



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
ordinamento: DM270/2004

Tesi di Laurea

Sulla progettazione di prove accessibili per la
scuola secondaria superiore: confronto e analisi di
test progettati per alunni a sviluppo tipico e
con DSA

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Anna Cardinaletti

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Francesca Volpato

Laureanda/o

Ilaria Tomasin
888240

Anno Accademico

2021 / 2022

Indice generale

ABSTRACT.....	3
INTRODUZIONE.....	4
1- I DSA, LA NORMATIVA VIGENTE E LE LINEE GUIDA MINISTERIALI.....	6
1.1 I disturbi specifici dell'apprendimento.....	6
1.2 Il PDP – Piano Didattico Personalizzato.....	9
2- PROGETTARE IN MODO ACCESSIBILE.....	12
2.1 L'accessibilità nel mondo universitario.....	13
2.2 Verso test sempre più accessibili, un'analisi contestuale.....	15
2.3 Tipologie di esercizi a confronto.....	18
2.4 Considerazioni.....	23
3- ANALISI DI UNA PROPOSTA EDITORIALE DI TEST PER ALUNNI CON DSA E NON.....	24
3.1 Analisi di un test per alunni a sviluppo tipico.....	26
3.2. Analisi di un test per alunni con DSA.....	34
3.3 Considerazioni conclusive.....	49
4- LINEE GUIDA PER LA PROGETTAZIONE DI TEST A SCELTA MULTIPLA E <i>VERO/FALSO</i>	52
4.1 La progettazione di test a scelta multipla nella letteratura scientifica.....	54
4.1.1 Accorgimenti relativi al numero ideale di opzioni di risposta in test a scelta multipla.....	56
4.2 Osservazioni sui test a scelta multipla, guidati e non, presenti nella <i>guida per gli insegnanti</i>	57
4.3 Considerazioni.....	59
4.4 Indicazioni per la realizzazione di test <i>Vero/Falso</i>	61
5- CONCLUSIONE.....	65
APPENDICE.....	69
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	80

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate whether the tests present in the teacher's guide of the text published by *Zanichelli, La storia – Progettare il futuro*, and also intended for students with SLD – Specific Learning Disorders (especially dyslexia and dysgraphia), are adequate or, instead, require any change as regards the choice of the exercises and the proposed activities on the one hand and the syntactic and lexical choices on the other.

To support students with SLD, in addition to the PDP – Personal Development Planning- teachers should be aware of the results of the latest research on linguistic accessibility, specific learning disorders as well as the advantages and disadvantages of the different types of exercises that are often proposed in class assignments so as to be able to develop assessment tests that really aim to evaluate the acquisition of concepts, of the cause-effect mechanisms that regulate the various historical events or any scientific phenomenon.

Greater awareness of these issues can lead teachers to make more targeted choices in the design of their assessment tasks not only in the case of students with SLD but also in typically developing students and, at the same time, it can help making teaching more inclusive and accessible.

INTRODUZIONE

Da una decina d'anni a questa parte, la scuola italiana si confronta quotidianamente con la gestione degli alunni che presentano una diagnosi di DSA cercando soluzioni che permettano agli studenti di affrontare, il più serenamente possibile, il loro percorso scolastico per ciò che concerne sia il processo di apprendimento in sé sia tutto ciò che riguarda la valutazione che, per consuetudine, si fonda sulla proposta di prove scritte ed orali.

Premettendo che la maggior parte dei discenti con DSA si avvale di un regolare PDP (Piano Didattico Personalizzato), che, come si vedrà successivamente, permette ai docenti di strutturare una didattica che sia sempre di supporto grazie alla scelta di determinate misure compensative e dispensative nonché una valutazione che tenga in considerazione i tempi e i modi degli alunni DSA, appare, oggi, fondamentale, approfondire le strategie che spesso le scuole e gli insegnanti decidono di seguire per sostenere questa categoria di alunni al fine di valutare se esse siano davvero di supporto e possano, pertanto, accompagnare l'alunno nel suo percorso di apprendimento.

Consci del fatto che, in relazione al disturbo che colpisce il singolo, si decide di operare determinate scelte piuttosto che altre, così da adattarle anche al profilo individuale dell'alunno coinvolto, scopo di questo elaborato è di analizzare come avviene la progettazione delle prove scritte da sottoporre agli alunni DSA partendo dall'analisi di alcune prove strutturate relative alla disciplina storia e proposte nella *guida per l'insegnante* di un libro di testo destinato alle classi frequentanti il triennio della scuola secondaria superiore.

Partendo da un'analisi della letteratura relativa alle difficoltà linguistiche di norma attribuibili ad alunni con DSA, all'illustrazione delle linee guida ministeriali e dei più recenti studi relativi alla strutturazione di test che siano sempre più accessibili, si valuterà se la proposta di un editore, riguardante alcuni compiti scritti già preimpostati, si possa considerare davvero adeguata alle esigenze degli alunni con diagnosi nota di disturbo specifico dell'apprendimento.

Si partirà da uno studio linguistico che terrà conto sia della tipologia degli esercizi scelti proposti sia delle strutture linguistiche e dei termini adottati per presentare i quesiti cui rispondere ponendo l'attenzione sia sull'aspetto morfo-sintattico che su quello lessicale.

Scopo di questa ricerca è, pertanto, quello di analizzare se le scelte linguistiche e quelle relative alle tipologie di esercizi proposti possano definirsi accessibili ad un pubblico di studenti con DSA che, a seconda della gravità del disturbo, possono presentare criticità nella comprensione e nella produzione di alcune strutture linguistiche complesse.

È fondamentale, infatti, sensibilizzare il mondo dell'istruzione sull'importanza di adottare le misure dispensative e compensative disponibili maturando, al tempo stesso, una maggiore attenzione verso la lingua, nelle sue componenti lessicali e morfo-sintattiche, nonché verso la scelta di esercizi che siano strutturati in modo tale da semplificare il processo di comprensione del testo e non rappresentino, invece, un ostacolo che possa mettere in difficoltà lo studente e che, quindi, anziché sostenerlo nel processo di verifica e auto-valutazione ne inficino la performance e, conseguentemente, inducano un atteggiamento di frustrazione.

Con l'obiettivo di rendere l'apprendimento sempre più inclusivo si cercherà, pertanto, di evidenziare quali strategie e scelte linguistiche siano da ritenersi preferibili nella progettazione di una prova scritta strutturata nell'ambito delle discipline umanistiche così da rendere l'apprendimento sempre più accessibile.

1- I DSA, LA NORMATIVA VIGENTE E LE LINEE GUIDA MINISTERIALI

Come cita il MIUR, la Legge 170/2010 “riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, denominati DSA" e, su tale base, promuove il diritto allo studio degli alunni con diagnosi di DSA grazie all’attuazione di percorsi didattici individualizzati e personalizzati attraverso l’adozione di quelle che vengono definite le misure dispensative e compensative. Pertanto sarà compito dei docenti del Consiglio di Classe individuare sia gli obiettivi che le modalità di apprendimento dell’alunno in questione al fine di adattare il proprio stile di insegnamento alle abilità possedute dal discente con l’obiettivo di potenziarle, di sostenere il processo di apprendimento stesso e di evitare il senso di frustrazione che può derivare da situazioni di affaticamento o di disagio dovuti all’esecuzione di compiti che risultano direttamente coinvolti nel disturbo.

Ogni Consiglio di Classe redige, quindi, entro il primo trimestre dall’avvio dell’anno scolastico e sulla base di una diagnosi inviata dalla famiglia all’istituto scolastico, un apposito PDP – Piano Didattico Personalizzato nel quale, per ogni disciplina presente nel curriculum di studio, vengono indicate le strategie e le misure dispensative e compensative che si reputano più idonee per sostenere l’alunno con DSA nel suo processo di apprendimento e, conseguentemente, nelle fasi di valutazione.

1.1 I disturbi specifici dell’apprendimento

I DSA sono disturbi, presumibilmente di natura neurobiologica, che coinvolgono le abilità di letto-scrittura tipiche dell’apprendimento scolastico. Sono diagnosticati in assenza di compromissioni a livello cognitivo, in un contesto intellettuale che risulta in linea con l’età anagrafica e possono essere attenuati o compensati grazie ad interventi riabilitativi mirati. Essi si distinguono in:

- dislessia;
- disgrafia;
- disortografia;
- discalculia

Per dislessia si intende una ridotta correttezza e rapidità nell'atto della lettura ad alta voce rispetto a quanto normalmente atteso in relazione all'età anagrafica, la classe frequentata e il grado di istruzione ricevuto dal soggetto. Più o meno compromesse possono risultare sia la lettura di lettere, che quella di parole, non-parole o, conseguentemente, di interi testi.

La disgrafia e la disortografia sono, invece, disturbi dell'apprendimento che interessano, rispettivamente, l'ambito della grafia e dell'ortografia.

Le persone con diagnosi di disgrafia presentano delle criticità per ciò che concerne la scrittura manuale e, come indicato nelle linee guida ministeriali (2011:4), essa rappresenta “un disturbo legato al momento motorio-esecutivo della prestazione” da cui deriva una minore rapidità e pulizia del tratto grafico della scrittura. Nel caso della disortografia, definita come “un disordine di codifica del testo scritto dovuto ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura”¹, si ha, invece, una ridotta correttezza del testo scritto.

Per ciò che concerne la discalculia, essa si può definire il DSA legato alle abilità del calcolo “sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica, sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo”² stesso.

Tali disturbi che, come si è visto, riguardano abilità diverse tra loro, possono, anche, coesistere in uno stesso individuo o possono essere presenti in concomitanza con disturbi di diversa origine – quali, ad esempio, i DPL (disturbo primario del linguaggio), disturbi della coordinazione motoria o disturbi dell'attenzione - creando una situazione che viene comunemente definita di *comorbilità*.

1 MIUR (2011:4)

2 Ibidem

Come accennato nell'introduzione, questo elaborato si concentrerà sulla gestione dei DSA in studenti e studentesse frequentanti la scuola secondaria di secondo grado.

L'iter scolastico in questione richiede la completa padronanza delle abilità di letto-scrittura nonché l'adozione di un metodo di studio adeguato e la presenza di prerequisiti utili all'apprendimento di contenuti sempre più specifici e approfonditi; questi elementi possono mettere in seria difficoltà gli studenti con diagnosi di DSA, per i quali si rende necessario stilare e applicare delle strategie che permettano di sostenerli durante il percorso di studio, apprendimento e valutazione delle conoscenze.

Nel caso della dislessia, sempre seguendo quanto definito dalle Linee Guida del MIUR (2011:17), le istituzioni scolastiche dovrebbero, pertanto, “promuovere la capacità di comprensione del testo”, suggerendo di stimolare la lettura silente e l'individuazione di parole-chiave attraverso l'uso di particolari caratteristiche tipografiche o degli evidenziatori che possono facilitare la decodifica del testo. Fondamentale è anche l'uso degli strumenti atti alla sintesi vocale, l'adozione dei libri di testo o dei dizionari in formato digitale nonché la presenza di un insegnante che possa leggere le consegne o le tracce così da veicolare il messaggio per via prettamente orale.

Per gli studenti con diagnosi di disgrafia e di disortografia che, spesso, necessitano di rileggere più volte un testo da loro scritto, soprattutto per quel che concerne l'autocorrezione degli errori di origine ortografica e, nei casi conclamati di comorbilità con un disturbo primario del linguaggio, di quelli di origine sintattica, si rende necessario aumentare il tempo a disposizione per la realizzazione del compito assegnato. Importante è anche che, in fase di valutazione, ci si concentri maggiormente sul contenuto rispetto che sulla forma. Gli studenti disgrafici o disortografici possono inoltre avvalersi dell'uso del registratore – utile per prendere appunti- di mappe concettuali o schemi riassuntivi che possono rendersi utili soprattutto in fase di strutturazione del testo,

dell'uso del PC, utile per rendere più rapido e più corretto il processo di scrittura, grazie anche all'uso del correttore automatico.

Per ciò che concerne l'area del calcolo, la discalculia rappresenta, per molti studenti, un vero e proprio blocco ad apprendere i meccanismi del calcolo mentale sia da un punto di vista cognitivo che motivazionale. Strategie utili al supporto degli alunni discalculici sono legate all'analisi degli errori, così da poter comprendere meglio i processi cognitivi che intervengono nelle fasi di computazione numerica, alla pianificazione mirata del potenziamento del processo cognitivo necessario e al supporto dato dall'uso della calcolatrice così come di tabelle di calcolo o formulari personalizzati.

Tutte le linee di condotta cui si è accennato devono, in ambito scolastico, essere evidenziate all'interno del Piano Didattico Personalizzato predisposto dal Consiglio della Classe frequentata dall'alunno con diagnosi di DSA e devono, allo stesso tempo, essere applicate in toto sia nel caso di consegne domestiche che di consegne da svolgersi in classe nonché durante la somministrazione di prove scritte, orali o relative agli Esami conclusivi.

1.2 Il PDP – Piano Didattico Personalizzato

Il PDP – Piano Didattico Personalizzato è un documento, obbligatorio ai sensi della legge 170/2010, con il quale, il Consiglio della Classe dell'alunno/a che presenta una diagnosi di DSA, dichiara, in accordo con il discente e la famiglia, le strategie e gli interventi che si intendono attuare per supportare il suo percorso didattico-educativo. Nel documento devono essere indicati gli obiettivi minimi da raggiungere nelle diverse discipline presenti nel curriculum di studio e coinvolte dal disturbo, come anche evidenziato nelle Linee Guida ministeriali del 2011.

Il PDP deve inoltre sottolineare tutte le misure sia dispensative che compensative di cui si intende usufruire durante le attività proposte nell'anno scolastico.

Per strumenti compensativi si intendono tutti quegli strumenti, tecnologici e non, il cui utilizzo permette di facilitare la prestazione richiesta dall'attività proposta e che risulta deficitaria a causa della presenza del disturbo.

Tra gli strumenti compensativi più noti si considerano la sintesi vocale, l'utilizzo del registratore o dei programmi di video-scrittura con l'aggiunta del correttore ortografico, l'uso della calcolatrice, di formulari, tabelle, schemi e mappe concettuali; si tratta, pertanto, di strategie il cui obiettivo è supportare l'alunno/a durante una prestazione che potrebbe risultare difficoltosa a causa del disturbo senza, però, facilitare il compito dal punto di vista cognitivo.

Le misure dispensative, invece, esonerano l'alunno/a dallo svolgere determinate prestazioni che risulterebbero molto difficili e che non migliorerebbero l'apprendimento. Tra queste si segnalano la dispensa dalla lettura ad alta voce, utile nel caso di discenti dislessici, le verifiche scritte e orali calendarizzate anticipatamente, il poter svolgere prove su contenuti didattici ridotti o l'aver a disposizione del tempo aggiuntivo. È evidente, quindi, che tutte queste disposizioni devono essere ben valutate prima di essere proposte e, successivamente, applicate in modo tale da considerare, in primis, il supporto che esse possono effettivamente apportare soprattutto in relazione al disturbo diagnosticato.

La redazione di un PDP, pertanto, consente di attuare una didattica flessibile rispetto alle metodologie didattiche, individuando obiettivi ridotti e diversificati sulla base delle esigenze degli studenti e del loro profilo di funzionamento così da garantirne il successo formativo. Proprio per tale proposito, il piano didattico personalizzato risulta fondamentale nella strutturazione di un percorso scolastico; esso va rinnovato annualmente e revisionato in caso di passaggio ad altro ordine di scuola o quando si verificano delle condizioni diverse rispetto alla valutazione di partenza. Il corpo docente, la famiglia – nel caso di alunni minorenni – o gli alunni stessi e i referenti all'inclusione dell'Istituto scolastico devono compiere, pertanto, un vero e proprio lavoro d'equipe cercando di individuare le migliori strategie da proporre ad ogni singolo caso e garantire quanto concordato nel

documento in modo tale che l'apprendimento non sia vissuto come un momento frustrante e demotivante.

2- PROGETTARE IN MODO ACCESSIBILE

Come riportato in *On accessible language testing for students with disabilities*, § 1, l'accessibilità è il termine con cui ci si riferisce a tutti quei prodotti, strumenti, servizi o ambienti che assicurano un'uguale accessibilità a tutti gli individui senza distinzione, includendo, pertanto, anche coloro che risultano affetti da disabilità fisico-sensoriali o di apprendimento³.

Curare l'accessibilità linguistica appare fondamentale anche nell'ambito dell'istruzione e molto si sta facendo, negli ultimi anni, soprattutto a livello universitario, grazie al prezioso lavoro di molti esperti che si occupano, primariamente, di realizzare dei test che risultino accessibili e i cui item scelti permettano a tutti i candidati di dimostrare il proprio livello di conoscenza prescindendo dalla presenza, o meno, di eventuali disabilità sia di tipo psico-fisico che legate all'apprendimento o alla competenza linguistica. L'obiettivo è, infatti, quello di creare dei test che siano affrontabili da tutti gli studenti così da scongiurare la necessità di crearne altrettanti ad hoc sulla base della condizione e situazione del singolo, come teorizzano Bencini, Garofolo e Arengi (2018). Un approccio accessibile, infatti, consente di eliminare le barriere e di promuovere uguali opportunità di successo a tutte le persone che sosterranno il test. Proporre, però, dei test che si definiscano accessibili significa prendere in considerazione, in fase di pianificazione degli stessi, diverse casistiche oltre che considerare tutti gli ipotetici destinatari della prova e le loro rispettive caratteristiche. Un ipotetico utente sordo, a causa della propria disabilità sensoriale, presenta un percorso di acquisizione linguistica atipica. Tale condizione, pur dipendendo da variabili diverse, comporta una maggiore difficoltà nel raggiungimento di una completa competenza nella propria lingua madre e a problematiche ancora maggiori se ci si raffronta con l'acquisizione di una seconda lingua straniera. A causa del disturbo, come sostiene Franceschini (2018), a meno che non siano gli stessi candidati

³ CARDINALETTI A., *On accessible language testing for students with disabilities*, in Monica Masperi, Cristiana Cervini, Yves Bardière (eds.) *Évaluation des acquisitions langagières: du formatif au certificatif*, mediAzioni 32, A32

affetti da sordità a richiederlo, si dovrebbe evitare di testarli in compiti relativi all'ascolto. Importante è anche considerare che, come anche riportato da Cardinaletti (2021) “they may face difficulties with spelling, functional morpho-syntactic elements, field-specific lexis, and complex syntax”. Considerate tali premesse sarà, pertanto, opportuno evitare di sottoporre tali utenti ad item che implicino la conoscenza di testi di canzoni o correlati alla funzione dell'udito o che siano fondati sull'uso di particolari strutture morfo-sintattiche che potrebbero risultare difficili da comprendere.

Per ciò che concerne i disturbi del linguaggio e la dislessia, anche le persone affette da tali condizioni presentano, come nel caso precedente, delle difficoltà legate ad una maggiore povertà lessicale e alla comprensione o produzione di determinate strutture frasali, soprattutto quelle soggette a movimento sintattico.

La progettazione di un test o di un compito in classe che si definisca a tutti gli effetti accessibile dovrà tenere in considerazione tali aspetti così da poter calibrare non soltanto la presentazione degli item e la tipologia degli esercizi proposti, evitando, ad esempio, di inserire delle attività non necessarie e troppo complesse per gli studenti con eventuali disturbi o disabilità, ma, anche e soprattutto, la lingua con la quale vengono veicolati i quesiti così da consentire davvero a tutti gli ipotetici utenti di dimostrare in modo trasparente le proprie conoscenze e abilità.

2.1 L'accessibilità nel mondo universitario

Le leggi 104/1992 e 170/2010 hanno facilitato l'accesso all'istruzione rispettivamente a studenti con disabilità e con DSA. Grazie a tali provvedimenti governativi, il tasso degli studenti universitari con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento o con una disabilità riconosciuta è notevolmente aumentato. Tutto ciò ha comportato, nel corso degli anni, la necessità, da parte degli Atenei italiani, di adeguare la propria didattica, le proprie strutture e i propri servizi alla crescente domanda di immatricolazione da parte di questa categoria di studenti. Un numero maggiore di utenti con disabilità e DSA comporta il dover erogare

determinati servizi di supporto all'utenza e di tutoraggio e il rendere disponibile specifici ausili didattici nonché materiali bibliografici in formati diversi rispetto a quello cartaceo, quali ad esempio, quelli digitali o audio.

Un'altra questione che il mondo universitario si è trovato a fronteggiare negli ultimi anni è quella legata alla revisione dei test d'ingresso o accesso al cui superamento è vincolata l'iscrizione a determinati corsi di laurea. L'ingresso all'Università prevede, spesso, il superamento di prove legate alla conoscenza della lingua italiana e al raggiungimento del livello B1 del QCER per ciò che concerne la lingua inglese. Ne deriva che davanti a tale situazione è doveroso analizzare quanto tali test siano effettivamente accessibili ad eventuali studenti disabili o con una diagnosi di DSA e, soprattutto, quali siano le strategie migliori da adottare per supportare tale platea di utenti. Le normative vigenti, infatti, non sembrano determinarle con sufficiente chiarezza poiché non tengono in considerazione la specificità delle singole situazioni che spesso ci si trova a fronteggiare.

L'articolo 16 della Legge 104/1992, integrato successivamente dalla Legge 17/1999, prevede, infatti, il ricorso a “prove equipollenti, tempi aggiuntivi, utilizzo di ausili nonché il trattamento individualizzato per il superamento degli esami universitari”. L'articolo 5 della Legge 170/2010, invece, stabilisce che “agli studenti con DSA sono garantite adeguate forme di verifica e di valutazione anche per quanto concerne gli Esami di Stato e di ammissione all'Università nonché gli esami universitari stessi”. Con ciò ci si riferisce a particolari forme di verifica e di personalizzazione che si traducono, nella maggior parte dei casi, con il consentire tempi aggiuntivi per l'esecuzione dei compiti assegnati agli studenti con diagnosi o con la riduzione pari ad un terzo del totale delle richieste. Altre strategie spesso proposte riguardano la compensazione di prove scritte con altrettante prove orali e l'autorizzazione all'uso del computer con correttore ortografico e/o sintesi vocale. Tali soluzioni, però, risultano, spesso, fin troppo generiche poiché non considerano il fatto che, prendendo ad esempio il caso dei DSA, questi ultimi si possano manifestare in modi estremamente differenti tra

loro tanto da influire diversamente sulle strategie di apprendimento dei singoli individui rispetto alle diverse discipline proposte dai vari piani di studio anche, e soprattutto, in relazione ai diversi livelli di competenza richiesti. Ciò che sembra non essere ancora del tutto matura è una certa consapevolezza relativamente alle conseguenze che tali disturbi possono comportare rispetto alla competenza del singolo nell'ambito morfo-sintattico, lessicale, testuale e metalinguistico non solo per ciò che concerne l'eventuale acquisizione di una lingua straniera ma anche quella della propria lingua madre. Venendo a mancare tale consapevolezza, diventa difficile stabilire quali strumenti compensativi o dispensativi possano essere più adeguati a sostenere nel percorso didattico e di apprendimento un individuo piuttosto che un altro. Proprio per questo motivo, negli ultimi anni, si sta lavorando per cercare di formulare delle linee guida che possano essere di supporto per ciò che concerne la progettazione di test linguistici che risultino accessibili a tutti gli studenti cercando, però, di “minimizzare le difficoltà specifiche e prevedendo l'uso di opportuni correttivi che tengano conto della specificità dei disturbi” come sostiene Cardinaletti (2022:13).

È evidente che gli sforzi che, oggi, molti studiosi stanno indirizzando verso l'ambiente universitario dovranno essere estesi anche al mondo della scuola dell'obbligo dove sono sempre più crescenti le percentuali di alunni con diagnosi di DSA o che beneficiano della Legge 104. Ciò, naturalmente, comporta una sempre maggiore responsabilità da parte del corpo docente che dovrà essere formato a dovere relativamente alle nuove frontiere degli studi in materia al fine di concepire una didattica che sia davvero accessibile a tutte le diverse tipologie di utenti. È fondamentale, a tal proposito, aumentare la consapevolezza della necessità di trovare delle strategie che siano sempre più in linea con i bisogni degli studenti e che possano davvero essere efficaci per il loro progresso.

2.2 Verso test sempre più accessibili, un'analisi contestuale

Come evidenziato nel paragrafo precedente, il mondo universitario, così come la scuola dell'obbligo, si rapporta quotidianamente con le esigenze degli

studenti con DSA e con la necessità di revisionare i test di ammissione già in vigore, attraverso un'attenta analisi della forma e del contenuto e/o la realizzazione di compiti *ex novo* che siano accessibili e possano, pertanto, essere fruiti da tutti i potenziali candidati inclusi coloro i quali presentano, ad esempio, una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento o una disabilità psico-fisica.

Poiché l'obiettivo di questo elaborato è di concentrarsi prioritariamente sugli studenti con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento frequentanti la scuola secondaria di secondo grado, d'ora in avanti si procederà a prendere in considerazione soltanto questa categoria di studenti pur consapevoli che molti degli studi condotti si indirizzano anche alle persone sorde o con altre disabilità linguistiche e agli studenti universitari.

Per giungere, pertanto, agli ambiziosi traguardi descritti in precedenza, si è partiti dal considerare che le difficoltà che gli studenti con DSA spesso incontrano non sono relative alla sola operazione di decodifica della lingua scritta ma possono estendersi anche alla lingua orale e pertanto possono riguardare sia le operazioni di comprensione che di produzione orale. Diverse sono le strutture linguistiche problematiche per questa categoria di studenti; si segnalano, in particolar modo, tutte quelle strutture sintattiche o testuali fondate su relazioni a lunga distanza e/o movimento sintattico quali, ad esempio, frasi subordinate relative, frasi passive, frasi interrogative, frasi contenenti una negazione o incisi nonché la produzione e/o comprensione di pronomi clitici e di frasi interrogative introdotte da *quale*.

Volpato (2018), indaga l'accuratezza di diverse proprietà sintattiche, morfologiche e lessicali in un campione di studenti con una riconosciuta diagnosi di DSA, confrontandoli con un gruppo di partecipanti di controllo.

In tutte le prove proposte le percentuali di accuratezza delle risposte del gruppo con diagnosi sono risultate di gran lunga minori rispetto alle prestazioni del gruppo normolettore. La prova più complessa è risultata quella lessico-semantiche che aveva l'obiettivo di indagare la familiarità degli studenti con DSA con il significato di diversi vocaboli, proverbi o espressioni dove gli stessi hanno

realizzato una media del 62% di risposte corrette rispetto al 84% del gruppo di controllo. Altro dato di grande interesse riguarda i tempi impiegati per la realizzazione della prova; il gruppo sperimentale ha necessitato del 59% del tempo in più rispetto agli altri partecipanti.

Dall'analisi delle risposte proposta da Volpato emerge che la prova di sintassi ha evidenziato performance migliori rispetto agli altri test proposti anche se grande rilevanza deve essere data anche al tipo di item o di struttura che si è inteso indagare. A tal proposito, nel caso degli studenti con diagnosi di DSA, è emersa una maggiore difficoltà con quelle strutture che caratterizzano principalmente la lingua scritta formale, ad esempio l'uso di pronomi relativi quali "cui". Come aggiunge la stessa ricercatrice nell'articolo citato in precedenza, le persone con DSA, avendo accesso alla lingua orale, preservano meglio le strutture tipiche di tale codice e presentano, invece, maggiori difficoltà con quelle tipiche della lingua scritta il cui accesso risulta essere più problematico; non è escluso, però, che in alcuni casi il deficit linguistico possa estendersi anche alla variante orale.

Il test lessico-morfologico mirava ad indagare, invece, la competenza del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo relativamente alla comprensione di parole complesse derivate dall'uso di suffissi e prefissi, di quelle composte e di quelle flesse. Tale prova ha evidenziato comportamenti diversi nei gruppi a confronto. Ancora una volta fondamentale è stata l'analisi dei quesiti che ha fatto emergere come la difficoltà dei test proposti non sia soltanto legata al processo di lettura e conseguente comprensione delle varie opzioni nel test a scelta multipla, ma soprattutto nel comprendere sia il ragionamento di tipo proporzionale, ad esempio *X sta ad Y come Z sta a ...*⁴, sia l'uso di determinati prefissi.

Il test lessico-semanticò verteva sull'analisi della conoscenza di diverse parole, abbreviazioni o espressioni. Come accennato in precedenza, si è trattato della prova più complessa in assoluto e le difficoltà hanno coinvolto entrambi i gruppi testati seppur si siano evidenziate performance nettamente peggiori rispetto alle attese nel gruppo sperimentale.

⁴ Volpato F., *La prova di grammatica*. In *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*, di Cardinaletti A. a cura di. Milano: Franco Angeli, 2022, pag. 191

Nelle considerazioni finali allo studio, Volpato rimarca il fatto che, nel complesso, la prova è risultata particolarmente ostica al gruppo di studenti con DSA e che le criticità sono emerse soprattutto in relazione all'uso di determinate strutture sintattiche quali, ad esempio, l'uso di frasi subordinate relative o di proposizioni contenenti pronomi clitici e in relazione al “lessico costruito con le regole, vale a dire le parole derivate, composte e flesse” (2018:24).

Un altro dato estremamente significativo è legato alla necessità, evidenziata nel gruppo sperimentale, di usufruire di tempi più lunghi per il completamento della prova rispetto al gruppo di controllo e alla rilevazione di un maggior numero di risposte non fornite rispetto agli studenti senza diagnosi, dato, quest'ultimo, che sottolinea un atteggiamento più rinunciatario da parte dei soggetti con DSA.

2.3 Tipologie di esercizi a confronto

Appurato che gli studenti con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento possono presentare delle criticità dal punto di vista linguistico rispetto ai soggetti a sviluppo tipico, interessante è comprendere come strutturare un test non soltanto per ciò che concerne le scelte relative alla lingua in sé ma anche per quel che riguarda le tipologie di esercizi che risultano più congeniali a questi studenti. A tal proposito, obiettivo di questo elaborato è analizzare due diversi test, uno destinato ad alunni a sviluppo tipico e uno a studenti con DSA, proposto da *Zanichelli*, editore del testo scolastico *La storia – progettare il futuro*. Come si evidenzierà anche successivamente, le due prove di verifica, pur prevedendo qualche accorgimento per agevolare gli studenti con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento nell'esecuzione delle diverse attività proposte, non presentano grandi cambiamenti per quel che concerne l'aspetto prettamente linguistico mantenendo quasi sempre invariate le scelte lessicali e sintattiche. L'obiettivo di ricercare le eventuali criticità delle scelte operate dalla casa editrice, è volto, principalmente, a valutare se i test proposti possano definirsi effettivamente accessibili ed inclusivi o se si rendano invece necessari dei cambiamenti non solo per quel che concerne le eventuali

complessità lessicali e sintattiche che potrebbero rendere difficile la comprensione e l'esecuzione dei compiti da parte degli studenti con DSA, ma anche per quel che concerne la scelta delle diverse tipologie di esercizi proposti così da renderli più in linea con i risultati delle ultime ricerche scientifiche in materia e che sono state prese in esame in questo studio.

Franceschini (2018) si propone, infatti, di “valutare la capacità di rispondere a domande Vero/Falso (V/F) e a domande a scelta multipla” nonché di “confrontare e analizzare i punteggi totali e i tempi di risposta degli studenti del gruppo sperimentale (sordi e DSA) con quelli dei soggetti del gruppo di controllo composto da studenti universitari normo udenti e normo lettori”⁵ cui viene richiesto di leggere tre diversi testi, di diversa lunghezza e difficoltà, e di rispondere, successivamente, ad alcune domande di comprensione presentate sia attraverso degli esercizi con risposta multipla sia con delle domande Vero/Falso.

Poiché, come sottolineato in precedenza, si è dimostrato necessario garantire una maggiorazione del tempo a disposizione per l'esecuzione del compito al gruppo sperimentale, anche nell'esperimento di Franceschini gli studenti con DSA hanno beneficiato di un incremento temporale pari al 20%. Il test Vero/Falso ideato dalla ricercatrice prevedeva la risposta ad otto quesiti creati partendo da alcune frasi del testo e caratterizzate dalla presenza di strutture ritenute particolarmente complesse per studenti con DSA. Erano presenti anche delle frasi che riportavano sia esplicitamente che implicitamente determinate informazioni presenti nei testi. Le domande con risposta Vero/Falso, invece, erano state create appositamente per indagare particolari strutture linguistiche e hanno previsto l'uso di forme passive nonché l'utilizzo di alcuni termini sinonimi rispetto a quelli effettivamente presenti nel brano da comprendere. I risultati ottenuti hanno evidenziato una maggiore criticità, da parte del gruppo con DSA, per ciò che concerne la gestione del tempo oltre che per la comprensione di alcune frasi che presentavano avverbi inseriti nella domanda, pronomi clitici, soggetti nulli e frasi con relazioni a lunga distanza. La ricerca ha inoltre puntato l'attenzione sulla

⁵ Franceschini M., *La prova di comprensione del testo scritto*. In *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*, di Cardinaletti A. a cura di. Milano: Franco Angeli, 2022, pag. 155

tipologia dell'esercizio con risposta Vero/Falso poiché, dall'analisi dei dati, è emersa una maggiore difficoltà, da parte del gruppo sperimentale, nel rapportarsi con tutte le risposte false.

Per motivare tale osservazione, Franceschini analizza alcuni degli item proposti nella prova, tutti diversi tra loro e con strutture linguistiche differenti ma, allo stesso tempo, problematiche. Ciò che emerge è una maggiore difficoltà nella gestione del processo di inferenza cioè nella capacità di ricavare delle informazioni a partire da altre che sono fornite esplicitamente nel brano, nella gestione di frasi con soggetto nullo, il cui antecedente si trova in una posizione molto distante rispetto a quella della frase-chiave nonché criticità nella comprensione di frasi nelle quali sono presenti dei sinonimi di alcuni termini effettivamente presenti nel testo da comprendere o la doppia negazione.

Lo studio di Franceschini presenta anche delle attività di comprensione del testo basate sull'esecuzione di esercizi a scelta multipla nei quali è richiesto di selezionare la risposta corretta scegliendo tra quattro opzioni disponibili. In questo caso la difficoltà incontrata da alcuni studenti potrebbe essere legata alla presenza di molteplici opzioni di risposta che, in alcuni casi, possono risultare anche molto simili tra loro.

In conclusione viene ribadito il fatto che le difficoltà maggiori, sia nell'uso del Vero/Falso che negli esercizi a scelta multipla, è legato alla presenza, nella domanda, di termini che risultano diversi rispetto a quelli dei testi di riferimento. Ciò è correlato al fatto che gli studenti con DSA sembrano mostrare un maggiore attaccamento al testo tanto che le difficoltà nell'individuare le risposte corrette sorgerebbero quando le informazioni non vengono direttamente esplicitate e, pertanto, si rende necessario un processo di inferenza per rispondere in modo corretto al quesito posto. Predittivo di un'eventuale performance negativa degli studenti DSA è anche l'uso di doppie negazioni, avverbi focalizzanti, soggetti nulli – come detto in precedenza.

Con l'obiettivo di rendere i test sempre più accessibili agli studenti DSA, Franceschini (2018) ritiene che sia possibile adottare alcune particolari strategie

così da evitare l'uso di alcune strutture grammaticali che potrebbero creare difficoltà, ad esempio “evitare di inserire avverbi nelle domande se questi sono già presenti nel testo”⁶ oppure evitare di utilizzare la doppia negazione che, qualora fosse del tutto inevitabile, andrebbe evidenziata graficamente, evitare la forma passiva e cercare di mantenere le stesse parole usate nel testo di riferimento, in modo da non creare ulteriori difficoltà agli allievi.

Appurate quali siano le strategie migliori per la somministrazione di test a scelta multipla o con risposte *Vero/Falso* ad eventuali studenti con DSA è bene, ora, analizzare anche le criticità che altre tipologie di esercizi possono portare alla luce. Seppur non considerati per la stesura dei test di accesso ai corsi universitari, i *Cloze test* e i *C-Test* sono molto utilizzati a scuola per testare i ragazzi sulle conoscenze acquisite relativamente ad uno o più argomenti trattati durante le lezioni.

I *Cloze test* e i *C-Test* prevedono il completamento di un testo dal quale risultano mancanti determinate parole o parti di esse. Il *Cloze test* prevede la totale rimozione di intere parole in testi dove, generalmente, la parte iniziale viene lasciata intatta così da agevolare il processo di contestualizzazione dell'informazione. Il *C-Test*, invece, propone dei brani tendenzialmente di maggiore brevità nei quali alcuni termini risultano incompleti. Entrambi i test presentano, però, alcune criticità. Risulta evidente, infatti, che lo studente, per poter procedere all'esecuzione dell'attività proposta, è chiamato ad attingere alle proprie conoscenze linguistico-comunicative, oltre che concettuali e contestuali, al fine di trovare un vocabolo che possa effettivamente completare l'esercizio e, nel caso del *C-Test*, tale procedimento risulta ancor più complesso considerato il fatto che l'operazione richiede l'individuazione di un termine specifico che completi l'incipit dato.

6 Franceschini M., *La prova di comprensione del testo scritto*. In *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*, di Cardinaletti A. a cura di. Milano: Franco Angeli, 2022, pag. 169

Nelle ricerche di Cristiana Cervini (2018:213) viene indagata “l’utilità e la pertinenza delle tecniche di *Cloze* e *C-test* per valutare le competenze linguistiche in italiano di studenti con DSA e sordi”.

Dall’analisi dei risultati dell’esperimento proposto da Cervini emerge nuovamente una maggiore difficoltà da parte degli studenti con diagnosi i quali, inoltre, necessitano di tempi più dilatati rispetto ai soggetti appartenenti al gruppo di controllo. Tra le due tipologie di esercizi proposti, il *C-test* è apparso molto più arduo rispetto al *Cloze*. Tale informazione viene confermata dagli stessi partecipanti i quali, nel rapporto di autovalutazione al termine della prova, ritengono il *Cloze* un compito di difficoltà media e il *C-test* di difficoltà alta. Il grado di difficoltà più elevato attribuito alle prove proposte deriva, inoltre, dalle risposte fornite da alcuni partecipanti appartenenti al gruppo sperimentale.

Ogni item, inoltre, viene analizzato anche sulla base del materiale linguistico con cui viene proposto e rispetto alla relazione creata con il co-testo, punto, quest’ultimo, molto utile per verificare se la comprensione o meno del co-testo di riferimento possa influenzare negativamente la risposta. L’analisi degli errori commessi evidenzia, invece, la presenza sia di errori comuni e prevedibili (mancanza di accento sulla coniugazione del verbo essere alla terza persona singolare, mancanza di accordo tra nome e aggettivo o tra nome e articolo) sia di altri che risultano difficili da categorizzare come, ad esempio, “la proposta fantasiosa di parole e di espressioni”⁸ per colmare i gap nonché una crescente percentuale di errore verso gli elementi grammaticali rispetto ai termini di contenuto che, tuttavia, risultano comunque problematici nel gruppo sperimentale.

L’analisi statistica delle risposte sottolinea come, per il gruppo sperimentale, entrambe le tipologie di esercizio siano problematiche. Le difficoltà emerse sono attribuibili al fatto che questa tipologia di compiti chiama in causa anche la memoria richiedendo un notevole sforzo mnemonico agli studenti che si

7 Cervini C., *Le parole nascoste. Cloze e C-Test nelle prove di italiano*. In *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l’accesso all’università*, di Cardinaletti A. a cura di. Milano: Franco Angeli, 2022, pag. 213

8 Ivi, pag. 224

aggiunge alla necessità di sviluppare una certa capacità di analisi critica per valutare le opzioni di risposta e scegliere quella considerata più adeguata alla risoluzione del quesito. Il *Cloze test* appare una scelta migliore rispetto al *C-test* e ciò è attribuibile al fatto che la prima tipologia propone quelle opzioni di risposta che, invece, mancano totalmente nella seconda riducendo, quindi, lo sforzo cognitivo necessario per la ricerca della risposta.

2.4 Considerazioni

Con l'obiettivo di indagare se i test guidati per alunni DSA, proposti, sempre più spesso, nei volumi destinati agli insegnanti e che accompagnano i testi adottati nella scuola secondaria di secondo grado, siano costruiti tenendo davvero in considerazione quanto emerso, di recente, dagli studi in materia, risulta utile riprendere, brevemente, alcuni dei concetti cardine analizzati in questo capitolo.

Come emerso nelle ricerche citate in precedenza nel presente elaborato, appare evidente la necessità di una maggiorazione del tempo utile all'esecuzione del compito negli alunni con diagnosi nota di DSA e fondamentale risulta anche prestare attenzione non soltanto alle strutture linguistiche con le quali vengono costruiti gli item e, conseguentemente, le scelte lessicali operate ma importante è anche favorire la scelta di tipologie di esercizi e di strategie che permettano agli alunni di affrontare il compito in tranquillità e che non creino ulteriori situazioni di criticità relative, soprattutto, alla comprensione della consegna e dei quesiti proposti.

Nei capitoli successivi di questo elaborato si prenderanno in esame due test, proposti dalla casa editrice *Zanichelli*, destinati, in un caso, a studenti a sviluppo tipico e, nell'altro, ad alunni con DSA, proponendo un'analisi delle prove sia considerando la tipologia degli esercizi somministrati sia le strutture linguistiche e le scelte lessicali con le quali i quesiti vengono veicolati con lo scopo di verificare se essi possano davvero definirsi adeguati a studenti con DSA o se si renda necessario apportare delle modifiche al fine di renderli più accessibili.

3- ANALISI DI UNA PROPOSTA EDITORIALE DI TEST PER ALUNNI CON DSA E NON

La casa editrice *Zanichelli* propone il testo *La storia, progettare il futuro*⁹, quale strumento per lo studio di tale disciplina da parte di studenti frequentanti il triennio della scuola secondaria di secondo grado. Il volume si presenta suddiviso in tre tomi, ognuno dei quali relativo all'analisi di una diversa epoca: dall'anno Mille al Seicento, il Settecento e l'Ottocento, il Novecento e l'epoca attuale. Risulta possibile scaricare il testo anche nella versione *e-book*.

Agli insegnanti viene fornito un ulteriore strumento che deve fungere da supporto alla didattica e che contiene suggerimenti per ciò che concerne la programmazione per nuclei fondanti o le attività svolte secondo la metodologia CLIL, tracce per l'organizzazione delle lezioni e per la preparazione alle prove INVALSI, materiali di approfondimento per la preparazione all'Esame di Stato e prove di verifica già predisposte. Soltanto per quel che concerne i test scritti è presente, nel volume, una suddivisione tra i materiali destinati agli alunni a sviluppo tipico e quelli per gli studenti con DSA; gli approfondimenti utili in preparazione all'Esame, costituiti per lo più da mappe concettuali e schemi riassuntivi, e i testi destinati all'esercitazione per le prove INVALSI non presentano, invece, differenze e vengono concepiti come usufruibili in egual modo da tutti gli studenti.

Alla fine di ogni capitolo di ogni volume viene proposta una prova volta a verificare le conoscenze acquisite dagli studenti. Le prove di verifica, sia per gli alunni con, sia per quelli senza DSA, si caratterizzano per la presenza di uno stesso numero di attività, sei in totale, e un punteggio massimo di cento punti. Svariate sono le tipologie degli esercizi proposte le cui combinazioni, però, tendono a ripetersi quasi meccanicamente alla fine di ogni unità. Si segnala la presenza di:

- esercizi a scelta multipla con quattro opzioni di risposta;

⁹ Barbero A., Frugoni C., Sclarandis C. (2019), *La storia - Progettare il futuro*, Zanichelli, Bologna

- esercizi con risposta a vero o falso con la richiesta di correggere l'informazione errata;
- brevi brani da leggere, comprendere ed interpretare sulla base di alcune domande guida;
- mappe o cartine mute sulle quali viene richiesto di individuare l'area geografica o i Paesi che sono coinvolti da un determinato evento storico;
- domande aperte;
- compiti che richiedono il riordino, in ordine cronologico, di alcuni fatti storici rilevanti;
- compiti che richiedono l'elaborazione di brevi testi relativi ad un argomento dato e la cui lunghezza viene vincolata da un numero di righe massimo;
- compiti che richiedono la descrizione di alcune immagini usando come guida delle parole già elencate e proposte dall'editore;
- *Cloze test e C-test* o il riordino di alcuni elementi in apposite tabelle già predisposte.

Da un punto di vista prettamente grafico, le prove destinate agli alunni con DSA risultano editate con un carattere più grande rispetto alla versione per gli studenti a sviluppo tipico. Per quanto concerne, invece, un'analisi più dettagliata degli adattamenti che l'editore ha compiuto per progettare la prova di verifica destinata agli alunni BES e con disturbi specifici dell'apprendimento, nonché delle scelte linguistiche adottate, si rimanda al § 3.2 del presente capitolo che indagherà la qualità di due diversi test, uno destinato agli alunni senza e uno a quelli con DSA, pubblicati nella *guida per gli insegnanti* del testo preso in esame in questo elaborato ed edito da *Zanichelli* e che gli insegnanti potranno fotocopiare o direttamente scaricare dalla versione *e-book* del volume per poi sottoporli ai propri allievi.

Va tuttavia rimarcato che la presenza, nel volume destinato ai docenti, di due diverse sezioni, una relativa alle verifiche già predisposte per gli alunni a sviluppo tipico e una relativa ai test progettati appositamente per gli alunni con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento, tende a scontrarsi con il

concetto stesso di *accessibilità* che, invece, come già anticipato nel capitolo due, si riferisce a tutti quei prodotti, strumenti, servizi o ambienti che assicurano uguale accessibilità a tutti gli individui senza distinzione. Seguendo il pensiero di Beddow (2009) un test davvero accessibile “eliminates barriers and permits equal access to all components and features for all test-takers”. Facendo riferimento a tale concetto, pertanto, la distinzione tra prove di verifica destinate agli alunni con DSA e prove per gli alunni a sviluppo tipico proposta dall’editore non può essere considerata una scelta accessibile. È preferibile, dunque, cercare di progettare dei test che tengano conto della possibile presenza di alunni con disturbo specifico dell’apprendimento ma che siano costruiti in modo tale da essere svolti da tutti gli allievi senza distinzione.

3.1 Analisi di un test per alunni a sviluppo tipico

Per verificare le conoscenze acquisite dagli studenti di un’ipotetica classe terza di scuola secondaria superiore sul tema relativo alla crescita economica dell’Occidente a partire dall’XI secolo, *Zanichelli*, nel volume *La storia, progettare il futuro*¹⁰ propone un test, consultabile nell’appendice del presente elaborato, costituito da sei esercizi di matrice diversa per un totale di cento punti. Il primo esercizio, la cui consegna recita

Indica sulla cartina la collocazione delle città elencate

richiede agli alunni di visualizzare una cartina geografica muta dell’Europa e di segnalare sulla stessa la posizione di alcune città indicate in una lista data. Tale attività, il cui fine è quello di sapersi orientare nello spazio dimostrando una certa consapevolezza nel legare un determinato evento storico al relativo contesto spaziale, presuppone, pertanto, una buona conoscenza geografica pregressa – visto e considerato che le ore dedicate allo studio della geografia nella scuola secondaria di secondo grado di una potenziale classe frequentante un indirizzo

10 Barbero A., Frugoni C., Sclarandis C., *La Storia. Progettare il futuro*, Idee per insegnare, Zanichelli 2019, pag. 168-169

liceale, si limitano solamente agli anni del biennio e risultano accorpate al monte ore previsto per l'apprendimento della cosiddetta geo-storia - nonché uno sforzo mnemonico nel recuperare le informazioni visive già precedentemente veicolate durante le lezioni svolte in classe e presenti nel manuale di riferimento in dotazione agli alunni.

La seconda attività proposta consta, invece, di sei quesiti a risposta multipla contenenti, ciascuno, quattro diverse opzioni di risposta a lunghezza variabile e costituite, in alcuni casi, da singole parole (sostantivi o nomi propri di città) o frasi strutturalmente più articolate e complesse.

Le indicazioni date dal testo in merito all'esecuzione dell'attività proposta suggeriscono di indicare

(...) con una crocetta la risposta esatta; attenzione, possono essere più di una

ciò implica che per ogni item possono essere accettate più opzioni considerate giuste, senza però indicarne un numero massimo.

L'indicazione relativa alla possibilità di individuare più di una risposta corretta, però, si scontra nettamente con la natura stessa del test a scelta multipla. Swanson (2002:16) sostiene infatti che “in contrast to true/false questions, one-best answer (A-type) questions make explicit the number of options to be selected. A-type items are the most widely used multiple-choice-item format. They consist of a stem (e.g a clinical case presentation) and a lead-in question, followed by a series of choices, typically one correct answer and four distractors”. Secondo lo studioso, dunque, i test a scelta multipla sono costituiti da un item contenente un quesito e dalla presenza di diverse opzioni di risposta di cui, generalmente, soltanto una costituisce quella corretta mentre le altre fungono da *distrattori*.

I sei quesiti posti non presentano criticità linguistiche che potrebbero rendere difficoltosa la risoluzione da parte degli studenti. Alcuni item presentano una

struttura sintattica piuttosto semplice (SVO), seppur evidenziando un lessico, in alcuni casi, più specialistico che, però, viene ricondotto a quanto esplicitamente trattato nell'unità di riferimento. Questa si occupa di analizzare i progressi avvenuti in Occidente i quali hanno anche comportato una rapida evoluzione di questa particolare area del mondo dando rilievo all'analisi di particolari invenzioni e tecniche, come si evince dall'item uno in cui è richiesta la memorizzazione e la comprensione del significato di alcuni termini, in alcuni casi non comuni o quotidiani:

Intorno all'anno Mille i progressi dell'agricoltura si svilupparono

- a. per l'uso del mulino ad acqua*
- b. per l'uso dell'aratro a versoio*
- c. per la bonifica di paludi*
- d. per l'acquisizione di nuove tecniche importate dai Normanni*

La domanda numero due presenta, invece, un ordine non canonico degli elementi costitutivi, in cui il soggetto risulta in posizione post-verbale, oltre che la presenza del verbo *essere* coniugato al passato remoto:

Nella bonifica di territori paludosi fu determinante l'impegno dei

- a. cavalieri*
- b. signori feudali*
- c. monaci*
- d. cittadini*

Degno di nota è l'item numero sei che, sintatticamente, appare interessante e soprattutto molto vario.

Venezia

- a. sin dall'epoca di Carlo Magno dichiarò che sarebbe rimasta sempre fedele all'impero bizantino*
- b. aveva un governo democratico presieduto dal doge*
- c. con la "crisobolla" ottenne piena libertà di commercio nell'impero bizantino*
- d. strappò la Sardegna a Pisa*

Risulta evidente che due risposte su quattro, la *b* e la *d*, si riconducono ad una struttura frasale canonica fondata sull'ordine SVO; la sola frase in *b* risulta strutturalmente più articolata poiché è caratterizzata dalla presenza di una ulteriore subordinata implicita, *presieduto dal doge*.

Le opzioni in *a* e *c*, invece, appaiono decisamente più complesse.

La frase in *a* propone un inciso di matrice temporale, *sin dall'epoca di Carlo Magno*, che separa il soggetto, *Venezia*, dal predicato, *dichiarò*; la stessa si conclude con la presenza di una subordinata oggettiva contenente un verbo al modo condizionale. Anche nell'opzione in *c*, il soggetto, *Venezia*, viene separato dal corrispettivo verbo, *ottenne*, a causa della presenza del complemento di mezzo, proponendo, ancora una volta, un ordine sintattico non canonico.

Pertanto, seppur gli item scelti non presentino importanti criticità, alcuni aspetti evidenziati in precedenza dovranno essere tenuti in considerazione nella realizzazione e somministrazione del compito ad alunni con DSA.

Nell'attività successiva agli studenti viene richiesto di leggere un breve testo sulla funzione storica delle città marinare e di rispondere ad alcuni quesiti ricercando le soluzioni agli stessi nell'articolo di riferimento il cui indice di Gulpease risulta essere pari a 41¹¹ rendendo le informazioni difficili da comprendere ad un lettore con licenza media e relativamente semplici agli occhi di un lettore con licenza superiore. Considerando, pertanto, che l'esercizio è destinato a ragazzi frequentanti la classe terza, è ipotizzabile che qualche discente presenti delle criticità nel comprendere tutto quanto veicolato e che, pertanto,

11 Risultato ottenuto dal calcolatore disponibile sul sito [Calcolo degli indici di leggibilità \(dogmadynamics.com\)](http://dogmadynamics.com)

ulteriori difficoltà emergano nel caso in cui lo stesso tipo di richiesta venga proposta ad eventuali alunni con DSA.

Il testo in questione risulta particolarmente strutturato dal punto di vista linguistico. È ricco di incisi retti da verbi indefiniti che, se da un lato arricchiscono l'articolo di informazioni, dall'altro possono aumentarne la difficoltà creando periodi molto lunghi e separando, molto spesso, il soggetto dal corrispettivo predicato realizzando, in questo modo, dipendenze a lunga distanza che richiedono un certo sforzo mnemonico per essere ricostruite e comprese al meglio. Frequenti sono anche le proposizioni che contengono verbi in forma passiva o pronomi relativi, come si evince dagli esempi seguenti:

(...) Le cifre arabe, che avrebbero semplificato e rivoluzionato la contabilità dei mercanti, furono introdotte in occidente dal pisano Leonardo Fibonacci, vissuto tra la fine del XII e gli inizi del XIII secolo; la bussola, già conosciuta dagli Arabi, venne adottata dagli Amalfitani, e la vela latina delle galee crociate era in realtà una vela bizantina o siriana.

(...) Amalfi, Pisa, Genova e Venezia furono anche e soprattutto le prime finestre attraverso le quali un mondo ancora isolato e ripiegato su se stesso stabilì un contatto permanente con l'Oriente.

Per ciò che concerne le scelte lessicali è doveroso soffermarsi sui tecnicismi inseriti nell'articolo allo scopo di evidenziare le innovazioni introdotte in Occidente e conseguenti ai contatti storici con l'Oriente quali, ad esempio, la *bussola*, la *vela palatina delle galee crociate* e le *cifre arabe*. Alcuni termini utilizzati possono risultare di difficile comprensione qualora non ne sia mai stata fatta menzione in precedenza e per i quali si renderebbe pertanto opportuna un'eventuale delucidazione anche attraverso l'inserimento di una nota. Altri, invece, potrebbero essere resi più accessibili se proposti attraverso l'uso di espressioni più comuni o quotidiane come, ad esempio, i *numeri arabi*. Un altro

aspetto importante da evidenziare è la numerosa presenza di vocaboli o espressioni quotidiane utilizzate, però, in funzione metaforica come evidenziato nell'esempio qui di seguito proposto:

(...) Amalfi, Pisa, Genova e Venezia furono anche e soprattutto le prime finestre attraverso le quali un mondo ancora isolato e ripiegato su se stesso stabilì un contatto permanente con l'Oriente.

nel quale *finestre* viene scelto per riportare l'idea che le città marinare, grazie ai numerosi commerci e ai contatti con le terre ad Est, costituissero un ponte verso le culture più lontane dalle quali iniziarono ad essere introdotte, all'Ovest, innovazioni sia tecniche che culturali.

Nel caso del passo successivo

(...) le città marinare italiane rappresentavano isole di progresso tecnico, quasi dei laboratori sperimentali (...)

il termine *isole* viene scelto per indicare l'unicità che caratterizzava tali realtà che ben si distinguevano rispetto all'ambiente circostante, molto più arretrato e ancora legato ad un retaggio culturale del passato.

Come detto in precedenza, l'obiettivo dell'attività proposta è di guidare gli studenti alla comprensione di un testo di argomento storico attraverso un processo di analisi guidata fondato sulla presenza di quattro diversi quesiti.

Il primo item recita *elenca le quattro funzioni storiche svolte, secondo l'autore, dalle città marinare*; un quesito che, in parte, potrebbe trarre i discenti in inganno considerando che l'incipit dell'articolo di riferimento recita:

La funzione storica delle città marinare italiane non si esaurisce nelle loro imprese guerresche, politiche e commerciali. (...)

La presenza di un sostantivo in forma singolare nel testo, in contrasto con la versione al plurale espressa nel quesito, rende necessaria una lettura approfondita dell'articolo di riferimento e, allo stesso tempo, un'adeguata concentrazione per comprendere al meglio quanto espresso. Come si evince dalla parte di testo citata in precedenza, dopo attenta lettura, uno studente a sviluppo tipico dovrebbe essere in grado di individuare almeno tre delle quattro funzioni richieste poiché queste risultano menzionate direttamente tramite gli aggettivi *guerresche, politiche e commerciali*. Più complesso è, invece, rintracciare la quarta, quella culturale, che deve necessariamente derivare da un processo di inferenza in quanto non esplicitamente elicitata nel testo.

La seconda domanda chiede, invece,

quali innovazioni tecniche furono importate in Occidente per tramite delle città marinare.

Anche in questo caso è possibile notare una certa discrepanza tra quanto richiesto nel quesito e quanto, invece, riportato nell'articolo. La domanda si concentra, infatti, sulle innovazioni tecniche mentre il brano introduce le risposte, ossia la bussola, i numeri arabi e la vela latina, sostenendo quanto le repubbliche marinare avessero avuto un ruolo rilevante nel processo di acculturazione del mondo dell'epoca. Anche la scelta di indicare il complemento d'agente della frase passiva attraverso l'espressione *per tramite* risulta interessante, inusuale e probabilmente inatteso da parte degli studenti.

La terza e la quarta domanda appaiono poste in un modo più diretto rispetto alle due precedenti in quanto alcuni elementi della domanda si possono ritrovare nella stessa forma anche nel brano di riferimento. Ciò costituisce, per il lettore, un importante punto di riferimento per la ricerca della risposta. Nella domanda tre la riproposizione dell'espressione *il mondo medievale*, al pari dell'espressione *laboratori sperimentali* esplicitata sia nella quattro che nel brano stesso, facilita l'atto di ricerca della risposta al quesito poiché, come sostiene Franceschini

(2018) l'utilizzo di vocaboli diversi da quelli presenti nel testo di riferimento può creare difficoltà negli studenti "che potrebbero ritenere falso un determinato item proprio perché non vengono utilizzate le stesse parole del testo"¹².

Gli aspetti fin qui analizzati hanno permesso di mettere in luce alcune criticità relative alle modalità in cui gli aspetti che si intende verificare tramite il test vengono presentati all'alunno, il quale potrebbe trovarsi in difficoltà soprattutto a causa della complessità linguistica, sia relativa all'aspetto lessicale che a quello strutturale, e che potrebbe rendere difficoltosa la comprensione del testo e, in alcuni casi, anche dell'informazione contenuta nel quesito proposto. Se, pertanto, si ipotizza una potenziale difficoltà in alunni a sviluppo tipico, questo compito può risultare complesso per una popolazione di studenti con DSA che, spesso, presentano difficoltà con determinate strutture soggette a movimento sintattico e fondate su relazioni a lunga distanza e si caratterizzano, inoltre, per una ridotta proprietà lessicale. Pertanto sarà interessante verificare se l'editore, tenendo in considerazione tali aspetti tipici e distintivi dei soggetti con DSA, abbia ritenuto necessario apportare dei cambiamenti sia dal punto di vista delle richieste della prova sia da un punto di vista lessicale, al fine di mettere lo studente nella condizione migliore per poter affrontare il test e dimostrare le proprie competenze e conoscenze evitando, invece, di inficiarne la performance a causa di scelte strategiche non adeguate.

Gli ultimi tre esercizi proposti nel test prevedono, nel primo caso, la numerazione di alcuni eventi storici seguendo l'ordine cronologico; un'attività, quest'ultima, che richiede un certo sforzo mnemonico e che implica, in precedenza, la memorizzazione di determinati fatti storici rispettivamente ad un'asse temporale. Nel quinto esercizio viene richiesto il completamento di una tabella a due colonne, una riferita ai prodotti importati e una ai prodotti esportati da e verso l'Oriente, facendo riferimento ad una lista di materie prime già nominate nel testo di riferimento in dotazione agli alunni. Nel caso dell'ultima richiesta,

¹² Franceschini M., *La prova di comprensione del testo scritto*. In *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*, di Cardinaletti A. a cura di. Milano: Franco Angeli, 2022, pag. 170

invece, gli studenti sono chiamati a definire, in un massimo di tre righe, due termini, *Hansa e carte di franchigia*.

L'analisi fino a qui proposta ha messo in luce alcuni aspetti potenzialmente problematici che, pertanto, potrebbero creare delle difficoltà agli studenti indipendentemente dal loro grado di preparazione. Tali criticità sono legate principalmente ad alcune scelte linguistiche operate, come evidenziato nel corso del paragrafo, e dalla scelta di prediligere alcuni esercizi rispetto ad altri. Visto e considerato che l'intenzione dell'editore è quella di presentare ai docenti degli spunti utili per la realizzazione di compiti in classe sia per studenti a sviluppo tipico sia per alunni BES o con DSA, obiettivo del successivo paragrafo sarà verificare se lo stesso compito, somministrato a potenziali studenti con diagnosi comprovata di disturbo specifico dell'apprendimento, presenti delle scelte più attente o calibrate rispetto alla versione qui analizzata, così da rendere più agevole la realizzazione del test da parte di questa categoria di studenti o se, eventualmente, si renda necessaria un'ulteriore revisione delle modalità proposte.

3.2. Analisi di un test per alunni con DSA

Il volume *La storia, progettare il futuro*¹³, propone una versione del test analizzato nel paragrafo precedente adattato alle esigenze di alunni BES o con DSA. L'obiettivo di questa sezione è analizzarne il contenuto e le eventuali variazioni proposte per comprendere se il compito sia effettivamente adeguato ad un pubblico di alunni con comprovate difficoltà nelle abilità scolastiche o se le scelte operate possano essere ulteriormente rivisitate così da renderlo per davvero fruibile a tutti gli studenti e garantir loro la possibilità di dimostrare le proprie conoscenze, abilità o competenze senza che si crei un eventuale senso di frustrazione.

Anche in questo caso gli esercizi proposti sono sei, per un totale massimo di cento punti. Le attività sono le stesse del compito destinato agli studenti della classe: soltanto la veste grafica risulta modificata poiché il carattere scelto è di

¹³ Barbero A., Frugoni C., Sclarandis C., *La Storia. Progettare il futuro*, Idee per insegnare, Zanichelli 2019, pag. 300-301

dimensioni leggermente più grandi al fine di agevolare la lettura da parte dei destinatari. Tutto ciò fa presupporre che, venendo a mancare, nella proposta dell'editore, un'eventuale riduzione nei contenuti, si possa ipotizzare un aumento del tempo a disposizione dei discenti, come suggerito dalle *Linee Guida Ministeriali*. È necessario però sottolineare che tale disposizione non è sempre attuabile. Talvolta, infatti, a causa di questioni di natura logistica come, ad esempio, la necessità di un docente di spostarsi da una sede all'altra dell'istituto, non è possibile fornire del tempo in più agli studenti che ne hanno diritto e, per tale ragione, molti insegnanti propendono, invece, per la riduzione delle domande e delle attività oggetto di verifica.

Il primo esercizio proposto che, come evidenziato nel compito non guidato analizzato nel paragrafo precedente, vuole verificare le capacità degli alunni di orientarsi nello spazio, presenta una cartina muta dell'Europa centrale in cui, però, nella versione per alunni BES o con DSA, vengono già aggiunti dei riferimenti ossia la presenza di alcuni punti in grassetto ad indicare la reale posizione geografica delle città elencate, in ordine sparso, in una lista posta in apertura di attività. Al fine di agevolare l'alunno con diagnosi nota ed evitare, pertanto, una prolungata azione di scrittura, ogni città è stata associata ad un numero e la consegna dell'attività richiede allo studente di riportare soltanto la cifra corrispondente accanto al punto che indica la reale posizione di quella determinata località. Tale scelta appare opportuna soprattutto nel caso di alunni disgrafici che possono rivelare difficoltà nel riportare i nomi propri di luogo in spazi piuttosto ridotti o molto ravvicinati, vista la localizzazione di alcune città. L'opzione di sostituire il sostantivo con la cifra numerica agevola l'alunno per quanto concerne l'attività di scrittura ma aiuta anche nell'evitare che il compito risulti disordinato e confuso da un punto di vista grafico.

La seconda attività proposta è costituita, come nella versione non adattata, da sei quesiti con risposta a scelta multipla a quattro opzioni. In questo caso, però, si nota un adattamento per ciò che concerne le istruzioni di consegna le quali recitano

Indica con una crocetta il giusto completamento; attenzione, le risposte possono essere più di una

rispetto alla dicitura presente nel compito destinato agli studenti a sviluppo tipico che si presentava con

Indica con una crocetta la risposta esatta; attenzione, possono essere più di una.

Da un punto di vista linguistico la versione presente nel compito destinato agli alunni BES o con DSA risulta più immediata; per prima cosa viene esplicitata l'idea del completamento ad indicare, infatti, che gli *incipit* dei quesiti vanno completati con quanto esposto nelle diverse opzioni di risposta. Ciò si contrappone a quanto espresso nel compito non guidato che, invece, suggeriva all'alunno di indicare una risposta nonostante il quesito non fosse costituito da una frase in forma interrogativa. Nel caso della versione per gli eventuali alunni con diagnosi si sottolinea, inoltre, quanto risulti utile l'aver esplicitato il fatto che il numero di risposte corrette possibili sia più di uno. Nella versione per gli alunni non DSA, infatti, il termine *risposte* veniva sottinteso portando lo studente a dover inferire il fatto che *più di una* si riferisse al termine precedentemente espresso. Al fine di non confondere gli alunni con DSA e rendere loro la consegna più chiara e trasparente si ritiene opportuna la scelta di voler esplicitare il soggetto, altrimenti nullo, applicata dall'editore pur, anche in questo caso, senza specificare un eventuale numero massimo di alternative corrette.

Per quanto concerne le opzioni di risposta, esse risultano identiche a quelle presenti nel compito destinato agli alunni non DSA; non risulta, pertanto, che coloro i quali si sono occupati della progettazione di tale test abbiano ritenuto utile apportare delle modifiche dal punto di vista sintattico o lessicale. Vale però la pena di ricordare che, spesso, una mancata comprensione della consegna di un

esercizio o dell'item stesso, può provocare un senso di frustrazione negli alunni e può portare a conseguenti atteggiamenti rinunciatari a causa dei quali viene evitato di rispondere o completare l'attività assegnata.

Relativamente al quesito due

Nella bonifica di territori paludosi fu determinante l'impegno dei

- a) cavalieri*
- b) signori feudali*
- c) monaci*
- d) cittadini*

il cui obiettivo è di stimolare una riflessione sulle figure considerate rilevanti nell'opera di bonifica delle paludi, si propone una frase retta da un ordine sintattico non canonico, fondato sulla successione OVS, in cui il predicato viene reso dal verbo *essere* coniugato al passato remoto, un tempo verbale oggi poco usato e potenzialmente complesso agli occhi di studenti con un comprovato disturbo specifico dell'apprendimento e che, eventualmente, si sarebbe potuto semplificare coniugando lo stesso verbo al passato prossimo nella forma *è stato determinante*.

Considerato che gli ordini marcati, al pari di proposizioni in forma passiva, possono risultare problematici agli alunni con DSA o in comorbilità con altri disturbi del linguaggio, non si esclude che, soprattutto in casi gravi, si renda opportuno riformulare il quesito prediligendo un ordine non marcato SVO e la forma attiva come nella versione a seguire:

Chi ha avuto un ruolo determinante nella bonifica dei territori paludosi?

- a) cavalieri*
- b) signori feudali*
- c) monaci*
- d) cittadini*

L'item tre presenta una struttura topicalizzata, *tra le città marinare*, che anticipa il soggetto *la prima* presentandosi come segue:

Tra le città marinare, la prima ad affermarsi fu:

- a) *Pisa*
- b) *Genova*
- c) *Venezia*
- d) *Amalfi*

Un ulteriore elemento di difficoltà è rappresentato dalla presenza della relativa implicita *ad affermarsi* che potrebbe essere resa esplicitamente attraverso la forma *che si è affermata*.

Il quesito, che ad una prima osservazione appare piuttosto immediato, evidenzia, invece, alcune criticità linguistiche che potrebbero risultare problematiche in un potenziale lettore con DSA o con una diagnosi nota di disturbo specifico del linguaggio. Anche in questo caso si procede, pertanto, a formulare una proposta che sia più accessibile:

Quale città marinara si è affermata per prima?

- a) *Pisa*
- b) *Genova*
- c) *Venezia*
- d) *Amalfi*

La frase interrogativa che ne deriva, un'interrogativa sul soggetto, ripropone un ordine canonico dei costituenti SVO che risulta più immediato al potenziale lettore con DSA. Per quanto concerne il predicato, nella versione adattata si mantiene un'unica forma verbale riflessiva, *si è affermata*, trasformando quello

che inizialmente risultava essere un periodo costituito da due diverse proposizioni in rapporto di dipendenza, in un'unica frase principale.

Gli item quattro e cinque sono reputati accessibili anche nel caso di eventuali alunni con DSA poiché risultano fondati su un ordine non marcato dei costituenti SVO; inoltre, nel caso del quesito quattro, la presenza delle subordinate relative, nelle opzioni di risposta *c* e *d*, non desta preoccupazione poiché si tratta, in entrambi i casi, di frasi relative sul soggetto.

Per quanto concerne il quesito sei, degne di nota risultano soltanto alcune opzioni di risposta, in particolar modo la *a* e la *c* che recitano come segue:

Venezia

a) sin dall'epoca di Carlo Magno dichiarò che sarebbe rimasta sempre fedele all'impero bizantino

(...)

c) con la "crisobolla" ottenne piena libertà di commercio nell'impero bizantino

(...)

La prima opzione, infatti, si propone come una frase piuttosto articolata, fondata su una frase principale ed una subordinata oggettiva che ne completa il significato. Tale struttura, che impone una relazione a lunga distanza tra il soggetto, *Venezia*, ed il verbo *dichiarò*, che risulta, per altro, molto più vicino al nome *Carlo Magno*, può creare difficoltà per un lettore con DSA che, soprattutto nei casi più gravi, potrebbe non essere in grado di ricostruire in maniera corretta le diverse relazioni sintattiche che si vengono a creare tra i vari elementi della frase.

La risposta in *c*, seppur fondata su un ordine non marcato dei costituenti, presenta una relazione a lunga distanza tra il soggetto, *Venezia*, e il verbo corrispondente, *ottenne*, a causa della presenza del complemento di mezzo *con la crisobolla*.

Per entrambi i casi, pertanto, si propone una versione ritenuta più accessibile e che eviti gli aspetti di criticità emersi dall'analisi sopra proposta.

Venezia

a) aveva dichiarato massima fedeltà all'Impero bizantino fin dall'epoca di Carlo Magno

(...)

c) aveva ottenuto la totale libertà di commercio nell'Impero bizantino grazie alla "crisobolla"

Come si era già evidenziato nel paragrafo precedente, l'esercizio tre è mirato alla lettura, comprensione ed interpretazione di un testo scritto di argomento storico. Rispetto a quanto previsto nel compito destinato agli alunni a sviluppo tipico, la consegna, atta ad esplicitare agli alunni BES o con DSA quanto previsto dal compito, presenta alcune modifiche rispetto al test per gli studenti a sviluppo tipico poiché non parla più della necessità di *rispondere* a dei quesiti dati ma invita a leggere con attenzione e, successivamente, a svolgere le attività indicate. Tale scelta risulta utile anche agli studenti a sviluppo tipico e, pertanto, potrebbe essere inserito anche nel compito appositamente destinato a loro. Si evidenzia, quindi, una differente strategia adottata per la risoluzione del task che evita agli studenti con DSA di elaborare risposte scritte di una certa lunghezza dopo aver letto, e conseguentemente compreso, il brano proposto che si riporta di seguito:

La funzione storica delle città marinare italiane non si esaurisce nelle loro imprese guerresche, politiche e commerciali. Amalfi, Pisa, Genova e Venezia furono anche e soprattutto le prime finestre attraverso le quali un mondo ancora isolato e ripiegato su se stesso stabilì un contatto permanente con l'Oriente. Esse furono un tramite di acculturazione. Le cifre arabe, che avrebbero semplificato e rivoluzionato la contabilità dei mercanti, furono introdotte in occidente dal pisano Leonardo Fibonacci, vissuto tra la fine del XII

e gli inizi del XIII secolo; la bussola, già conosciuta dagli Arabi, venne adottata dagli Amalfitani, e la vela latina delle galee crociate era in realtà una vela bizantina o siriana.

Inoltre in un mondo scarsamente attrezzato e ancorato a un basso livello di conoscenza e di qualificazioni tecniche quale era quello medievale, le città marinare italiane rappresentavano isole di progresso tecnico, quasi dei laboratori sperimentali: il mestiere di marinaio e quello del costruttore di navi appartenevano, in una società a basso sviluppo tecnologico, alla ristretta cerchia dei mestieri qualificati e richiedevano un bagaglio di nozioni e competenze. Una volta acquisite, l'abilità manuale e la qualificazione tecnica potevano essere trasferite e applicate ad altre attività o mestieri.

Si premette che l'articolo non ha subito adattamenti rispetto a quanto proposto nel test destinato agli alunni a sviluppo tipico mantenendo inalterate alcune criticità linguistiche che già erano state segnalate in precedenza nel § 3.1 e che ora si decide di approfondire così da prevedere le difficoltà che potrebbero porsi agli alunni con diagnosi. Come già accennato in precedenza, l'articolo riportato presenta un indice di leggibilità di Gulpease pari a 41, che lo rende di difficile comprensione alle persone con un livello di istruzione pari alla licenza media e che coinvolge, pertanto, tutti gli ipotetici studenti delle classi terze cui questo compito sembra essere destinato. Un testo di difficile comprensione per un pubblico di alunni a sviluppo tipico può essere percepito come qualcosa di estremamente arduo da comprendere e interpretare nel caso di persone con comprovata diagnosi di DSA.

Preso atto del fatto che un test accessibile è progettato per far sì che tutti gli studenti, senza alcuna distinzione, possano eseguirlo, la scelta dell'editore è comunque stata quella di distinguere, e parzialmente modificare, le prove di verifica destinate agli allievi con DSA. A tal proposito si procede pertanto ad approfondire l'analisi del testo precedentemente riportato, concentrando l'attenzione sia sugli aspetti considerati critici in relazione alle scelte sintattiche e

lessicali. Partendo da questo secondo punto, alcune scelte effettuate, dando vita ad immagini piuttosto metaforiche, possono richiedere un grande sforzo per essere interpretate correttamente. Tra queste si segnala, per esempio, come l'autore, per esaltare l'importanza che le città marinare avevano avuto nel processo di sviluppo culturale, in quanto territori dai quali ebbero inizio importanti scambi commerciali con le terre d'Oriente, le definisca *le prime finestre* attraverso cui stabilire un primo contatto con i territori ad Est diventando, pertanto, *un tramite di acculturazione*. È evidente che tali scelte danno vita ad eleganti formule che, però, complicano notevolmente la comprensione della frase. Un altro elemento degno di nota è l'artificio retorico con cui Procacci, l'autore, nuovamente definisce le città marinare delle *isole di progresso tecnico o laboratori sperimentali* così da esaltarne la loro unicità rispetto al mondo circostante ancora molto arretrato e poco incline alle innovazioni. Non è da meno l'idea di usare la forma *le cifre arabe* al posto del più comune *i numeri arabi* o il tecnicismo *galee crociate* cui non si fa seguire alcuna spiegazione sul fatto che si tratti di particolari navi tipiche di quella specifica epoca storica. Il testo che ne deriva è particolarmente ricco, da un punto di vista lessicale, e l'uso di alcune formule e/o figure retoriche al posto di scelte più conservative, semplici ed immediate, complica, talvolta, la comprensione dei periodi aumentando la complessità del testo stesso e richiedendo, al lettore, una grande attenzione per poter comprendere al meglio il messaggio veicolato.

Per quanto concerne l'aspetto sintattico, invece, il testo è ricco di frasi subordinate e di incisi che comportano la creazione di dipendenze a lunga distanza e la necessità, per chi legge, di tenere in memoria numerose informazioni per poter essere in grado di ricostruire correttamente il messaggio, come si evince nell'esempio qui riproposto:

Amalfi, Pisa, Genova e Venezia furono anche e soprattutto le prime finestre attraverso le quali un mondo ancora isolato e ripiegato su se stesso stabilì un contatto permanente con l'Oriente.

La frase relativa, introdotta da *attraverso le quali*, e con soggetto *un mondo*, presenta anche un inciso, reso da una relativa ridotta, *ancora isolato e ripiegato su se stesso*, che separa notevolmente il soggetto dal proprio predicato *stabili*. Si tratta di una frase sicuramente articolata nella struttura, caratterizzata da una complessità che si accentua soprattutto attraverso la scelta di alcuni vocaboli mirati. Al termine del periodo sopraelencato, l'autore continua il proprio discorso con una frase introdotta dal soggetto pronominale *esse* che, chiaramente, trova come proprio antecedente i nomi delle quattro città marinare nominate all'inizio del periodo precedente e quindi localmente molto distanti dal pronome a cui rimandano.

Proseguendo si legge:

Le cifre arabe, che avrebbero semplificato e rivoluzionato la contabilità dei mercanti, furono introdotte in Occidente dal pisano Leonardo Fibonacci, vissuto tra la fine del XII e gli inizi del XIII secolo; la bussola, già conosciuta dagli Arabi, venne adottata dagli Amalfitani, e la vela latina delle galee crociate era in realtà una vela bizantina o siriana.

Nel periodo sopra riportato emergono nuovamente degli incisi realizzati sia da una frase relativa esplicita, *che avrebbero semplificato e rivoluzionato la contabilità dei mercanti*, sia da due frasi relative ridotte, *vissuto tra la fine del secolo XII e gli inizi del XIII secolo* e *già conosciuta dagli Arabi*. Come evidenziato in precedenza, la presenza delle frasi relative in funzione di inciso comporta una separazione netta tra il soggetto e il predicato della frase che inoltre, in due casi su tre, è reso tramite una forma passiva, altro elemento che, in un particolare pubblico come quello di potenziali lettori con DSA può risultare problematico.

Anche nel secondo paragrafo del brano l'autore mantiene lo stesso trend emerso in precedenza utilizzando diversi incisi e frasi relative ridotte come si evince dall'esempio riportato sotto:

Inoltre in un mondo scarsamente attrezzato e ancorato ad un basso livello di conoscenza e qualificazioni tecniche quale era quello medievale, le città marinare italiane rappresentavano isole di progresso tecnico, quasi dei laboratori sperimentali (...)

Anche in questo caso il periodo è aperto da una frase implicita, relativa ridotta, contenente due verbi al participio passato, *attrezzato* e *ancorato*, usati per definire le caratteristiche attribuite alla testa della relativa, *mondo*, che viene successivamente ripresa dal pronome dimostrativo, *quello*. A seguito di un periodo caratterizzato da una struttura così complessa, segue una proposizione con ordine canonico dei costituenti, SVO, che riporta l'attenzione sulle città marinare definite come *isole di progresso tecnico*, scelta lessicale sicuramente "scenografica", ed utilizzata per sottolineare, ancora una volta, l'eccezionalità delle quattro città italiane rispetto alla realtà circostante.

In conclusione l'autore si concentra sull'analisi di alcune figure professionali altamente specializzate quali il marinaio o il costruttore di navi che, all'epoca, venivano definiti dei mestieri qualificati:

(...) i mestieri di marinaio e quello del costruttore di navi appartenevano, in una società a basso sviluppo tecnologico, alla ristretta cerchia dei mestieri qualificati e richiedevano un bagaglio di nozioni e competenze. Una volta acquisite, l'abilità manuale e la qualificazione tecnica potevano essere trasferite ed applicate ad altre attività o mestieri.

Ancora una volta si rileva la presenza di un inciso, *in una società a basso sviluppo tecnologico*, che separa in questo caso il verbo dal suo complemento

preposizionale. La frase coordinata introdotta dalla preposizione *e* presenta, a sua volta, un soggetto nullo che si identifica con il termine *mestieri* che si trova in posizione iniziale del periodo di riferimento creando un'ulteriore esempio di dipendenza a lunga distanza. La frase conclusiva si apre con un participio assoluto, *acquisite*; tale termine, che sembra riprendere e riferirsi alle *competenze* nominate nella frase precedente, si lega, invece, con quanto nominato successivamente, cioè *l'abilità manuale e la qualificazione tecnica*, termini che ricoprono la funzione di soggetto nella frase ad ordine non marcato che chiude il brano.

L'attività connessa alla lettura e comprensione di questo testo prevede, nella versione destinata agli studenti con DSA, alcuni compiti che risultano esser stati adattati rispetto alla versione progettata per la classe.

Pur mantenendo l'idea di un compito fondato su quattro diverse richieste, le modalità con le quali esse vengono presentate risulta leggermente diversa.

La prima recita:

Sottolinea nel testo quali sono le quattro funzioni storiche svolte dalle città marinare

Rispetto alla versione per gli alunni a sviluppo tipico, l'invito è, ora, quello di sottolineare le parti corrispondenti alla risposta del quesito anziché riportarle in modalità scritta. Tale scelta certamente sgrava gli alunni, soprattutto quelli con diagnosi di disgrafia, della necessità di trascrivere qualcosa; allo stesso tempo, però, come si era evidenziato anche in precedenza, è ipotizzabile che gli alunni possano trovarsi in difficoltà nell'individuazione delle quattro funzioni richieste visto che il testo esordisce con il termine *funzione* al singolare. Trattandosi di un compito destinato ad alunni frequentanti una classe terza del secondo ciclo superiore, la scelta dell'editore è comprensibile considerando che essa richiede allo studente un'opera di inferenza dell'informazione che non viene direttamente citata ma deve essere compresa e ricavata dal testo. Allo stesso tempo, non si può non ricordare come il testo proposto nasconda non poche insidie dal punto di vista sia sintattico sia

lessicale e che, talvolta, queste ultime, possono non apparire molto trasparenti soprattutto agli occhi di un potenziale alunno con DSA che potrebbe anche mostrare delle difficoltà con alcune particolari strutture frasali complesse.

Rispetto al compito non adattato, la seconda consegna, riportata di seguito, presenta, invece, una scelta alquanto condivisibile:

Sottolinea nel testo le innovazioni tecniche importate in Occidente dalle città marinare

Anche in questo caso la tendenza è quella di preferire, nel compito destinato agli alunni con diagnosi, la sottolineatura; interessante, però, è la semplificazione che tale consegna ha subito diventando molto più accessibile rispetto a quella proposta nella versione per alunni non DSA nella quale, invece, veniva richiesto di rispondere alla seguente domanda:

Quali innovazioni tecniche furono importate in Occidente per tramite delle città marinare?

Come si nota, la frase interrogativa sopra riportata presenta una locuzione, *per tramite di*, scelta per introdurre il complemento d'agente che nella versione per gli studenti con DSA viene evitata e sostituita dalla più comune preposizione articolata *dalle* e che rende più semplice ed immediata la comprensione della frase.

Tra le quattro consegne oggetto di verifica soltanto la terza richiede allo studente di rispondere in forma scritta ad una domanda diretta la cui struttura, canonica, rimane invariata rispetto a quanto proposto nel compito per la classe comune. L'unica variazione è legata al fatto che, nel test per gli alunni con DSA, viene specificato che l'alunno deve, in questo caso, rispondere direttamente, come evidenziato dall'imperativo in apertura:

Rispondi: il mondo medievale era avanzato a livello tecnologico?

L'ultima richiesta è legata ad una breve attività di *C-test* in cui il discente è chiamato a riempire i gap lasciati vuoti con dei termini non dati e deducibili dal brano proposto. Come si evince da quanto riportato sotto

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

la prima risposta appare piuttosto immediata poiché l'aggettivo *marinare* è sempre abbinato al sostantivo *città*, ma lo stesso non si può dire del secondo e del terzo gap poiché in questi casi i termini devono essere necessariamente inferiti dal testo.

Si precisa, tuttavia, che il volume destinato agli insegnanti non indica, nella parte dedicata alle soluzioni agli esercizi proposti, alcun riferimento relativamente alla soluzione di tale attività garantendo una certa libertà di scelta allo studente; tuttavia è evidente che l'uso di forme verbali o aggettivali al plurale e, in un caso, al femminile plurale riducano il numero delle risposte possibili a termini quali *competenze*, che potrebbe essere inferito dal testo nel quale tale vocabolo viene espressamente citato seppur nel contesto di un periodo molto più lungo e articolato o di parole quali *attività* o *tecniche*, anche esse presenti nell'articolo.

L'esercizio tre che, come si è visto dall'analisi sopra riportata, vuole testare le capacità di comprendere ed interpretare un testo inedito relativamente ad un argomento conosciuto ed oggetto di studio, presenta una rivisitazione per quanto riguarda la forma utilizzata per veicolare i quesiti ma non presenta alcun adattamento per ciò che concerne il brano da leggere e comprendere e dal quale dipende la riuscita dell'esercizio; brano, quest'ultimo, giudicato anche dall'indice di Gulpease come potenzialmente problematico ad un pubblico che presenta la licenza media, come quello degli studenti cui è destinato, e che potrebbe risultare ancor più ostico se sottoposto all'analisi di soggetti che presentano una diagnosi di DSA e, conseguentemente, una possibile e più accentuata povertà lessicale rispetto alle persone a sviluppo tipico nonché una comprovata difficoltà con alcune particolari strutture sintattiche. A tal proposito si ritiene che sia opportuno tenere in

considerazione la possibilità di adattare il testo rendendolo più accessibile ad eventuali studenti in situazioni di difficoltà così da agevolarne la comprensione.

La richiesta successiva riguarda il dimostrare di sapersi orientare nel tempo. In questo caso non si evidenziano modifiche o adattamenti tra il compito destinato agli alunni con DSA e quello per gli studenti a sviluppo tipico. La consegna dell'attività risulta semplice

Numera in ordine cronologico gli avvenimenti elencati alla rinfusa

non si evidenziano criticità lessicali o sintattiche e anche gli item da numerare in ordine cronologico risultano facilmente comprensibili e alla portata di tutti i potenziali destinatari essendo costituiti da proposizioni con SVO.

L'esercizio cinque consta invece di una tabella in cui viene richiesto di distribuire nella colonna corretta una serie di sostantivi indicanti i prodotti importati o esportati dalle città marinare. In questo caso la consegna risulta essere adattata alle esigenze degli alunni con DSA poiché suggerisce di riportare nel giusto spazio il numero che viene abbinato ad un determinato prodotto. Tale artificio permette agli allievi, soprattutto a quelli disgrafici, di evitare di dover scrivere per intero la parola all'interno di un'area che potrebbe anche dimostrarsi esigua.

L'ultima attività proposta, che nel compito destinato agli alunni a sviluppo tipico richiedeva di formulare la definizione di due parole, *Hansa* e *carte di franchigia*, nel test destinato ai DSA viene rimodulata e proposta attraverso un *Cloze test* nel quale la definizione risulta già parzialmente data ad eccezione di alcuni gap che necessitano di essere compilati aggiungendo, al posto giusto, le parole date. L'esercizio non risulta ostico e, visto e considerato il numero limitato di termini mancanti e il fatto che gli item proposti risultino tanti quanti gli spazi lasciati vuoti, si presume che tutti gli studenti coinvolti nell'esecuzione di tale attività la possano portare a termine senza particolari difficoltà.

3.3 Considerazioni conclusive

Il confronto tra le due tipologie di test esposto nei paragrafi precedenti ha messo in evidenza la scelta dell'editore di apportare soltanto alcune modifiche nella modalità di esecuzione di alcuni esercizi volte, ad esempio, a ridurre al minimo, se non addirittura ad evitare, l'atto della scrittura e a semplificare, rendendole più accessibili, alcune consegne di alcuni esercizi. Va specificato, tuttavia, che i cambiamenti proposti sono minimi e non hanno, in alcun modo, intaccato la struttura del test che si mantiene quasi del tutto invariata rispetto quello destinato agli studenti a sviluppo tipico anche per ciò che concerne il numero di task proposti e il calcolo del punteggio complessivo e delle singole attività. In precedenza si è già fatta menzione di alcuni aspetti, sia lessicali che sintattici, che potrebbero creare difficoltà ad alunni con diagnosi di DSA e si è deciso di proporre delle varianti meno articolate e, conseguentemente, più accessibili che, riportando la frase ad un ordine sintattico canonico o usando vocaboli più comuni e quotidiani, possono semplificare i quesiti e le consegne rendendoli più agevoli e immediati. Pur ricordando che la semplificazione garantisce una maggiore accessibilità al testo scritto, va anche sottolineato il fatto che confrontarsi con un articolo o brano caratterizzato da una certa complessità può anche risultare un utile strumento per apprendere ed arricchire il proprio vocabolario, nonché accrescere le proprie competenze. Tale osservazione vale anche per gli alunni con DSA. A tal proposito sarà responsabilità dell'insegnante, che conosce le criticità dei propri studenti ma anche i loro punti di forza, decidere se sia il caso di proporre un test adattato o se sia opportuno affidarsi completamente a quello già pensato dall'editore.

La proposta di Zanichelli, sicuramente conservativa, non avendo apportato grandi modifiche rispetto al compito destinato agli alunni a sviluppo tipico, presenta un unico punto particolarmente critico che si esplicita nella richiesta di leggere e comprendere un brano che, però, viene riproposto tale e quale nelle due diverse tipologie di verifica presenti nel volume destinato ai docenti.

Il testo presentato, caratterizzato da alcune particolarità sia lessicali che sintattiche già evidenziate in precedenza, è definito difficile per un pubblico di persone con la sola licenza media, come risultano essere gli studenti di una ipotetica terza liceo, secondo il valore evidenziato dall'indice di Gulpease (41), e, pertanto, potrebbe

risultare davvero ostico per alcuni alunni con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento. Al fine di agevolare l'esecuzione del compito si decide di proporre, di seguito, un'alternativa adattata del medesimo brano così da renderlo più accessibile.

L'importanza delle città marinare non è solo legata alle imprese guerresche, politiche e commerciali. Amalfi, Pisa, Genova e Venezia rappresentavano un ponte attraverso cui il mondo poco progredito ed isolato di quel tempo aveva potuto creare un contatto con l'Oriente dando vita ad un processo di acculturazione. Il pisano Leonardo Fibonacci aveva introdotto l'uso dei numeri arabi, che avevano semplificato la contabilità. Gli Amalfitani avevano adottato la bussola, che era già conosciuta dagli Arabi mentre la vela latina delle imbarcazioni dell'epoca, le galee crociate, era una vela bizantina o siriana.

In un'epoca arretrata e poco sviluppata le città marinare rappresentavano delle eccezioni perché guardavano al futuro e al progresso. Esse erano come dei laboratori sperimentali dove solo le persone esperte e competenti potevano svolgere mestieri come il marinaio o il costruttore di navi. Le abilità manuali e la qualificazione tecnica potevano essere facilmente trasferite ed applicate ad altre attività o professioni.

Il testo sopra riportato presenta un indice di Gulpease pari a 45¹⁴ un valore che, seppur ancora legato alla fascia di difficoltà per i soggetti in possesso della sola licenza media, risulta comunque maggiore del punteggio attribuito al testo non modificato (41). Per rendere la lettura e la comprensione più lineare si è deciso, innanzitutto, di agire sul lessico sostituendo gli artifici retorici presenti nel brano originale con espressioni più comuni quali, ad esempio, *ponte* e *numeri arabi*, e rendendo l'espressione *isole di progresso* con la formula (...) *rappresentavano delle eccezioni* visto e considerato che le scelte originarie dell'autore sarebbero potute apparire troppo complesse e avrebbero anche potuto compromettere la comprensione di alcune parti fondamentali dell'articolo. Per esplicitare il concetto

14 Risultato ottenuto dal calcolatore disponibile sul sito [Calcolo degli indici di leggibilità \(dogmadynamics.com\)](http://dogmadynamics.com)

delle *vele latine delle galee crociate*, l'espressione presente nel testo non adattato è stata realizzata con *la vela latina delle imbarcazione dell'epoca, le galee crociate* (..).

Per rendere il tutto più accessibile si è anche deciso di eliminare gli incisi che apportavano informazioni non strettamente rilevanti alla comprensione del testo o utili alla risoluzione dell'attività connessa come, ad esempio, l'inciso relativo alle informazioni biografiche su Fibonacci. Si è deciso, inoltre, di trasformare alcune frasi, originariamente al passivo, in attive e si è anche proceduto a rendere alcuni verbi al passato remoto nelle forme più accessibili dell'imperfetto o del trapassato prossimo.

Dal punto di vista sintattico permangono ancora alcune proposizioni con ordini marcati; risulta presente un soggetto pronominale, *esse*, che deve essere necessariamente interpretato sulla base dell'antecedente *le repubbliche marinare*. Tuttavia l'esser riusciti ad agire, seppur in parte, su alcuni punti critici evidenziati in precedenza, ha permesso di realizzare un articolo più accessibile e immediato.

In conclusione è bene rimarcare l'utilità di possedere uno strumento, quale il volume destinato agli insegnanti, ricco di spunti e indicazioni per la realizzazione di compiti o unità didattiche che siano facilmente usufruibili anche da parte degli alunni con diagnosi, ma non va dimenticato che tra i compiti del docente vi è la necessità di identificare se una proposta data rispecchi davvero le competenze degli studenti o se si renda opportuno un eventuale adattamento. A tal proposito è fondamentale ribadire quanto sia importante sollecitare gli insegnanti a prendere consapevolezza di che cosa comporti una diagnosi di DSA in termini di comprensione e produzione linguistica nonché quali strategie possano essere adottate e applicate per favorire l'apprendimento e condurre una verifica che sia a tutti gli effetti accessibile.

4- LINEE GUIDA PER LA PROGETTAZIONE DI TEST A SCELTA MULTIPLA E *VERO/FALSO*

Come evidenziato nel § 3.3, i due test in esame non hanno messo in luce delle differenze particolarmente rilevanti tra la versione destinata agli studenti con DSA e quella per gli alunni a sviluppo tipico. Salvo alcuni, dovuti, adattamenti, i compiti proposti risultano molto simili, così come le consegne degli esercizi, i brani riportati e le scelte linguistiche e sintattiche adottate.

Dall'analisi delle prove di verifica per alunni a sviluppo tipico, presenti nel manuale per i docenti, appare evidente una certa ripetitività nelle attività proposte. Si notano, a rotazione, consegne che richiedono:

- di elaborare dei brevi testi, in un massimo di cinque righe, su dei temi dati;
- di rispondere a delle domande a scelta multipla con un numero di opzioni di risposta pari a quattro;
- di leggere ed interpretare un breve brano di argomento storico;
- di numerare in ordine cronologico degli avvenimenti elencati alla rinfusa;
- di rispondere a dei quesiti con delle risposte *Vero/Falso*;
- di colorare determinate aree geografiche seguendo le indicazioni della consegna o di riportare su una cartina muta dei luoghi indicati in un elenco;
- di descrivere un'immagine, in un massimo di quattro o cinque righe, includendo, nel testo, alcuni termini chiave dati;
- di produrre delle definizioni di alcuni termini.

Nella sezione dedicata alle verifiche guidate, quelle destinate agli alunni con DSA, i compiti proposti non si discostano molto da quelli elencati in precedenza e, solo in alcuni casi, vengono presentate delle alternative. Anziché richiedere la descrizione di una didascalia, agli studenti con DSA viene richiesto di completare un testo, sempre riferito alla stessa immagine proposta nella prova di verifica destinata agli alunni a sviluppo tipico, attraverso l'esecuzione di un *Cloze test*. Tale strategia viene adottata anche per tutte quelle attività che prevedono l'elaborazione di un breve testo scritto per definire, ad esempio, alcuni termini. In alcuni casi l'editore ha optato per la proposta di alcuni *C-test*. Nelle prove di verifica destinate agli alunni con DSA si

nota anche la presenza di esercizi con domande aperte, in cui viene richiesto di rispondere entro un numero massimo di righe nonché di attività in cui lo studente è chiamato a collegare con una freccia gli avvenimenti storici con la corrispettiva data o in cui viene richiesto di localizzare alcune città su delle mappe in cui sono già identificate, mediante dei segni grafici, le posizioni delle località già elencate. Confermati risultano, invece, gli esercizi a scelta multipla che, anche nel caso delle prove per alunni con DSA si caratterizzano per la presenza di quattro opzioni di risposta, e gli esercizi *Vero/Falso*.

Premesso che le prove di verifica presenti nel manuale a disposizione del docente possono anche essere scaricate, sia in formato *Word* che *PDF*, dal portale online destinato agli insegnanti, ogni docente è pertanto libero di proporre ai propri alunni un test progettato *ex novo*, quello ideato dall'editore così come presentato nella *Guida per gli insegnanti* o quest'ultimo ma modificato e adattato al fine di renderlo più accessibile sulla base delle caratteristiche dei propri alunni e del modo in cui è stata condotta la didattica nel corso delle lezioni preparatorie.

A tal proposito, e nell'eventualità che il docente voglia solo prendere spunto dalla prova di verifica proposta dall'editore per sviluppare, successivamente, una versione nuova, ciò che risulta di fondamentale importanza è che il docente maturi una certa competenza nella progettazione dei compiti in classe al fine di operare sempre una scelta consapevole relativamente alle attività da proporre per la verifiche delle conoscenze acquisite dai propri studenti e per far sì che, di fronte a situazioni sempre più comuni nel mondo dell'istruzione, quali la presenza, nelle classi, di alunni con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento, le scelte relative agli esercizi da somministrare ma anche quelle sintattiche o lessicali operate risultino sempre più accessibili e siano in grado di mettere gli studenti nella condizione di poter svolgere al meglio il test facendo emergere le loro conoscenze, abilità e competenze e scongiurando, al contrario, atteggiamenti rinunciatari.

Per poter comprendere al meglio come realizzare una prova di verifica o per poter individuare quali aspetti possono risultare critici nei test già predisposti dalle case editrici, soprattutto nel caso di alunni con diagnosi conclamata di disturbo specifico dell'apprendimento, nei paragrafi a seguire si cercherà di riportare i risultati delle ricerche di diversi studiosi, tra i quali si segnalano Ricketts, Brice, Coomers (2010)

e Pacheco, Hernandez, Carsula, Dayrit (2020) e di mettere in evidenza alcune indicazioni che dovrebbero essere fortemente tenute in considerazione dagli insegnanti per quel che concerne la proposta di determinati esercizi quali, ad esempio, esercizi a scelta multipla, attività contenenti domande con risposta a Vero/Falso o la scelta di utilizzare esercizi quali i Cloze-test e i C-test, già precedentemente analizzati e descritti nel §2.3, per la progettazione delle verifiche scritte.

4.1 La progettazione di test a scelta multipla nella letteratura scientifica

I test a scelta multipla, che Looney (2011) ritiene utili per verificare e valutare le conoscenze dei discenti relativamente a quanto spiegato e condiviso dall'insegnante non permettono, però, di verificare le competenze comunicative e argomentative maturate dagli allievi; tuttavia essi sono molto utilizzati nelle prove di verifica di diverse discipline presenti nei curricula dei percorsi didattici della scuola secondaria di secondo grado.

La scelta operata da molti insegnanti verso questa particolare tipologia di attività di verifica è dovuta principalmente ad una serie di vantaggi tra i quali, come anche indicato da Waterfield e West (2006), si elencano la loro elevata affidabilità e validità, la semplicità nella loro realizzazione e gestione e la possibilità di essere prodotti e svolti al computer¹⁵. Nel caso di alunni con DSA la scelta di optare, inoltre, per l'uso di esercizi a scelta multipla è dovuta anche al fatto che questa particolare tipologia di compito sgrava l'allievo dalla necessità di adottare la scrittura.

Per far sì che un test a scelta multipla valuti opportunamente le conoscenze e/o competenze di uno studente è importante che esso sia, però, costruito correttamente. Ciò dipende principalmente dalla scelta dell'item e dalle diverse opzioni di risposta che vengono proposte al discente le quali devono cercare di evidenziare le abilità e le conoscenze dell'allievo e devono altresì evitare che lo stesso possa scegliere la

15 (...) their high reliability and validity, relative simplicity of administration including the option for computer administration and computer marking, and general acceptability to candidates" Waterfield, J., & West, B. (2006)

risposta corretta fondandosi semplicemente sul caso e incappando in quello che Boland, Lester e Williams (2010:310) definiscono un “type I error”.

Il primo e fondamentale passo nella costruzione degli item di un test a scelta multipla è individuare che cosa si voglia effettivamente verificare tramite il quesito. A tal proposito, infatti, va specificato che gli item proposti, a seconda del modo in cui risultano essere strutturati, possono portare a testare la conoscenza o meno di un fatto così come la capacità mnemonica relativa alla memorizzazione di dati o statistiche.

Un importante accorgimento nella progettazione di un test a scelta multipla, come sostenuto da Boland, Lester e Williams (2010:312) è relativo al fatto che “a good stem should be focused. (...) Questions with unfocused stems are confusing”¹⁶. Ogni insegnante, pertanto, davanti ad un test fondato su esercizi a scelta multipla dovrebbe chiedersi se quanto proposto negli item sia chiaro e non dia adito a fraintendimenti; talvolta, infatti, come ancora sostenuto dai ricercatori citati in precedenza, quesiti caratterizzati dalla presenza di numerosi dettagli possono confondere il discente che può non riuscire immediatamente a capire che cosa venga richiesto dalla domanda.

Gli item possono essere normalmente distinti in due diverse tipologie, quelli che si presentano sotto forma di frase completa e quelli invece che presentano una proposizione che necessita di essere completata con la risposta corretta.

Nel capitolo 3, che riprende alcune delle domande a scelta multipla dei test riportati nell’Appendice del presente elaborato, sono stati messi in evidenza item relativi al secondo tipo, cioè che richiedono un completamento.

Di fondamentale importanza è anche il modo in cui si sceglie di presentare le diverse opzioni di risposta e il modo in cui vengono ad essere creati i cosiddetti *distrattori*. Come sostengono Boland, Lester e Williams (2010:314-315), nella progettazione delle diverse opzioni, sarebbe sempre opportuno evitare che la risposta corretta ricada su scelte quali tutte le precedenti o nessuna delle precedenti poiché “when none of the above or all of the above represents the correct answer, it undermines the purpose of an examination, because it is possible to correctly answer the item

16 Un buon item “dovrebbe essere fondato su un nucleo fondante focalizzato. (...) I quesiti non focalizzati possono creare confusione” Boland, Lester e Williams (2010:312)

without having a full understanding of the material” Un altro importante accorgimento è evitare l’uso della negazione nella sintassi della domanda e nel caso in cui essa risulti inevitabile, soprattutto nel caso di test somministrati a studenti con DSA, sarebbe opportuno evidenziarla graficamente ponendola in grassetto o sottolineandola.

4.1.1 Accorgimenti relativi al numero ideale di opzioni di risposta in test a scelta multipla

Tutti gli esercizi a scelta multipla proposti nella *guida per gli insegnanti* del testo edito da Zanichelli, e presenti in ogni test di verifica di fine capitolo, si caratterizzano per la presenza di quattro diverse possibilità di risposta nonostante alcuni studi, tra i quali si cita Vyas, Supe (2008), ritengano che il numero ideale di opzioni sia pari a tre.

La scelta di proporre tre possibilità di risposta appare piuttosto vantaggiosa sia in termini di tempo da dedicare alla preparazione del test che per quanto concerne la veste grafica poiché, in tal modo, essi occupano meno spazio visivo risultando, quindi, più leggibili ed ordinati; aspetto – quest’ultimo – che non dovrebbe essere sottovalutato soprattutto in presenza di alunni con DSA.

Già nel 1975 Grier era riuscito a fornire una prova matematica relativamente alla maggiore affidabilità dei test contenenti tre opzioni di risposta, dato quest’ultimo, confermato anche da numerose altre ricerche successive tra le quali si segnala Haladyna e Downing (1985) che asserivano che i test a scelta multipla basati su tre opzioni fossero ottimali e Landrum, Cashin e Theis (1993) i risultati della cui ricerca mettevano in luce il fatto che, rispetto agli esercizi a scelta multipla con un numero di opzioni pari a quattro o cinque, quelli fondati su soltanto tre alternative ottenevano risultati migliori da parte dei partecipanti, poiché essi stessi ritenevano questo tipo di attività meno insidiosa e complessa rispetto agli esercizi con più opzioni di risposta, e permettevano, conseguentemente, un netto miglioramento delle performance degli studenti testati riuscendo, al tempo stesso, a misurare in modo più opportuno le conoscenze acquisite. Al fine, però, di bilanciare i test, i ricercatori ritenevano che fosse importante aumentare il numero di quesiti presenti.

4.2 Osservazioni sui test a scelta multipla, guidati e non, presenti nella *guida per gli insegnanti*

Nella *guida per gli insegnanti* del testo edito da Zanichelli, e preso in esame nel presente elaborato, in ogni prova proposta alla fine di ogni capitolo è presente un esercizio a scelta multipla costituito da un minimo di cinque e un massimo di otto domande e quattro opzioni di risposta.

Ogni attività di questo tipo è caratterizzata da un'introduzione, volta a presentare l'obiettivo di quel particolare esercizio, che recita *Verificare le conoscenze* e, successivamente, da una consegna per spiegare le modalità di esecuzione del compito che, per ogni test di verifica di fine capitolo, dice *Indica con una crocetta la risposta esatta; attenzione, possono essere più di una*. Non si evidenziano differenze nella progettazione dell'attività, nella presentazione delle consegne e nelle indicazioni proposte tra i test destinati agli alunni a sviluppo tipico e quelli con DSA.

Per quanto concerne il layout con il quale l'attività viene presentata, si nota che, spesso, le opzioni di risposta non vengono elencate verticalmente ma disposte anche orizzontalmente, come presentato di seguito:

*La corruzione della Chiesa si manifestava*¹⁷

a. nella vendita di benefici ecclesiastici

c. negli ordini monastici

b. nel concubinato

d. nella vendita di sacramenti

Per quanto concerne la tipologia di quesito, essa è sempre costituita da una proposizione interrotta che deve essere completata dall'alternativa o dalle alternative corrette. Si tratta, però, principalmente di quesiti particolarmente mnemonici che valutano più la conoscenza di date, eventi o termini che quella di

¹⁷ Zanichelli (2019:175)

determinati eventi, delle loro cause e conseguenze, come nel caso delle domande che vengono qui riportate:

*La prima parte della Reconquista si concluse con la battaglia di*¹⁸

- a. Clavijo (844)*
- b. Toledo (1085)*
- c. Las Navas de Tolosa (1212)*
- d. Roncisvalle (778)*

*Il regno del Ghana si estinse*¹⁹

- a. nell'XI secolo*
- b. nel IV secolo*
- c. nel XII secolo*
- d. nel XIV secolo*

Per quanto concerne la presenza di negazioni o doppie negazioni, in alcuni casi esse risultano presenti ma non vengono mai poste in evidenza, come invece proposto da Zimmaro (2004:13):

*Alla Lega lombarda non parteciparono le città*²⁰

- a. del Veneto*
- b. della Lombardia*
- c. della Germania*

18 Zanichelli (2019: 186)

19 Ivi, pag. 202

20 Ivi, pag. 192

d. della Romagna

Le opzioni di risposta, nella maggior parte dei casi, appaiono ben equilibrate per quanto concerne la lunghezza delle proposizioni e la loro costruzione sintattica. Consultando la sezione relativa alle risposte è anche possibile confermare che le opzioni corrette sono spesso varie e, pertanto, pochi risultano i casi in cui la frase più lunga corrisponde a quella da scegliere.

4.3 Considerazioni

Alla luce di quanto emerso nei § 4.1 e 4.1.1 e 4.2, realizzare test a scelta multipla con diverse opzioni di risposta non è un'attività semplice soprattutto se si considera che la difficoltà maggiore è quella di riuscire a proporre degli item che siano sensati, non banali o improbabili, che non diano adito ad ambiguità o che risultino poco funzionali.

Come sostiene Zimmaro (2004:12-13) è opportuno, dunque, seguire alcune indicazioni per poter progettare un compito adeguato; tra queste si segnalano la necessità di verificare sempre che il quesito proposto non risulti confuso e/o poco chiaro, che tutte le opzioni di risposta siano indipendenti le une dalle altre e, pertanto, non contengano elementi che possano, indirettamente, suggerire agli studenti la risposta corretta oltre ad evitare di fornire delle indicazioni relativamente la risposta corretta attraverso degli elementi grammaticali presenti nella domanda. È fondamentale anche evitare di riportare, parola per parola, ciò che risulta pubblicato nel testo di riferimento utilizzato per la preparazione e lo studio e di usare opzioni di risposta troppo vaghe quali, ad esempio, *tutte le precedenti*, *nessuna delle precedenti* o *sia l'opzione A che l'opzione B*. Come spiega lo stesso Zimmaro (2004:35) ciò è dovuto al fatto che “students only need to have partial information in order to answer the question. Students need to know that only two of the options are correct (in a four or more option question) to determine that “All of the above” is the correct answer choice. Conversely, students only need to eliminate one answer choice as

implausible in order to eliminate “All of the above” as an answer choice. Similarly, with “None of the above”, when used as the correct answer choice, information is gained about students’ ability to detect incorrect answers. However, the item does not reveal if students know the correct answer to the question”²¹.

È anche importante evitare che la risposta più lunga risulti sempre quella corretta e, per scongiurare un atteggiamento che diventerebbe piuttosto meccanico da parte degli studenti che tenderebbero a ritenere l’opzione più lunga come quella da scegliere, è preferibile che gli item proposti siano, tutti, caratterizzati da una struttura e da un numero di elementi simile.

Soprattutto nel caso di test somministrati ad alunni con DSA è consigliabile evitare l’uso di negazioni o doppie negazioni e, qualora ciò sia inevitabile, è opportuno evidenziarle graficamente ponendole *in grassetto* o *in maiuscolo* o *in carattere sottolineato*. Da un punto di vista grafico viene suggerito di presentare le possibili alternative attraverso un elenco puntato disposto verticalmente piuttosto che orizzontalmente.

Come si evince dall’analisi riportata al § 4.2, i test a scelta multipla presenti nel testo di riferimento presentano sicuramente alcuni aspetti positivi, quali l’assenza di opzioni come *tutte le precedenti* o *nessuna delle precedenti* o il fatto che siano costruite con una certa regolarità sia per ciò che concerne il numero di parole utilizzate che per la loro struttura sintattica, ma, allo stesso tempo, diversi sono gli aspetti sui quali si potrebbe agire per cercare di rendere la prova di verifica più accessibile, soprattutto agli studenti con DSA. Alcuni suggerimenti sono legati al porre in evidenza le eventuali negazioni, al cercare di evitare l’uso della doppia negazione, al cercare di proporre domande che evitino allo studente una pura attività mnemonica per cercare di individuare la risposta corretta e, invece, di proporre

²¹ Zimmaro (2004:13) sostiene che di fronte a delle opzioni di risposta come “tutte le precedenti” o “nessuna delle precedenti”, gli studenti, per rispondere, necessitano di sole ipotesi parziali. Ciò vale soprattutto in compiti a scelta multipla che presentano più di tre alternative, questo perché, per scegliere “tutte le precedenti”, devono semplicemente individuare due opzioni che risultano essere vere. Nel caso, invece, di “nessuna delle precedenti” è sufficiente rintracciare un unico elemento che risulti essere falso. Secondo lo studioso tali scelte, pertanto, non consentono agli esaminatori di verificare in modo approfondito se i discenti conoscono davvero la risposta corretta.

quesiti che vertano ad analizzare la conoscenza dei fatti storici partendo dalla comprensione delle cause e delle conseguenze.

Le linee guida precedentemente elencate mettono in evidenza quanto, in realtà, sia molto complesso costruire dei test a scelta multipla, il cui obiettivo è quello di misurare le conoscenze, la comprensione e l'applicazione di quanto appreso da parte degli studenti. Ciò che va fortemente considerato non è soltanto legato alla costruzione dell'esercizio, partendo dall'individuazione dell'obiettivo, che, naturalmente, deve essere in linea con quanto previsto dalla didattica o la scelta degli item e del numero di alternative da proporre. Nell'ottica di creare prove di verifica sempre più accessibili, infatti, grande attenzione dovrà anche essere posta alle scelte sintattiche e lessicali per la realizzazione dei quesiti poiché, come evidenziato nel capitolo 3, proposizioni complesse o vocaboli poco comuni possono risultare difficili ad un pubblico di discenti con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento, provocando atteggiamenti rinunciatari e inficiando, conseguentemente, il risultato.

È altresì evidente che un ruolo fondamentale nella progettazione dell'attività da somministrare è ricoperto dai docenti ai quali viene richiesto di aggiornarsi e formarsi costantemente e che, soprattutto alla luce delle dinamiche che sempre più spesso si verificano in classe, dovrebbero accrescere la loro consapevolezza relativamente a tali tematiche.

4.4 Indicazioni per la realizzazione di test *Vero/Falso*

I quesiti *Vero/Falso* rappresentano un'altra costante dei test proposti nel testo di riferimento preso in esame in questo elaborato.

Essi sono presenti in ogni verifica di fine capitolo e sono generalmente costituiti da un minimo di cinque a un massimo di otto quesiti.

Anche in questo caso, come per gli esercizi a scelta multipla analizzati in precedenza, sono presenti due diverse didascalie introduttive all'attività; la prima mira a definire l'obiettivo del compito, ossia, *Verificare le conoscenze*, la

seconda, invece, esplica come svolgere l'esercizio. Nella prova destinata agli alunni a sviluppo tipico essa recita *Indica con una crocetta se l'affermazione è vera o falsa e, se necessario, scrivi l'informazione corretta*. Nella prova di verifica destinata, invece, agli studenti con DSA la consegna si limita soltanto a suggerire di individuare se la risposta sia vera o falsa; la richiesta di correggere l'eventuale risposta falsa è dunque omessa.

Anche per i test *Vero/Falso* risultano valide alcune delle indicazioni precedentemente elencate per gli esercizi a scelta multipla.

La University of Tennessee - Chattanooga²² stila una serie di indicazioni relative ai vantaggi e svantaggi della somministrazione di test *Vero/Falso* ed elenca delle indicazioni da seguire per cercare di rendere tale attività il più accessibile possibile. I test *Vero/Falso* consentono di testare un numero molto ampio di contenuti oggetto di studio e sono caratterizzati da uno svolgimento piuttosto rapido; tuttavia, se non ben costruiti, possono risultare semplici e banali, non consentono, inoltre, di discriminare chiaramente gli studenti effettivamente preparati sul materiale oggetto di verifica e quelli che non lo sono poiché sono fondati su una probabilità del 50% di indovinare la risposta corretta. Inoltre, essendo dei test piuttosto veloci, per poter esaminare le effettive conoscenze relative ad un determinato argomento devono presentare un numero elevato di quesiti.

Tra i suggerimenti per realizzare un buon test *Vero/Falso*, si ritiene preferibile:

- evitare frasi contenenti la doppia negazione;
- evitare proposizioni lunghe e sintatticamente complesse;
- evitare di creare item banali o poco chiari;
- evitare di riportare testuali parole dal libro di riferimento,
- usare con cautela avverbi di frequenza quali *sempre, a volte o mai*

²² [Types of Test Questions.pdf \(uncw.edu\)](#)

- proporre più risposte negative rispetto quelle positive, seguendo una proporzione di 60:40 poiché gli studenti sono tendenzialmente spinti ad optare maggiormente per il vero piuttosto che il falso.

Per ciò che concerne la richiesta di correggere l'opzione falsa presente nei test destinati agli alunni senza DSA, Kwan (2010:1) ritiene, però, che “the modification transforms the test into a very efficient formative assessment tool. It opens a window that allows a teacher to track how students think as they analyze questions. (...) Being able to follow students’ thought processes, and identify where things might be going wrong, can be immensely illuminating. For both the students and the teachers”²³. Secondo Petr (1998:230), infatti, rintracciare il processo di ragionamento attraverso la produzione di una breve risposta scritta può rivelare se la difficoltà che ha condotto ad una scelta scorretta sia dovuta a una mancata comprensione dell'intero concetto o a una difficoltà nel comprendere una determinata nozione a causa di scelte lessicali troppo complesse.

Sempre seguendo il pensiero di Kwan, sarebbe addirittura opportuno richiedere agli studenti di motivare, con una breve frase, anche la ragione per cui l'item risulta essere vero. In questo modo, infatti, è possibile verificare se la risposta sia fondata su una reale comprensione della tematica cui essa si riferisce o se, invece, pur avendo risposto correttamente, qualche informazione contestuale risulta mancante o incompresa o se lo stesso ragionamento che ha condotto alla scelta di quell'opzione sia, in realtà, scorretto. È evidente che tale tecnica può risultare molto utile anche al docente poiché, alla luce dei risultati emersi dalla correzione dei test dei propri alunni, egli ha la possibilità di riconsiderare la propria didattica e la metodologia con cui gli argomenti sono stati presentati alla classe evidenziando, in questo modo, delle criticità che andranno sicuramente tenute in considerazione per apportare un miglioramento al proprio metodo.

²³ “La richiesta di correggere l'opzione falsa permette al test di divenire un vero e proprio strumento di verifica; inoltre permette all'insegnante di considerare il modo in cui gli studenti pensano nel momento in cui analizzano il quesito. (...) Essere in grado di seguire il processo mentale degli studenti ed individuare i casi in cui il ragionamento potrebbe portare ad un qualcosa di sbagliato risulta estremamente interessante, sia per gli studenti che per i docenti” Kwan (2010:1)

Alla luce di quanto fin qui evidenziato si ritiene che gli esercizi *Vero/Falso* diventino molto più utili quando agli studenti viene chiesto di motivare il perché della loro scelta. Per permettere ciò, però, è necessario che anche gli item proposti siano strutturati diversamente e non come, talvolta, avviene nel testo edito da *Zanichelli* che propone quesiti la cui risposta è, il più delle volte, il risultato di un'operazione puramente mnemonica poiché richiedono di ricordare date, nomi di personaggi storici, informazioni bibliografiche o termini tecnici senza pertanto indagare se vi sia una reale comprensione delle cause, degli eventi determinanti e delle conseguenze di un fatto storico o delle condizioni politiche, socio-economiche o culturali di un'epoca, come evidenziato negli esempi che seguono:

*I domenicani erano un ordine monastico-cavalleresco*²⁴

*Federico Barbarossa sposò la principessa normanna Costanza d'Altavilla*²⁵

Oltre, dunque, a una revisione dei quesiti proposti sarebbe anche opportuno valutare la possibilità di introdurre la richiesta di motivazione per ogni risposta data, sia vera che falsa, per verificare in modo approfondito che le tematiche oggetto di verifica siano state effettivamente comprese. Tale pratica sarebbe molto utile anche nel caso degli alunni con DSA per i quali l'editore preferisce evitare la richiesta di motivazione delle risposte false. In questo modo, infatti, il docente riuscirebbe a ricavare delle importanti informazioni relativamente ai ragionamenti che vengono portati avanti dagli alunni prima di scegliere una certa risposta e potrebbe anche valutare se ci siano delle particolari difficoltà emerse nel contesto degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento così da migliorare la propria didattica e adottare strategie individualizzate e personalizzate che possano supportare il percorso di apprendimento.

²⁴ Zanichelli (2019:183)

²⁵ Ivi, pag. 191

5- CONCLUSIONE

Partendo da una considerazione oggettiva, relativa alla sempre più alta percentuale di studenti con DSA presenti nelle classi delle scuole secondarie superiori, il presente elaborato, alla luce delle indicazioni fornite nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* e delle recenti ricerche scientifiche in tema di accessibilità e riguardanti, anche, i vantaggi e gli svantaggi di diverse tipologie di esercizi quali, ad esempio, i test *Vero/Falso*, a scelta multipla o *Cloze test* e *C-Test*, ha voluto indagare se le prove di verifica proposte nel testo *La storia – Progettare il futuro*, dell'editore *Zanichelli*, siano accessibili e correttamente strutturate e, soprattutto, tengano in considerazione quelle che sono le difficoltà che spesso emergono in studenti con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento.

Nonostante l'importanza data al PDP, il piano didattico personalizzato, redatto dal Consiglio di Classe per sostenere il percorso scolastico degli alunni BES e con DSA, e ampiamente illustrato nel § 1.2, la presente ricerca ha fatto emergere quanto sia anche importante, per i docenti, conoscere le criticità linguistiche che gli studenti con diagnosi devono quotidianamente affrontare, così da proporre, nello stesso documento, le misure dispensative e compensative più adeguate alle esigenze del singolo allievo ma anche per adattare, in modo più consapevole, la propria didattica e le conseguenti prove di verifiche alle esigenze dei propri alunni con diagnosi. Per gli insegnanti è anche fondamentale formarsi e conoscere quali siano i punti di forza e di debolezza di alcune tipologie di attività spesso utilizzate per verificare le conoscenze degli allievi prendendo in considerazione quelle criticità cui gli studenti, soprattutto quelli con DSA, potrebbero andare incontro durante l'esecuzione della prova di verifica, con lo scopo di migliorare e adattare la propria didattica e progettare compiti in classe che riescano davvero a rivelare se gli alunni abbiano maturato le conoscenze e le conseguenti competenze relativamente agli argomenti oggetto di verifica.

Lo scopo del presente elaborato è, quindi, anche quello di mettere in luce, attraverso il confronto di due diversi test già predisposti dall'editore, quali siano gli aspetti da mantenere e quali quelli, invece, da rivedere e modificare al fine di creare compiti in classe che siano sempre più accessibili. La comparazione dei due test, uno indirizzato agli studenti con e uno agli studenti senza DSA, ha messo in evidenza come, nella grande maggioranza dei casi, non si apportino evidenti accorgimenti e modifiche tra la prova che viene definita guidata e quella destinata alla classe comune. I cambiamenti notati, piuttosto limitati, si sono concentrati soprattutto sull'uso di un carattere di poco più grande rispetto a quello usato nella prova standard, seppur differente dal carattere Tahoma p.18, che, come suggerisce Cardinaletti (2018:17) “sembra dare risultati positivi al fine di una migliore decodifica del testo scritto da parte degli alunni con DSA”, e a qualche accorgimento come, ad esempio, il fornire mappe con contrassegni sulle città da localizzare sulla cartina, l'evitare la richiesta di motivare il perché alcune risposte siano false nel test *Vero/Falso* o al sostituire alcuni esercizi che richiedevano una risposta aperta con dei *Cloze test* o *C-test* che, per altro, sono definiti dai risultati delle ultime ricerche in materia, piuttosto complessi per studenti con una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento, come evidenziato nel § 2.3. Poco si è fatto, invece, da un punto di vista linguistico poiché le scelte lessicali e sintattiche non sono state modificate creando, talvolta, periodi piuttosto complessi fondati su relazioni a lunga distanza, presenza di pronomi clitici, frasi passive o subordinate, frasi contenenti una singola o una doppia negazione non segnalata graficamente, che, come dimostrato dalla letteratura in materia, risultano piuttosto problematiche nel caso di alcuni studenti con DSA.

Anche i testi destinati all'attività di comprensione sono risultati identici nelle due prove di verifica proposte e, dall'analisi effettuata tenendo anche in considerazione l'indice di Gulpease, si è giunti alla conclusione che, perlomeno per quanto riguarda il compito destinato agli alunni con diagnosi, sarebbe

preferibile un'opera di semplificazione, che si è provveduto a proporre nel § 3.3, sia dal punto di vista lessicale che sintattico.

Considerati poi gli studi analizzati al capitolo quattro, e riguardanti la progettazione di test a scelta multipla o *Vero/Falso*, ci si è anche resi conto che alcuni dei quesiti proposti mirano ad indagare soprattutto le capacità mnemoniche degli allievi e non consentono, altresì, di verificare, in modo approfondito, se gli studenti abbiano maturato le dovute conoscenze e se abbiano compreso davvero le cause e le conseguenze di determinati eventi storici così come l'importanza di determinati eventi politici, sociali e culturali caratterizzanti le diverse epoche.

È evidente, dunque, che progettare un compito di verifica fondato sulla successione di diverse tipologie di attività non sia un'operazione semplice. Ancor più complesso è il dover adattare lo stesso test alle esigenze di studenti con una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento che necessitano, talvolta, di particolari accorgimenti lessicali e sintattici oltre che di modifiche alle consegne normalmente proposte alla classe comune. Proprio per questo motivo è importante che gli insegnanti siano costantemente formati sui risultati delle ultime ricerche scientifiche sul tema così da maturare una sempre maggiore consapevolezza sull'importanza della corretta progettazione di compiti in classe che mirino a verificare le conoscenze, abilità e competenze degli alunni tenendo anche conto dell'importanza della personalizzazione degli apprendimenti.

La presenza di tomi quali le *guide per gli insegnanti* contenenti prove di verifica già realizzate rappresenta un notevole supporto per i docenti che ne possono trarre grande spunto. Tuttavia, come evidenziato dalle analisi proposte in questo elaborato, non sempre i test presentati dagli editori risultano in linea con quanto emerso dalle recenti ricerche scientifiche ed è dunque compito del docente operare una scelta, consapevole, relativamente alle eventuali modifiche da apportare per rendere i test più congeniali alle caratteristiche dei propri studenti.

Dalle esperienze personali vissute in diversi istituti è emerso come, talvolta, non ci sia da parte degli insegnanti una matura conoscenza dei disturbi specifici dell'apprendimento e, ancor più, di come poter presentare una didattica adeguata ai casi dei singoli allievi presenti nelle classi. La ricerca scientifica sta sicuramente progredendo ma sarebbe davvero importante rendere i dati degli esperimenti condotti più accessibili agli insegnanti convincendoli, anche, dell'importanza di frequentare corsi di formazione ad hoc per comprendere meglio la natura del problema e le strategie da mettere in atto per supportare nel migliore dei modi gli alunni con difficoltà e per raggiungere l'obiettivo di una didattica che sia davvero sempre più inclusiva.

APPENDICE

Di seguito si riporta la prova destinata agli alunni senza DSA²⁶.

Verifiche di fine capitolo

Unità 1 – La ripresa dell’Occidente

Capitolo 1 – La crescita economica a partire dall’XI secolo

FILA A

1- ORIENTARSI NELLO SPAZIO

Indica sulla cartina la collocazione delle città elencate:

Lubecca- Amalfi- Amburgo – Pisa- Stoccolma- Riga



3 punti per ogni risposta esatta – Punti: ___/18

²⁶ Prova di verifica destinata agli alunni a sviluppo tipico tratta dal volume destinato ai docenti *Idee per insegnare* di Barbero, Frugoni, Sclarandis (2019), *La Storia – progettare il futuro*, pag. 168-170.

2- VERIFICARE LE CONOSCENZE

Indica con una crocetta la risposta esatta; attenzione, possono essere più di una.

1- Intorno all'anno Mille i progressi dell'agricoltura si svilupparono

- a. per l'uso del mulino ad acqua
- b. per l'uso dell'aratro a versoio
- c. per la bonifica di paludi
- d. per l'acquisizione di nuove tecniche importate dai Normanni

2- Nella bonifica di territori paludosi fu determinante l'impegno dei

- a. cavalieri
- b. signori feudali
- c. monaci
- d. cittadini

3- Tra le città marinare, la prima ad affermarsi fu

- a. Pisa
- b. Genova
- c. Venezia
- d. Amalfi

4- Le Tavole amalfitane furono

- a. le prime carte nautiche del Mediterraneo
- b. un codice commerciale marittimo
- c. leggi che governavano i rapporti commerciali tra Amalfi e Pisa
- d. leggi che governavano i rapporti tra Amalfi e i Normanni

5- Pisa si distinse

- a. nella lotta contro i Saraceni
- b. per la produzione di frumento
- c. per la conquista della Sardegna
- d. per la produzione di panni di lana

6- Venezia

- a. sin dall'epoca di Carlo Magno dichiarò che sarebbe rimasta sempre fedele all'impero bizantino
- b. aveva un governo democratico presieduto dal doge
- c. con la "crisobolla" ottenne piena libertà di commercio nell'impero bizantino
- d. strappò la Sardegna a Pisa

2 punti per ogni risposta esatta – Punt: ___/18

3- SAPER INTERPRETARE UN DOCUMENTO

Leggi con attenzione e rispondi alle domande

La funzione storica delle città marinare italiane non si esaurisce nelle loro imprese guerresche, politiche e commerciali. Amalfi, Pisa, Genova e Venezia furono anche e soprattutto le prime finestre attraverso le quali un mondo ancora isolato e ripiegato su se stesso stabilì un contatto permanente con l'Oriente. Esse furono un tramite di acculturazione. Le cifre arabe, che avrebbero semplificato e rivoluzionato la contabilità dei mercanti, furono introdotte in occidente dal pisano Leonardo Fibonacci, vissuto tra la fine del XII e gli inizi del XIII secolo; la bussola, già conosciuta dagli Arabi, venne adottata dagli Amalfitani, e la vela latina delle galee crociate era in realtà una vela bizantina o siriana.

Inoltre in un mondo scarsamente attrezzato e ancorato a un basso livello di conoscenza e di qualificazioni tecniche quale era quello medievale, le città marinare italiane rappresentavano isole di progresso tecnico, quasi dei laboratori sperimentali: il mestiere di marinaio e quello del costruttore di navi appartenevano, in una società a basso sviluppo tecnologico, alla ristretta cerchia dei mestieri qualificati e richiedevano un bagaglio di nozioni e competenze. Una volta acquisite, l'abilità manuale e la qualificazione tecnica potevano essere trasferite ed applicate ad altre attività o mestieri.

adatt. da G. Procacci, Storia degli Italiani, vol. 1, Laterza, Bari 1968

- a.** Elenca le quattro funzioni storiche svolte, secondo l'autore, dalle città marinare.

b. Quali innovazioni tecniche furono importate in Occidente per tramite delle città marinare?

c. Il mondo era avanzato a livello tecnologico?

d. In che senso le città marinare possono dirsi “laboratori sperimentali”?

4 punti per ogni risposta esatta – Punt: ___/16

4- ORIENTARSI NEL TEMPO

Numera in ordine cronologico gli avvenimenti elencati alla rinfusa

- L'imperatore bizantino emana la *crisobolla* in favore di Venezia
- Pisa sconfigge Genova nella battaglia della Meloria
- Firenze conia una sua moneta
- Firenze amplia per la terza volta la cerchia delle mura

3 punti per ogni risposta esatta – Punt: ___/12

5- ISTITUIRE COLLEGAMENTI

**Indica quali prodotti l'Occidente importava dall'Oriente e quali vi esportava
trascrivendo ogni prodotto nella colonna giusta**

armi- vetro- cannella- perle di vetro- seta- panni di lana- cardamomo- avorio-
legname- incenso- tappeti- stoffe di lino- pietre preziose- seta

Prodotti importati

Prodotti esportati

2 punti per ogni risposta esatta – Punt: ___/28

6- CONOSCERE IL LESSICO DELLA STORIA

Definisci in 3 righe i termini:

a. Hansa:

b. Carte di franchigia:

4 punti per ogni risposta esatta – Punt: ___/8

TOTALE PUNTI: ___/100

Qui di seguito viene, invece, riportata la prova *guidata* e destinata agli alunni BES o con DSA.²⁷

Verifiche guidate

Unità 1 – La ripresa dell’Occidente

Capitolo 1 – La crescita economica a partire dall’XI secolo

FILA A

1- ORIENTARSI NELLO SPAZIO

Indica sulla cartina la collocazione delle città elencate: copia il numero corrispondente

1. Lubeca – 2. Amalfi – 3. Amburgo – 4. Pisa – 5. Stoccolma – 6. Riga



²⁷ Prova di verifica guidata destinata agli alunni con DSA tratta dal volume destinato ai docenti *Idee per insegnare* di Barbero, Frugoni, Sclarandis (2019), *La Storia – progettare il futuro*, pag. 300-302.

3 punti per ogni risposta esatta – Punt: ____/18

2- VERIFICARE LE CONOSCENZE

Indica con una crocetta il giusto completamento; attenzione, le risposte possono essere più di una.

1- Intorno all'anno Mille i progressi dell'agricoltura si svilupparono

- a.** per l'uso del mulino ad acqua
- b.** per l'uso dell'aratro a versoio
- c.** per la bonifica di paludi
- d.** per l'acquisizione di nuove tecniche importate dai Normanni

2- Nella bonifica di territori paludosi fu determinante l'impegno dei

- a.** cavalieri
- b.** signori feudali
- c.** monaci
- d.** cittadini

3- Tra le città marinare, la prima ad affermarsi fu

- a.** Pisa
- b.** Genova
- c.** Venezia
- d.** Amalfi

4- Le tavole amalfitane furono

- a.** le prime carte nautiche del Mediterraneo
- b.** un codice commerciale marittimo
- c.** leggi che governavano i rapporti commerciali tra Amalfi e Pisa
- d.** leggi che governavano i rapporti tra Amalfi e i Normanni

5- Pisa si distinse

- a.** nella lotta contro i Saraceni
- b.** per la produzione di frumento
- c.** per la conquista della Sardegna

d. per la produzione di panni di lana

6- Venezia

a. sin dall'epoca di Carlo Magno dichiarò che sarebbe rimasta sempre fedele all'Impero bizantino

b. aveva un governo democratico presieduto dal doge

c. con la “crisobolla” ottenne piena libertà di commercio nell'Impero bizantino

d. strappò la Sardegna a Pisa

2 punti per ogni risposta esatta – Punti: ___/18

3- SAPER INTERPRETARE UN DOCUMENTO

Leggi con attenzione e svolgi le attività indicate

La funzione storica delle città marinare italiane non si esaurisce nelle loro imprese guerresche, politiche e commerciali. Amalfi, Pisa, Genova e Venezia furono anche e soprattutto le prime finestre attraverso le quali un mondo ancora isolato e ripiegato su se stesso stabilì un contatto permanente con l'Oriente. Esse furono un tramite di acculturazione. Le cifre arabe, che avrebbero semplificato e rivoluzionato la contabilità dei mercanti, furono introdotte in occidente dal pisano Leonardo Fibonacci, vissuto tra la fine del XII e gli inizi del XIII secolo; la bussola, già conosciuta dagli Arabi, venne adottata dagli Amalfitani, e la vela latina delle galee crociate era in realtà una vela bizantina o siriana.

Inoltre in un mondo scarsamente attrezzato e ancorato a un basso livello di conoscenza e di qualificazioni tecniche quale era quello medievale, le città marinare italiane rappresentavano isole di progresso tecnico, quasi dei laboratori sperimentali: il mestiere di marinaio e quello del costruttore di navi appartenevano, in una società a basso sviluppo tecnologico, alla ristretta

cerchia dei mestieri qualificati e richiedevano un bagaglio di nozioni e competenze. Una volta acquisite, l'abilità manuale e la qualificazione tecnica potevano essere trasferite ed applicate ad altre attività o mestieri.

adatt. da G. Procacci, Storia degli Italiani, vol. 1, Laterza, Bari 1968

a. Sottolinea nel testo quali sono le quattro funzioni storiche svolte dalle città marinare.

b. Sottolinea nel testo le innovazioni tecniche importate in Occidente dalle città marinare

c. Rispondi: il mondo medievale era avanzato a livello tecnologico?

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

4 punti per ogni risposta esatta – Punti: ____/16

4- ORIENTARSI NEL TEMPO

Numera in ordine cronologico gli avvenimenti elencati alla rinfusa.

- L'imperatore bizantino emana la *crisobolla* in favore di Venezia
- Pisa sconfigge Genova nella battaglia della Meloria
- Firenze conia una sua moneta

- Firenze amplia per la terza volta la cerchia delle mura

3 punti per ogni risposta esatta – Punt: ___/12

5- ISTITUIRE COLLEGAMENTI

Indica quali prodotti l'Occidente importava dall'Oriente e quali vi esportava; trascrivi il numero corrispondente al prodotto nella colonna giusta

1. armi – 2. vetro - 3. cannella - 4. perle di vetro - 5. seta - 6. panni di lana – 7. cardamomo – 8. avorio – 9. legname – 10. incenso – 11. tappeti – 12. stoffe di lino – 13. pietre preziose – 14. seta

Prodotti importati

Prodotti esportati

2 punti per ogni risposta esatta – Punt: ___/28

6- CONOSCERE IL LESSICO DELLA STORIA

Completa le definizioni scegliendo le parole dall'elenco

a. averi – mercanti – Nord – scopo

Hansa: associazione _____, sovranazionale, sorta nell'Europa del _____ che aveva lo _____ di difendere i _____ e i loro averi nei paesi dove si recavano per i traffici.

b. privilegi – signori – terreni – coloni

Carte di franchigia: documenti con cui i _____, per invogliare i _____ a coltivare nuovi _____, garantivano loro alcuni _____.

2 punti per ogni risposta esatta – Punti: ____/8

TOTALE PUNTI: ____/100

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barbero A., Frugoni C., Sclarandis C. (2019), *La storia. Progettare il futuro – Idee per insegnare*, Zanichelli, 168-170 e 300-302
- Beddow P.A., Elliott S.M., Kettler R.J. (2010), *Test Accessibility and Modification Inventory TAMI – Accessibility Rating Matrix, Technical Manual*, Vanderbilt University, 1-7
- Bencini G.M.L., Garofolo I., Arengi A. (2018), *Implementing Universal Design and the ICF in Higher Education: Towards a Model that Achieves Quality Higher Education for All*, Universal Design & Higher Education in Transformation, IOS Press, pp. 464-472
- Boland R.J., Lester N.A., Williams E. (2010), *Writing multiple choice questions*”, *Acad Psychiatry* 34, 310-316
- Cardinaletti A. (2018), *Introduzione: verso test linguistici accessibili*, in A. Cardinaletti (a cura di), *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l’accesso all’università*, Milano, Franco Angeli, 11-23
- Cardinaletti A. (2021), *On accessible language testing for students with disabilities*”, in Monica Masperi, Cristiana Cervini, Yves Bardière (eds.) *Évaluation des acquisitions langagières: du formatif au certificatif*, *mediAzioni* 32: A32-A53, ISSN 1974-4382
- Cervini C. (2018), *Le parole nascoste. Cloze e C-Test nelle prove di italiano*. In *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l’accesso all’università*, di Cardinaletti A. a cura di. Milano: Franco Angeli, 2022, 213-232
- Dawn M. Zimmaro (2014), *Writing Good Multiple-choice Exams*, The University of Texas at Austin
- Franceschini M. (2018), *La prova di comprensione del testo scritto*, in A. Cardinaletti (a cura di), *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l’accesso all’università*, Milano, Franco Angeli, 155-172
- Gazzetta Ufficiale, *Serie Generale n. 39 del 17/02/1992 – Suppl. Ordinario n. 30*, [Gazzetta Ufficiale](#)
- Gazzetta Ufficiale N.244 del 18.10.2010, *Legge 8 ottobre 2010, n.170 – Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 1-5
[Gazzetta Ufficiale N \(istruzione.it\)](#)
- Giunti Edu (2016), *Il PDP – Come e cosa fare*, Giunti Edu, Firenze
- Grier J.B (1975), *The number of alternatives for optimum test reliability*, *Journal of Educational Measurement*; 12:109-113
- Gross L.J. (1994), *Logical versus empirical guidelines for writing test items: the case of “none of the above”*”, *Evaluation & the Health Professions*, 17(1), 123-126
<https://doi.org/10.1177/016327879401700108>
- Halaydina T.M., Downing S.M. (1985), *A quantitative review of research on multiple-choice item writing*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational research association, Chicago – Illinois

Kwan F.B (2010), *True/false test: Enhancing its power through writing*, Maryville – University St. Louis, 1-10

Landrum R.E, Cashin J.R, Theis K.S (1993), *More evidence in favour of 3 option multiple choice test*, *Educ. Psychol. Meas* 53, 771-778

Looney J. (2011), *Alignment in Complex Education Systems: Achieving Balance and Coherence*. OECD Education Working Papers, No. 64, OECD Publishing, Paris
<https://doi.org/10.1787/5kg3vg5lx8r8-en>

MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell’apprendimento*, 1-31
[LINEE GUIDA MIUR sui DSA 12 luglio 2011 pubbl \(unimi.it\)](http://www.unimi.it/linee-guida-miur-sui-dsa-12-luglio-2011)

Pacheco H., Hernandez P.J., Carsula R., Dayrit R.D., Albaqawi H.M., Pasay-an E. (2020), *Systems based assessments of multiple choice questions (MCQs) for quality assurance in testing*, *International journal of Educational Sciences* 31.1-11. 10.31901/24566322.202031.

Petr J.L (1998), *Student writing as a guide to student thinking*, in *Teaching undergraduate economics: a handbook for instructors*, Walstand W. & Saunders Ph. Editors, New York: Irwin McGraw-Hill, 227-243

Ricketts C., Brice J., Coombes L. (2010), *Are multiple choice tests fair to medical students with specific learning disabilities?*, *Adv Health Sci Educ Theory Pract.*, 15(2), 265:275, doi:10.1007/s10459-009-9197-8. Epub 2009, Sep. 11
PMID: 19763855

Swanson D.B (2002), *Constructing written test questions for the basic and the clinical studies*, National Board of Medical Examiners, Philadelphia

University of Tennessee – Chattanooga, *Types of test questions*
<http://www.utc.edu/Administration/WalkerTeachingResourceCenter/FacultyDevelopment/Assessment/test-questions.html>

Vyas R., Supe A. (2008), *Multiple choice questions: a literature review on the optimal number of options*, *Natl. Med. J., India*, May-June 21(3), 130-133.
PMID: 19004154

Volpato F., *La prova di grammatica*, in A. Cardinaletti (a cura di), *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l’accesso all’università*, Milano, Franco Angeli, 180-205

Waterfield J., West B. (2006), *Inclusive assessment in higher education: A resource for change* [electronic version]. Retrieved 25 February, 2009 from University of Plymouth

