster, Anderson & Ostertag, 1989). A livello psicologico, il processo di comprensione implica l'elaborazione di una rappresentazione semantica del testo basata sulla costruzione di microstrutture e macro-strutture. Il *modello situazionale* proposto da Kintsch e van Dijk (1978; van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1994), tra i più noti di psicologia cognitivista, ne chiarisce i meccanismi coinvolti. In esso coesistono la prospettiva *proposizionale*, che rinvia all'elaborazione delle unità semantiche della struttura testuale, e la prospettiva centrata sui *modelli mentali*, che integra le conoscenze enciclopediche con le informazioni veicolate dal testo. La comprensione, dunque, può essere sintetizzata in tre momenti strettamente connessi: (i) produzione di una rappresentazione superficiale del testo da cui ricavare il significato letterale, tratto dalle singole frasi; (ii) elaborazione di micro e macro-strutture, basate su una rete di proposizioni concatenate tra loro; (iii) integrazione delle informazioni con le conoscenze pregresse per rinsaldare la rappresentazione situazionale. In questi tre momenti coesistono altrettante operazioni essenziali quali l'eliminazione delle informazioni secondarie, la generalizzazione e la sintesi. In particolare, nel passaggio dall'elaborazione di micro e macro-strutture (ii) all'integrazione delle informazioni con le conoscenze pregresse (iii), il lettore deve operare inferenze per riorganizzare e comprendere il testo considerando le informazioni non presenti in forma esplicita. Il termine "inferenza" rinvia a quell'insieme di abilità imprescindibili che consentono al lettore di ricavare i significati impliciti nel testo andando oltre i contenuti espressi (Levorato, 1988). Le inferenze locali o semplici vengono inconsapevolmente mobilitate dal lettore dando luogo a micro e macro-strutture nelle quali le conoscenze esplicite si integrano con quelle enciclopediche. In questa categoria rientrano le inferenze elaborative e di connessione: le prime aggiungono informazioni direttamente ricavabili dalla memoria di lavoro; le seconde, conosciute anche come *bridging inferences* (van den Broek, 1994), servono a stabilire il significato di frasi adiacenti o precedenti e richiedono il coinvolgimento della memoria di lavoro. Un classico esempio è riportato nella frase "La strada era gelata. Il camion correva veloce. Molte persone rimasero ferite" (Lumbelli, 2006, p. 33). In tal caso, il lettore è invitato a collegare le parti del testo e a ricavare una conoscenza non direttamente esplicita.

I processi inferenziali diventano indispensabili quando consentono non solo di stabilire i collegamenti tra frasi adiacenti, ma di ricostruire la coerenza interna al testo (Clark, 1977). Un esempio sono le cosiddette inferenze di reintegrazione (Kintsch, 1998) che richiedono un ragionamento deduttivo e, di conseguenza, vengono etichettate come "vere inferenze". Quando il lettore si avvale della memoria a lungo termine per rintracciare il significato testuale si estraggono o si integrano le informazioni esplicite; per dirla con Eco (1980) mediante le tre forme di inferenze canoniche del pensiero umano (deduzione, induzione e abduzione), il lettore ragiona consapevolmente e intenzionalmente.

3 Ogni testo presenta una struttura propria in base al modo in cui i concetti sono organizzati e in riferimento ad uno schema attraverso il quale viene presentata la sequenzialità e la logicità degli eventi. Il testo si definisce tale nel momento in cui *tesse* la relazione tra l'unità grammaticale e quella semantica. Nel primo caso il riferimento va al modo in cui vengono connesse le strutture sintattiche (coesione testuale); nel secondo caso il significante lascia spazio al significato attivando quei legami logico-semantici che rinviano alla natura pragmatica insita nella lettura (coerenza testuale).

Tra le tipologie richiamate, l'inferenza di connessione rappresenta la causa dei principali errori di comprensione commessi inconsapevolmente. La "non comprensione", in questo caso, deriva da operazioni esecutive non pertinenti. Nel linguaggio poetico, ad esempio, la metafora coincide con un problema da risolvere, è un significato traslato che rallenta il processo di comprensione; una sorta di sfida per il lettore (Levorato, 1998; Cardarello & Contini, 2012) il quale è costantemente chiamato ad attivare connessioni per trarre una rappresentazione del significato. Il giovane lettore, ancora inesperto, dovrà coniugare referenti dei segni linguistici apparentemente differenti, che non hanno alcun legame, ed eseguire inferenze ponte per comprenderne il senso. L'interazione tra domini concettuali diversi genera un campo semantico, ossia un'area di significato nella quale si creano quelle relazioni tra concetti afferenti a sfere affini.

La comprensione testuale è un costrutto teorico ampiamente indagato da differenti prospettive dalle quali è possibile individuare dimensioni di analisi adatte per la costruzione di prove di verifica standardizzate.

Se si considerano i framework teorici di alcune rilevazioni internazionali e nazionali (IEA PIRLS, OCSE PISA, INVALSI) è possibile identificare l'insieme delle competenze, abilità e conoscenze alla base della *reading literacy* e, in particolare, il ruolo assunto dai processi inferenziali all'interno degli specifici scenari.

Nel Quadro di Riferimento (QdR) PIRLS 2016 (Mullis & Martin, 2015), le dimensioni di valutazione della *reading literacy* sono declinate in *scopi della lettura* e *processi di comprensione*. Gli *scopi della lettura*, che orientano la selezione dei testi e la strutturazione della prova, sono finalizzati sia a destare piacere e interesse che a prendere parte alla vita sociale (da cui la scelta di far ricorso a testi narrativi di fantasia in grado di coinvolgere il lettore e a testi espositivi dai quali ricavare informazioni utili a conoscere il mondo). Tra i *processi di comprensione* si annoverano: la capacità di focalizzare e individuare informazioni esplicite, interpretare e integrare concetti e informazioni, valutare e analizzare criticamente i contenuti e gli elementi caratterizzanti i testi. Nel QdR, soprattutto, viene sottolineata la necessità di verificare "le inferenze dirette" (*straightforward inferences*) ovvero quelle tipologie di inferenze che si avvalgono delle informazioni contenute nel testo per risalire alla causa degli eventi (rintracciare l'idea principale tra determinati argomenti, dedurre generalizzazioni o descrivere la relazione tra i personaggi coinvolti nelle storie: cfr. Mullis & Martin, 2015, pp. 19-20). I quesiti della prova vertono sull'attivazione di inferenze connettive, basate soprattutto su operazioni mentali di recupero ma anche per queste, così come per le inferenze più elaborate e complesse, la connessione tra le informazioni può avvenire sia in maniera consapevole che automaticamente (Kintsch, 1998). Si riconosce, inoltre, l'importanza delle strategie metacognitive che accompagnano il lettore durante il processo di autoregolazione.

Nel framework teorico di PISA 2018 (OECD, 2018; 2019) le dimensioni d'indagine sono individuate nella capacità di saper applicare in situazioni altre e valutare, in maniera attiva e intenzionale, le informazioni ricavabili dalla lettura di fonti diverse. Nel misurare il livello di *literacy* conseguito dagli studenti, vengono considerati i fattori legati al lettore, al testo e al compito articolati in due macro-categorie di analisi: *text processing* e *task management*. Nella prima macro-categoria si collocano i processi di elaborazione testuale alla base della fluidità della lettura ossia: individuare informazioni (*locate information*), comprendere (*understand*), valutare e riflettere (*evaluate and reflect*); nella seconda gli aspetti metacognitivi che connotano la pianificazione e il monitoraggio nella gestione del compito. Le abilità inferenziali afferiscono ai processi cognitivi relativi al *text processing*. Rispetto alle prove PIRLS, per risalire alla rappresentazione semantica globale del testo i quesiti vertono sull'attivazione di varie tipologie di inferenze (semplici, di connessione, complesse). Lo studente è chiamato a coniugare parti differenti di uno o più testi, identificare informazioni salienti per elaborare una sintesi o attribuire un titolo al brano. Viene, dunque, richiesta la capacità di *problem solving* che potrebbe generare difficoltà nella comprensione a causa di processi elaborativi incoerenti o contrastanti.

Nel QdR delle prove INVALSI 2018, per valutare la *reading literacy* vengono individuate tre dimensioni: *pragmatico-testuale*, *lessicale* e *grammaticale*. La prima dimensione rinvia all'insieme delle capacità che consentono di ricostruire il significato del testo, a partire dalla coesione e coerenza testuale, dall'operare inferenze al riconoscere i generi e i registri linguistici per attestare la validità e l'attendibilità delle informazioni. La seconda dimensione si incentra sulla competenza lessicale e frasale che consiste nella capacità di localizzare il rapporto tra il significato e il significante mediante uno specifico referente o di dedurre il senso di un termine da un'espressione frasale. La terza si riferisce all'operare analisi di tipo pragmatico sulle informazioni presenti nei testi e riflettere sulle possibili simmetrie/dissimmetrie per ricavare relazioni. La tabella 1 presenta un riepilogo complessivo relativo ai tre framework teorici considerati.

Quadro teorico	Processi di reading literacy
IEA PIRLS 2016	<ul style="list-style-type: none"> – Scopi di lettura: fruire un'esperienza letteraria e acquisire/usare informazioni. – Processi di comprensione: mettere a fuoco e localizzare informazioni fornite in modo esplicito; fare inferenze dirette; interpretare e integrare concetti/informazioni; valutare e porsi in maniera critica i contenuti e gli aspetti formali del testo.
OCSE PISA 2018	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborazione del testo: localizzare informazioni; comprendere (integrare e fare inferenze); valutare e riflettere. – Gestione del compito: insieme di obiettivi e piani; monitorare e regolare.
INVALSI 2018	<ul style="list-style-type: none"> – Dimensione pragmatico-testuale: leggibilità e complessità testuale; operare inferenze semplici e complesse. – Dimensione lessicale: competenza lessicale. – Dimensione grammaticale: competenza grammaticale.

Tabella 1: Sintesi dei processi della reading literacy

2.2 Progettazione e costruzione della prova

Per la progettazione della prova di valutazione delle abilità inferenziali (AbInf) sono stati presi in considerazione alcuni tra i principali test standardizzati che, a livello nazionale, sono stati elaborati per valutare le abilità di lettura e comprensione. L'edizione più recente di prove MT, messe a punto da Cornoldi, Colpo e Carretti (2017), rileva le principali abilità di lettura e comprensione dalla prima classe della scuola primaria sino al biennio della secondaria di secondo grado. La batteria di prove per la scuola primaria intende verificare il livello conseguito dal bambino in due macro-categorie: correttezza/rapidità della lettura e processi di comprensione dei brani. Ogni prova consiste nella lettura di un testo a cui seguono 10 quesiti a scelta multipla di cui una alternativa è quella esatta. Nel corso degli anni, rispetto alla prima versione, i test iniziali-intermedi e finali sono stati aggiornati e ulteriormente supportati dalla predisposizione di un vero e proprio programma di potenziamento da attuare in classe.

Il Test di Comprensione Orale (TOR), elaborato da Levorato e Roch (2007), consente di cogliere eventuali difficoltà a livello cognitivo-linguistico già a partire dai 3 anni sino agli 8 anni. Si compone di testi di difficoltà crescente a cui seguono 5 domande relative alle informazioni direttamente ricavabili dalla lettura e 5 domande inferenziali sui significati impliciti nel testo. Le storie sono contenute in tre forme (A, B, C) e si caratterizzano per lo stesso grado di complessità e lunghezza. Per agevolare i bambini più piccoli, i quesiti a scelta multipla sono corredati da 4 tavole figurative pari al numero delle alternative di cui si compone ogni singolo item.

Il test standardizzato "Assessment di lettura e comprensione per l'età evolutiva" (ALCE, Bonifacci et al., 2014) si avvale del *Simple view of reading*⁴ (Hoover & Gough, 1990) nella strutturazione delle prove. Secondo tale modello la risposta fornita dal bambino scaturisce dalla capacità di decodifica e dalla comprensione linguistica. La componente di decodifica implica la conversione di grafemi in fonemi ed è verificata mediante criteri di accuratezza e velocità; la componente linguistica consente di accertare la comprensione delle informazioni in modalità sia orale che scritta. Il modello presuppone che la comprensione del testo venga garantita se sussistono abilità minime in entrambe le componenti. Il test viene prevalentemente utilizzato nei protocolli diagnostici per l'individuazione di specifici disturbi di apprendimento.

La principale finalità della prova AbInf è consistita nel sollecitare nei lettori l'attivazione dei legami impliciti tra le singole parole e le frasi, collegando le informazioni esplicite al bagaglio di conoscenze enciclopediche, contestuali e linguistiche preesistenti. La stesura dei quesiti è ascrivibile all'interno di tre categorie di obiettivi specifici:

4 La "semplice visione della lettura" è una teoria scientifica *unificata* su lettura e comprensione basata sul prodotto di due componenti: la decodifica e la comprensione linguistica. Quando la prima o la seconda componente risultano pari a zero, la comprensione non è garantita. Secondo questo modello la comprensione, in una fase iniziale, è determinata dalla capacità di decodifica del testo che avviene tramite la lettura ad alta voce, mentre la comprensione linguistica assume un ruolo marginale. Successivamente, invece, è proprio quest'ultima ad avere maggiore rilievo nel processo di comprensione testuale.

- operare inferenze lessicali (riconoscere il significato di parole polisemiche tratte dal testo);
- elaborare inferenze semantiche (ricavare informazioni implicite non direttamente espresse);
- produrre inferenze ponte (integrare parti vicine o distanti nel testo).

I brani scelti, adeguati all'età degli alunni frequentanti la classe V di scuola primaria, sono stati selezionati da testi letterali, narrativi e poetici, e da testi digitali di carattere espositivo-informativo, inerenti tematiche accessibili in termini di padronanza del tema, di coerenza e coesione locale. I testi presentano un formato continuo, interamente verbale, costituiti da frasi poste in capoversi e, nel caso delle poesie, in versi contenuti in strofe strutturate in sequenza.

I testi narrativi sono stati suddivisi in tre macro-sezioni equivalenti, intervallate da una serie di domande in grado di cogliere i punti nodali, legati all'attivazione di processi inferenziali rielaborativi o di collegamento, rompendo in tal senso con la classica collocazione dei quesiti al termine del brano come avviene nella maggior parte dei test di verifica (Cardarello & Lumbelli, 2019; Lumbelli, 2009). Si è optato per tale modalità per motivare e incoraggiare tutti i bambini, soprattutto coloro poco propensi alla lettura. Per i testi informativi e poetici, meno lunghi ma più articolati nella forma, si è deciso di collocare i quesiti al termine degli stessi. La prova di valutazione AbInf nella sua versione completa si compone di:

- due testi narrativi, riadattati rispetto alla versione originale: il capitolo 14 *Il ladro* tratto da *Harry Potter e i doni della morte* di J. K. Rowling e *Il pastore e la fontana* di Gianni Rodari;
- due testi digitali di carattere espositivo-informativo adattati da Focus junior, sezione Scienza: *L'arco lunare* e *La crosta terrestre*;
- due testi poetici *E l'acqua* di Roberto Piumini e *Il gatto inverno* di Gianni Rodari.

Si è optato per quesiti strutturati a scelta predefinita (*selection-type items*) con l'intenzione di porre lo studente di fronte alla risoluzione di un problema (Benvenuto, 2003). Nel caso specifico, si è ricorso a quesiti a scelta multipla con quattro alternative di risposta di cui una corretta e a quesiti a corrispondenza. I quesiti consentono di verificare differenti tipi di ragionamento e di inferenze (lessicali, semantiche e ponte). Tale distinzione rinvia al modello adottato nelle attività di comprensione testuale presenti nella sezione "Inferenze lessicali e semantiche" della *Nuova Guida alla Comprensione del testo* vol. 3 di De Beni, Vocetti, Cornoldi e Gruppo MT (2003). Per verificare le *inferenze lessicali*, sono proposti quesiti per la comprensione del significato di parole polisemiche in merito al contesto e all'individuazione di elementi mancanti ricavabili dal testo. Per attivare le *inferenze semantiche*, i quesiti prevedono l'elaborazione delle informazioni mancanti risalendo a conoscenze proprie o traendo possibili relazioni dalla deduzione di casi particolari. Per quanto riguarda le *inferenze ponte*, le domande vertono sui collegamenti tra parti vicine e/o distanti dal testo.

La prova si compone di 36 quesiti organizzati rispettivamente come segue:

- 10 domande a scelta multipla per ciascuno dei due testi narrativi;
- 5 domande a scelta multipla per ciascuno dei due testi espositivo-informativi;
- 3 domande a scelta multipla per ciascuno dei due testi poetici.

Di seguito si riportano alcuni esempi di quesiti suddivisi nelle tre categorie di obiettivi con le specifiche finalità (Tabella 2).

<p>I quesiti focalizzati sulle <i>inferenze lessicali</i> mirano a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – produrre inferenze basandosi su regole del linguaggio: <i>La crosta rappresenta la parte del...;</i> – comprendere il significato polisemico delle parole in riferimento al testo: <i>La fontana “corse tutta intorno a una piazzetta” significa che..</i> – elaborare inferenze su parole mancanti attenendosi al contesto: <i>La vecchietta gli domandò: - Le hai contate le...?</i>
<p>I quesiti riguardanti le <i>inferenze semantiche</i> prevedono di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – attingere dalle proprie conoscenze per elaborare le inferenze testuali: <i>Il mercante da cosa comprende che il pastore fosse un sempliciotto?</i> – dedurre casi particolari da un testo: <i>Perché il pastore non vuole vendere la sua pecora?</i>
<p>I quesiti centrati sulle <i>inferenze ponte</i> consentono di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – collegare parti vicine del testo: <i>Cosa fa cambiare umore al pastore?</i> – collegare parti distanti del testo: <i>Da cosa comprendi che il mercante non volle approfittarsi del pastore?</i>

Tabella 2: esempi di quesiti

3. Analisi dei dati e discussione

I dati per la validazione dell'AbInf test sono stati raccolti nel novembre 2019 su un campione di convenienza costituito 145 alunni frequentanti la classe quinta di scuola primaria (5 classi dell'IC “R. Nicodemi” di Fisciano; 4 classi dell'IC “A. Gatto” di Battipaglia). Con il metodo *split-half* la prova è stata suddivisa in due parti, AbInf A e AbInf B; le due versioni, in modalità cartacea, sono state somministrate agli studenti in due giornate consecutive. Ogni singola prova contiene 18 domande a scelta multipla con quattro alternative di risposta (A, B, C, D) di cui una sola è esatta. Riguardo al tempo di svolgimento della prova, non sono state date indicazioni prescrittive ma, di norma, sono stati impiegati circa 30 minuti per il completamento di ciascuna di esse. Per l'elaborazione dei dati, non si è tenuto conto degli allievi che non hanno completato l'intera prova nelle due applicazioni (AbInf A; AbInf B) e di quelli con disabilità intellettive certificate. Per queste ragioni, il numero di prove valide è stato pari a 127.

3.1 La distribuzione dei punteggi

Le elaborazioni statistiche effettuate sui risultati conseguiti dagli alunni sono riportate nella prossima tabella (Tabella 3). Rispetto a un punteggio massimo teorico pari a 36, i valori degli indici di tendenza centrale delle due prove sono omogenei. Nel caso di *AbInf tot.*, siamo comunque in presenza di una distribuzione asimmetrica negativa nella quale il valore della media si situa al di sotto della mediana e della moda.

	AbInf tot.	AbInf A	AbInf B
<i>Punteggio Max Teorico</i>	36	18	18
<i>Media</i>	22	11	11
<i>Mediana</i>	23	11	11
<i>Moda</i>	24	10	11
<i>Deviazione Standard</i>	4,6	2,3	2,9
<i>Coefficiente di Variazione</i>	20%	21%	26%
<i>Min</i>	10	3	3
<i>Max</i>	32	16	17
<i>Gamma</i>	22	13	14
1° quartile	tra 10 e 20	tra 3 e 9	tra 3 e 9
2° quartile	tra 21 e 23	10	10
3° quartile	tra 23 e 25	tra 11 e 13	tra 11 e 13
4° quartile	tra 26 e 32	tra 14 e 16	tra 14 e 17

Tabella 3: le elaborazioni statistiche effettuate sui dati

La deviazione standard, in entrambi i test (AbInf A: 2,3; AbInf B: 2,9), indica una bassa omogeneità dei dati rispetto alla media della distribuzione, come confermato anche dal valore dei coefficienti di variazione (rispettivamente: 21%; 26%). Gli indici di posizione assumono nelle due distribuzioni pressoché gli stessi valori. Il grafico di Figura 1 presenta la distribuzione della frequenza di punteggi conseguiti dagli alunni nelle due versioni della prova.

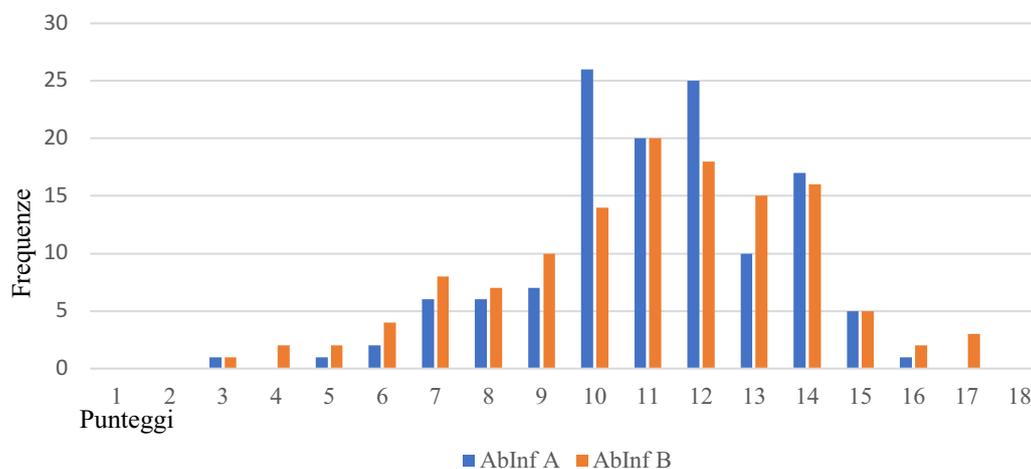


Figura 1: distribuzione dei punteggi nei test AbInf A e AbInf B

Le due distribuzioni sono quasi “sovrapponibili” (ad eccezione degli item 10, 12 e 13) e, tenuto conto dei risultati riportati nella tabella 3, è ragionevole affermare che i due test sono pressoché equivalenti.

Per operare dei confronti, indipendentemente dalla scala del test (Coggi & Ricchiardi, 2005), i punteggi grezzi sono stati standardizzati (punteggi z) e, per esprimere in modo più agevole la distanza del singolo allievo dalla media del gruppo di riferimento, i punteggi z sono stati ricodificati in 11 categorie ricavando i *punti C di Guilford* (Trincherò, 2014). La percentuale più alta dei punteggi si colloca nella fascia dei valori positivi al di sopra della media (Tabelle 4, 5).

Punteggio z	Punto C	Alunni	%
da -2,75 a -2,25	0	2	2%
da -2,25 a -1,75	1	8	6%
da -1,75 a -1,25	2	6	5%
da -1,25 a -0,75	3	7	6%
da -0,75 a -0,25	4	26	20%
da -0,25 a 0,25	5	20	16%
da 0,25 a 0,75	6	25	20%
da 0,75 a 1,25	7	27	21%
da 1,25 a 1,75	8	5	4%
da 1,75 a 2,25	9	1	1%
da 2,25 a 2,75	10	0	0%

Tabella 4: punti C di Guilford - AbInf A

Punteggio z	Punto C	Alunni	%
da -2,75 a -2,25	0	3	2%
da -2,25 a -1,75	1	6	5%
da -1,75 a -1,25	2	8	6%
da -1,25 a -0,75	3	7	6%
da -0,75 a -0,25	4	24	19%
da -0,25 a 0,25	5	20	16%
da 0,25 a 0,75	6	33	26%
da 0,75 a 1,25	7	16	13%
da 1,25 a 1,75	8	7	6%
da 1,75 a 2,25	9	3	2%
da 2,25 a 2,75	10	0	0%

Tabella 5: punti C di Guilford - AbInf B

Con la *distribuzione pentenaria*, inoltre, sono stati suddivisi i punteggi in cinque fasce di livello (A, B, C, D, E). La maggior parte degli studenti (Tabelle 6, 7) ha ottenuto punteggi intorno alla fascia C, mentre una bassa percentuale si colloca nelle fasce estreme (fasce A ed E). La distribuzione assume una forma normale che evidenzia la presenza di disomogeneità tra gli studenti, tipica situazione all’inizio di un intervento formativo (Benvenuto, 2003).

Punteggio z	Fasce di livello	Alunni	%
da -2,5 a -1,5	A	10	8%
da -1,5 a -0,5	B	13	10%
da -0,5 a 0,5	C	71	56%
da 0,5 a 1,5	D	27	21%
da 1,5 a 2,5	E	6	5%

Tabella 6: distribuzione pentenaria - AbInf A

Punteggio z	Fasce di livello	Alunni	%
da -2,5 a -1,5	A	9	7%
da -1,5 a -0,5	B	25	20%
da -0,5 a 0,5	C	52	41%
da 0,5 a 1,5	D	36	28%
da 1,5 a 2,5	E	5	4%

Tabella 7: distribuzione pentenaria - AbInf B

Il confronto tra i valori riportati nelle precedenti tabelle ci consente di affermare, anche in questo caso, che le due prove possono considerarsi sostanzialmente equivalenti.

3.2 L'affidabilità di AbInf A e AbInf B

L'analisi dei quesiti (*item analysis*) è avvenuta mediante la *Classical Test Theory* (CTT) muovendo dall'assunto che "se la prova nel suo complesso costituisce una misura di una variabile unica, le singole domande e i singoli soggetti dovranno avere un comportamento coerente" (Lucisano & Salerni, 2002, p. 239). È stato calcolato l'*indice di difficoltà* considerando accettabili i quesiti che si collocano nell'intervallo tra 0,25 e 0,75⁵. Dai risultati ottenuti (Tab.8) si evince l'eccessiva difficoltà degli item 14 e 15 in entrambe le prove e dell'item 9 di AbInf A. Risultano facili gli item 16 di AbInf A, 6 e 18 di AbInf B.

AbInf A	Il ladro										L'arco lunare					E l'acqua		
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Chiave	A	B	B	B	C	D	B	A	A	D	D	C	A	B	B	A	B	C
Difficoltà	0,75	0,35	0,73	0,72	0,65	0,40	0,46	0,74	0,80	0,28	0,39	0,43	0,66	0,87	0,82	0,20	0,61	0,76
AbInf B	Il pastore e la fontana										La crosta terrestre					Il gatto inverno		
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Chiave	A	D	B	A	B	A	A	D	A	C	B	C	B	A	B	C	B	B
Difficoltà	0,67	0,74	0,44	0,48	0,35	0,17	0,65	0,40	0,58	0,72	0,60	0,43	0,64	0,85	0,88	0,65	0,44	0,06

Tabella 8: indice di difficoltà

L'indice di *discriminatività* ha consentito di distinguere "gli studenti che complessivamente vanno bene da quelli che vanno male al totale della prova" (Benvenuto, 2003, p. 188)⁶. I quesiti che si sono rivelati molto o poco discriminanti sono i seguenti: 2, 3 e 7 di AbInf A; 4 e 10 di AbInf B; 14 e 15 di entrambe le versioni.

Il *potere discriminante* (Pd)⁷, calcolato su dati dicotomizzati (risposta corretta uguale a 1; risposta errata uguale a 0) e che non tiene conto delle risposte omesse, varia da 0 a 1 (maggiore è il suo valore, maggiore è il Pd dell'item). Gli item con valori bassi dell'indice Pd sono i num. 13, 14 e 15 di entrambe le versioni.

Un riepilogo complessivo è riportato nella tabella 9 (Tabella 9).

5 Per la classificazione della difficoltà dei quesiti, si è tenuto conto dei seguenti range dell'indice: facile (0-0,25); medio facile (0,25-0,50); medio difficile (0,50-0,75); difficile (0,75-1) (Gattullo & Giovannini, 1989).

6 Il valore dell'indice varia da +1 a -1; un buon quesito dovrebbe avere una discriminatività media compresa tra 0,20 e 0,40 (Benvenuto, 2003).

7 Il potere discriminante si ricava "dal prodotto tra il numero di risposte corrette date all'item (indicato con *E*) e il numero di risposte sbagliate date all'item (indicato con *S*), rapportato alla metà del numero totale di risposte (*N*) elevato al quadrato" (Trinchero, 2014, p. 87).

<i>AbInfA</i>	<i>Il ladro</i>										<i>L'arco lunare</i>					<i>E l'acqua</i>		
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Chiave	A	B	B	B	C	D	B	A	A	D	D	C	A	B	B	A	B	C
Discriminatività	0,20	0,62	0,07	0,33	0,26	0,21	0,12	0,31	0,40	0,39	0,38	0,24	0,27	0,07	0,17	0,31	0,29	0,33
Potere discriminante	0,75	0,88	0,71	0,81	0,77	0,81	0,83	0,70	0,58	0,78	0,89	0,88	0,36	0,06	0,17	0,41	0,39	0,48
<i>AbInfB</i>	<i>Il pastore e la fontana</i>										<i>La crosta terrestre</i>					<i>Il gatto inverno</i>		
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Chiave	A	D	B	A	B	A	A	D	A	C	B	C	B	A	B	C	B	B
Discriminatività	0,33	0,33	0,29	0,55	0,29	0,26	0,40	0,40	0,38	0,52	0,40	0,35	0,27	0,16	0,07	0,40	0,36	0,22
Potere discriminante	0,77	0,57	0,78	0,78	0,82	0,59	0,78	0,83	0,89	0,63	0,79	0,84	0,35	0,15	0,03	0,72	0,88	0,45

Tabella 9: indice di discriminatività e potere discriminante

L'indice di *distrattività*⁸ ha permesso di analizzare la forza attrattiva dei distrattori. La tabella 10 (Tabella 10) mostra, per ciascun item, la percentuale di risposte fornite dagli studenti ad ogni singolo distrattore. Risultano molto blandi quei distrattori per i quali si registrano percentuali inferiori al 5% (Lucisano & Salerni, 2002) come, ad esempio, per i quesiti 7, 12 e 16 in AbInf A e 3, 5, 14, 16 in AbInf B; distrattori molto forti, al contrario, sono stati individuati per i quesiti 13, 14, 15 in AbInf A e 1, 13, 14, 15 in AbInf B.

<i>AbInfA</i>	<i>Il ladro</i>										<i>L'arco lunare</i>					<i>E l'acqua</i>		
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Chiave	A	B	B	B	C	D	B	A	A	D	D	C	A	B	B	A	B	C
Risp. A	-	39%	53%	58%	33%	43%	29%	-	-	42%	44%	62%	-	66%	84%	-	4%	30%
Risp. B	50%	-	-	-	29%	28%	-	31%	41%	27%	26%	31%	75%	-	-	2%	-	40%
Risp. C	31%	32%	29%	6%	-	29%	4%	46%	33%	31%	30%	-	11%	9%	26%	69%	16%	-
Risp. D	19%	29%	10%	36%	38%	-	67%	23%	26%	-	-	3%	14%	7%	30%	26%	63%	10%
<i>AbInfB</i>	<i>Il pastore e la fontana</i>										<i>La crosta terrestre</i>					<i>Il gatto inverno</i>		
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Chiave	A	D	B	A	B	A	A	D	A	C	B	C	B	A	B	C	B	B
Risp. A	-	41%	66%	-	62%	-	-	40%	-	16%	45%	30%	78%	-	75%	68%	28%	70%
Risp. B	76%	14%	-	34%	-	65%	21%	21%	52%	72%	-	33%	-	82%	-	29%	-	-
Risp. C	6%	45%	3%	20%	1%	13%	20%	39%	34%	-	34%	-	10%	15%	15%	-	56%	10%
Risp. D	18%	-	31%	46%	37%	22%	59%	-	14%	12%	21%	37%	12%	3%	10%	3%	16%	20%

Tabella 10: indice di distrattività

Per finire, la stima della consistenza interna è stata verificata con l'*alfa* di Cronbach () (1951). Sebbene il valore dell'indice riferito alla prova complessiva sia pari a 0.79⁹, nelle due prove splittate, il valore risulta leggermente inferiore (AbInf A = 0.62; AbInf B = 0.67).

Le risultanze emerse dalle elaborazioni statistiche dei dati hanno permesso di identificare, eliminare o migliorare gli item che si sono rivelati, nel complesso, poco affidabili. Sono stati inoltre modificati i di-

8 La distrattività "importante specie per le scelte multiple, può essere apprezzata calcolando sul complesso degli errori, quanti, per ciascun item si riferiscono a ciascun distrattore" (Vertecchi, 2003, p. 274).

9 I valori di attendibilità del coefficiente sono considerati soddisfacenti con $\alpha > 0.70$.

strattori “troppo forti” o “troppo deboli” (Tabella 10). Si è deciso, infine, di mantenere inalterati quei quesiti di media facilità/difficoltà in modo da equilibrare la prova per incoraggiare gli allievi a fornire più facilmente le risposte e per discriminare meglio le prestazioni (Trincherò, 2014).

Tenuto conto dello scopo della prova e delle modifiche apportate, la versione definitiva dei test AbInf A e AbInf B (di cui si riporta un esempio in appendice) risulta costituita da 16 domande a scelta multipla per un totale complessivo di 32 quesiti.

4. Conclusioni

La capacità di compiere inferenze svolge un ruolo cruciale nell'integrare le informazioni presenti all'interno di un brano e nel cogliere informazioni che non sono direttamente esplicitate ma che appaiono comunque di rilevante importanza ai fini di una corretta comprensione di testi di vario genere. La prova AbInf è stata progettata per essere utilizzata all'interno di un progetto di ricerca volto ad implementare un programma di intervento incentrato su un training di stimolazione per lo sviluppo (o consolidamento) delle abilità inferenziali sulla scorta di un modello già sperimentato (Marzano & Vegliante, 2014a; 2014b). In letteratura si sottolinea, infatti, la centralità delle strategie cognitive e autoregolative nel processo di lettura e comprensione dei testi e si individuano le principali difficoltà nell'incapacità di effettuare collegamenti tra parti testuali, nelle richieste di integrazioni connettive che rinviano a conoscenze pregresse o nell'operare inferenze complesse.

Le elaborazioni statistiche hanno permesso di individuare i quesiti troppo facili o difficili, quelli discriminanti e maggiormente affidabili. L'analisi dei distrattori, al contempo, ha consentito di riequilibrare le opzioni di risposta modificando quelle troppo “attraenti” ma sbagliate o, al contrario, quelle troppo deboli. In generale, infatti, una prova ben costruita deve contenere item di diverso livello di difficoltà e item in grado di discriminare gli alunni che rispondono meglio da coloro che non ne sono in grado (Lucisano & Salerni, 2002; De Luca & Lucisano, 2011).

I risultati della validazione della prova sono incoraggianti, ma le modifiche apportate, a nostro avviso, necessitano di ulteriori verifiche. Una seconda validazione della prova era stata già pianificata, ma non è stato possibile effettuarla a causa dell'emergenza sanitaria e della successiva sospensione delle attività didattiche. Sarà dunque necessario attendere, con l'inizio del nuovo anno scolastico, il riavvio delle attività per attuare una ulteriore verifica e, nel caso, procedere agli eventuali miglioramenti della prova.

Riferimenti bibliografici

- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1989). Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher*, 43(2), 130-137.
- Bagnaroli, M., Fabbri, F., & Martari, Y. (2009). La Lettura. In F. Frasnèdi, Y. Martari & C. Panziera (Eds.), *La lingua per un maestro. “Vedere” la lingua: per insegnare, per capire, per crescere* (pp. 57-87). Milano: FrancoAngeli.
- Bellelli, F., & Belacchi, C. (2016). Influenza del linguaggio verbale sulle prestazioni di Working Memory in bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento. In *XXV Congresso Nazionale AIRIPA I disturbi dell'apprendimento*, (pp. 149-150). Firenze: Giunti OS.
- Benvenuto, G., Lastrucci, E., & Salerni, A. (1995). *Leggere per capire: strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza*. Roma: Anicia.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bonifacci, P., Tobia, V., Lami, L., & Snowling, M. J. (2014). *ALCE. Assessment di Lettura e Comprensione in Età evolutiva*. Boston, MA: Hogrefe & Huber.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). *Inducing strategy learning from text by means of informed, self-control training, Technical Report n. 262*. Champaign (IL): University of Illinois at Urbana Champaign.
- Cain, K., Oakhill, J., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681-694.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Junior.
- Cardarello, R., & Contini, A. (Eds.). (2012). *Parole, immagini, metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Spaggiari.
- Cardarello, R. & Lumbelli, L. (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti EDU.

- Clark, H. (1977). *Bridging*. In P.N. Johnsonlairde & P.C. Wason, (Eds.), *Thinking. Readings in cognitive science*, 411-420. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1995). *Nuove prove di lettura MT per la scuola media-Manuale*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Carretti, B. (2017). *Prove MT – Kit scuola*. Firenze: Giunti EDU.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione* (Vol. 38). Trento: Erickson.
- De Beni, R., Vocetti, C., Cornoldi, C., & Gruppo MT (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 3. Livello A: attività per gli alunni dagli 8 ai 12 anni*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Borella, E., & Carretti, B. (2007). Reading comprehension in aging: The role of working memory and metacomprehension. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 14(2), 189-212.
- De Luca, A.M., & Lucisano, P. (2011). Item analisi tra modello e realtà. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(7), 85-96.
- Eco, U. (1980). *Il segno*. Milano: Bompiani.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza.
- Gattullo, M., & Giovannini, M. L. (Eds.).(1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. 2018/C 189/01. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=FR> (ver. 11.04.2020).
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- INVALSI (2018). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf (ver. 27.05.2020).
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levorato, M. C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Levorato, M.C., & Roch, M. (2007). *Valutare la comprensione del testo orale: il TOR 3-8*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 29-60). Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Marzano, A., & Vegliante, R. (2014a). Lo sviluppo delle abilità inferenziali di lettura nella scuola dell'infanzia con l'utilizzo della LIM: le premesse di una ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 341-367.
- Marzano, A., & Vegliante, R. (2014b). La comprensione del testo orale: percorsi didattici e di stimolazione con la lavagna interattiva (LIM) nella scuola dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Research*, 7(13), 165-180.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ver. 21.04.-2020).
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ver. 11.05.2020).
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.) (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. 2nd Edition. Boston College, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education.
- Oakhill, J., Cain, K., & Yuill, N. (1998). Individual differences in children's comprehension skill: Toward an integrated model. In C. Hulme, & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling development and disorders* (pp. 343-367). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD (2018). *PISA 2018, Reading literacy framework*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (ver. 17.05.2020).
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (ver. 25.05.2020).
- Padovani, R. (2006). La comprensione del testo scritto in età scolare. Una rassegna sullo sviluppo normale e atipico. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 10(3), 369-398.
- Palincsar, A. S. (2013). Reciprocal Teaching. In J. Hattie, E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 369-371). London, New York: Routledge.

- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Savage, R., Lavers, N., & Pillay, V. (2007). Working memory and reading difficulties: What we know and what we don't know about the relationship. *Educational Psychology Review*, 19(2), 185-221.
- Trincherò, R. (2014). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*. Trento: Erickson.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego (CA): Academic Press.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York (NJ): Academic Press.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.

Appendix

Esempio tratto dalla prova AbInf B

Leggi il testo di seguito riportato e rispondi segnando con una X la risposta che ritieni corretta.

Testo 1B *Il pastore e la fontana* di Gianni Rodari

C'era una volta un pastore, che viveva in una capanna sulle montagne d'Abruzzo, passava il tempo a badare alle pecore ed era tanto povero che non conosceva il resto del mondo. Ogni giorno egli si lamentava tra sé: "Ah, se conoscessi il resto del mondo, forse potrei diventare ricco anch'io".

Una mattina passò di là una vecchietta, lo sentì che borbottava e gli domandò: *Cos'hai da lamentarti, pastorello?*

- *Mi lamento perché non conosco il resto del mondo, così mi toccherà restare sempre povero.*
- *Se mi fai un piacere, ti insegno io il modo di diventare ricco.*
- Un piacere? Ve ne faccio anche sette.

Più in là di sette non sapeva contare, perché aveva solo sette pecore.

- Devi andare all'Aquila, – gli disse la vecchietta, – là troverai la fontana delle novantanove cannelle: conta le cannelle, torna a dirmi quante sono, e ti farò contento.
- E chi mi guarda le pecore?
- Te le guarderò io. Però non posso guardartene più di sei. La settimana devi portarla con te.

1. Cosa impediva al pastore di conoscere il resto del mondo?

- a) La sua povertà
- b) Badare alle sue pecore
- c) Contare sino a sette
- d) Vivere in una capanna

2. Perché si lamentava costantemente?

- a) Perché doveva badare alle pecore
- b) Perché era tanto povero
- c) Perché viveva in una capanna
- d) Perché non conosceva il mondo

3. Cosa fa cambiare umore al pastore?

- a) L'incontro con la vecchietta
- b) La possibilità di diventare ricco
- c) Le sue sette pecore
- d) Il resto del mondo

4. Il pastore non si preoccupa:

- a) ...del fatto che non sappia contare
- b) ...di cambiare località
- c) ...di abbandonare le sue pecore
- d) ...di chi guarderà le sei pecore

Il pastore la ringraziò, prese la settima pecora e si incamminò verso L'Aquila. Arrivò in città che era mattina, ed era giorno di mercato. Il pastore si fermò incantato a guardare la gente che discuteva e contrattava con animazione, gli animali in vendita che si pigiavano nei recinti, i banchi su cui erano esposte merci di ogni genere. "Se L'Aquila è il resto del mondo, è proprio una bellezza", rifletteva tra sé. Intanto un mercante gli si avvicinò e gli domandò se la sua pecora era in vendita.

– Non so se è in vendita, – rispose il pastore – è la mia pecora, e finora non è mai stata malata.

Il mercante capì che aveva a che fare con un sempliciotto. Ma era un mercante onesto e non volle approfittarne. Gli offrì per la pecora una giusta somma di denaro, e il pastore – che non aveva mai visto tanti soldi tutti insieme in una volta – accettò. Mise il denaro in un fazzoletto e si incamminò quasi correndo per tornare sulla montagna. A un tratto però si ricordò del piacere che doveva fare a quella vecchina, domandò a un passante la strada per la fontana delle novantanove cannelle e ci andò.

5. Secondo te, il pastore arriva all'Aquila:

- a) in settimana
- b) di giorno
- c) in serata
- d) nel tardo pomeriggio

6. Perché il pastore non vuole vendere la sua pecora?

- a) Non era convinto
- b) La pecora era sana
- c) Gli dispiaceva
- d) Era un sempliciotto

7. Il mercante da cosa comprende che il pastore fosse un sempliciotto?

- a) Dalla risposta avuta dal pastore
- b) Dagli abiti che indossava
- c) Da come guardava la gente
- d) Dal modo in cui contrattava

8. Da cosa comprendi che il mercante non volle approfittarsi del pastore?

- a) Dalle sue parole
- b) Dal modo in cui si rivolse al pastore
- c) Da come si comportò con il pastore
- d) Dal denaro offerto

Che meraviglia! La fontana correva tutt'intorno a una piazzetta, e da tutte le sue bocche l'acqua zampillava allegra e fresca. Se nel paese delle fate c'è una fontana, dev'essere di sicuro una fontana come quella.

Il pastorello, dopo essersi saziato di ammirare e di ascoltare la musica della fontana, cominciò a contare le cannelle. Purtroppo, però, non sapeva contare più in là del numero sette. Quando fu arrivato al sette ricominciò da capo, e così di seguito. Poi, tutto soddisfatto, tornò sulla montagna, salutò la vecchina che era rimasta a guardargli le pecore e le raccontò quello che gli era capitato in viaggio.

La vecchietta gli domandò: – Le hai contate le ...?

– Certo che le ho contate: sono sette.

– Figlio mio, hai sbagliato il conto. Non posso proprio rivelarti il modo di diventar ricco.

Il pastore ne fu molto mortificato, e quasi stava per piangere. Allora la vecchina, per consolarlo, gli disse:

“Tra sette giorni tornerò a trovarti. Andrai di nuovo in città a contare la fontana delle novantanove cannelle, e se troverai il numero giusto ti farò contento”.

9. La fontana “corse tutta intorno a una piazzetta” significa che:

- a) ...circondava la piazza
- b) ...era nei pressi della piazza
- c) ...ricopriva la piazza
- d) ...era accanto alla piazza

10. Quale parola manca nel testo: “La vecchietta gli domandò: - Le hai contate le...?”

- a) fontane
- b) pecore
- c) cannelle
- d) bocche