



FILHA

1

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALGUNAS REGIONES ITALIANAS. UNA INVESTIGACIÓN PARA MEJORAR EL SISTEMA ESCOLAR ITALIANO

Reading comprehension in some Italian regions. A research to improve the Italian school system

Handle: <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2216>

Calenda, Marika. (2021). La comprensión lectora en algunas regiones italianas. Una investigación para mejorar el sistema escolar italiano. *Revista digital FILHA. Enero-julio. Número 24*. Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: www.filha.com.mx. ISSN: 2594-0449.

Marika Calenda. Italiana. Licenciada en Sociología por la Università degli Studi di Napoli "Federico II". Doctora en Metodología en Investigación Educativa por la Università degli Studi di Salerno. Actualmente es Investigadora en el departamento de Ciencias Humanas de la Università degli Studi della Basilicata. Ha publicado artículos concernientes a investigación educativa en revistas internacionales en diversos países de Europa. **Contacto:** marikacalenda@gmail.com. **ORCID ID:** 0000-0001-6582-3348

Segunda ronda.

Fecha de recepción: 29-mayo-2020. Fecha de aceptación: 7-septiembre-2020.

Resumen: Las encuestas nacionales e internacionales confirman que la capacidad de leer y comprender diferentes tipos de textos es una habilidad básica y estratégica de la que depende la capacidad de los sujetos para lograr el éxito académico y profesional, así como para construir un proyecto de vida personal. Sin una base aceptable de competencia en esta área, uno ni siquiera puede ser capaz de resolver un problema de matemáticas, física o discutir una cuestión de relevancia geo-histórica o política (Bottani, 2011). La alfabetización en la lectura es una habilidad cognitiva cruzada que estructura el pensamiento y el razonamiento (Olson, 1994) y las dificultades para comprender el texto representan un problema sociocultural (Gallina, 2006). De hecho, aquellos que

no desarrollan plenamente las habilidades de lectura y comprensión tienen más dificultades para lograr sus objetivos y desempeñar un papel activo en el contexto social, con efectos negativos en los derechos de ciudadanía (Lumbelli, 2009). Este trabajo describe el proceso de una investigación titulada "Lectura y comprensión del texto escrito: una investigación en las escuelas secundarias". Aquí se presenta la estructura teórico-metodológica de la investigación y el proceso de construcción, desarrollo y revisión del instrumento de investigación que, por el momento, está a punto de prepararse en su tercera versión. El análisis e interpretación de los resultados de la investigación se profundizará en una monografía que se publicará posteriormente.

Palabras clave: lectura; comprensión del texto; evaluación; escuelas secundarias.

Abstract: National and international studies confirm that the ability to read and understand different types of texts is a basic and strategic competence, from which depends the subject's ability to achieve academic and professional success and to build a personal life project. Without an acceptable basis of competence in this field subjects cannot be able even to solve a mathematical or physical problem, or debate about a geo-historical or political issue (Bottani, 2011). The literacy in reading is a transversal cognitive competence that structures thought and reasoning (Olson, 1994) and difficulties in text comprehension represent a socio-cultural problem (Gallina, 2006). As matter of fact, those who do not fully develop reading and comprehension skills find more difficult achieve their goals and to take an active role in the social context, with negative effects on citizenship rights (Lumbelli, 2009). This contribution describes the process of a research entitled "Reading and understanding of the written text: a research in High Schools", promoted by the University of Salerno and the University of Basilicata.

Keywords: reading; text comprehension; evaluation; high schools.

Marco teórico

La comprensión del texto escrito, además de ser una premisa esencial del aprendizaje escolar, representa para todos un logro fundamental que se puede emplear en muchas actividades de la vida cotidiana que requieren de la lectura, como el uso de dispositivos digitales, configurándose por tanto como un elemento discriminatorio para la inclusión o exclusión social. Los estudiantes a quienes les resulta difícil entender el texto logran resultados menos positivos y están muy condicionados en las decisiones escolares (Mason, 2006). Tener la capacidad de leer es un problema central para el desarrollo de una conciencia democrática real y para la participación real de cada ciudadano en la conflictividad de la vida política, en la transformación y renovación de la sociedad del conocimiento actual. Leer, comprender e interpretar distintos tipos de textos es una competencia fundamental para adquirirse como uno de los finales de la educación obligatoria italiana, según lo dispuesto por el Decreto Ministerial n. 139 de 2007. Saber leer es el objetivo de capacitación por excelencia, es un aprendizaje fundamental para la vida escolar y extracurricular, para lograr los objetivos de aprendizaje en todas las áreas disciplinarias. De hecho, sin una base aceptable de competencia en esta área, uno ni siquiera puede ser capaz de resolver un problema de matemáticas, física o discutir una cuestión de relevancia geo-histórica o política (Bottani, 2011). Recordando las palabras de Calvani (2018):

Es un error pensar que aprender a leer es, o podría ser, un aspecto natural del desarrollo lingüístico, al igual que aprender a hablar. Es bastante obvio que el lenguaje oral es biológicamente primario de una manera que la lectura y la escritura ciertamente no lo son "(p. 16).

Es incorrecto suponer que aprender a leer es muy similar a aprender a caminar o percibir visualmente la distancia y la profundidad. Aprender a leer es mucho más parecido al aprendizaje de las matemáticas o al aprendizaje del ajedrez. Entonces, que tanto el aprender a hablar como a leer sean consideradas ambas como formas de desarrollo del lenguaje en un sentido genérico, no quiere decir que hayan de entenderse como formas equivalentes de desarrollo. Es apropiado introducir una distinción entre la lectura como una actividad de reconocimiento de palabras escritas, que generalmente tiene lugar en el primer año de escuela (Scalisi, Pelagaggi y Fanini, 2003) y la lectura como una actividad destinada a comprender el texto.

Para comprender un texto, no es suficiente simplemente hacer asociaciones entre la forma escrita de las palabras y sus características semánticas y léxicas, o simplemente combinar el significado de las oraciones que se suceden, sin comprender en general el significado de lo que se está leyendo (Bransford y Johnson, 1972). La comprensión del texto se basa en la activación de las estructuras de conocimiento y en el vínculo entre ellas y la información transmitida por el texto. El papel activo del lector y su relación interactiva con el texto representan aspectos fundamentales en el contexto de modelos de comprensión de textos referentes a teorías de aprendizaje cognitivo y constructivista: la comprensión de lo que se lee se describe como un proceso interpretativo de construcción de significados derivados de la activación de un conjunto de procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas (Giovannini y Ghetti, 2015).

Sin embargo, la historia de la investigación sobre la comprensión de la lectura tiene su origen en Thorndike (1914), quien intenta en su obra *La medición de la capacidad de lectura: escalas preliminares y prueba* proporcionar una evaluación objetiva de la comprensión de la lectura. Partiendo de un enfoque fenomenal, elabora pruebas que pueden detectar la comprensión indirecta del texto a través de índices indirectos (Sarroub y Pearson 1998). La importancia de la obra de Thorndike reside en la superación de una concepción mecanicista de la lectura e instrumental, ya que asimila el proceso de lectura al razonamiento con la intención de demostrar que la lectura, entendida como comprensión, tiene las características típicas de los razonamientos y ni siquiera en sus formas más elementales podría reducirse a la simple capacidad de registrar de manera similar impresiones semejantes (Boschi, 1977).

Con la evolución de la investigación psicológica, el campo de la comprensión lectora está progresivamente condicionado por la escuela conductista que se dedica a la identificación y definición de actitudes lectoras: la influencia en la práctica pedagógica de exponentes como Skinner conduce a concebir la lectura como un comportamiento que puede ser inducido a través de un ambiente de condicionamiento (Alexander y Fox 2004). Los años sesenta prepararon la afirmación de pruebas estandarizadas, ahora consideradas esenciales para obtener las evaluaciones del sistema que permiten dirigir el financiamiento de la investigación. En ese período, la lectura se concibe como algo independiente de otras materias, como una habilidad que puede implementarse independientemente del conocimiento o los intereses de los estudiantes (Intraversato, 2010). Los estudios sobre la lectura siguen un recorrido histórico en relación con los paradigmas de aprendizaje, reivindicando una matriz de tipo cognitivista y el constructivista.

En la literatura existen varios modelos para explicar el proceso de comprensión del texto que tienen en común una matriz fuertemente cognitivista; además, los procesos de memoria a corto y largo plazo juegan un papel determinante en la comprensión del texto (Craik y Lockhart, 1972; Just y Carpenter, 1977; Just y Carpenter, 1980).

El modelo de naturaleza proposicional (Kintsch y van Dijk, 1978) se basa en el supuesto de que el significado del discurso se elabora en términos de proposiciones, es decir, de unidades semánticas formadas por un predicado y por una serie de argumentos relacionados que forman la base de algún texto. Este modelo prevé que en un texto escrito se distinguen dos elementos estructurales: la macroestructura y la microestructura. La microestructura se refiere al conjunto de proposiciones individuales y su relación a nivel local, la macroestructura, por otro lado, se refiere al discurso en su totalidad. El elemento principal de este modelo es la coherencia del texto, dada por la conexión entre las proposiciones que da continuidad al discurso escrito, gracias a la repetición de argumentos en proposiciones subordinadas con respecto a la proposición en la que el tema aparece por primera vez.

El segundo modelo se centra en una representación mental global del texto y en el uso del conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo, es una representación estructuralmente análoga a aquello de lo que se habla en el texto. La construcción de esta representación parte de la representación de las proposiciones que se modifican durante la lectura: a medida que se lee el texto, los procesos inferenciales reconocen la coherencia entre las partes del discurso, conducen a la construcción de un modelo mental, lo someten a verificación y reorganización (Johnson- Laird, 1983).

Los dos enfoques que acabamos de mencionar se integran en otro modelo caracterizado por la conceptualización de la comprensión como un proceso multinivel: (van Dijk y Kintsch, 1983) análisis del texto como elaboración de oraciones y representación coherente del significado del texto como una

comprensión a nivel de la base del texto; construcción de un modelo situacional del texto, como integración del contenido en la estructura del conocimiento del lector.

La influencia de la psicología cognitiva (Neisser, 1967; Just et al., 1982; Kintsch, 1974) en la investigación en comprensión de lectura condujo, aproximadamente a mediados de los años setenta, a la idea de que la lectura es sobre todo un fenómeno procesal y que una conexión entre la comprensión y el conocimiento previo es inevitable.

En el campo cognitivista, otra contribución esencial es la que proporciona la teoría de los esquemas (Bartlett, 1932; Piaget, 1936; Rumelhart, 1984). La aplicación de la teoría de esquemas al campo de lectura implica el estudio de la estructura general del texto —el esquema de referencia— enfatizando el papel del conocimiento preexistente del lector y las inferencias hechas en el texto, favoreciendo el proceso de lectura de arriba hacia abajo. Una crítica parcial de la teoría de los esquemas proviene de Kintsch (1988) quien propone un modelo de construcción-integración del conocimiento en el que la fase de abajo hacia arriba (bottom-up) puede a veces prevalecer sobre la fase de arriba hacia abajo (top-down); para el erudito estadounidense, los esquemas no se "dan" de una vez por todas, sino que se construyen a partir del conocimiento y las experiencias del lector y, por lo tanto, también pueden resultar incorrectos o parciales.

El modelo de construcción-integración (Kintsch, 1998) prevé que el proceso de construcción de la base del texto comienza a partir del idioma de entrada y el conocimiento previo del lector. El conocimiento disponible para el lector está organizado en una red de asociaciones en las que los nodos representan los conceptos que se activan a medida que avanza la lectura. La activación se lleva a cabo dejando fuera el contexto en el cual se inserta la entrada lingüística y también involucra los elementos conectados, incluidos los materiales irrelevantes: será la tarea del proceso de integración de excluir los elementos no consistentes, evitando por ellos elaboraciones adicionales, para crear una representación del texto integrada y consistente con el conocimiento previo del lector.

En general, los modelos cognitivistas reconocen el papel activo del lector: el lector está llamado a administrar la memoria de trabajo seleccionando la información de texto a procesar, activando los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo, creando conexiones con datos entrantes, alcanzando una representación global y coherente del texto como resultado de la integración de nuevos conocimientos con aquello que ya se conoce (Mason, 2006).

La lectura no se identifica con un solo proceso unitario, sino que implica la interacción entre diferentes componentes procesales que a su vez integran la información del texto que el alumno está leyendo con su enciclopedia, sujeto a múltiples condiciones contextuales. Por esta razón, también el origen de los errores y los problemas de comprensión no deben buscarse exclusivamente en el nivel de dificultad de un texto, sino en la relación entre el texto y el lector y en los procesos que este último puede activar y controlar. (Boscolo, 1986; De Beni y Pazzaglia, 1992;

Cornoldi, 1994). Algunas investigaciones sobre el manejo de la memoria de trabajo durante la lectura han demostrado que comprender el texto implica la capacidad de mantener la activación de información importante e inhibir la activación de información irrelevante (Palladino et al., 2001) en otras palabras, la dificultad para inhibir los procesos de información inconsistente es típica de los malos lectores. Por otra parte, los procesos de comprensión están influenciados por las características específicas de los diferentes tipos de texto y por los objetivos perseguidos (De Beni y Pazzaglia, 1992; Lastrucci, 1995) por las diferencias existentes entre los estudiantes en términos de enciclopedia, por la diversidad de antecedentes socioculturales y experiencias educativas.

La escuela, aunque no es la única agencia educativa capaz de afectar el tipo de habilidades y hábitos de lectura desarrollados por los estudiantes, juega un papel clave en promover no solo el gusto y el placer de la lectura, sino también la adquisición de conocimientos y habilidades que permiten un enfoque cada vez más autónomo, consciente y efectivo para comprender textos escritos. La importancia de la consecución de los objetivos educativos relacionados con el desarrollo de dichos conocimientos y habilidades también se hace hincapié en el papel central que tiene en el contexto actual de la sociedad del conocimiento, que han tomado los conceptos de educación para la vida y educación continua, que manifiestan y recalcan no sólo en cómo el aprendizaje se lleva a cabo en una multiplicidad de contextos y a través de una pluralidad de canales y medios de comunicación, sino también de cómo acompaña a la vida entera del individuo frente a una sociedad y un mundo de trabajo que requieren que actualice de manera flexible y constante su propio bagaje de saberes (Giovannini y Ghetti, 2015).

Apoyo necesario para la investigación sobre la lectura y punto de referencia a nivel internacional se proporcionan por las encuestas PISA (Programa para la Internacional Student Assessment) promovidas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). PISA es la investigación internacional más grande en el campo de la educación y con un enfoque de investigación en estudiantes de 15 años. Evalúa la preparación de los estudiantes para enfrentar la vida adulta, detecta las habilidades de los estudiantes en matemáticas, ciencias, lectura y educación financiera y recopila información de antecedentes sobre prácticas educativas en los países participantes. Por cada ciclo de tres años de PISA, se estudia un área en particular a profundidad. PISA 2018 tiene como dominio principal la competencia en lectura, que se refiere a la comprensión, el empleo y la reflexión sobre textos escritos para lograr sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial y llevar a cabo un papel activo en la sociedad.

Las definiciones de lectura y alfabetización en lectura han cambiado con el tiempo paralelamente a los cambios en la sociedad, la economía y la cultura. El concepto de aprendizaje y, en particular el de aprendizaje a lo largo de la vida, han ampliado tanto la definición de alfabetización en lectura como sus componentes. La alfabetización ya no se considera una habilidad que se adquiere sólo en la infancia, durante los primeros años de la escuela, sino más bien como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en evolución, que las personas desarrollan

durante toda la vida, a través de interacciones con pares y con los grupos más amplios de los que forman parte (OCDE, 2007).

Tal definición pretende ir más allá de la noción de alfabetización en lectura como mera decodificación y comprensión literal a favor de una interpretación que implica comprensión, uso y reflexión de la información escrita para una variedad de propósitos diferentes. Al hacerlo, tiene en cuenta el papel activo e interactivo que desempeña el lector al interpretar el significado del texto escrito. La definición también tiene en cuenta la pluralidad de situaciones en las que la alfabetización en lectura desempeña un papel en la vida de un joven: de lo privado a lo público, de la escuela al trabajo, de la ciudadanía activa al aprendizaje en general, es decir, la vida. También es consistente con la idea de que la alfabetización le permite cumplir sus aspiraciones individuales, ya sea que se trate de aspiraciones bien definidas, como obtener un diploma o conseguir un trabajo o se trate de objetivos menos inmediatos que enriquecen y aumentan la vida personal. La alfabetización también proporciona al lector las herramientas lingüísticas que la sociedad moderna - con sus instituciones, su burocracia generalizada y sus sistemas legales complejos - demanda cada vez con más insistencia, mientras los lectores intentamos comprender y usar textos, a los que reaccionamos y enfrentamos de modos diferentes (OCDE, 2007).

Hoy hablamos de alfabetización en lectura, lo que significa que es un proceso dinámico que se desarrolla a lo largo de la vida y que tiene lugar, no solo en contextos formales de aprendizaje, sino también en contextos no formales e informales (OCDE, 2009). La alfabetización en la lectura es una habilidad cognitiva transversal que estructura el pensamiento y el razonamiento (Olson, 1994) y es tal vez el máspreciado de los objetivos por alcanzar hoy en la escuela que se está haciendo cargo de responder al desafío de la competencia (Spencer y Spencer, 1993; Perrenoud, 1997; Pellerrey, 2004). La escuela de competencia es una escuela que tiene el deber de capacitar a lectores competentes si quiere actuar como un lugar de capacitación orientado hacia la participación democrática con miras a promover un crecimiento social justo. La definición original de *la lectura de la alfabetización*, elaborada a partir de la investigación de la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA Reading Literacy Study, 1992) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE – Encuesta Internacional de Alfabetización de adultos, 1994, 1997, 1998) se integró en 2009 por aspectos motivacionales y metacognitivos. En 2015, se agregaron más elementos de modificación, que se refieren a algunos aspectos del marco y se relacionan sobre todo con la administración basada en computadora. Finalmente, en 2018 el marco se enriquece con nuevos aspectos relacionados con las nuevas formas de lectura y el uso de herramientas y textos digitales, además, se toman en consideración elementos básicos como la fluidez en la lectura, la interpretación literal, la identificación de los temas centrales. El marco incluye procesos como la evaluación de la confiabilidad de un texto, la integración de diferentes fuentes y la interpretación de uno o más textos vinculados. Hoy, la alfabetización en lectura significa *"comprender, usar y evaluar textos, reflexionar sobre ellos y participar en su lectura para lograr sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial y ser*

una parte activa de la sociedad" (OCDE, 2018, p.23). Sin descuidar el hecho de que los lectores, mientras intentan comprender y usar lo que leen, reaccionan a los textos que enfrentan de diferentes maneras.

La alfabetización lectora no representa una habilidad que se adquiere solo en la infancia, durante los primeros años de escuela, sino un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en continua evolución, que los individuos desarrollan a lo largo de sus vidas, a través de interacciones con iguales y con los grupos más grandes de los que forman parte. Las tres dimensiones principales de la alfabetización lectora se refieren a factores relacionados con el lector (motivación, conocimientos previos, habilidades cognitivas), el texto (formato, complejidad, número de textos) y la tarea (objetivos, tiempo disponible, complejidad, etc.).

Del mismo modo que en 2000 y 2009, la alfabetización en lectura fue el principal campo de estudio en 2018 (INVALSI, 2020). La prueba cognitiva de PISA tiene como objetivo medir el dominio de los procesos de lectura de los estudiantes mediante la manipulación de factores relacionados con la tarea y los textos. También tiene la intención de investigar las dimensiones de la motivación, actitudes y experiencias del lector a través de un cuestionario relacionado con los antecedentes.

La evolución del marco, como ya se mencionó, conduce a la inclusión de procesos como la evaluación de la confiabilidad de un texto y la integración de datos textuales de múltiples fuentes en la definición de alfabetización. Por lo tanto, leer no como una mera decodificación de un texto, sino como un conjunto de procesos que llevan al lector al reconocimiento del significado de las palabras y las estructuras textuales, a la integración del significado con su propio conocimiento del mundo y a los procesos metacognitivos, como el reconocimiento.

Metodología

Objetivos de investigación e hipótesis

Sobre la base de estas premisas teóricas, el objetivo general de la investigación es profundizar el tema de la comprensión de la lectura en las escuelas secundarias. [i] “¿Qué hace difícil la comprensión de los textos y cómo podemos detectar y evaluar eficazmente la comprensión?”. Esta es la pregunta inicial de la contribución de Kintsch y Kintsch (2005, p. 71) en el volumen titulado *Comprensión y evaluación de la lectura infantil* y es esta pregunta la que nos inspiró en la fase de planificación de la investigación que tiene los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar si la comprensión del texto está conectada o es independiente de la naturaleza del texto en sí (narrativa, expositiva) y la relación que existe entre estas dos variables.
- b) Analizar el grado de capacidad de comprensión con respecto a las variables específicas de los procesos de procesamiento de texto (por ejemplo, significado literal, hacer inferencias, etc.).
- c) Comprender la correlación entre las habilidades de comprensión, los antecedentes socioeconómicos-culturales de pertenencia y los hábitos de lectura.

Las referencias OCDE-PISA proporcionan cuatro criterios para clasificar textos (fuente, organización y navegación, formato, tipo de texto); sin embargo, de los apéndices de los análisis no está claro cuánto puede influir o no el tipo de texto con respecto a los procesos de lectura investigados. Por lo tanto, a partir de este marco, la hipótesis de la investigación fue centrarse en el tipo de texto variable, considerando específicamente los textos narrativos y expositivos, dejando de lado los otros criterios de clasificación de textos considerados por la OCDE y la relación de estos con los procesos de lectura, especialmente con respecto al de localizar información y hacer inferencias. Siguiendo la tendencia de desempeño en la lectura de los estudios PISA, el puntaje de Italia es 476 contra 487 del promedio de la OCDE. Además, en la comparación entre los italianos, los niños empeoraron al menos 11 puntos en comparación con el año 2000 y 10 puntos en comparación con el año 2009 (Invalsi, 2018). Sobre la base de estas tendencias, por lo tanto, se supone que existen problemas de comprensión, independientemente del tipo. En cuanto a las características literarias de los textos, se conjetura que la narrativa, al extrapolarse de una novela, puede generar una mayor dificultad que un texto de tipo expositivo que, por el contrario, es lineal y completo (Lavinio, 1990).

Para responder a estas preguntas se pensó en proceder a través de una investigación de tipo empírico. En este caso, el grupo de investigación [iii] que inicialmente trabajaron en la construcción de una prueba de comprensión de lectura que se le aplicó a 4º. grado y Liceo. La prueba de comprensión de lectura fue diseñada para constatar la capacidad de localizar información, comprenderla, evaluarla y reflexionarla (OCDE, 2018). Además de las referencias de las pruebas PISA promovidas por la OCDE, para la prueba desarrollada por el grupo de investigación, también se proporcionó el soporte de un cuestionario adaptado de la literatura de referencia, en relación con los antecedentes socioeconómicos, culturales y los hábitos de lectura.

La investigación se desarrolla como una encuesta comparativa que implica la detección de la comprensión de la lectura como una variable dependiente y sus relaciones con la dirección de la escuela a la que asistió (escuela secundaria clásica, ciencia tradicional, ciencias aplicadas, artística, escuela secundaria de ciencias

humanas) y la provincia / región de origen. Además, la correlación de los puntajes con la prueba se examinará con los factores que la literatura (Bernstein 1961; Visalberghi 1964; Thorndike, 1973) identifica tradicionalmente como explicativos del éxito escolar, tales como: género, factores de origen socioeconómicos, logro académico, hábitos y actitud hacia la lectura.

Población y muestra

La población objetivo está constituida por los estudiantes que asisten al penúltimo último año de la escuela secundaria en segundo grado (El equivalente al nivel de bachillerato en México) y, en particular, se decidió limitar la investigación a los asistentes al IV año de Liceo en tres regiones del sur de Italia: Campania, Calabria y Basilicata. La encuesta incluyó las ciudades de Avellino, Benevento, Salerno, Cosenza, Crotona, Reggio Calabria, Matera, Potenza y provincias relacionadas. En relación con los recursos humanos, los materiales disponibles y las limitaciones de organización y de tiempo para la sostenibilidad de la investigación se decidió limitar la investigación en las regiones de Campania y Calabria, solamente a las zonas asequibles para cuatro investigadores involucrados en la investigación; en cuanto a Basilicata, se han tenido en cuenta todas las áreas (Tabla 1 - Áreas territoriales y escuelas secundarias contactadas).

Tabla 1: Áreas territoriales y escuelas secundarias contactadas

Áreas territoriales	región	N. Licei
Salerno (SA 23-25-26-27-28)	Campania	38
Avellino (AV 1-2-3)	Campania	19
Benevento (BN 4-5-6)	Campania	13
Potencia (PZ 01-02-03)	Basilicata	15
Matera (MT 04-05)	Basilicata	10
Cosenza (CS 01-02-04-05)	Calabria	34
Reggio Calabria (RC 02-03)	Calabria	23
Crotona (KR 02)	Calabria	8
Tot.		160

Los contactos con las escuelas tuvieron lugar en los meses de octubre de 2018 a febrero de 2019, a través de un primer contacto telefónico y por correo electrónico y una reunión posterior en presencia con los directivos involucrados. La invitación se dirigió a todas las instituciones en las distintas áreas territoriales. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico, que se produjo de forma natural

(Lucisano, 2012) para un total de 28 escuelas de las 160 contactadas y 2414 estudiantes encuestados, como se indica en la Tabla 2.

Tabla 2: Áreas, escuelas y número de estudiantes involucrados

Áreas territoriales	Región	N. escuelas	N. estudiantes
Salerno (SA 23-25-26-27-28)	Campania	8	922
Avellino (AV 1-2-3)	Campania	3	189
Benevento (BN 4-5-6)	Campania	4	208
Potencia (PZ 01-02-03)	Basilicata	3	250
Matera (MT 04-05)	Basilicata	2	193
Cosenza (CS 01-02-04-05)	Calabria	5	458
Reggio Calabria (RC 02-03)	Calabria	2	121
Crotona (KR 02)	Calabria	1	74
Tot.		28	2414

La muestra consta de 443 estudiantes de Basilicata, 652 de Calabria y 1319 de Campania, como se muestra en el resumen presentado en la Tabla 3.

Tabla 3: Estratificación de la muestra por región

Regiones	Número de estudiantes
Basilicata	443
Calabria	652
Campania	1319
total	2414

Presentación del instrumento

A partir de la hipótesis de investigación, se construyó una prueba de comprensión de la lectura calibrada para estudiantes del penúltimo año de la escuela secundaria que permitió, en general, verificar la capacidad de localizar información (acceder y ubicar información dentro de un texto), entender, (comprender el significado literal, integrar y hacer inferencias) evaluar y reflexionar (reflexionar sobre el contenido y la forma) (OCDE, 2018). La prueba, basada en dos tipos de textos (narrativos, expositivos), se articula en 36 preguntas de diferentes formas

(verdadero/falso, selección múltiple, asociación, preguntas abiertas) que investigan las diversas dimensiones de la comprensión lectora.

Los procesos de lectura en los que hemos elegido enfocarnos principalmente son: *localizar información y hacer inferencias*. Esta elección metodológica está vinculada a la centralidad que desempeñan estas habilidades de lectura en el proceso de comprensión y procesamiento de cualquier tipo de texto, tanto para llevar a cabo actividades relacionadas con el estudio y el trabajo, como para abordar las diferentes situaciones de la vida cotidiana, en que se requiere leer documentos. La capacidad de acceder e identificar información dentro del texto y derivar información que no se proporciona explícitamente es la base para el procesamiento correcto y, por lo tanto, es necesario para comprender completamente lo que se está leyendo. La capacidad de hacer inferencias es un aspecto crucial para comprender un texto, a través del cual el lector anticipa detalles que no se expresan explícitamente y construye una representación mental del contenido. Las dificultades en la activación de procesos inferenciales que subyacen a la comprensión del texto pueden connotarse como predictores significativos de diversos problemas en el contexto del aprendizaje escolar. Por lo tanto, la identificación de todos los factores capaces de inhibir o favorecer la activación de inferencias, ya sean léxicas, cuando se refieren al significado de una palabra desconocida, pero deducibles del contexto o semánticas cuando, en cambio, se refieren al significado de información no escrita, pero rastreable a través de la recuperación de información relacionada con el tema, (Maltés, Scifo y Pepi, 2019) es clave.

En la literatura existe un acuerdo discreto al creer que la comprensión del texto se caracteriza por ser un proceso complejo y compuesto, no reducible al simple proceso de información. Esta complejidad está determinada por la participación de variables lingüísticas y cognitivas (Alexander y Jetton, 2000; Cain, Oakhill y Bryant, 2004; Zanetti y Miazza, 2004). La comprensión del texto, de hecho, presupone el dominio, por parte del lector, de las habilidades lingüísticas que permiten el acceso a la estructura léxica y morfosintáctica, al buen funcionamiento de la memoria de trabajo, así como a las habilidades metacognitivas, como el monitoreo y conocimiento de objetivos y estrategias de lectura. Por esta razón, nuestro interés se ha centrado más en estos dos procesos principales, ya que la ubicación de la información es la base necesaria para la decodificación, es decir, la que permite identificar esa información que el texto coloca explícitamente, mientras que inferir la información presupone capacidad de comprender su significado. Un texto puede ser complejo si, a nivel léxico, hay palabras de difícil interpretación semántica o con baja frecuencia de uso, mientras que, en un nivel superior, la comprensión se verá más o menos facilitada por el grado de consistencia interna que permitirá al sujeto desarrollar un modelo cognitivo propio de significado (Lucas y Norbury, 2015). En este sentido, una definición actualmente compartida por el mundo científico considera la comprensión del texto como un "proceso complejo de construcción de representaciones coherentes e inferencias apropiadas, en el contexto de una memoria de trabajo, que califica como un almacén de capacidad limitada" (Graesser, Millis y Zwaan, 1997).

En la fase de construcción de las pruebas de comprensión de los textos, el camino seguido es el descrito por Salerni: selección de los textos, análisis de los contenidos del texto para la elección de las partes sobre las cuales formular las preguntas, formulación de las preguntas, gestión de un grupo de estudiantes para verificar la adecuación del instrumento (*prueba-error*) configuración definitiva de las preguntas y del examen en su conjunto (1995, p. 70). El instrumento de verificación se divide en dos pruebas, una centrada en un texto literario y la otra en un texto no literario. Máxima atención fue puesta en la selección de los textos para asegurarse de que responderían a características muy precisas:

- No ser discriminativo, evitar autores antologados en libros de texto para no correr en el riesgo de beneficiar a una parte de la muestra.
- Tratar temas que permitirían sondear los conocimientos previos de los estudiantes.
- Seleccionar piezas que, por estilo y registro, puedan corresponder a los gustos de los estudiantes de secundaria, población objetivo de nuestra investigación.

Se han seleccionado dos textos: uno narrativo y uno expositivo. Específicamente, el primero se refiere al capítulo 42 de la novela *Esta noche ya es mañana* de Lia Levi, ganadora del Premio Strega Giovani 2018, elegido por un jurado de niños de entre 16 y 18 años. La elección recayó en esta novela porque es un texto que agrada a los jóvenes y, dada su publicación reciente, aún no está incluida en los libros de texto. Además, enfoca la atención en el tema de las leyes raciales, un tema de estudio y de interés indicado también por Ministerio de Educación. El segundo, titulado *¿En cuánto tiempo se destruyó Pompeya?* está tomado de la revista en línea "*focus.it*" y, posteriormente, integrado con el contenido extraído de un artículo más sobre el mismo tema, tomado del "*corriere.it*". Los artículos traen de vuelta el problema de la datación de la erupción del Vesubio, que destruyó Herculano y Pompeya, sobre la base de los descubrimientos arqueológicos recientes.

Después de seleccionar las lecturas, nos dedicamos al diseño de los elementos de prueba. El instrumento que se considera más adecuado para verificar el nivel de comprensión del texto es una prueba de tipo objetivo (*prueba objetiva estandarizada*) una tipología que tiene la característica de poder comparar los resultados obtenidos por un universo específico de estudiantes (Benvenuto, 2018). Partiendo de los supuestos teóricos previamente resaltados y con la ayuda de medidas operativas tomadas de Giovannini y Ghetti (2015) e Intraversato (2010) se identificaron las habilidades sujetas a la prueba (ver Tabla 5). Con respecto a la construcción de los ítems, entre las diversas formas de preguntas objetivas, se utilizaron las siguientes: preguntas verdadero / falso, preguntas de opción múltiple

con 4 respuestas alternativas, preguntas por correspondencia. Además de este tipo de pruebas objetivas, se han incluido preguntas abiertas inequívocas, que requieren la formulación de una respuesta corta, que puede caer dentro de un rango de posibilidades muy estrecho y de corto alcance que requiere la formulación de una respuesta corta personalizada (Benvenuto, 2018; Moretti y Quagliata, 1999).

La prueba, dirigida a detectar las habilidades de los estudiantes en relación con la comprensión de los dos textos propuestos, se sometió a un primer proceso de validación en febrero de 2019. La idoneidad general se verificó probando el instrumento en una muestra que consta de 162 estudiantes, de los cuales 75 asistieron al 4to. grado de un Liceo de Benevento y 87 asistieron al 4to. grado de un Liceo de Salerno (Calenda et al., 2019). La calibración de la prueba objetiva se realizó mediante el análisis de los ítems y mediante el cálculo de los índices de: dificultad, selectividad, confiabilidad y habilidad de discernimiento (Trincherò, 2012; Vertecchi y Agrusti, 2008; Gattullo y Giovannini, 1989).

Después de la prueba de ensayo y error (*try-out*) que permitió eliminar y modificar algunas preguntas problemáticas, la prueba estuvo al final compuesta de: un folleto de lectura con el texto narrativo y el expositivo, una hoja de respuestas con la prueba de comprensión lectora dividida en 50 ítems (divididos en: 28 ítems para el texto narrativo y 22 ítems para el texto expositivo) y un cuestionario sobre hábitos de lectura compuesto por 28 preguntas (adaptadas de Intraversato, 2010) como se ilustra en la Tabla 4.

Tabla 4: Estructura de la prueba

	intentar
Folleto de lectura	Texto narrativo: capítulo 42 de la novela <i>Esta noche ya es mañana</i> (Lia Levi) n. 151 líneas
	Texto de la exposición: <i>Cuán rápido se destruyó Pompeya</i> (tomado de <i>corriere.it</i> y <i>focus.it</i>) n. 60 líneas
	Prueba 1: 28 ítems
Folleto de respuestas	Prueba 2: 22 ítems
	Cuestionario del alumno: n. 28 preguntas

Desde un punto de vista operativo, las habilidades específicas que se miden, en ambas pruebas, fueron identificadas y rechazadas como se muestra en la Tabla 5, en la que también se insertó una columna que indica el código de identificación. Las siguientes dos tablas (ver Tablas 6 y 7) muestran en detalle cuántos y qué

elementos, divididos por tipo de texto, corresponden a cada una de las habilidades examinadas.

Tabla 5: Procesos de lectura de medidas (Adaptado de Intraversato, 2010; Giovannini, Ghetti, 2015; PISA 2018)

Categoría macro de procesamiento de textos	Sigla	Definición operacional
(fuente: marco OECD-PISA, 2018)		
Localizar información	LI	Poder acceder y localizar información dentro de un texto
Comprensión (significado literal)	SL	Ser capaz de entender el significado literal
Comprensión (hacer inferencias)	FI	Ser capaz de derivar información del texto que no se proporciona explícitamente
Comprensión (idea principal)	IP	Identificar el tema / mensaje principal en el texto
Comprensión (dominar el léxico)	PL	Reconocer el significado de las palabras, tanto en contexto (dentro del texto) como fuera de contexto
Evaluar y reflexionar (reflexionar sobre el lenguaje)	RL	Usar elementos de morfología y sintaxis correctamente
Evaluar y reflexionar (reflexionar sobre el contenido)	RC	Ser capaz de correlacionar el contexto con conocimientos, experiencias y opiniones personales
Evaluar y reflexionar (reflexionar sobre el formulario)	RF	Ser capaz de reflexionar sobre el estilo del autor

Tabla 6: Texto narrativo - tipo de ítem y habilidad investigada

Categoría macro de procesamiento de textos (fuente: marco OECD-PISA, 2018)	Sigla	Texto narrativo del ítem	Artículo total
Localizar información	LI	1a, 1b, 1c, 1d-8-17	6
Comprensión (significado literal)	SL	4	1
Comprensión (hacer inferencias)	FI	3-6-9- 10- 11a, 11b, 11c-12-15-16a, 16c, 16d	13
Comprensión (idea principal)	IP	18	1
Comprensión (dominar el léxico)	PL	2-5a, 5b, 5c	4
Evaluar y reflexionar (reflexionar sobre el lenguaje)	RL	14	1
Evaluar y reflexionar (reflexionar sobre el contenido)	RC	10-13	2
Evaluar y reflexionar (reflexionar sobre el formulario)	RF	7	1

Tabla 7: Texto de visualización: tipo de elemento y capacidad investigada

Categoría macro de procesamiento de textos	Sigla	Texto de exposición del artículo	Artículo total
(fuente: marco OECD-PISA, 2018)			
Localizar información	LI	4-5-7-8-9	5
Comprensión			
(significado literal)	SL	10-13	2
Comprensión			
(hacer inferencias)	FI	1-2a, 2b, 2c, 2d-3	6
Comprensión			
(ideas principales)	IP	11	1
Comprensión			
(dominar el léxico)	PL	12	1
Evaluar y reflexionar			
(reflexionar sobre el lenguaje)	RL	14-15-16	3
Evaluar y reflexionar			
(reflexionar sobre el contenido)	RC	17-18a-18B	3
Evaluar y reflexionar			
(reflexionar sobre el formulario)	RF	6	1

Como se puede ver en las tablas, la prueba está construida para evaluar el grado de capacidad de comprensión en relación con las diferentes habilidades que entran en juego en el procesamiento del texto, con especial atención a los procesos de localizar información y hacer inferencias, que son las principales habilidades objeto de la medición. La prueba de verificación contiene un mayor número de elementos relacionados con estos dos procesos: once para localizar información y diecinueve para hacer inferencias.

Revisión del instrumento

Después de la prueba de ensayo y error (*try-out*) la herramienta se empleó para la aplicación definitiva que tuvo lugar en los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2019, alcanzando un total de 2414 alumnos pertenecientes a 28 escuelas de las

provincias de Avellino, Benevento, Salerno, Matera, Potenza, Cosenza, Reggio Calabria y Crotona. En resumen, con base en algunas consideraciones soportadas por los resultados obtenidos en la fase de *try-out* (*prueba y error*) el número total de elementos de la prueba dos se incrementa; también el folleto de lectura se incrementó en referencia al texto de la exposición al que se agregaron diecinueve líneas, con ocho preguntas relativas para comprender el texto, a fin de hacer que la prueba sea aún más equilibrada con respecto al número de preguntas para cada pieza.

Después de la aplicación al grupo de estudiantes de secundaria involucrados en la investigación (N = 2414) se realizó un análisis adicional de las preguntas para identificar preguntas a mejorar. En primer lugar, se verificó nuevamente la consistencia interna de los ítems construidos para investigar los procesos de lectura en los que se basa principalmente la evidencia. Como puede verse en la Tabla 8, los valores de consistencia interna devueltos en fase *try-out* eran bastante bajos ($\alpha = 0,484$ para localizar información; $\alpha = 0,479$ para hacer inferencias) mientras que mejorar en gran medida en la segunda versión de la prueba, donde hay un valor suficiente para el proceso de "localizar información" ($\alpha = 0.656$), que puede mejorarse en cualquier caso y un buen valor de consistencia interna relacionado con el proceso de "hacer inferencias" ($\alpha = 0.810$).

Tabla 8: alfa de Cronbach - primera y la segunda versión de la prueba

	Primera versión		Segunda versión	
	(try-out)			
	Alfa de Cronbach	n. artículo	Alfa de Cronbach	n. artículo
Localizar información	0,484	12	0,656	11
Haciendo inferencias	0,479	17	0810	19

Sin embargo, a partir de un nuevo análisis de los ítems, realizado mediante el cálculo de los índices de dificultad, selectividad, confiabilidad, poder discriminante [iii] y un punto biserial en la muestra de 2414 estudiantes, surgió que la prueba se puede refinar y mejorar aún más. Indicativamente, los valores entre 0.3 y 0.6 deben considerarse satisfactorios, tanto para el índice de discriminación como para el índice de dificultad (Benvenuto, 2008). Las preguntas con estas características son, con respecto al texto narrativo, ítems 2, 3, 4, 5 A, 5 B, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16 A, 16 B, 16 D, 17. En cuanto al texto de la exposición, los elementos que presentan estas características son los siguientes: 2 D, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 17, 18 A, 18 B.

El coeficiente de correlación biserial o punto biserial mide la correlación entre el éxito del ítem y el éxito general de la prueba con la exclusión de ese ítem. El cálculo

se basa en el supuesto de que ambas variables son medibles en un continuo, pero que una de las dos está dicotomizada por alguna razón (exitosa / fallida). [iv] Los coeficientes superiores a 0.20 indican un buen nivel de discriminación. En ambas pruebas hay elementos que se destacan por la falta de dificultad, las pruebas relativas al texto expositivo presentan ítems con una marcada dificultad y en ambas pruebas presentaron ítems con punto biserial por debajo del umbral de aceptabilidad (menos de 0.20). En conclusión, requerimos de revisiones ulteriores de los ítems 9, 11 A, 11 B, 11 C, 12, 16 C y 18 de la prueba sobre el texto narrativo y los ítems 1, 2 A, 2 B, 2 C, 4, 5, 9, 12, 14, 15 y 16 de la prueba sobre el texto expositivo.

Conclusiones

Como se destacó anteriormente, del análisis de los datos surgieron problemas críticos en relación con la excesiva facilidad / dificultad de algunos ítems, que por lo tanto fueron objeto de reflexión y revisión. Una lectura general de los resultados reveló que el texto de la exposición fue percibido por los estudiantes como más complejo, considerando las respuestas omitidas y los ítems con un alto índice de dificultad, en mayor número que el texto narrativo.

Estos datos sugieren una reflexión sobre la variable "tiempo" en virtud del hecho de que las respuestas omitidas se colocaron al final de la prueba relacionada con el texto de la exposición, de acuerdo, en orden cronológico, para que los estudiantes las aborden. Se decidió, por lo tanto, para la segunda fase de la investigación, después de revisar la prueba, crear dos grupos, uno para el control, al que se administrarán las piezas en el orden elegido previamente (texto narrativo y expositivo) y otro de experimento, en el que, a diferencia del anterior, la prueba a realizar incluirá un orden inverso de los textos (pieza de exposición y pieza narrativa). La nueva prueba, en consideración de los datos que surgieron, prevé la revisión de los elementos problemáticos, como se indica a continuación.

Con respecto al texto narrativo, el índice muy alto de facilidad se refería a todas las preguntas relacionadas con el área de comprensión. Específicamente, los ítems 9, 11, 12 y 16C entran en la categoría de "hacer inferencias", mientras que el ítem 18 es atribuible a esa "idea principal". La última categoría está representada por una sola pregunta tanto en el archivo relacionado con el texto narrativo como en el texto de la exposición, ya que no constituye el foco de nuestra investigación. Sin embargo, para la construcción del nuevo ensayo, con respecto a este ítem, se decidió mantenerlo, modificando el distractor C, el resultado más débil; en el borrador revisado, por lo tanto, encontraremos "autobiográfico" en lugar del anterior "argumentativo". Para la pregunta 16C, que es parte de una serie de correspondencias, se decidió agregar más distractores en la columna derecha ("amargo" y "llorando", que, al tener que estar relacionado con "arroz", parecen más fuertes que aquellos previamente ingresados).

Los elementos que han mostrado un alto índice de facilidad, tanto en la narrativa como en el texto de la exposición, se modificarán con la introducción de distractores más fuertes, pero no se eliminarán de la prueba, sino que se colocarán en la parte final de la prueba. Esta decisión surgió de la consideración de que la atención no se modifica durante todo el tiempo de la prueba, presentando una alternancia entre momentos de aumento y momentos de disminución en el nivel de atención (Dell'Acqua, Turatto, 2006) para lo cual presentar los ítems más simples cuando el pico de atención se encuentra en una fase menguante nos permitirán obtener datos más significativos sobre el contenido de las preguntas propuestas y nos permitirán preservar la eficiencia atencional incluso en el desempeño de la segunda prueba. De hecho, incluso en el texto de la exposición, los ítems con el índice de facilidad más alto se colocan al comienzo de la prueba (ítems 2, 4, 5 y 9) y, exceptuando la pregunta 2 que cae en la categoría de "hacer inferencias", requieren que el lector localice información.

La serie de preguntas con un alto índice de dificultad merece una discusión aparte. De hecho, era un deber llevar a cabo un análisis cualitativo de las respuestas dadas por los estudiantes para reemplazar los ítems. Se descubrió, en primer lugar, que todas las preguntas se refieren a conocimientos y habilidades gramaticales, pertenecientes a la categoría "reflexión sobre el lenguaje". Como puede verse en las Indicaciones Nacionales (DPR 89/2010) la competencia lingüística durante los tres años de la escuela secundaria de segundo grado, debe solicitarse dentro de los textos, para que los estudiantes puedan demostrar el dominio del medio lingüístico y la capacidad de utilizar el conocimiento y la experiencia adquirida del análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, hay una falta de familiaridad con el léxico y las estructuras gramaticales. Por ejemplo, el ítem 12 del texto de la exposición preguntó con qué perífrasis se podría reemplazar el sustantivo "Kalendae". De las respuestas dadas, surgió que muchos desconocen el significado del término "perífrasis", dado que las respuestas más frecuentes fueron: Calenda (reemplazo de la K con la C y eliminación del diptongo "ae").

También se encontró un índice de dificultad alto para los ítems 15 y 16 del texto de la exposición, centrado en el análisis del período: en el primero se pidió identificar, dentro de un período complejo, la propuesta coordinada con la principal, en el segundo para hacer en forma explícita un subordinado implícito. Sin embargo, muchos estudiantes parafrasearon el punto o reemplazaron el verbo, dejando la forma implícita en el subordinado.

No conocer la estructura del período hace difícil, si no imposible, una correcta comprensión del texto y el uso del medio lingüístico también para fines de comunicación. De ahí la decisión de revisar la prueba agregando elementos adicionales relacionados con el proceso de reflexión lingüística, después de reemplazar esos resultados con un alto índice de dificultad.

Como emerge del marco teórico, la alfabetización en lectura no representa una habilidad que se adquiere solo en los primeros años de la escuela, sino un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en continua evolución, que los

individuos desarrollan y perfeccionan a lo largo de sus vidas, a través de interacciones con sus compañeros y con los grupos más grandes de los que forman parte. La evolución del marco, como ya se mencionó, conduce a la inclusión de procesos como la evaluación de la confiabilidad de un texto y la integración de datos textuales de múltiples fuentes en la definición de alfabetización. Por lo tanto, la lectura no puede asimilarse a un proceso de mera decodificación de un texto, sino a algo más complejo: un conjunto de procesos que llevan al lector al reconocimiento del significado de las palabras y las estructuras textuales, a la integración del significado con el propio conocimiento del mundo, a procesos metacognitivos, como por ejemplo reconocer las estrategias de lectura activadas (OCDE, 2018).

Los resultados del análisis de ítems llevado a cabo hasta ahora resaltan algunos problemas críticos en los lectores de la muestra con respecto al reconocimiento del significado de las palabras y las estructuras textuales.

La esperanza es que, al compartir los resultados, al interpretar la evidencia empírica de la investigación y también a través del análisis de la literatura sobre el tema, es posible arrojar luz sobre las dificultades para comprender el discurso escrito y, principalmente, sobre las habilidades de lectura relacionada principalmente con errores de comprensión. Además de dirigir el uso de los resultados para identificar con mayor precisión los objetivos a alcanzar, para identificar las áreas en las que es necesario intervenir más, así como el tipo de errores para los cuales preparar actividades destinadas a introducir en la práctica docente, a través de la validación de la prueba, el objetivo es poner a disposición de la comunidad escolar una herramienta válida y confiable para comprender cuáles son los problemas críticos que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria. La investigación continuará con la intención de planificar, junto con las escuelas involucradas y otras personas que quieran participar, formas de consolidar las prácticas de lectura para garantizar que todos se conviertan en lectores fuertes y conscientes, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y de aprendizaje de los alumnos. En febrero de 2020, la tercera versión de la prueba se administrará en algunas escuelas seleccionadas de las 28 que forman parte de la muestra, con el fin de preparar a los estudiantes para enfrentar las pruebas INVALSI (Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo de Educación y Formación) obligatorias en Italia para todos los estudiantes que asisten a la quinta clase superior para ser admitidos en el examen final.

Bibliografía

Alexander, P. A. e Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*, vol. 3, pp. 285-310.

Alexander, P.A. e Fox, E. (2004). *A historical perspective on reading research and practice*. In Ruddell, R. B. e Unrau, N. J., *Theoretical models and processes of reading* (pp. 33-68). Newark, DE: International Reading Association.

Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Benvenuto, G. (2018). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci editore.

Bernstein, B. (1961). Social Structure, Language and Learning. *Educational Research*, 3, pp. 163-176.

Bloom, B. S. (1976). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando.

Boschi, F. (1977). *Psicologia della lettura. Studi e ricerche sulle capacità del lettore abile e maturo*. Firenze: Giunti Barbera.

Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*. Torino: UTET.

Bottani, N. (2011). *Come si impara a leggere nei paesi europei. Una indagine di Euridyce sulla lettura*, http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=5911.

Bransford, J.D. e Johnson, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigation of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 11, pp. 717-726.

Cain, K., Oakhill, J. e Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), pp. 31-42.

Calvani, A. (2018). Introduzione. In A. Calvani e L. Ventriglia (2018). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci Faber.

Cornoldi, C. (1994). *Il processo di comprensione*. *Psicologia contemporanea*, vol. 122, pp. 51-55.

Craik F.I.M. e Lockhart R.S. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 11, pp. 671- 684.

De Beni, R. e Pazzaglia, F. (1992). *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: Liviana.

De Landsheere, G. (1973). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*. Firenze: Nuova Italia.

Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. Allegati, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml.

Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.

Domenici, G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

Gallina, V. (2006). *Letteralismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*. Roma: Armando Editore.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how school should teach*. New York: Basic Book.

Gattullo, M. e Giovannini, M.L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.

Giovannini, M.L. e 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.

Graesser, A.C., Millis, K.K. e Zwaan, R.A. (1997). Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology*. Vol. 48:163-189, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163>.

http://padis.uniroma1.it/bitstream/10805/974/1/tesi%20intraversato%20lettura%2020_04.pdf

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.

INVALSI. (2020). *OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto nazionale*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf.

Just M.A. e Carpenter P.A. (1977). *Cognitive Process in Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Just M.A., Carpenter P.A. (1980). A Theory of Reading: From Eye Fixation to Comprehension. *Psychological Review*, 87, 4, pp. 329-354.

Just, M.A., Carpenter, P.A. e Woolley, J.D. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology. General* 3, pp. 228-238.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, vol. 95, n. 2, pp. 163-182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Kintsch, W. e van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, vol. 85, pp. 363-394.

Kintsch, W. e Kintsch, E. (2005). *Comprehension*. In S. G. Paris e S. A. Stahl, *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ - London: LEA.

Lastrucci, E. (1995). *Che cosa significa comprendere un testo*. In G. Benvenuto, E. Lastrucci e A. Salerni, *Leggere per capire. Misurazione e valutazione delle competenze nella lettura a livello di adolescenza*. Roma: Anicia.

Lucas, R. e 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), pp. 2756-2768.

Lucisano, P. e Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci editore.

Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.

Maltese, A., Scifo, L. e Pepi, A. (2019). *Fare inferenze. Storie e attività per potenziare la comprensione del testo*. Trento: Erickson.

Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.

Moretti, G. e Quagliata, A. (1999). *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate*. Roma: Monolite editrice.

Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: AppletonCentury-Crofts.

OECD (2009). *PISA 2009 Assessment framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820>.

OECD (2018). *PISA 2018. Reading literacy framework*. Paris: OECD, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>.

Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

Palladino, P. et al. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory and Cognition*, vol. 29, pp. 344-354.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.

Piaget, J., (1968). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti Barbera Universitaria (ed. or. 1936).

Reinking et al. (1998). *Handbook of literacy and technology. Transformation in a post-typographic world*. Mahwah, New York: Erlbaum.

Rumelhart, D. E. (1984). *Schemata and the Cognitive System*. In R.S. Wyer e T.K. Srull (a cura di) *Handbook of Social Cognition 1*, Hillsdale: Erlbaum.

Sarroub, L. e Pearson, P.D. (1998). Two step forward, three step back: the stormy history of reading comprehension assessment. *The clearing house*, 72, 2, pp. 97-105.

Scalisi, F., Pelagaggi, D. e Fanini, S. (2003). *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci.

Spencer, L. M. e Spencer, S. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley.

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: Franco Angeli.

Trincherò, R. (2020). *Valutazione e apprendimento*, <http://www.edurete.org/public/valutazione/corso.aspx?mod=2&uni=9&arg=4&pag=1>.

van Dijk, T.A. e Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vertecchi, B. e Agrusti, G. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.

Zanetti, M.A. e Miazza, D. (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.

Notas

[i] En Italia, los cursos de secundaria tienen una duración de cinco años y forman parte del sistema de educación secundaria superior como una articulación del segundo ciclo del sistema de educación y formación mencionado en el artículo 1 del Decreto Legislativo del 17 de octubre de 2005, n. 226.

[ii] El grupo que se ocupa de la investigación “Lectura y comprensión del texto: una investigación en los liceos” está compuesto por: Concetta Ferrantino (doctoranda, Università degli Studi di Salerno); Marika Calenda (Investigadora de tipo B, Università degli Studi della Basilicata); Annamaria Petolicchio (Docente de contrato, Università degli Studi di Salerno); Francesco Milito (miembro investigador, Università degli Studi di Salerno).

[iii] Los índices de dificultad, selectividad, confiabilidad y poder de discriminación de los diversos ítems se calcularon siguiendo las indicaciones proporcionadas por Trincherio (2020) y disponibles en: www.edurete.org.

[iv] La puntuación biserial se calcula con la fórmula:

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

Donde M_e = promedio de los puntajes de las pruebas de los sujetos que respondieron bien al ítem; M_t = promedio de los puntajes de prueba de toda la muestra; s = desviación estándar de las puntuaciones de toda la muestra; p = respuestas exactas al ítem / n. de sujetos (Lucisano 1989).