

Test e accessibilità

Anna Cardinaletti

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This contribution addresses the issue of test accessibility. Italian legislation establishes accommodations and exemptions for students who are medically certified to guarantee their access to education. The measures used are however sometimes ineffective to guarantee accessibility. The proposal of tests formulated *ad hoc* for students with dyslexia, which is found in some school textbooks, not only violates the principles of accessibility, but might also be ineffective because language aspects are not taken into account. Without sufficient theoretical awareness, it is not possible to guarantee accessibility. By identifying the difficulties faced by students in test taking, one can manipulate the language used and the test formats themselves to guarantee higher test accessibility and to avoid *ad hoc* tests.

Keywords Test accessibility. Dyslexia. Accommodations. Test format. Language complexity.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il contesto: l'inclusione in ambito universitario. – 3 I dati utilizzati. – 4 Strumenti compensativi. – 5 Misure dispensative. – 6 Sulla costruzione di test accessibili. – 6.1 Tipo di compito. – 6.2 Tipo di test. – 6.3 Forme linguistiche utilizzate. – 7 Alcune osservazioni conclusive.

1 Introduzione

Questo lavoro affronta la questione dell'accessibilità nella valutazione, in particolare nella valutazione delle competenze linguistiche. La legislazione italiana garantisce agli studenti con certificazione l'accesso all'istruzione e prevede strumenti compensativi e misure dispensative. La riflessione sull'accessibilità nella valutazione suggerisce che gli strumenti compensativi come il tempo aggiuntivo

e la sintesi vocale e le misure dispensative come l'uso di prove orali invece che scritte possano non essere sufficienti a rendere i test accessibili. La proposta di prove con adattamenti *ad hoc* per studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali) e con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), che si cominciano a trovare in alcuni testi scolastici, non solo viola i principi dell'accessibilità, ma potrebbe risultare anch'essa poco risolutiva perché non tiene conto del formato delle prove e degli aspetti linguistici impiegati. Manca infatti ancora una riflessione condivisa sulle conseguenze della dislessia sulla dimensione morfosintattica e testuale della lingua e sulle competenze metalinguistiche richieste a Scuola e all'Università; senza una tale consapevolezza teorica risulta difficile garantire accessibilità nella valutazione degli apprendimenti. Riteniamo pertanto che sia necessario un cambiamento di prospettiva. Identificando le difficoltà che gli studenti affrontano durante le prove, è possibile manipolare la lingua utilizzata e il formato stesso dei test in modo da costruirne di più accessibili ed evitando così di proporre prove differenziate.

2 Il contesto: l'inclusione in ambito universitario

Il costante e progressivo aumento del numero di studenti con disabilità e con DSA iscritti ai corsi universitari negli Atenei italiani richiede di adeguare gli spazi, la didattica, la comunicazione, e, aggiungiamo noi, la valutazione. Il Rapporto ANVUR (2022), *Gli studenti con disabilità e DSA nelle Università italiane*, a p. 23 riporta che le iscrizioni di studenti disabili e con DSA sono quadruplicate dall'a.a. 1999/2000 all'a.a. 2019/2020. A p. 124, il Rapporto segnala che ad ottobre 2021 si è rilevato un aumento del +23% di studenti con disabilità e del +30% di studenti con DSA rispetto all'a.a. precedente (2020/2021). Si tratta di numeri importanti, che richiedono alle Università un enorme sforzo organizzativo. Evidentemente, la risposta non può essere immediata. Come già segnalato dall'European Agency for Development in Special Needs Education (2007, 16), l'inclusione va intesa come un processo:

the **early use** of the term was characterised by the belief that pupils with SEN [special educational needs] should have 'access to the curriculum'. This implied that 'the curriculum' was a fixed and static entity and that **pupils with SEN require different types of support to access the mainstream curriculum**. The **current use** of the term 'inclusion' starts from the proposition that pupils with SEN have a right to a curriculum that is appropriate to their needs and that education systems have a duty to provide this. The curriculum is not fixed, but something to **be developed until it is appropriate for all pupils**. (grassetto aggiunto)

Più recentemente Pavone (2018, 287; enfasi aggiunta) ricorda che:

La qualità inclusiva degli Atenei si misura [...] sulla capacità del contesto di *trasformarsi* - non soltanto di riformarsi - nell'ottica dell'accessibilità degli spazi e delle infrastrutture, della didattica, della fruibilità dei corsi e delle comunicazioni, per rispondere alle differenti esigenze di tutti gli studenti, **senza doverne identificare nessuno come 'speciale'**, al fine di potergli garantire tutele.

Adottando l'Universal Design for Learning (UDL), Pavone (2018, 291) auspica che «i sostegni solitamente introdotti a beneficio esclusivo degli studenti con disabilità non saranno più necessari, o lo saranno in misura molto ridotta».

Il Rapporto ANVUR (2022), a p. 64 testimonia il crescente impegno della maggior parte delle Università italiane nel fornire servizi a supporto della didattica. Tra i numerosi servizi elencati, con indicata la percentuale delle Università che li offrono (Tutoraggio specializzato 71,1%, Tutoraggio alla pari 68,9%, Supporto specifico alla mobilità internazionale 51,1%, Servizio lingua dei segni italiana (LIS) 55,6%, Fornitura di testi, dispense e slide in formato accessibile 76,7%, Fornitura di altro materiale didattico in formato accessibile 88,9%), non viene menzionato alcun servizio di accessibilità per quanto riguarda la valutazione. Per questo non trascurabile aspetto della vita universitaria, il Rapporto ANVUR (2022), a p. 13 si limita a rimandare alla normativa vigente. Lo stesso fa un recente lavoro sulla 'valutazione inclusiva' (Coggi, Emanuel 2021). La Legge n. 104/1992 (integrata e modificata dalla Legge n. 17/1999), all'art. 16 prescrive prove equipollenti, tempi aggiuntivi, utilizzo di ausili e trattamento individualizzato. La Legge n. 170/2010, art. 5, prevede che: «Agli studenti con DSA sono garantite [...] adeguate forme di verifica e di valutazione». Le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DM 5669, 12 luglio 2011) specificano «forme di verifica e di valutazione personalizzate», «tempi aggiuntivi», prove «con minori richieste» e al paragrafo § 6.7 (Università) «prove orali invece che scritte; uso di personal computer con correttore ortografico e sintesi vocale; tempo supplementare fino a un massimo del 30% in più oppure riduzione quantitativa; valutazione dei contenuti più che della forma».

Si tratta di indicazioni piuttosto generiche, con cui i docenti dell'Università, così come quelli della Scuola, si trovano a confrontarsi, e spesso a scontrarsi, nella realtà quotidiana. Ci chiediamo pertanto se gli strumenti compensativi (ad es. sintesi vocale, tempo aggiuntivo) e le misure dispensative (es. prove orali invece che scritte, riduzione quantitativa) utilizzati nella valutazione di studenti con disabilità e con DSA siano effettivamente sufficienti per rendere i test accessibili, oppure se sia necessario affrontare più da vicino la questione del formato stesso delle prove e delle strutture linguistiche in esse impiegate.

3 I dati utilizzati

Le osservazioni di questo lavoro provengono da due fonti principali: da una parte, i risultati di un progetto di ricerca sull'accessibilità dei test di valutazione linguistica utilizzati per l'accesso all'Università (riportati in Cardinaletti 2018 e 2021), e dall'altra i risultati di uno studio, svolto da Tomasin (2023), su una unità didattica della guida per insegnanti di un testo di storia per il triennio della Scuola secondaria di secondo grado (Barbero, Frugoni, Sclarandis 2019), che propone prove di verifica diversificate per studenti a sviluppo tipico (168-70) e con BES e DSA (300-2). È evidente che creare prove differenziate non rispetta i principi del UDL, ma al di là di questa posizione di principio, valuteremo se gli adattamenti proposti - che potrebbero essere utilizzati anche in ambito universitario - rendano le prove effettivamente accessibili. La scelta di questo testo per la Scuola è puramente esemplificativo e intende mostrare che la questione dell'accessibilità nella valutazione degli apprendimenti riguarda qualsiasi disciplina, non solo quelle linguistiche; lo spazio di questo articolo non permette una panoramica completa dei testi scolastici che propongono prove dedicate per gli studenti con BES e DSA, questione che merita uno studio a sé.

Nel primo progetto, che mirava a identificare le difficoltà di persone sordi e con dislessia nell'esecuzione di test di italiano scritto e di inglese scritto B1, i gruppi coinvolti sono stati scelti per le conseguenze della sordità e della dislessia sulla competenza linguistica nella lingua vocale. Mentre le conseguenze della sordità sull'acquisizione linguistica sono note,¹ meno nota è la frequente comorbidità tra dislessia e disturbo del linguaggio, con conseguenze sulla comprensione e produzione della lingua orale.² Queste due situazioni di acquisizione atipica della lingua sono oggetto di particolare attenzione nella ricerca linguistica e pertanto rispondono a quanto richiesto dalla letteratura sull'accessibilità: «The evaluation of test and test item accessibility requires familiarity not only with the tested material but also with the target population of a test» (Beddow 2009, 4). In questo lavoro presenteremo solo alcuni risultati degli studenti universitari con DSA per coerenza con la guida per gli insegnanti del testo scolastico, che si concentra su questo gruppo di studenti.

¹ Si veda ad es. Caselli et al. 1994; Chesi 2006; Volpato 2019; Trovato 2014.

² Si veda ad es. McArthur et al. 2000; Ramus et al. 2013; Talli, Sprenger-Charolles, Stavrakaki 2016; Adlof, Hogan, 2018; Snowling et al. 2020. Si veda anche la *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, pubblicata nel 2022 dall'Istituto Superiore di Sanità nel Sistema Nazionale Linee Guida.

4 Strumenti compensativi

Come segnalato nella metanalisi di Gregg, Nelson 2012 (cf. anche MacCullagh, Bosanquet, Badcock 2016), il tempo aggiuntivo è l'accomodamento più comune per gli studenti con DSA, i quali effettivamente ne beneficiano, senza che esso sia comunque sufficiente a colmare le differenze con gli studenti tipici (cf. anche Pino, Mortari 2014, 361). Questo è stato osservato anche nei risultati riportati in Cardinaletti (2018): gli studenti con DSA/dislessia hanno impiegato più tempo degli altri studenti, ma il numero di risposte corrette è stato inferiore a quello degli studenti di controllo in tutte le prove. Il tempo aggiuntivo non è stato pertanto sufficiente a compensare le difficoltà incontrate dagli studenti con DSA nei test linguistici. Paradossalmente, questi studenti non hanno usato il tempo aggiuntivo loro concesso (+20% e +25%, rispettivamente per il test di italiano e di inglese), peraltro inferiore a quanto previsto dalla normativa. Sorge spontanea la domanda se concedere troppo tempo aggiuntivo non possa rendere i test troppo lunghi e inutilmente faticosi.

Rispetto allo strumento compensativo della sintesi vocale, un altro degli strumenti raccomandati per gli studenti con DSA (Crawford, Tindal 2004; Bolt, Roach 2009), segnaliamo che nessuno dei partecipanti alla ricerca l'ha richiesta.³ A questo proposito è rilevante ricordare che molti studi sperimentali riportano difficoltà nella comprensione orale da parte delle persone con DSA. Qui ci limitiamo a citare gli studi sull'italiano. Difficoltà nella comprensione orale di frasi relative sull'oggetto sono state riscontrate sia in bambini dagli 8 ai 13 anni (Arosio et al. 2017) sia in studenti universitari (Cardinaletti, Volpatto 2015). Nella prova di ascolto non solo del test di inglese B1, ma anche del test di italiano (capp. di Newbold e di Zanoni in Cardinaletti 2018), gli studenti con DSA hanno risposto in maniera (talvolta significativamente) più bassa rispetto al gruppo di controllo. È evidente che se sono presenti difficoltà nella comprensione orale, l'impiego della sintesi vocale non può dimostrarsi risolutivo e dovrà essere attentamente monitorato.

5 Misure dispensative

Una delle misure dispensative raccomandate dalla normativa è l'utilizzo di prove orali invece che scritte. L'esperienza suggerisce che pochi studenti universitari con DSA si avvalgono di questa

³ La metanalisi di Li (2014) segnala che la dimensione dell'effetto della lettura ad alta voce è maggiore quando a leggere è un essere umano piuttosto che una voce sintetica, un risultato particolarmente significativo.

possibilità, ma essa viene riportata tra le strategie più utilizzate nello studio di Benedetti et al. (2022). Affinché questa misura sia efficace è comunque necessario verificare che gli studenti non abbiano difficoltà nella produzione orale. Va sottolineato che difficoltà nella produzione orale di varie strutture sintattiche complesse sono state spesso riscontrate in individui con diagnosi di dislessia. Limitandoci agli studi sull’italiano, segnaliamo prestazioni deficitarie non solo in bambini tra gli 8 e i 10 anni,⁴ ma anche in adolescenti frequentanti la Scuola secondaria di secondo grado (produzione e ripetizione di frasi relative: Cardinaletti, Piccoli, Volpato 2022; Piccoli, Volpato 2022; Volpato 2022) e in studenti universitari (produzione di frasi relative e di frasi passive: Cardinaletti, Volpato 2015). Per le difficoltà incontrate da giovani adulti italiani in compiti orali relativi alla fonologia, alla morfologia e al lessico, si veda Vender e Delfitto (2024). È evidente che in presenza di tali difficoltà, l’utilizzo di prove orali invece che scritte può non essere risolutivo e anch’esso dovrà essere attentamente monitorato.

6 Sulla costruzione di test accessibili

Alla luce di queste osservazioni riteniamo necessario riflettere sul modo stesso in cui i test sono costruiti. Nei paragrafi seguenti proporremo alcune considerazioni da una parte sul tipo di compito e sul tipo di test utilizzati, dall’altra sulle strutture linguistiche stesse che vengono impiegate nelle prove. L’obiettivo è contribuire a costruire test che siano realmente accessibili e che non risultino inutilmente difficoltosi per studenti con DSA. Come ci ricorda Beddow (2009, 3), «*Test accessibility is the extent to which a test and its constituent item set permits the test-taker to demonstrate knowledge of the target construct*». Due studenti potrebbero avere la stessa competenza ma la poca accessibilità del test potrebbe impedire ad uno di loro di dimostrare la propria competenza. Nell’ottica dell’ICF (International Classification of Functioning Disability and Health, World Health Organization 2001), l’accessibilità è garantita eliminando le barriere e aumentando i facilitatori. Un test accessibile «*eliminates barriers; permits equal access to all components and features for all test-takers*» (Beddow 2009, 3).

4 Per la produzione di pronomi clitici si veda Zachou et al. 2013; Guasti 2013; Arosio et al. 2016; Vender et al. 2018; per la produzione di frasi interrogative introdotte da ‘quale’: Guasti 2013; Guasti et al. 2015; per la produzione e ripetizione di frasi relative: Pivi, Del Puppo 2015; Pivi, Del Puppo, Cardinaletti 2016; Arosio et al. 2017; per la produzione di frasi scisse: Pivi, Del Puppo, Cardinaletti 2016.

6.1 Tipo di compito

È noto che gli individui con DSA incontrano maggiori difficoltà nelle prove di comprensione che richiedono di fare inferenze (si veda ad es. Simmons, Singleton 2000). I risultati dal test di comprensione scritta dell’italiano e dell’inglese B1 (capp. di Franceschini e di D’Este in Cardinaletti 2018) confermano le maggiori difficoltà riscontrate dagli studenti universitari nelle domande che richiedevano di fare inferenze; altrettanto complesse sono risultate le domande nel test di ascolto dell’inglese che presentavano lo stesso tipo di compito (cap. di Newbold in Cardinaletti 2018).

Si osservi che nel volume di storia per la Scuola secondaria di secondo grado, nel compito di comprensione del testo, al passo seguente «La funzione storica delle città marinare italiane non si esaurisce nelle loro imprese guerresche, politiche e commerciali. [...] contatto permanente con l’Oriente. Esse furono un tramite di acculturazione», è stata associata la consegna «Elenca le quattro funzioni storiche svolte, secondo l’autore, dalle città marinare», che richiede di interpretare il plurale ‘funzioni’ della domanda a fronte del singolare ‘funzione’ nel testo e di fare pertanto una serie di inferenze. L’adattamento della domanda proposto per i DSA, «Sottolinea nel testo quali sono le quattro funzioni storiche svolte dalle città marinare», non risolve la criticità insita nella formulazione della domanda in quanto si può sottolineare correttamente solo facendo le inferenze necessarie.

6.2 Tipo di test

Discuteremo ora i tipi di test che vengono in genere utilizzati per valutare le conoscenze e in particolare la competenza linguistica.

- a. Le domande a risposta Vero/Falso sono frequenti nei test scolastici e universitari, sebbene la risposta ‘Falso’ sia particolarmente complessa da fornire perché contiene una negazione隐含. Nelle prove di comprensione scritta sia del test di italiano sia del test di inglese B1, le risposte ‘Falso’ sono state inferiori rispetto a quelle ‘Vero’ per tutti i gruppi ma in particolare per gli studenti con DSA (capp. di Franceschini e di D’Este in Cardinaletti 2018). Ci si può pertanto chiedere se questo tipo di domande, sebbene molto facili da costruire per il valutatore, rappresentino effettivamente la modalità più adeguata a valutare le conoscenze. Se si vuole continuare ad utilizzare questo tipo di domande, esse dovrebbero essere affiancate da altri tipi di prove, oppure si può chiedere agli studenti di motivare la propria scelta tramite un breve testo

scritto, al fine di comprendere il ragionamento che ha portato alla risposta (Kwan 2010).

- b. Particolarmente frequenti per verificare la competenza linguistica nella L2 sono i *Close* e i C-test, sebbene queste tipologie di test implichino più quesiti in una stessa domanda e violino pertanto la raccomandazione che ogni domanda testi un singolo aspetto (Boland, Lester, Williams 2010, 311; Zimmaro 2016, 13). Per verificarne la difficoltà, questo tipo di prova è stato inserito nel test di italiano (cap. di Cervini in Cardinaletti 2018). Le risposte corrette in un testo con *Close* a 19 *gaps* e 4 opzioni sono state l'84% per i DSA e il 95% dei controlli; nel C-test con 37 *gaps*, gli studenti con DSA hanno avuto una performance particolarmente bassa (solo 22% di risposte corrette, con molte non risposte già a partire dal 5° item), a fronte di ottimi risultati da parte del gruppo di controllo (95%). In particolare, il secondo tipo di prove si è dimostrato molto impegnativo per gli studenti con DSA persino in un test sulla lingua madre e possiamo ritenere che possa rappresentare una barriera nel caso di test sulla L2.⁵

Alla luce di questi risultati appare sorprendente che nel volume di storia per la Scuola secondaria di secondo grado, tra le proposte di adattamento per gli studenti con DSA siano state inserite domande a completamento multiplo. La domanda con risposta aperta «In che senso le città marinare possono dirsi 'laboratori sperimentali'?» viene sostituita dalla richiesta di completare una descrizione con più spazi vuoti:

Completa il testo: Le _____ marinare possono dirsi 'laboratori sperimentali' perché erano ambienti in cui si acquisivano _____ e sperimentavano nuove _____.

L'adattamento della domanda aggiunge pertanto una criticità, vale a dire un esercizio di completamento con più spazi vuoti nella stessa frase. Analogamente, la domanda a risposta aperta «Definisci in 3 righe i termini: [...] b. Carte di Franchigia» viene sostituita con un esercizio a completamento multiplo:

Completa le definizioni scegliendo le parole dall'elenco: [...] b. *privilegi - signori - terreni - coloni*: Carte di franchigia: documenti con cui i _____, per invogliare i _____ a coltivare nuovi _____, garantivano loro alcuni _____.

⁵ Usando un C-test con studenti tedeschi con DSA, Linnermann, Wilbert (2010) hanno ottenuto una performance bassa, che correlava con le abilità di comprensione scritta.

c. Test a scelta multipla

I test a scelta multipla sono particolarmente frequenti per la valutazione delle conoscenze in qualsiasi disciplina, per una serie di vantaggi segnalati ad es. da Gierl et al. (2017, 1084): relativa semplicità nella preparazione, facilità nella correzione, possibilità di testare più aspetti con un unico test e in breve tempo, possibilità di essere svolti al computer, e non sembrano risultare penalizzanti per studenti (universitari) con dislessia (McKendree, Snowling 2011). Sollevano però la spinosa questione del numero delle opzioni di risposta fornite. Molto spesso le risposte sono 4, ma non è infrequente il caso di 5 risposte.⁶ La metanalisi di Rodriguez (2005) conclude che le domande a 3 opzioni sono altrettanto valide delle domande a 4 o 5 opzioni e sono pertanto da preferire (cf. anche Beddow, Elliott, Kettler 2009; Gierl et al. 2017, 1103). Formulare un numero di distrattori maggiore di 2 diventa progressivamente più complesso e aumenta il rischio di formulare distrattori inefficaci (Haladyna, Downing, Rodriguez 2002; Boland, Lester, Williams 2010).

Nella prova di grammatica del test di inglese B1, in cui è stato valutato il format del completamento a scelta multipla, è risultato che gli item con 3 opzioni sono stati più semplici da completare degli item con 5 opzioni a parità di costrutto valutato (cap. di Ludbrook in Cardinaletti 2018). Un numero di distrattori troppo alto implica per tutti gli studenti, e in particolare per quelli con DSA, un grande sforzo cognitivo e può rappresentare una barriera. Una eventuale risposta negativa può essere attribuita alla difficoltà del test e non alla mancata conoscenza del costrutto indagato, diminuendo la validità del test.

6.3 Forme linguistiche utilizzate

In questo paragrafo rifletteremo sulla lingua stessa che viene utilizzata nelle domande perché il tipo di strutture linguistiche impiegate ha un impatto sulla risposta ai test.

Partiamo dalla negazione, che ha attirato molta attenzione nella ricerca. La negazione va utilizzata con cautela perché può causare difficoltà in particolare nelle domande complesse che richiedono un ragionamento elevato (Tamir 1993), e la sua presenza va sempre segnalata, ad esempio utilizzando il carattere maiuscolo, il grassetto,

⁶ Per es. nei test TOLC del CISIA per l'accesso all'Università: <https://www.cisiaonline.it/tolc/tutto-sul-TOLC/tutto-sul-TOLC>.

la sottolineatura (cf. ad es. Haladyna, Downing, Rodriguez 2002, 317). Va ricordato che l'interpretazione della negazione, che risulta particolarmente complessa per gli studenti con dislessia (Vender, Delfitto 2010), non riguarda solo la negazione frasale 'non', ma anche elementi negativi come 'nessuno', 'neanche', ecc.; particolarmente complessa risulta inoltre l'interpretazione della doppia negazione, che si raccomanda di evitare nei test (Zimmaro 2016, 13).

I risultati del test di comprensione scritta dell'italiano, che conteneva una frase con doppia negazione («La ricerca *non* vuole suggerire che *non* vi sia l'influenza dell'ambiente su crescita e sviluppo culturale e sulle performance scolastiche»), indicano che la risposta corretta (Lo studio dimostra che: d. L'ambiente influenza sviluppo culturale e risultati scolastici solo in parte) è stata scelta dagli studenti con DSA solo il 64% delle volte, a fronte del 98% di risposte corrette del gruppo di controllo. L'analisi delle risposte errate suggerisce che una o entrambe le negazioni sono state ignorate, a conferma della difficoltà di questo tipo di frasi (cap. di Franceschini in Cardinaletti 2018).

Nel test di italiano, sia nella comprensione del testo sia nelle prove specificamente dedicate alla valutazione della conoscenza grammaticale, le costruzioni sintattiche complesse sono state fonte di difficoltà per gli studenti con DSA (capp. di Franceschini e di Volpati in Cardinaletti 2018).

Sorprende pertanto che nelle prove dedicate a studenti con DSA della Scuola secondaria di secondo grado si trovino domande costruite con costruzioni sintattiche complesse. Ad es., nella domanda a scelta multipla «Nella bonifica dei territori paludosì fu determinante l'impegno dei: cavalieri/signori feudali/monaci/cittadini», la presenza di un elemento topicalizzato, di un ordine dei costituenti marcato (con soggetto postverbale, OVS) e del passato remoto rende la frase complessa, ma il quesito non è stato oggetto di adattamento per gli studenti con DSA. La proposta di adattamento di Tomasin (2023), «Chi ha avuto un ruolo determinante nella bonifica dei territori paludosì?», contiene una frase interrogativa sul soggetto con ordine non marcato SVO e il tempo verbale più frequente per esprimere il passato, il passato prossimo. Si osservi inoltre che risulta vantaggioso costruire un quesito a scelta multipla con risposte a una domanda piuttosto che come compito di completamento perché il secondo tipo è più difficile da comprendere (Haladyna, Downing 1989; Boland, Lester, Williams 2010, 313). Analogamente, la domanda a scelta multipla «Tra le città marinare, la prima ad affermarsi fu: Pisa/Genova/Venezia/Amalfi» contiene un elemento topicalizzato, una frase relativa implicita (la prima ad <la prima> affermarsi) e un verbo al passato remoto. La proposta di adattamento suggerita da Tomasin (2023) «Quale città marinara si è affermata per prima?» elimina l'elemento topicalizzato e la frase relativa implicita e utilizza il più frequente passato prossimo

al posto del passato remoto, nonché richiede di rispondere a una domanda piuttosto che di completare una frase. Come si vede, la consapevolezza delle strutture linguistiche impiegate, oltre che della forma del test, permette di formulare prove più accessibili. Se le prove sono accessibili, l'eventuale risposta negativa non sarà da attribuire alla mancata comprensione della domanda, ma alla non sufficiente conoscenza della disciplina valutata, in questo caso la storia.

7 Alcune osservazioni conclusive

Strumenti compensativi e misure dispensative spesso non sembrano sufficienti a rendere accessibile un test, in particolare in presenza di difficoltà che riguardano anche la comprensione e la produzione orale. È pertanto necessario prestare particolare attenzione alla loro efficacia, sulla base delle caratteristiche individuali degli studenti. In questa prospettiva, inserire in un test linguistico prove di comprensione e di produzione orale permette di valutare la competenza linguistica in modo completo non solo ai fini della valutazione nella L1 e nella L2, ma anche come presupposto per la valutazione degli apprendimenti in altre discipline.

Il formato dei test e le strutture linguistiche utilizzate devono essere valutati attentamente e modificati di conseguenza avendo a mente la questione dell'accessibilità delle prove. Senza questa consapevolezza, i test utilizzati possono rappresentare barriere insormontabili per chi ha un DSA. Abbiamo visto che la tipologia di risposta Vero/Falso va usata con cautela, così come i *Cloze* (a completamento multiplo) e i C-test, che richiedono grande sforzo cognitivo e risultano poco accessibili agli studenti con DSA. Il formato ideale per questi studenti, così come d'altra parte per tutti gli studenti, sono i quesiti a scelta multipla con 3 opzioni, come suggerito dalla letteratura internazionale (Haladyna, Downing, Rodriguez 2002; Rodriguez 2005).

Abbiamo inoltre visto che gli adattamenti proposti per gli studenti con DSA, per quel che concerne specifiche tipologie di esercizi (ad es. sottolineature e *Cloze* e C-test in sostituzione delle domande aperte), non rendono le prove accessibili. In alcuni casi, la complessità del compito viene mantenuta, in altri casi vengono addirittura aggiunte ulteriori criticità. D'altra parte, la complessità delle strutture linguistiche presenti nelle domande non è stata oggetto di alcuna attenzione. Senza questa consapevolezza, i tentativi di adattamento *ad hoc*, peraltro da evitare, non raggiungono il loro scopo.

Un'ultima osservazione riguarda il fatto che nella ricerca sugli studenti universitari, gli studenti con DSA hanno preferito non rispondere più spesso degli studenti di controllo (e degli studenti sordi), un atteggiamento che abbiamo definito 'strategia della

rinuncia'. In caso di molte non-risposte, una riflessione importante riguarda la scelta del punteggio assegnato alla non-risposta (0 punti o punteggio negativo), che va attentamente valutata per non compromettere il risultato del test.

Bibliografia

- Adlof, S.M.; Hogan, T.P. (2018). «Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-73.
- Arosio, F.; Pagliarini, E.; Perugini, M.; Barbieri, L.; Guasti, M.T. (2016). «Morphosyntax and Logical Abilities in Italian Poor Readers: The Problem of SLI Under-Identification». *First Language*, 36(3), 295-315.
- Arosio, F.; Panzeri, F.; Molteni, B.; Magazù, S.; Guasti, M.T. (2017). «The Comprehension of Italian Relative Clauses in Poor Readers and in Children with Specific Language Impairment». *Glossa*, 2(1), 1-25.
- Barbero, A.; Frugoni, C.; Sclarandis, C. (2019). *La storia. Progettare il futuro – Idee per insegnare*. Bologna: Zanichelli.
- Beddow, P.A. (2009). «TAMI. Test Accessibility and Modification Inventory. Quantifying and Improving the Accessibility of Tests and Test Items». Paper presented at CCSSO 2009 National Conference on Student Assessment (Los Angeles, 21 June 2009). https://web.archive.org/web/20110810104754/http://peabody.vanderbilt.edu/Documents/pdf/PRO/TAMI_CCSSO_Beddow.pdf.
- Beddow, P.A.; Elliott, S.N.; Kettler, R.J. (2009). *TAMI Accessibility Rating Matrix*. Nashville (TN): Vanderbilt University. <http://peabody.vanderbilt.edu/tami.xml>.
- Benedetti, I.; Barone, M.; Panetti, V.; Taborri, J.; Urbani, T.; Zingoni, A.; Calabro, G. (2022). «Clustering Analysis of Factors Affecting Academic Career of University Students with Dyslexia in Italy». *Scientific Reports*, 12(9010), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-12985-w>.
- Boland, R.J.; Lester, N.A.; Williams, E. (2010). «Writing Multiple-Choice Questions». *Academic Psychiatry*, 34(4), 310-16.
- Bolt, S.E.; Roach, A.T. (2009). *Inclusive Assessment and Accountability: A Guide to Accommodations for Students with Diverse Needs*. New York (NY): Guilford Press.
- Cardinaletti, A. (2021). «On Accessible Language Testing for Students with Disabilities». *Masperi, M.; Cervini, C.; Bardiére, Y. (éds), Évaluation des acquisitions langagières: du formatif au certificatif, mediAzioni*, 32(A32-A53). <http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it>.
- Cardinaletti, A. (a cura di) (2018). *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardinaletti, A.; Piccoli, E.; Volpato, F. (2022). «Dyslexia and Syntactic Deficits: Overview and a Case Study of Language Training of Relative Clauses». Cappelli, G.; Noccetti, S. (eds), *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*. Bristol: Multilingual Matters, 188-210.
- Cardinaletti, A.; Volpato, F. (2015). «On the Comprehension and Production of Passive Sentences and Relative Clauses by Italian University Students with Dyslexia». Di Domenico, E.; Hamann, C.; Matteini, S. (eds), *Structures, Strategies and Beyond. Studies in Honour of Adriana Belletti*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 279-301.

- Caselli, M.C.; Maragna, S.; Pagliari Rampelli, L.; Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Coggi, C.; Emanuel, F. (2021). «La valutazione inclusiva degli studenti universitari. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 67-83.
- Crawford, L.; Tindal, G. (2004). «Effects of a Read-Aloud Modification on a Standardized Reading Test». *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12(2), 89-106.
- Gierl, M.J.; Bulut, O.; Guo, Q.; Zhang, X. (2017). «Developing, Analyzing, and Using Distractors for Multiple-Choice Tests in Education: A Comprehensive Review». *Review of Educational Research*, 87(6), 1082-116. <https://doi.org/10.3102/0034654317726529>.
- Gregg, N.; Nelson, J.M. (2012). «Meta-Analysis on the Effectiveness of Extra Time as a Test Accommodation for Transitioning Adolescents With Learning Disabilities: More Questions Than Answers». *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 128-38.
- Guasti, M.T. (2013). «Oral Skills Deficit in Children with Developmental Dyslexia». Stavrakaki, S.; Lalioti, M.; Konstantinopoulou, P. (eds), *Advances in Language Acquisition*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 416-24.
- Guasti, M.T.; Branchini, C.; Vernice, M.; Barbieri, L.; Arosio, F. (2015). «Language Disorders in Children with Developmental Dyslexia». Stavrakaki, S. (ed.), *Specific Language Impairment. Current Trends in Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 35-55.
- Haladyna, T.M.; Downing, S.M. (1989). «The Validity of a Taxonomy of Multiple-Choice Item-Writing Rules». *Applied Measurement in Education*, 2, 51-78.
- Haladyna, T.M.; Downing, S.M.; Rodriguez, M.C. (2002). «A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment». *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-34.
- Kwan, F.B (2010). «True/False Test: Enhancing its Power through Writing». *Journal of Instructional Pedagogies*, 4, 1-10.
- Li, H. (2014). «The Effects of Read-Aloud Accommodations for Students with and without Disabilities: A Meta-Analysis». *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(3), 3-16.
- Linea Guida (2022). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Pubblicata nel Sistema Nazionale Linee Guida. Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Linnemann, M.; Wilbert, J. (2010). «The C-test: A Valid Instrument for Screening Language Skills and Reading Comprehension of Children with Learning Problems?». Grotjahn, R. (ed.), *The C-Test: Contributions from Current Research*. Frankfurt a.M.: Lang, 113-24.
- MacCullagh, L.; Bosanquet, A.; Badcock, N.A. (2016). «University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies». *Dyslexia*, 23(1), 3-23. <https://doi.org/10.1002/dys.1544>.
- McArthur, G.M.; Hogben, J.H.; Edwards, V.T.; Heath, S.M.; Mengler, E.D. (2000), «On the 'Specifics' of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869-74.
- McKendree, J.; Snowling, M.J. (2011). «Examination Results of Medical Students with Dyslexia». *Medical Education*, 45(2), 176-82.
- Pavone, M. (2018). «Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità». Pace, S.; Pavone, M.; Petrini, D. (eds), *UNIversal Inclusion*. Milano: FrancoAngeli, 283-98.
- Piccoli, E.; Volpato, F. (2022). «Oblique Relative Clauses in Italian Students with Developmental Dyslexia: Language Assessment and Syntactic Training».

- Janebová, M.; Emonds, J.; Veselovská, L. (eds), *Language Use and Linguistic Structure = Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium 2022*. Olomouc: Palacký University, 314-32.
- Pino, M.; Mortari, L. (2014). «The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis». *Dyslexia*, 20, 346-69.
- Pivi, M.; Del Puppo, G. (2015). «L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva». Favilla, M.E.; Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*. Bologna: Associazione di linguistica applicata, 59-73. Studi AltLA 2.
- Pivi, M.; Del Puppo, G.; Cardinaletti, A. (2016). «The Elicited Oral Production of Italian Restrictive Relative Clauses and Cleft Sentences in Typically Developing Children and Children with Developmental Dyslexia». Guijarro-Fuentes, P.; Juan-Garau, M.; Larrañaga, P. (eds), *Acquisition of Romance Languages*. Berlin: De Gruyter Mouton, 231-61.
- Ramus, F.; Marshall, C.R.; Rosen, S.; van der Lely, H.K. (2013). «Phonological Deficits in Specific Language Impairment and Developmental Dyslexia: Towards a Multidimensional Model». *Brain*, 136(2), 630-45.
- Rapporto ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle Università italiane*. ANVUR. https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf
- Rodriguez, M.C. (2005). «Three Options Are Optimal for Multiple-Choice Items: A Meta-Analysis of 80 Years of Research». *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(2), 3-13.
- Simmons, F.; Singleton, C. (2000). «The Reading Comprehension Abilities of Dyslexic Students in Higher Education». *Dyslexia*, 6(3), 178-92.
- Snowling, M.J.; Hayiou-Thomas, M.E.; Nash, H.M.; Hulme, C. (2020). «Dyslexia and Developmental Language Disorder: Comorbid Disorders with Distinct Effects on Reading Comprehension». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-80.
- Talli, I.; Sprenger-Charolles, L.; Stavrakaki, S. (2016). «Specific Language Impairment and Developmental Dyslexia: What are the Boundaries? Data from Greek children». *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 339-53.
- Tamir, P. (1993). «Positive and Negative Multiple Choice Items: How Different Are They?». *Studies in Educational Evaluation*, 19(3), 311-25.
- Tomasini, I. (2023). *Sulla progettazione di prove accessibili per la scuola secondaria superiore: confronto e analisi di test progettati per alunni a sviluppo tipico e con DSA* [tesi di laurea magistrale]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Trovato, S. (2014). *Insegno in segni. Linguaggio, cognizione, successo scolastico per gli studenti sordi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Vender, M.; Delfitto, D. (2010). «Towards a Pragmatics of Negation: The Interpretation of Negative Sentences in Developmental Dyslexia». *GG@G- Generative Grammar at Geneva*, 6, 1-28.
- Vender, M.; Delfitto, D. (2024). «Bridging the Gap in Adult Dyslexia Research: Assessing the Efficacy of a Linguistic Intervention on Literacy Skills». *Annals of Dyslexia*, 75, 42-70. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00314-x>.
- Vender, M.; Hu, S.; Mantione, F.; Delfitto, D.; Melloni, C. (2018). «The Production of Clitic Pronouns: A Study on Bilingual and Monolingual Dyslexic Children». *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2301. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02301>.
- Volpato, F. (2019). *Relative Clauses, Phi Features, and Memory Skills. Evidence from Populations with Normal Hearing and Hearing Impairment*. Venice: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-392-2>.

-
- Volpato, F. (2022). «On the Production of Restrictive Pied-Piping Relative Clauses in Italian: Evidence from Populations with Typical and Atypical Language Development». *Isogloss*, 8, 1-25.
- Zachou, A.; Partesana, E.; Tenca, E.; Guasti, M.T. (2013). «Production and Comprehension of Direct Object Clitics and Definite Articles by Italian Children with Developmental Dyslexia». Stavrakaki, S.; Lalioti, M.; Konstantinopoulou, P. (eds), *Advances in Language Acquisition*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 464-71.
- Zimmaro, D.M. (2016). *Writing Good Multiple-Choice Exams*. Austin: University of Texas at Austin. <https://ctl.utexas.edu/sites/default/files/writing-good-multiple-choice-exams-fic-120116.pdf>.

