

Capitolo 21

IL TEST DI ITALIANO: LA VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI

Melissa Scagnelli e Francesca Volpato^o*

1. Introduzione

Il progetto di valutazione della lingua italiana di studenti con DSA e di studenti sordi nel contesto universitario italiano si è focalizzato sull'indagine di diversi aspetti grammaticali e diverse strutture linguistiche che numerosi studi hanno dimostrato essere problematici per queste popolazioni. Si è fatto ricorso a diverse tipologie di prova e a formati di domanda a scelta binaria (Vero/Falso) e a scelta multipla. Oltre a indagare il grado di difficoltà delle prove e dei quesiti proposti, sono state raccolte, tramite un sondaggio, alcune opinioni in merito alla difficoltà della prova, per verificare, a partire dai dati della letteratura presentati nel capitolo precedente, la coerenza tra la difficoltà percepita nell'esecuzione del compito e la reale prestazione osservata nel nostro campione.

L'obiettivo era quello di indagare la correlazione esistente tra il giudizio dato alle singole prove e la prestazione data.

2. La valutazione nel test linguistico

Allo scopo di analizzare la coerenza tra la difficoltà percepita nell'esecuzione del compito e la reale prestazione data, abbiamo inserito, dopo ogni sessione di domande inerenti aree linguistiche definite (per esempio grammatica italiana, comprensione in italiano, ecc.), una domanda volta ad indagare la percezione della prova da parte dello studente: "In generale questa prova ti è sembrata facile, media, difficile?". Questa sezione dedicata

* IESCUM Istituto Europeo per lo Studio del Comportamento Umano, Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM, Milano.

^o Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia.

all'autovalutazione ci permette di avere due importanti informazioni: indagare l'accuratezza del giudizio su di sé rispetto alla prestazione data dagli studenti ed avere un feedback da parte della nostra popolazione inerente alcuni possibili elementi di difficoltà presenti nella domanda.

Per il test di italiano, sono stati analizzati i dati ottenuti da 11 studenti sordi, 33 studenti con diagnosi di DSA e 60 studenti normolettori. Non ci soffermeremo a descrivere la popolazione di studio in quanto ampiamente descritta nel Capitolo 10.

Abbiamo effettuato l'analisi del coefficiente per ranghi di Spearman per indagare la correlazione esistente tra il giudizio dato (facile, medio e difficile) e la prestazione ottenuta sia in termini di punteggio totale che in termini di tempo impiegato per svolgere la prova. Va osservato che la bassa numerosità campionaria della popolazione dei sordi riduce l'attendibilità dei dati per questa specifica popolazione di studio.

3. Il sondaggio

3.1. La prova di comprensione del testo scritto

3.1.1 Brano 1

Il brano 1 è un articolo tratto dal giornale La Repubblica online e riguardante la presentazione di una mostra dedicata ad un pittore spagnolo. Il brano è stato classificato come lungo e difficile, e al termine del brano agli studenti sono state proposte 8 domande con scelta binaria (Vero/Falso), elaborate partendo da alcune strutture complesse e dalla presenza di informazioni implicite individuate nel testo. I tempi a disposizione per il completamento della prova sono stati di 15 minuti per il gruppo di controllo e di 18 per il gruppo sperimentale (per informazioni più dettagliate sulla prova, v. Capitolo 12).

Per quanto riguarda le risposte fornite a questa prova di comprensione è possibile osservare come gli studenti con diagnosi di DSA abbiano risposto il 27.3% (N=9) facile, il 45.5% (N=15) media, il 3% (N=1) difficile e il 24.2% (N=8) non hanno risposto. Gli studenti sordi hanno risposto il 27.3% (N=3) facile, il 54.5% (N=6) media, il 9.1% (N=1) difficile e il 9.1% (N=1) non ha risposto. Gli studenti normolettori hanno risposto il 51.7% (N=31) facile, il 43.3% (N=26) media, 0 difficile e il 5% (N=3) non hanno risposto. Analizzando la correlazione è possibile osservare che non esiste correlazione significativa per gli studenti con diagnosi di DSA né rispetto ai punteggi ottenuti ($Rho=0,223$; $p=0,283$) né rispetto al tempo impiegato ($Rho=0,138$; $p=0,511$); non si rilevano correlazioni significative nemmeno per i normolettori né per

quanto riguarda il punteggio ottenuto ($Rho=0,051$; $p=0,707$) né per quanto riguarda il tempo ($Rho=0,076$; $p=0,576$); per i sordi non si rilevano correlazioni né per il punteggio ($Rho=0,593$; $p=0,071$) né per il tempo ($Rho=0,375$; $p=0,286$). Non si rilevano differenze statisticamente significative tra i tre campioni ($Kw=4,567$, $p=0,102$).

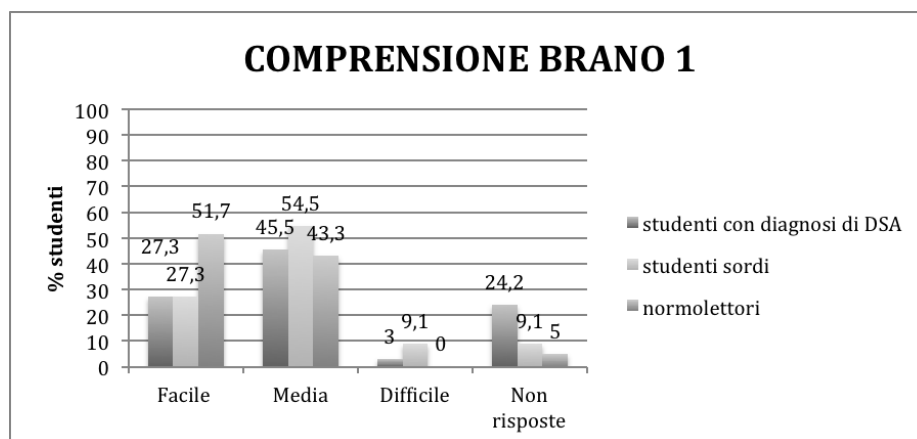


Grafico 1: punteggio attribuito alla prova di comprensione del brano 1 dai diversi gruppi

3.1.2 Brano 2

Il brano 2 è un articolo tratto dal giornale online “Il Fatto Quotidiano” classificato come breve e facile. Il testo è, infatti, molto breve (153 parole) e l’argomento è piuttosto semplice: riguarda l’influenza che ambiente e geni esercitano su sviluppo culturale e risultati scolastici. Al termine del brano è prevista la risposta ad una sola domanda a scelta multipla, costruita sulla presenza di una doppia negazione all’interno del testo. Il tempo a disposizione per completare la prova è di 10 minuti per il gruppo di controllo e 12 minuti per i campioni sperimentali (per maggiori dettagli sulla prova v. Capitolo 12).

Per quanto riguarda il brano 2 (grafico 2) gli studenti con DSA riferiscono il 36,4% (N=12) facile, il 36,4% (N=12) media, il 9,1% (N=3) difficile, il 18,2% (N=6) non rispondono. Non si rilevano correlazioni statisticamente significative né al punteggio totale ($Rho=-0,133$; $p=0,507$); né al tempo impiegato ($Rho=-0,037$; $p=0,855$). Gli studenti normoletterati rispondono per il 81,7% (N=49) facile, 11,7% (N=7) media, 3,3% (N=2) difficile e il 3,3% (N=2) non risponde. Non si rilevano correlazioni statisticamente significative né per il punteggio ($Rho=0,057$; $p=0,673$), né per i tempi ($Rho=0,245$;

$p=0,067$). Gli studenti sordi rispondono il 54,5% (N=6) facile, il 27,3% media (N=3), nessuno dice difficile e il 18,2% (N=2) non risponde. Non si rilevano correlazioni statisticamente significative né al punteggio totale ($Rho=0,378$; $p=0,316$), né al tempo totale ($Rho=0,274$; $p=0,476$). Si rilevano differenze statisticamente significative tra studenti con diagnosi di DSA e normolettori (U di Mann Whitney= $0,471$; $p<0,001$).

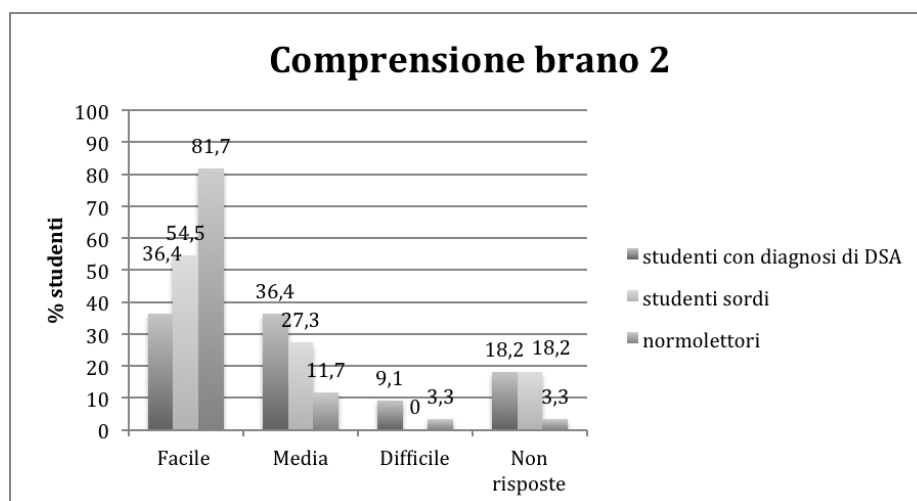


Grafico 2: punteggio attribuito alla prova di comprensione del brano 2 dai diversi gruppi

3.1.3 Brano 3

Il brano 3 è tratto dal giornale Il Corriere della Sera online ed è stato classificato come 'breve difficile'. Il brano descrive l'andamento dell'industria italiana e, in particolare, l'accordo di mercato tra Fiat e Chrysler. Il testo del brano era seguito da una domanda a scelta multipla nella quale gli studenti dovevano selezionare la risposta corretta fra quattro opzioni proposte (per una descrizione dettagliata della prova, v. Capitolo 12).

Nel terzo brano di comprensione (grafico 3) gli studenti con diagnosi di DSA rispondono il 36,4% (N=12) facile, il 39,4% (N=13) media, il 3% (N=1) difficile e il 21,2% (N=7) non risponde. Si rileva una correlazione statisticamente significativa con il punteggio ottenuto ($Rho=-0,393$, $p=0,047$) mentre non si rileva con il tempo impiegato ($Rho=-0,087$, $p=0,674$). Gli studenti normolettori rispondono il 46,7% (N=28) facile, il 28,3% (N=17) media, il 3,3% (N=2) difficile, il 21,7% (N=13) non risponde. Si rileva correlazione con il tempo ($Rho=0,657$; $p<0,001$). Gli studenti sordi rispondono il 36,4%

(N=4) facile, il 9,1% (N=1) media, il 27,3% (N=3) difficile e il 27,3% (N=3) non risponde. Non si riscontrano correlazioni statisticamente significative con la prestazione data ($Rho=-0,452$; $p=0,261$) mentre si riscontrano con i tempi ($Rho=0,691$; $p=0,058$). Rispetto a quest'ultimo dato, la bassa numerosità campionaria potrebbe influenzare la correlazione. Non ci sono differenze statisticamente significative in questa valutazione tra le tre popolazioni ($Kw=2,006$; $p=0,367$).

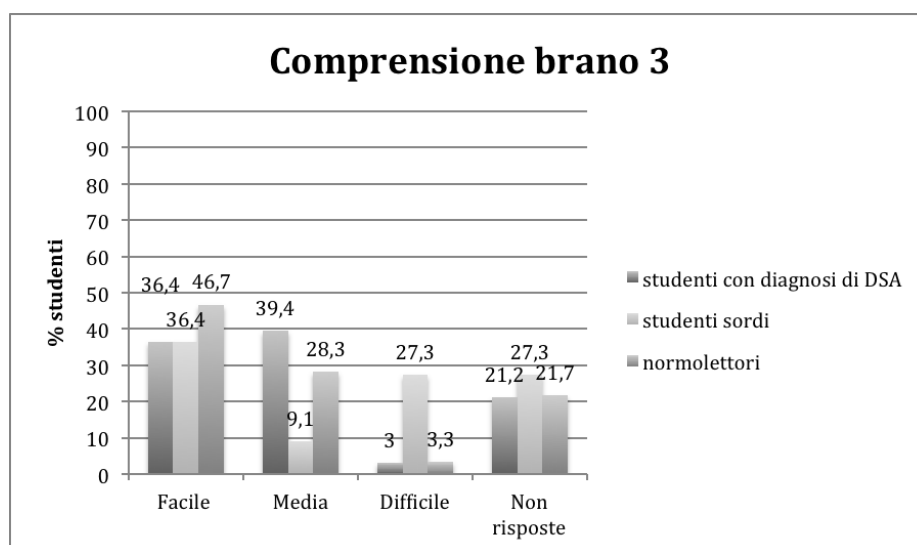


Grafico 3: punteggio attribuito alla prova di comprensione del brano 3 dai diversi gruppi

3.2. La prova di grammatica

La prova di grammatica comprende 21 item che indagano la competenza di diverse componenti della grammatica: sintassi (6 item), lessico-morfologia (5 item) e lessico-semantica (10 item). Ciascun item prevede la selezione dell'opzione corretta tra quattro possibilità di risposta. I tempi previsti per il completamento della prova sono stati di 20 minuti per il gruppo di controllo e 24 minuti per i gruppi sperimentali (per informazioni più dettagliate sul test di grammatica, v. Capitolo 14).

Per questa prova è possibile osservare (grafico 4) come gli studenti con diagnosi di DSA rispondano che la prova è facile per il 15,2% (N=5), media per il 39,4% (N=13), difficile per il 21,2% (N=7), mentre il 24,2% (N=8) non risponde al sondaggio. Si evidenziano correlazioni statisticamente significa-

tive con il punteggio di grammatica ($Rho=-0,446$; $p=0,025$); mentre non si riscontrano con il tempo ($Rho=0,121$; $p=0,565$). I sordi rispondono per il 36,4% (N=4) facile, il 18,2% (N=2) media, il 9,1% (N=1) difficile, mentre il 36,4% (N=4) non risponde. Non si evidenziano correlazioni statisticamente significative con il punteggio ($Rho=-0,603$; $p=0,152$) né con il tempo ($Rho=0,418$; $p=0,350$). Gli studenti normolettori rispondono al 33,3% (N=20) facile, al 43,3% (N=26) media, al 3,3% (N=2) difficile, mentre il 20% (N=12) non risponde. Si riscontrano correlazioni statisticamente significative con il punteggio ($Rho=-0,340$; $p=0,018$) e con il tempo ($Rho=0,387$; $p=0,007$). Ci sono differenze statisticamente significative tra studenti con diagnosi di DSA e normolettori (U di Mann Whitney=392,00, $p=0,007$).

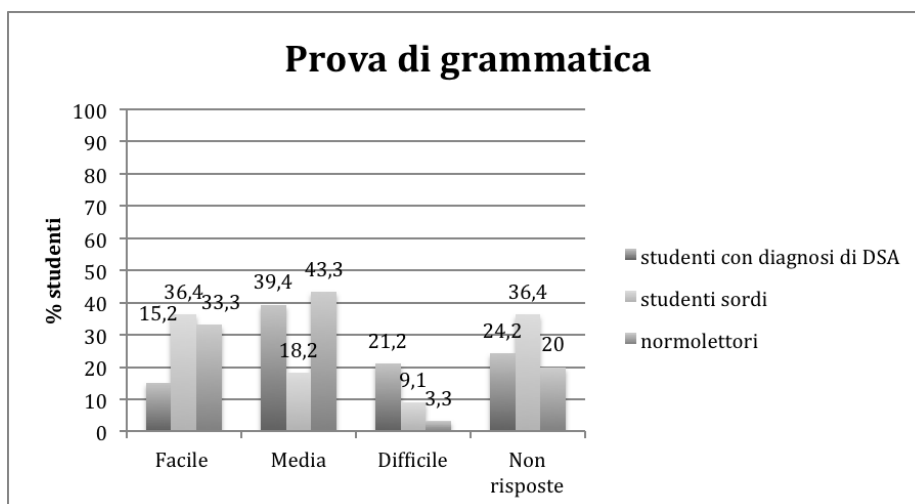


Grafico 4: punteggio attribuito alla prova di grammatica dai diversi gruppi

3.3. La prova di ascolto

Questa prova è consistita nell'ascolto, per due volte consecutive, di una traccia audio della durata di 2 minuti e 6 secondi, al termine della quale gli studenti dovevano rispondere a 3 quesiti a scelta multipla. A questa prova hanno partecipato solo gli studenti con DSA e gli studenti di controllo. Al gruppo sperimentale sono stati concessi 12 minuti per il completamento della prova, mentre per il gruppo di controllo i minuti a disposizione erano 10 (per informazioni più dettagliate sulla prova, v. Capitolo 15).

Per quanto riguarda le risposte date al test di italiano nella prova di ascolto è possibile osservare nel grafico 5 come gli studenti con diagnosi di DSA

rispondano per il 42.4% (N=14) facile, per il 24.2% (N=8) media, per il 9.1% (N=3) difficile, mentre il 24.2% (N=8) non risponde. I normolettori rispondono per il 58.3% (N=35) facile, per il 35% (N=21) media, per il 5% (N=3) difficile, mentre solo l'1,7% (N=1) non risponde. Analizzando il coefficiente Rho di Spearman non si riscontrano correlazioni statisticamente significative tra il giudizio dato dagli studenti con diagnosi di DSA e la prestazione ottenuta né per il punteggio (Rho=0,173, p=0,407) né per il tempo (Rho=0,362; p=0,076); per la popolazione di studenti normolettori non si riscontrano correlazioni significative nel punteggio (Rho=0,132, p=0,319), mentre si riscontrano correlazioni significative per i tempi (Rho=0,287; p=0,029). Non si riscontrano differenze statisticamente significative tra i due campioni nei punteggi dati al test di autovalutazione (KW=0,244; p=0,621).

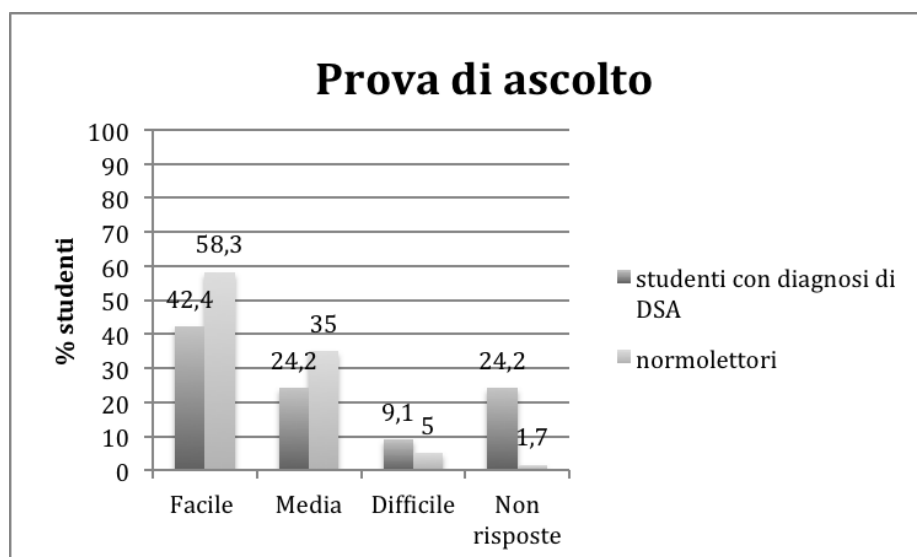


Grafico 5: punteggio attribuito alla prova di ascolto dai diversi gruppi

3.4. La prova di Cloze

Il brano per questa prova è un testo tratto dalla 'Rivista D-Donna', inserto de 'La Repubblica'. La procedura del *Cloze* prevede che nel testo alcune parole siano cancellate e lo studente debba individuarle selezionando l'opzione corretta da un menù a tendina che mostrava 4 possibili opzioni (per una descrizione dettagliata del test, v. Capitolo 16).

Per quanto riguarda la prova di *Cloze* (grafico 6), gli studenti con diagnosi

di DSA rispondono il 45.5% (N=15) facile, il 21.2% (N=7) media, il 12.1% (N=4) difficile e il 21.2% (N=7) non risponde. Si riscontrano correlazioni statisticamente significative nel punteggio (Rho=-0,509; p=0,008) e nel tempo (Rho=0,401; p=0,042). Gli studenti sordi rispondono il 45.4% (N=5) facile, il 27.3% (N=3) media, il 27.3% (N=3) non risponde. Non si riscontrano correlazioni statisticamente significative né con il tempo (Rho=0.624; p=0,099) né con il punteggio (Rho=-0,174; p=0,680). Gli studenti normolettori rispondono l'83.3% (N=50) facile, il 11.7% (N=7) media, l'1.7% (N=1) difficile, il 3.3% (N=2) non risponde. Non si riscontrano correlazioni statisticamente significative con il punteggio totale (Rho=-0,148; p=0,267), mentre si riscontrano con il tempo (Rho=0,253; p=0.058). Ci sono differenze statisticamente significative tra studenti normolettori e con diagnosi di DSA (U di Mann Whitney= 528,500, p=0,003).

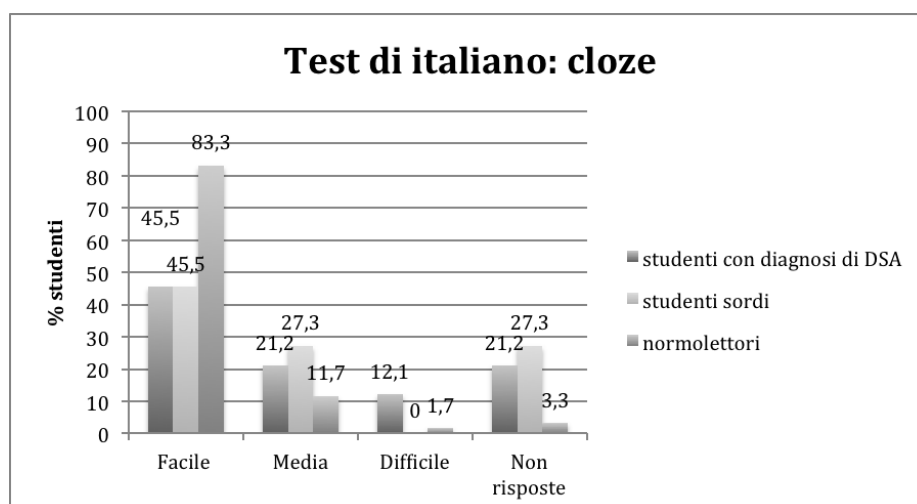


Grafico 6: punteggio attribuito alla prova di *Cloze* dai diversi gruppi

3.5. La prova di C-test

Il testo utilizzato per il *C-test* è stato estratto da una voce dell'Enciclopedia Treccani online. Si tratta di testo con indizi, nel quale è stato collocato un gap ogni terza parola (ad eccezione per la frase introduttiva che rimane intatta), per un totale di 37 item. La prova comporta l'individuazione di tutte le parole, che possono appartenere a categorie linguistiche diverse (nomi, verbi, aggettivi, determinanti, preposizioni) (per informazioni più dettagliate sulla prova, v. Capitolo 16).

Riguardo alla prova del *C-test* (grafico 7), gli studenti con diagnosi di DSA rispondono in 23 su 33: il 18,2% (N=6) riferisce facile, il 15,2% (N=5) media, il 36,4% (N=12) difficile, e il 30,3% (N=10) non risponde. Non si riscontrano correlazioni statisticamente significative né per la variabile punteggio ($Rho=0,096$, $p=0,601$) né per la variabile tempo ($Rho=0,05$, $p=0,979$). Gli studenti sordi rispondono il 18,2% (N=2) facile, il 27,3% (N=3) media, il 9,1% (N=1) difficile; il 45,4% (N=5) non risponde. Tale prova non è stata somministrata ai normolettori. Non ci sono differenze statisticamente significative tra studenti sordi e con diagnosi di DSA (U di Mann Whitney=182,500, $p=0,979$).

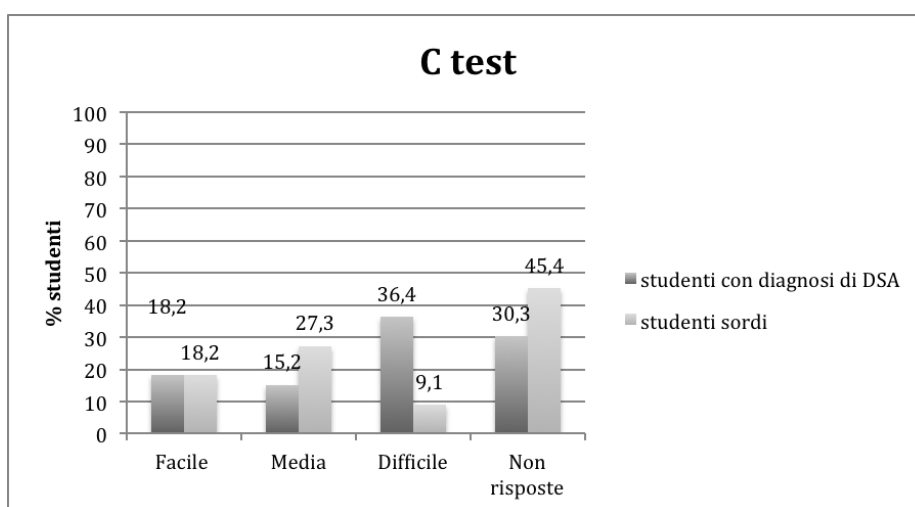


Grafico 7: punteggio attribuito alla prova di *C-test* dai diversi gruppi

4. Discussione dei risultati e conclusione

Come abbiamo visto nel Capitolo 20 sulla metacognizione sono ormai numerosi gli autori che sottolineano l'importanza delle abilità metacognitive ai fini del successo accademico (Pressley 2000; Pressley e Gaskins 2006; Hacker, Keener e Kircher 2009; Williams e Atkins 2009; Vanderswalmen, Vrijders e Desoete 2010). Tali competenze rivestono un ruolo ancora più importante nel momento in cui lo studente inizia il percorso universitario, in quanto aumenta il carico di studio sia da un punto di vista qualitativo che quantitativo (De Beni, Moè e Rizzato 2003; D'Alonzo e Carruba 2016; Santulli e Scagnelli 2018). Alcune ricerche sembrano suggerire che uno dei fat-

tori che influisce maggiormente sulla scelta di abbandonare l'università sia connessa, non tanto all'aver scelto il corso di laurea sbagliato, quanto piuttosto a difficoltà incontrate con l'impostazione del metodo di studio (De Beni, Moè e Rizzato 2003).

Ciò che fa sì che lo studente sperimenti successo in ambito universitario è strettamente connesso alla capacità di organizzare lo studio, approcciarsi in modo appropriato ai testi, memorizzare le informazioni salienti discriminandole da quelle meno rilevanti e automonitorarsi nel processo di studio.

La metacognizione è un'abilità complessa, che comprende diversi processi e competenze metacognitive, fra cui la capacità di valutare il compito, autovalutarsi, pianificare gli sforzi necessari per svolgere il compito, automonitorare la propria prestazione.¹ Tale competenza è stata dimostrata avere un ruolo chiave al fine del successo accademico (Pressley 2000; Pressley e Gaskins 2006; Hacker, Keener e Kircher 2009; Williams e Atkins 2009; Vanderswalmen, Vrijders e Desoete 2010). Quando uno studente si avvicina alla lettura e alla comprensione di un testo per lo studio, è necessario che attivi tutta una serie di strategie e conoscenze pregresse che lo facilitano nel compito. È altresì importante che riesca a valutare il livello di difficoltà del compito, in modo tale da pianificare le strategie più appropriate da utilizzare e che, mentre sta svolgendo la comprensione si auto-valuti in modo da capire se la sua prestazione è sufficiente o se è necessario si soffermi su alcuni passaggi specifici del testo. La capacità di autovalutarsi influisce, quindi, spesso sulla prestazione ottenuta.

Abbiamo altresì visto, nel corso del Capitolo 20, come queste abilità risultino spesso deficitarie in studenti sordi e con diagnosi di DSA, i quali mostrano scarse abilità predittive rispetto alla prestazione che daranno, e scarsa competenza di autovalutazione delle proprie competenze durante lo svolgimento del compito, con conseguente difficoltà ad utilizzare strategie di fronteggiamento del compito in modo spontaneo (Krinsky 1990; Strassman 1997; Marshark et al. 2004; Mortimore e Crozier 2006; Job e Klassen 2012).

Questa ricerca si poneva l'obiettivo di indagare la correlazione esistente tra la difficoltà del compito percepita e dichiarata dagli studenti con diagnosi di DSA, sordi e normolettori e la prestazione data, analizzata in termini di punteggio totale ottenuto e tempo impiegato.

Dall'analisi dei dati è possibile osservare come tale correlazione risulti essere presente solo per alcune prove di italiano, nello specifico:

- per gli studenti con diagnosi di DSA nel punteggio nelle prove di gramma-

¹ Non entreremo qui nel merito delle singole competenze metacognitive in quanto già ampiamente esposte nel Capitolo 20.

tica e nella comprensione del brano breve e difficile, e sia nel punteggio che nel tempo nella prova del *Cloze*;

- per gli studenti sordi solo nel tempo della comprensione del brano di comprensione breve e difficile;²
- per i normolettori nel tempo impiegato e nel punteggio ottenuto nelle prove di grammatica; nella sola variabile tempo per quanto riguarda le prove di ascolto, grammatica, comprensione del brano breve e difficile e del *Cloze*.

L'analisi dei dati raccolti ci permette di formulare alcune interessanti riflessioni che rispecchiano, in parte, quanto evidenziato dalla letteratura.

Innanzitutto, sembrerebbe emergere una generale difficoltà da parte degli studenti a valutare la prova in modo coerente alla prestazione data. Tali difficoltà si riscontrano nel campione di studenti con DSA nelle prove di ascolto e comprensione (brano lungo e difficile e brano breve e facile); nel campione di studenti normolettori per quanto riguarda la comprensione del brano 1 e brano 2 (rispettivamente brano lungo e difficile, brano breve e facile) ed è maggiormente evidente nella popolazione di studenti sordi, per i quali non si riscontrano mai correlazioni significative tra la prestazione e la valutazione data al compito. L'unica prova in cui c'è correlazione tra la prestazione data dagli studenti sordi e il tempo impiegato è la terza prova di comprensione (brano breve e difficile).

Interessante notare come spesso nel gruppo di normolettori il punteggio dato alla difficoltà percepita nel compito si rifletta maggiormente sulla variabile tempo impiegato rispetto al punteggio. Probabilmente, si potrebbe ipotizzare che lo studente normolettore, nel momento in cui svolge il compito, e si rende conto che per lui è particolarmente facile o difficile, adatta i propri tempi di lettura e l'attenzione prestata al compito al livello di difficoltà percepita. Questo vale per prove come l'ascolto, la comprensione e il *Cloze*, nelle quali prestare maggiore attenzione o dedicare maggiore tempo alla lettura delle domande aiuta probabilmente a dare una prestazione migliore. Nella prova di grammatica si riscontra, invece, una correlazione sia con il tempo che con il punteggio ottenuto. Questo potrebbe essere dipeso dal fatto che nelle prove di grammatica ha una influenza significativa la conoscenza pregressa. Interessante notare come la correlazione con il punteggio sia negativa, a significare che lo studente dà una prestazione migliore quando valuta la prova come difficile e viceversa. Questo potrebbe essere dipeso da una difficoltà nella corretta valutazione del compito oppure essere coerente con il fatto che il normolettore effettua una prima valutazione del compito, e, se lo

² È importante sottolineare che i dati inerenti il campione dei sordi potrebbero essere inficiati dalla bassa numerosità campionaria.

percepisce come difficile, tende ad attivare strategie, quali probabilmente, dato il maggior tempo impiegato, il prestare maggiore attenzione, soffermarsi più a lungo sulle domande; l'utilizzo di queste strategie lo aiuta, poi, ad ottenere successo.

Per quanto riguarda gli studenti con DSA è invece possibile osservare come ci siano correlazioni nelle prove di comprensione del brano 3, del *Cloze* e della grammatica per quanto riguarda il punteggio, ma non per il tempo. Gli studenti tendono a percepire come più facili prove in cui hanno poi incontrato maggiori difficoltà (esplicitate dal basso punteggio), e come più difficili prove in cui hanno, invece, ottenuto punteggi più alti. Questo probabilmente riflette difficoltà nel fare una stima appropriata della difficoltà del compito o ad adattare strategie appropriate per la risoluzione dello stesso, aspetto che ricade negativamente sulla prestazione: se lo studente pensa che la prova sia più facile di quanto realmente sia, dedica probabilmente meno attenzione al suo svolgimento rispetto a quando la prova è percepita come più difficile. Si noti, come, invece, non ci sono correlazioni con il tempo, per cui anche quando percepiscono la prova come più difficile non utilizzano tempo in più per rivedere gli item dubbi o per soffermarsi su alcuni punti specifici del testo. Nel compito del *Cloze* si riscontra invece una correlazione sia con il punteggio che con il tempo. Anche in questo caso lo studente con DSA non ottiene punteggi coerenti con la valutazione data della prova; probabilmente anche in questo caso, o sbaglia la valutazione della prova oppure, quando valuta la prova come più difficile ci dedica maggiore attenzione e quindi, poi, ottiene un punteggio migliore. La correlazione con il tempo sta, invece, probabilmente a significare che gli studenti utilizzano tempo in più nel momento in cui ritengono la prova sia per loro difficile.

Un ulteriore dato su cui vale la pena riflettere è la percentuale di non risposte alle domande di valutazione della difficoltà del testo: in media dal 18% al 22% di studenti con DSA non risponde. Sarebbe interessante esplorare le ragioni di tali non risposte, se una bassa motivazione o se una componente di insicurezza in merito alla risposta corretta da dare.

Importante, tuttavia, sottolineare che la numerosità campionaria è bassa, pertanto in questo momento è possibile solo formulare alcune ipotesi, che per potere essere validate e confermate necessitano di una replica della ricerca su un campione più ampio di studenti.

Sulla base dei dati raccolti e dell'analisi della letteratura, appare evidente come le abilità metacognitive rivestano un ruolo chiave nel promuovere il raggiungimento del successo in ambito accademico. Appare altresì evidente come tali abilità siano spesso deficitarie in studenti con DSA e sordi.

Per questo motivo si ritiene importante concludere il capitolo con uno

spunto di riflessione in merito a come potrebbe essere possibile inserire una valutazione delle competenze metacognitive dello studente al momento dell'iscrizione all'Università, a come supportare lo sviluppo e l'utilizzo di queste strategie e competenze lungo il percorso di studi. Sarebbe altresì interessante indagare se e come inserire domande inerenti la valutazione della difficoltà del compito (dipesa dal tipo di compito in sé unita alla valutazione delle proprie competenze) all'interno dei test linguistici all'Università e indagare se questo potrebbe fungere da aiuto allo studente per attivare strategie più efficaci di approccio e risoluzione del compito.

5. Riferimenti bibliografici

- D'Alonzo L., Carruba M.C. (2016), "Il docente inclusivo in università fra presenza, spazi e comunicazione", in Borgonovi E., Garbo R., Sbattella L. (a cura di), *CALD. Una rete per l'inclusione. Scritti in ricordo di Walter Fornasa*, Franco Angeli, Milano, 81-104.
- De Beni R., Moè A. e Rizzato R. (2003), "Lo studio all'Università: caratteristiche e modalità di promozione", *Giornale italiano di psicologia* 2, 277-295.
- Hacker D.J., Keener M.C. e Kircher J.C. (2009), "Writing is applied metacognition", in Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser A.C. (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, New York, NY, Routledge, 154–172.
- Job J.M., Klassen R.M. (2012), "Predicting performance on academic and non-academic tasks: a comparison of adolescents with and without learning disabilities", *Contemporary Educational Psychology* 37, 162-169.
- Krinsky S.G. (1990), "The feeling of knowing in deaf adolescents", *American Annals of the Deaf* 135, 389–395.
- Marschark M., Sapere P., Convertino C., Seewagen R., Maltzen H. (2004), "Comprehension of sign language interpreting: deciphering a complex task situation", *Sign Language Studies* 4, 345–368.
- Mortimore T., Crozier, R.W. (2006), "Dyslexia and difficulties with study skills in higher education", *Studies in higher education* 31.2, 235-251
- Pressley M. (2000), "What should comprehension instruction be the instruction of?", in Kamil M.L., Mosenthal P.B., Pearson P.D., Barr R. (Eds.), *Handbook of reading research*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Vol. 3, 545–561.
- Pressley M., Gaskins I.W. (2006), "Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students?", *Metacognition and Learning* 1, 99–113.
- Santulli F., Scagnelli M. (2018), "Contesti inclusivi e intervento mirato: la promozione delle strategie di lettura attraverso SuperReading", in Pace S., Pavone M., Petrini D. (a cura di), *Universal inclusion. Rights and opportunities for persons with disabilities in the academic context*, Milano, FrancoAngeli, 273-282.

- Strassman B.K. (1997), Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2, 140–149.
- Vanderswalmen R., Vrijders J., Desoete A. (2010), “Metacognition and spelling performance in college students”, in Efklides A., Misailidi P. (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research*, New York, NY, Springer, 367–394.
- Williams J.P., Atkins J.G. (2009), “The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students”, in Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser J.C. (Eds.), *Handbook of metacognition in education*, New York, NY. Routledge, 26-43.