

RACCOMANDAZIONI PER CHI REDIGE UNA PROVA LINGUISTICA

di Paolo Torresan

ABSTRACT

Scrivere una prova linguistica (qualsiasi sia il contenuto e la tipologia di esercizi/attività che essa comporta) è opera complessa, poiché mette in campo diverse abilità, quali la cura per il dettaglio e il pensiero complesso (ovvero la possibilità di tenere in considerazione diverse variabili allo stesso tempo). In questa sede consideriamo circa 100 suggerimenti che consentono all'insegnante di avere uno sguardo sorvegliato e critico durante l'elaborazione, la somministrazione e la correzione di una prova.

1. TIPI DI PROVE LINGUISTICHE

Molti corsi di lingua sono strutturati in maniera tale che, mediante **prove a intervalli stabiliti** (per esempio, a metà e a fine corso), il docente tiene traccia dell'evolversi della competenza dello studente. Del risultato complessivo il docente tiene conto al fine di decidere se l'apprendente può passare al corso successivo o meno.

Prove di questo tipo costituiscono la sintesi del percorso fatto; hanno per obiettivo componenti linguistiche (lessico e morfologia, *in primis*) e/o abilità trattate durante il corso. Sono chiamate **test/prove di profitto** (*achievement test*) e si distinguono da prove di altro genere (per approfondimenti, cfr. Rocca 2006), tra le quali le più importanti sono:

- la **prova di piazzamento o di ingresso** (*placement test*), che mira a discriminare gli studenti prima dell'inizio dei corsi sulla base delle conoscenze e delle competenze in possesso (in modo da assegnarli alle classi di livello corrispondente)
- la **prova di competenza** (*proficiency test*), elaborata da un centro certificatore e astratta rispetto a specifici contesti linguistico-culturali.

Il **test di competenza** ha, quindi, una vocazione **universale** (vale per apprendenti che provengono da esperienze diverse e si vogliono avvalere del titolo per finalità proprie); il **test di piazzamento** ha, invece, una natura **locale** (è confezionato dalla singola istituzione ed è in genere

gelosamente custodito), mentre **quello di profitto** ha una natura **idiosincratica** (è elaborato per una specifica classe).

Tutti e tre i test hanno una natura **sommativa** (operano un 'carotaggio', un 'prelievo' di quello che l'allievo sa fare qui e ora) e estendono le inferenze ricavate alla conoscenza/competenza oggetto di giudizio¹.

Un **test di competenza** è in genere sottoposto a una serie di **processi di validazione** (formazione degli *item writer*; triangolazione dei giudizi da parte degli stessi; affinamento della prova attraverso uno o più *pretesting*; ecc.) che ne garantiscono un alto grado di validità e di affidabilità. Viceversa, i **test di piazzamento** (a meno che non siano elaborati da centri specializzati) e soprattutto i **test di profitto** sono frutto di un lavoro 'artigianale'.

Nella migliore delle ipotesi, in questi casi, più insegnanti si confrontano tra loro; quasi sempre, però, è il singolo a preparare la prova e a somministrarla, senza che altri lo sostengano. Spesso la formazione/le informazioni di cui questi dispone sono relativamente ristrette: nel suo percorso di studi non può essergli capitato di aver affrontato la questione, oppure può pur esser stato istruito riguardo a una serie di nozioni ma non aver avuto modo di sviluppare una competenza in tal senso. Pertanto può succedere che, nel timore di procedere su un terreno su cui si sente impreparato, un insegnante si serva di esempi attinti *online*; spesso *prove di competenza*, operando dei veri e propri *collage*.

Il seguente articolo ha lo scopo di elencare una serie di pratiche di monitoraggio e di controllo, note in gran parte a coloro che si occupano del *testing* per professione, gli *item writer*. Attenendovisi, l'insegnante può sincerarsi della qualità del proprio giudizio, allestendo una **prova di profitto** che abbia una certa garanzia di qualità.

Il quadro può costituire la base di un protocollo di revisione estendibile a tutti e tre i tipi di prove (i consigli che si addicono alla **prova di profitto** sono evidenziati in **rosso**). Consigliamo al lettore-valutatore di stampare l'elenco e di presentare attenzione, in particolare, alle azioni cui non è uso ricorrere.

2. RACCOMANDAZIONI

Ogni prova linguistica è inevitabilmente approssimativa. Le raccomandazioni che condividiamo hanno lo scopo di ridurre questi margini di approssimazione. Le dividiamo nei seguenti ambiti:

- raccomandazioni generali (§ 2.1)
- raccomandazioni specifiche (§ 2.2)

¹ Non è escluso che ciascuno di essi possa esercitare pure una funzione *formativa*: uno studente che si prepara a un test, dopotutto, può acquisire strategie di vario tipo (linguistiche, cognitive e metacognitive), da esercitare durante l'apprendimento autonomo.

- relative a componenti linguistiche, in particolare grammatica e lessico (§ 2.2.1)
- relative alle abilità (§ 2.2.2)
 - ricettive (§ 2.2.2.1)
 - produttive (§ 2.2.2.2)

Le fonti a cui attingiamo sono varie (Alderson *et al.* 1995; Cangelosi 1990³; Green 2017, Haladyna *et al.* 2002; Kintsch, Yarbrough 1982; Novello 2015; Purpura 2004; Schedl, Malloy 2014; Torresan 2015a, 2015b; Serragiotto 2016). Alcune raccomandazioni sono frutto di una nostra riflessione personale.

2.1. RACCOMANDAZIONI GENERALI

Di seguito riportiamo una serie di suggerimenti che si addicono a qualsiasi tipo di prova, qualunque sia il contenuto a cui essa si applica.

1. affinché sia valido, **il giudizio non deve essere 'contaminato' dalla considerazione di fattori esterni all'oggetto di rilevazione** (es. in una prova di comprensione che consta di quesiti aperti, gli studenti non vanno penalizzati se nella loro risposta sono presenti errori grammaticali o ortografici)
2. occorre accertarsi che la prova non restituisca **una fotografia troppo parziale di quanto si intende rilevare** (per esempio, una valutazione del parlato che consideri solo l'accuratezza restituisce un'immagine ridotta dell'abilità di produzione orale)
3. **si può negoziare con la classe, nel caso l'istituzione lo consenta, il numero e la distribuzione delle prove, nonché la durata, e in caso il tipo di format, cioè di tecnica/tecniche**
4. **le prove devono essere dimensionate**; non devono essere troppo facili, sottodimensionate, né troppo difficili, sovradimensionate (ci sono insegnanti che formulano quesiti ingannevoli e insidiosi per mettere alla prova gli allievi, ma non è detto che nemmeno gli studenti più competenti li sappiano risolvere)
5. le prove di profitto **vanno inserite all'interno di un progetto curricolare** e vanno finalizzate a verificare il progresso degli studenti (altri impieghi, come 'il test a sorpresa' usato come arma di rappresaglia, sono eticamente discutibili)
6. vanno considerate **le esigenze degli studenti con bisogni speciali**

7. vanno **calcolati** adeguatamente i **tempi**
8. è raccomandabile prevedere una **simulazione** prima di somministrare la prova (gli studenti si esercitano in esercizi/attività omologhi); in ogni caso, **il format dev'essere familiare agli apprendenti**
9. la prova deve **riflettere il focus del corso**; se per es. il *focus* è comunicativo, è inappropriato servirsi di una prova esclusivamente o prevalentemente grammaticale
10. se possibile, **la prova va sottoposta a una classe dello stesso livello**, in modo che possano emergere, e quindi essere emendate, eventuali imperfezioni (tale pratica è utile in particolare nella redazione di prove di ascolto ai livelli bassi, A1 e A2, dato che può risultare difficile all'insegnante-valutatore cogliere i passaggi di ardua decodificazione da parte della classe)
11. se possibile, **si somministri la prova a un collega e/o a un nativo esperto**; se questi si trova in difficoltà, l'esercizio o il singolo *item* vanno modificati o sostituiti
12. chi confeziona la prova è bene **la riveda a distanza di giorni**, prima di somministrarla, in modo da perfezionarne il contenuto, la leggibilità, ecc. (si tratta di un processo di revisione analogo a quello che presiede la redazione di un qualsiasi tipo di testo)
13. occorre accertarsi che **il luogo in cui la prova viene svolta sia adeguato** (non ci devono essere fonti di disturbo, dev'essere sufficientemente arieggiato, luminoso e spazioso; ecc.)
14. terminata la prova, **si raccolga il feedback degli allievi/candidati** (eventualmente in forma anonima)
15. gli allievi devono essere messi al corrente di quali sono i **provvedimenti in caso di frode**, quali sono **le risorse ammesse** (il dizionario?), se sono previste **prove di recupero** riservate agli assenti
16. gli allievi devono essere informati **su come va computato il risultato finale** (è determinato dalla media di più prove? Contempla altri fattori, come la presenza, la partecipazione in classe, la consegna puntuale dei compiti assegnati per casa, ecc.?)

17. è bene l'insegnante **conservi una copia della prova** (da considerare in caso di contestazione); all'allievo può essere concesso di serbare una fotocopia o di scattare una foto dell'originale
18. è bene che ciascun esercizio sia corredato **di un esempio** (in genere il primo *item*)
19. **le istruzioni devono essere chiare e semplici**; è bene che chi somministra la prova si accerti che gli studenti le abbiano comprese (in una classe monolingue, si può ricorrere alla L1 degli apprendenti)
20. è bene che **l'insegnante negozi con la classe la data della prova**, in modo che non coincida con quella di prove somministrate da altri docenti
21. è bene che, nel momento della revisione, l'insegnante riveda le singole chiavi e formuli dei **consigli** su come ciascuno possa recuperare le conoscenze di cui è in *deficit*
22. è bene che **l'insegnante trasmetta il voto/giudizio al singolo**, senza renderlo noto a tutta la classe, evitando così confronti tra gli allievi
23. la prova va corretta e **consegnata in tempi rapidi**; se il lasso è eccessivo, lo studente può far fatica a recuperare in memoria le attività e gli esercizi svolti

2.2. RACCOMANDAZIONI SPECIFICHE

Riportiamo a seguire raccomandazioni che riguardano prove distinte, a seconda dell'oggetto.

2.2.1. COMPONENTI LINGUISTICHE (LESSICO E MORFOLOGIA)

1. si possono prevedere *item* iniziali sottodimensionati, di immediata esecuzione. Tali ***item placebo*** – delle risposte ai quali si può non tener conto in sede di conteggio – sono finalizzati a promuovere una percezione di *autoefficacia*, vale a dire la sensazione, da parte del candidato, di potercela fare, e quindi permettono di contenere l'ansia
2. **ciascun esercizio dev'essere specifico per ciascuna componente** (non vanno testati grammatica e lessico nello stesso esercizio o, peggio ancora, attraverso lo stesso *item*)

3. occorre prevedere un **uso parco e oculato delle immagini** (considerato che non sempre sono trasparenti)
4. occorre una certa proporzione tra gli esercizi, assegnando **più spazio** agli **argomenti trattati più a fondo**
5. occorre disporre di un campione sufficiente di *item*: **non troppo esteso** (una prova eccessivamente lunga può generare ansia e stanchezza) **né troppo ridotto** (in una prova di competenza, in particolare, il numero deve rispettare esigenze di affidabilità)
6. ciascun *item* o l'intero testo cui su cui si realizza la prova (es. un *cloze* morfosintattico) **dev'essere massimamente accessibile** in termini di comprensione
7. nelle prove grammaticali a scelta multipla **è consigliabile servirsi di *item* a 4 entrate**
8. in prove che prevedono l'elicitazione di formazioni complesse **si consideri un doppio punteggio** (es. per un tempo composto, un punto per l'ausiliare e un punto per il participio)
9. in prove grammaticali a scelta multipla, **ciascuna opzione deve riguardare la stessa categoria**; si veda un esempio improprio qui sotto

Giorgio legge il racconto _____ Maria
a) di
b) tra
c) a
d) mentre*

10. in prove grammaticali o lessicali a scelta multipla, **è bene evitare opzioni semanticamente impossibili**, che l'allievo scarta immediatamente; si veda l'esempio

Giorgio e Silvia _____ a Maria
a) sono*
b) telefonano
c) chiamano
d) ascoltano

11. si evitino **distrattori generalizzanti** del tipo "nessuna di queste"; "tutte queste", ecc.

12. nelle prove grammaticali **si eviti di creare *item* su occorrenze poco esplorate in classe** (es. i passati prossimi irregolari in una classe di livello A2); nelle prove lessicali, gli *item* vanno costruiti in maniera tale da elicitare **occorrenze relativamente frequenti** durante il percorso di apprendimento

2.2.2. PROVE CHE RIGUARDANO LE ABILITÀ

Di seguito presentiamo raccomandazioni relative alle prove volte ad accertare la comprensione e la produzione.

2.2.2.1. ABILITÀ DI COMPrensIONE

Condividiamo una serie di suggerimenti che ineriscono la scelta dei testi.

1. **vanno evitati testi che possano urtare la sensibilità** (es. che trattino di guerra, di violenza, di sesso, di malattie, ecc.)
2. i testi devono essere **calibrati sulla competenza media della classe**
3. **vanno evitati testi assurdi**, poco coesi, poco coerenti, poco curati, privi di unitarietà tematica
4. **vanno evitati testi poco informativi** (poche idee, ripetute in vario modo)
5. i testi non devono presentare **riferimenti culturali** poco trasparenti
6. vanno adottati **testi che interessino allo studente** e sono adatti alla sua età
7. **vanno evitate traduzioni** da altre lingue
8. **vanno evitate trasposizioni diamesiche** (testi scritti veicolati a voce o, al contrario, orali e fissati a stampa)
9. se il brano è l'estratto di un testo più ampio, occorre far attenzione a che **non si diano riferimenti intertestuali** opachi (es. in un'intervista può risultare opaca la menzione, da parte dell'intervistato, di dettagli riportati in un articolo di cronaca)

10. vanno evitati testi dal **contesto confuso** (es. un brano narrativo in cui i rapporti tra i personaggi siano poco chiari)
11. **occorre limitare al massimo ogni manipolazione sulla fonte**, e in ogni caso ne va tenuta traccia (con la parentesi quadra, es. per l'espunzione [...]) e la fonte va riportata
12. per l'audio, è bene scegliere testi nei quali ciascun emittente assuma una **posizione coerente con se stesso**
13. per l'audio, **le voci devono avere un timbro netto e una pronuncia chiara** (no a voci roche, toni troppo bassi, difetti di eloquio, varianti diatopiche a cui lo studente non è stato esposto)
14. per l'audio, **vanno scartati testi di cattiva qualità** (no a brani con brusii, musiche di sottofondo troppo alte, effetti di distorsione, ecc.), **qualsiasi sia il livello**
15. per i testi scritti, consigliamo di **astenersi dal fornire note a piè di pagina in funzione di glossario**; se ciò si rivelasse necessario, vuol dire che il testo non è calibrato
16. **se i testi sono corredati da immagini**, le immagini devono essere massimamente trasparenti e non generare dubbi di interpretazione

Passiamo a pratiche di controllo che ineriscono i singoli item.

17. **vanno evitati item predittivi**, a cui cioè gli studenti abbiano modo di rispondere senza aver letto/ascoltato il testo. Nell'esempio qui sotto la chiave è evidente di per sé

Il sole è

- a) *un pianeta*
- b) *una stella*
- c) *una galassia*

18. **vanno evitati item prolissi** (la concisione è raccomandata, in particolare, per le prove di ascolto)
19. **la lettura degli item dev'essere agevole** (occorre tenere a mente che non si valuta la comprensione degli *item* ma la comprensione del testo)

20. è bene assicurarsi che i **distrattori** siano **effettivamente falsi** e non parzialmente veri; allo stesso modo, **vanno evitati distrattori assurdi** (che non distraggono)
21. per quanto possibile, **vanno evitate frasi negative**, dato che generano confusione
22. per lo stesso motivo, **meglio astenersi da categorie tipo "informazione non presente", oppure "non si sa"**, riferite ai contenuti veicolati da un testo
23. **va evitato il riconoscimento lessicale**, cioè la ripresa diretta, nelle opzioni, di porzioni di testo; è bene servirsi, piuttosto, di parafrasi o sinonimi (accessibili, in ogni caso)
24. **va evitata l'interdipendenza**, cioè la possibilità di desumere la chiave di un *item* da *item* precedenti o successivi
25. **vanno evitati distrattori controintuitivi** (falsi stando al testo, ma veri nella realtà delle cose)
26. ci si deve assicurare che **la progressione degli *item* rispetti la progressione delle informazioni presenti nel testo** (specie nelle prove di comprensione orale)
27. occorre prevedere **un'adeguata distribuzione delle informazioni *target*** (per l'ascolto, è necessario evitare *item* relativi a informazioni troppo ravvicinate o troppo lontane tra loro; una pausa troppo lunga può indurre l'ascoltatore a sentirsi smarrito, nel timore di essersi perso qualcosa)
28. **vanno evitati *item* relativi a una stessa informazione** (lo studente può essere penalizzato o premiato due volte); più in generale, specie **per l'ascolto, vanno evitati *item* relativi a uno stesso nucleo informativo** (lo studente non ha tempo di concentrarsi sul secondo *item*, poiché impegnato nella risoluzione del primo)
29. si consiglia una certa **uniformità** nella scrittura delle opzioni (devono avere più o meno la stessa lunghezza)
30. di preferenza, è meglio **evitare l'uso di avverbi di frequenza** (*sempre, mai, ecc.*) e **di pronomi indefiniti** (*nessuno, qualcuno, ecc.*), visto che possono confondere

31. **si eviti di confezionare *item* su informazioni ridondanti**, cioè ripetute in più punti del testo (gli *item*, in tal caso, risultano sottocalibrati)
32. **vanno evitate chiavi approssimative** (la chiave deve coincidere perfettamente con il contenuto dell'informazione *target*); persino gli studenti più bravi possono essere tratti in inganno da una chiave imprecisa
33. **si eviti di scrivere opzioni che si contraddicono**
34. **si eviti di costruire *item* su passaggi di difficile interpretazione** (o, nel caso specifico dell'ascolto, di difficile decodificazione)
35. **vanno evitati distrattori equivalenti** (che significano cioè la stessa cosa)
36. laddove l'*item* si costituisca di due sintagmi (es. in un quesito a scelta multipla, la combinazione radice + opzione), **si controlli che non si diano problemi sintattici interni all'enunciato**. Può capitare, in prove redatte da valutatori poco attenti, che ciò si verifichi in corrispondenza dei distrattori
37. **vanno evitati distrattori avulsi dal testo**, dato che ciò può confondere il candidato (il distrattore va sempre ancorato a un'informazione presente nel testo, smentendola)
38. ci dev'essere una e **una sola chiave**
39. **è bene evitare chiavi nella forma di enunciati coordinati** (es. "il mare era bello e calmo"), di cui un sintagma sia corretto, mentre l'altro no; l'*item*, in questo caso, è indecidibile
40. in un esercizio di ascolto, **vanno evitati *item* troppo estesi** poiché trattengono il candidato, impedendogli di stare al passo con l'audio
41. per l'ascolto: vanno evitati ***item* riferiti a un'informazione presente nei primissimi secondi del testo** (il candidato non ha il tempo di formarsi un'idea di quale sia il contesto all'interno del quale avviene la situazione comunicativa), e così pure vanno evitati ***item* riferiti a un'informazione presente negli ultimi secondi del brano** (la quale può sfuggire al candidato)

42. per le **domande aperte riferite alla lettura**, si consiglia di **porre un limite al numero di parole** di cui si compone la risposta (altrimenti in linea teorica uno potrebbe riportare un passaggio molto esteso)

Infine, alcune raccomandazioni riguardanti la scelta delle tecniche.

43. occorre chiedersi, **una volta scelto un testo, quale tecnica possa abbinarvi**; per fare degli esempi,
- a. una griglia di comprensione (tabella a doppia entrata da completare) è applicabile sono a testi informativamente densi, le cui informazioni sono ben schematizzabili e abbinabili tra loro
 - b. un esercizio a scelta multipla è applicabile a testi informativamente densi
 - c. un riordino si accompagna a testi contraddistinti da una evidente consequenzialità (es. testi narrativi, biografie)
44. in un **esercizio a scelta multipla, 3 opzioni sono sufficienti** (la quarta è difficile da ricavare)
45. **si può limitare l'arbitrarietà del vero o falso** (dato che di ciascun *item* l'apprendente ha il 50% di possibilità di indovinare la risposta) ricorrendo a un numero considerevole di *item* (l'esercizio è noto come 'individuazione di informazioni') o chiedendo allo studente di esplicitare le ragioni delle sue scelte ("vero, perché?"; "falso, perché?", eventualmente in L1; cfr. Mezzadri 2008)
46. ci sono **format usati impropriamente per la rilevazione delle abilità di comprensione**; bisogna astenersene:
- la traduzione non vale a valutare l'abilità di comprensione orale (visto che è un'abilità integrata, che prevede anche l'esercizio della scrittura)
 - il *cloze* (a meno che non sia *facilitato*, le opzioni costituiscano dei distrattori tra di loro, ci siano degli intrusi, e ci appelli a un ragionamento semantico esteso) in sé e di per sé non ci dà una fotografia attendibile dell'abilità di lettura
 - il dettato (nelle diverse varianti) è una prova invalida in riferimento all'abilità di comprensione orale
47. ci sono **format poco accetti**:
- esercizi di riordino lunghi e meccanici non sono graditi (gli allievi anziani, in particolare, non li apprezzano)

- ci sono studenti che, pur linguisticamente competenti, sono analfabeti nella lettura di documenti con grafici; occorre averne contezza
- test di comprensione basati sulla 'caccia all'errore' (i.e. scovare il dettaglio non corretto in un enunciato riferito a una porzione di testo) possono non essere familiari ai più
- la tabella a doppia entrata (la griglia) non è, parimenti, familiare a molti (tra l'altro, durante la fase di correzione, nel momento di accertare l'accettabilità di alcuni completamenti, si possono generare perplessità tra i valutatori)

48. è bene **servirsi di più tipi di tecniche, laddove se ne abbia la possibilità**, dal momento che si compensano così i difetti di ciascuna

2.2.2.1. ABILITÀ DI PRODUZIONE

1. si adottino **stimoli generativi**, che animino cioè lo studente a parlare/scrivere (vanno evitati stimoli che l'apprendente può considerare assurdi o poco giustificati)
2. la **prova dev'essere calibrata per lessico e funzioni** (non possiamo chiedere a un allievo di livello B1, per esempio, di scrivere una recensione o una lettera di protesta, visto che, così facendo, lo metteremmo in difficoltà)
3. al fine di favorire sensibilità diverse, si possono presentare **attività di scrittura eligibili**, che richiedano pari impegno (per esempio, un'attività di **scrittura creativa**, che viene incontro ai desideri espressivi dei più divergenti, può valere da alternativa a un'attività di **scrittura funzionale**, centrata invece su esigenze concrete)
4. allo studente deve essere garantito il **tempo sufficiente** per produrre un campione rappresentativo (cioè, sufficientemente esteso) della sua abilità
5. se possibile, ci si serva di griglie analitiche, o comunque **si valuti analiticamente la prestazione** (si esprima cioè un giudizio multidimensionale, distinto a seconda delle categorie di cui si compone il costrutto di riferimento; per esempio, per lo scritto, si assegni un voto a *grammatica e ortografia*, uno al *lessico*, uno all'*organizzazione del testo*, e uno all'*efficacia*)
6. nell'orale, è bene **mantenere il contatto oculare** con lo studente/gli studenti; se lo si evita, l'autenticità della comunicazione viene meno

7. per l'orale, per ragioni di sicurezza è bene prevedere **una varietà di compiti a cui poter attingere** (se abbiamo un *set* ristretto di domande, per esempio, gli studenti che vengono intervistati per ultimi sono facilitati, visto che possono essere informati dai primi su cosa consiste l'intervista)
8. nell'orale, se possibile, è bene contare sull'**appoggio di un collega**: uno dei due svolge il ruolo dell'interlocutore, l'altro valuta la *performance*
9. nello scritto, se ci si serve di **scritture guidate** (nella forma di un elenco puntato) occorre accertarsi che la progressione dei punti favorisca la redazione di un testo coerente
10. nello scritto, va stabilito un **numero minimo** (ed eventualmente massimo) **di parole**
11. il giudizio dev'essere **rispettoso** (non va riferito alla persona ma alla *performance*), **circostanziato** (non generico) e **utile a chi lo riceve** (lo studente ha bisogno di sapere cosa effettivamente potenziare e come farlo)
12. se lo studente si interrompe durante il parlato, **va sollecitato a riprendere il filo del discorso**, attraverso delle frasi di appoggio
13. per il parlato, **si prevedano prove di interazione fin dai livelli più bassi**
14. se lo studente è tenuto a realizzare una **presentazione orale sostenuta da diapositive**, occorre chiarire cosa ci si aspetta (es. che non legga il testo, se non per brevi frasi, che guardi negli occhi i compagni, che si attenga ai limiti di tempo). Al tempo stesso **vanno inibiti, con la dovuta assertività, comportamenti passivi negli uditori**, visto che, nell'ottica di chi presenta, avere di fronte a sé una platea che non dimostra interesse inibisce la voglia di comunicare

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM C.; WALL D., 1995, *Language Test Construction and Evaluation*, CUP, Cambridge.

CANGELOSI, J. S., 1990³, *Designing Tests for Evaluating Student Achievement*, Longman, White Plains, NY.

- GREEN, R., 2017, *Designing Listening Tests*, Palgrave, London.
- HALADYNA, T. M.; DOWNING, S. M.; RODRIGUEZ M. C., 2002, "A Review of Multiple-choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment", *Applied Measurement in Education*, 15, 309-334
- KINTSCH, W.; YARBROUGH, J. C., 1982, "Role of Rhetorical Structure in Text Comprehension", *Journal of Educational Psychology*, 76, 828-834.
- MEZZADRI, M., 2008, *Insegnare a comprendere*, Guerra, Perugia.
- NOVELLO A., 2015, "Testare l'ascolto: l'abilità e linee guida per la costruzione di *item*", *Officina.it*, 25.
- PURPURA, A., 2004, *Assessing Grammar*, CUP, Cambridge.
- ROCCA, L., 2016, "Controllo, verifica e valutazione," in A. Borri; F. Minuz; L. Rocca (eds.), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- SCHEDL, M.; MALLOY, J., 2014, "Writing Items and Tasks", in A. J. Kunnan (ed.), *The Companion to Language Assessment*, John Wiley and Sons, Hoboken, NJ, 1-18.
- SERRAGIOTTO, G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Loescher, Torino.
- TORRESAN, P., 2015a, *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato*, Dialogarts, Rio de Janeiro.
- TORRESAN, P., 2015b, "Analisi (classica, Rasch, dei distrattori) di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS", *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2, 1, 20-55.