

Quesito a scelta multipla

vantaggi, limiti, attenzioni richieste

P. Torresan, 2016, "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, <<http://www.ejournals.eu/pliki/art/1627/>>

| | | COMMENTI |
|----------|-----------------------------------|--|
| VANTAGGI | rapidità di correzione | La tabulazione dei dati e la correzione dei test sono rapide da eseguirsi (Balboni, 1999). |
| | flessibilità | L'esercizio si adatta a diverse strategie di comprensione (<i>idea principale, dettagli, elementi specifici</i>). |
| | duttilità | L'esercizio è confezionabile in diversi formati: esercizi elettronici (per esempio attraverso il software <i>Hotpotatoes</i>), a video (attraverso <i>Blubbr</i> , <i>Edupuzzle</i> ; <i>Educanon</i>), ecc. |
| | non è richiesta la scrittura | A differenza delle domande aperte o delle attività di completamento, una scelta multipla non prevede attività di scrittura (quindi si limitano questioni che possono insorgere, in tal senso, in termini di invalidità legata a fattori esterni al costrutto che ci si propone di misurare). |
| LIMITI | difficoltà di costruzione | I distrattori devono essere, idealmente, di pari plausibilità: un distrattore che non viene scelto da nessuno è inutile (Alderson <i>et al.</i> , 1995). |
| | abbinamento a certi tipi di testo | La scelta multipla si accompagna a testi densi, dettagliati, non a testi lineari e/o che si riducono a una lista di informazioni (orientativamente, quindi, vale per testi dal livello B2 in su). Nei livelli più alti un quesito a scelta multipla può prestarsi a rilevare la comprensione di contenuti impliciti, che il lettore può cogliere attraverso processi inferenziali (Weir, 1993). Va mantenuta però un'attenzione particolare, in questo caso, all'appropriatezza dell' <i>item</i> , specie nelle prove di ascolto, dato che è difficile definire in un senso assoluto come assurda una qualche inferenza (Buck, 2001, p. 148). |
| | effetto ombra | Come per tutte le prove oggettive (compreso il vero/falso), gli <i>item</i> non consentono di indagare i processi che hanno guidato il <i>test taker</i> nella risoluzione del compito (Alderson, 1990). Si tratta di una caratteristica inversamente proporzionale alla rapidità di correzione |

| | | |
|---------------------------------|---------------------------|---|
| ATTENZIONI RICHIESTE | linearità | Occorre far in modo che la progressione degli <i>item</i> rispetti la progressione del testo. |
| | logica | Si evitino opzioni che si autoescludono (chiave vs distrattore, o distrattore vs distrattore). |
| | attinenza al costrutto | Gli item devono misurare l'abilità come descritta nelle <i>linee guida (specifiche o criteri della prova)</i> Nei test di ascolto, bisogna evitare che gli <i>item</i> misurino la memoria anziché la comprensione del testo. Più in generale, se la comprensione è intesa come un processo interpretativo e non di puro riconoscimento, si evitino chiavi che ricalcano tale e quale il contenuto corrispondente nel testo di comprensione; si procederà piuttosto attraverso una parafrasi del contenuto. |
| | immediatezza | Evitare di scrivere <i>item</i> più difficili da comprendere del testo stesso (Thorndike & Hagen, 1969; Krischner <i>et al.</i> , 1992). Occorre evitare l'uso di negazioni (del tipo: "scegli l'opzione non corretta", o formulazioni di <i>item</i> o <i>stem</i> al negativo), che costringono a contorsioni logiche (Haladyna <i>et al.</i> , 2002). Occorre ricordarsi che si sta misurando la capacità dell'allievo di comprendere un testo, non quella di comprendere l' <i>item</i> ! |
| | brevità | È meglio se <i>stem</i> e opzioni siano succinti, specie per i livelli bassi (A1-B1). |
| | indipendenza | È bene evitare <i>item</i> la cui risposta dipende da quella a <i>item</i> precedenti. L'interdipendenza degli <i>item</i> sortisce un effetto negativo sull'affidabilità della prova (Hughes, 2003). |
| | esclusività | Due <i>item</i> non devono prevedere una risposta simile (Carr, 2011): in caso di risposta scorretta, uno studente verrebbe penalizzato due volte! |
| | precisione | La chiave deve essere precisa (totalmente sovrapponibile, e non solo in parte, all'informazione del testo cui fa riferimento) e unica (non ci devono essere due chiavi). Occorre, in questo senso, controllare che a un distrattore non corrispondano informazioni presenti in una porzione del testo a cui non si aveva pensato. Allo stesso modo, occorre che lo <i>stem</i> , nel modo in cui è formulato, non anticipi la chiave. |
| | riferimento al testo | Vanno evitati <i>item</i> a cui si può rispondere correttamente con la sola logica o in virtù di conoscenze preve (senza far riferimento al testo oggetto di comprensione; i.e. <i>background knowledge</i> ; cfr. Powers & Wilson, 1993 ¹). |

¹ Questa è una differenza tra la didattica e la valutazione sommativa. Mentre nel primo caso l'insegnante fa leva sulla *background knowledge* degli studenti per potenziare la comprensione del testo, nell'allestimento di prove di comprensione tale riferimento deve essere limitato, al fine di evitare di facilitare alcuni studenti rispetto ad altri.

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Allo stesso modo non sono ammissibili <i>item</i> che facciano capo a informazioni non presenti nel testo (Schedl & Malloy, 2014).</p> <p>E infine occorre essere molto cauti nella scrittura di distrattori che sono falsi, stando al testo, ma veri nella realtà delle cose (Cangelosi, 1990³).</p> |
| | uniformità | <p>Occorre gli <i>item</i> siano di pari lunghezza (Grabowski, Dakin, 2014). Si consideri, a tal proposito, che gli studenti tendono a scegliere l'opzione più lunga, la quale spesso, nel caso di <i>item writer</i> poco esperti, coincide con la chiave (cfr. Heaton, 1988).</p> |
| | anticipazione | <p>Vanno anticipate nello <i>stem</i> le informazioni comuni alle opzioni.</p> |
| | cautela nell'uso delle immagini | <p>L'uso delle immagini, benché intuitivamente (in quanto a codice più universale della lingua) si potrebbe supporre facilitare il lavoro dello studente, va limitato il più possibile nei test di comprensione.</p> <p>Le immagini possono essere percettivamente poco chiare (specie quelle pensate per la didattica e la valutazione!), avere margini di ambiguità, presentare <i>bias</i> culturali, sociali, di genere, di religione, ecc., non essere percepite come utili dagli studenti né risultare un codice familiare. (Harding, 2011a).</p> |
| | layout | <p>I distrattori vanno disposti verticalmente, non in blocchi orizzontali, al fine di facilitare il lettore (Haladyna <i>et al.</i>, 2002; Purpura, 2004).</p> |
| | calibrazione | <p><i>Item</i> poco calibrati non consentono di misurare ciò che ci si propone di misurare; di conseguenza compromettono la validità della prova.</p> <p>Occorre, a tal proposito, considerare che più sono sottili le differenze tra le opzioni, più l'<i>item</i> si configura come arduo (Rupp <i>et al.</i>, 2006).</p> |
| | familiarità | <p>Come ogni strumento di indagine, il <i>quesito a scelta multipla</i> deve risultare familiare ai candidati. In caso contrario, la non familiarità con il <i>format</i> può incidere sul risultato in quanto a <i>fattore esterno al costrutto di riferimento</i>.</p> |
| | positività del punteggio e uniformità dei valori | <p>Si evitino punteggi negativi in corrispondenza di risposte errate, al fine di non compromettere la validità e l'affidabilità della prova (cfr. Torresan 2015).</p> <p>Si assegni ad ogni <i>item</i> lo stesso punteggio (cfr. GWRT).</p> |
| | validazione esterna | <p>È bene presentare il test a un collega o un nativo esperto che non ha presieduto alla confezione e considerare il suo <i>feedback</i> (Davidson & Lynch, 2001; Hulstijn, 2011).</p> |
| | dispersione | <p>Specie nei test di ascolto, è bene evitare <i>item</i> relativi a porzioni di testo troppo ravvicinate. A uno studente può sfuggire la risposta, perché impegnato nello scegliere l'opzione corretta dell'<i>item</i> precedente (Novello, 2015).</p> <p>Allo stesso modo, sempre nei test di ascolto, va evitato che ci siano pause troppo lunghe, tra un <i>item</i> e l'altro: lo</p> |

| | | |
|--|------------------------|--|
| | | studente può smarrirsi e pensare che la risposta all' <i>item</i> sia stata fornita durante quella pausa (cfr. Harding, 2011b). |
| | fattualità | Specie in riferimento a test di ascolto, "prestare attenzione a non testare le emozioni (in quanto si interpretano in modo diverso anche a seconda della cultura)" (Novello, 2015). Fanno eco le <i>Guidelines for Writers of Listening Test</i> (GWLT) allestite dal <i>British Council</i> (cfr. Sitografia), le quali invitano a sollecitare "factual information, and not [...] subjective judgment"; informazioni concrete, cioè, non interpretazioni soggettive. |
| | disponibilità di tempo | Si calcolino esattamente i tempi, onde evitare che lo studente, per la fretta, sia portato a tirare a indovinare. Per l'ascolto, le GWLT raccomandano il rispetto dei seguenti tempi: <ul style="list-style-type: none"> - prima della prova: "Allow enough time for students to familiarise themselves with items before listening to the text. Intermediate: 4 seconds per item; advanced: 3 seconds per item". - dopo la prova: "Allow enough time for students to finalise their answer after the text is finished: 3 seconds per item". |

Riferimenti bibliografici

- Alderson, Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge: CUP.
- Alderson, Charles; Clapham, Caroline & Wall, Diane (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.
- Balboni, Paolo E. (1999). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet.
- Buck, Gary (2001). *Assessing listening*. Cambridge: CUP.
- Cangelosi, James S. (1990³). *Designing tests for evaluating student achievement*. White Plains, NY: Longman.
- Carr, Nathan T. (2011). *Designing and analyzing language tests*. Oxford: OUP.
- Davidson, Fred & Lynch, Brian (2001). *Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specification*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Grabowski, Kirby C. & Dakin Joe, W. (2014). Test Development Literacy. In Antony J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 751-768.
- Haladyna, Thomas M.; Downing, Steven M. & Rodriguez, Michael C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education* 15(3), 309-334.
- Harding, Luke (2011a). *Specific guidelines for constructing test item/tasks*, in Id., *Modulo Master in Applied Linguistics*. Lancaster: Lancaster University.
- Harding, Luke (2011b). *Guidelines for preparing listening tests*, in Id., *Modulo Master in Applied Linguistics*. Lancaster: Lancaster University.
- Heaton, John B. (1988). *Writing English language tests*. London: Longman.
- Henning, Grant (1987). *A Guide to language testing: Developing, evaluation and research*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Hughes, Arthur (2003²). *Testing for language teachers*. CUP: Cambridge.
- Hulstijn, Jan H. (2011). Language proficiency in native and non-native speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly* 8(3), 229-249.

- Kirschner, Michal; Wexler, Carol & Spector-Cohen, Elana (1992). Avoiding obstacles to student comprehension of test questions. *TESOL Quarterly* 26, 537-556.
- Novello, Alberta (2009). *Le certificazioni della Competenza linguistica*. Università Ca' Foscari, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Tesi di dottorato: Venezia.
- Novello, Alberta (2015). Testare l'abilità di ascolto. *Officina.it*, 24
Disponibile online: <www.almaedizioni.it>.
- Powers, Donald E. & Wilson, Susan T. (1993). Passage dependence on the new SAT reading comprehension questions. *College Board Report* 93(3) 1-18.
Disponibile online: <<http://research.collegeboard.org/>>.
- Purpura James E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: CUP.
- Rupp, André A.; Ferne, Tracy & Choi, Hyeran (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language Testing* 23(4), 441-471.
- Schedl, Mary & Malloy, Jeanne (2014). Writing items and tasks. In Antony J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 1-18.
- Thorndike, Robert L. & Hagen, Tracy (1969). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons
- Torresan, Paolo (2015). Aspetti di criticità del test a individuazione di informazioni della certificazione di italiano per stranieri CILS. *Rassegna italiana di valutazione* [di prossima pubblicazione].
- Urbani, Stefano (1989). Testo, autenticità, grammatica. In Christopher Humphris (ed.). *Atti del I seminario internazionale per insegnanti di lingua*. Roma: Dilit, 9-26.
- Weir, Cyril (1993). *Understanding and developing language tests*. Prentice Hall: New York.

Riferimenti sitografici

Into Europe Project, British Council, Hungary, 2002

<http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/Media/GL_Reding&Use.pdf>