

abiti molto seducenti nel caso che venga detto loro che il selezionatore è una persona con una visione maschilista delle relazioni tra i sessi (Von Beyer e altri, 1981). L'influenza degli abiti esiste, e la sua conoscenza e la sua manipolazione sono patrimonio sociale diffuso. I suoi effetti coinvolgono entrambi i protagonisti dell'interazione: sia chi vuole produrre un certo effetto, sia chi fa da spettatore.

- *Elementi corporei, gestuali e mimici.* Anche in questo campo la letteratura è vastissima. Cito solamente qualche esempio: le persone attraenti di entrambi i sessi tendono a trovare lavoro più facilmente, e a ricevere paghe migliori (Quinn, Tabor e Gordon, 1968); le persone che fanno minore uso della gestualità sono, controintuitivamente, quelle che hanno anche una minore capacità di interazione verbale (Baxter, Winter e Hamner, 1968); le persone tendono generalmente ad essere considerate più piacevoli quando sorridono (Mueser e altri, 1984). Il possibile elenco qui è sterminato; ciò che mi sembra chiaro è che raramente siamo immuni dall'influenza dell'aspetto corporeo e degli stili comunicativi delle persone che interagiscono con noi.

- *Somiglianze e attrazioni inconscie.* In ognuno di noi sono presenti, non sempre a livello cosciente, elementi percettivi che ci portano a vedere in positivo o in negativo determinate configurazioni somatiche: attributi etnici del *soma*, lineamenti che ci ricordano persone care o persone che ci hanno fatto del male; caratteristiche fisiche di chi ci sta davanti che ci attraggono, anche sessualmente, perché corrispondono alle nostre preferenze erotiche. Tutti questi elementi, assolutamente umani, non dovrebbero avere nulla a che fare con la situazione di valutazione in un esame universitario. Preciso: io non sto affatto sostenendo che così in realtà venga, nemmeno in una piccola percentuale dei casi. Sostengo invece che *nessuno - né i docenti, né gli studenti - ha mai la garanzia che questo non possa accadere in una situazione di esame orale.* E questo, chiaramente, è un possibile elemento di perturbazione del processo di valutazione, dal punto di vista etico e istituzionale.

*Dimensione verbale.* Anche ipotizzando il più virtuoso, controllato e padrone di sé tra gli esaminatori possibili, che sia in grado di eliminare le proprie percezioni visive, l'interazione dialogica in un esame orale comprende comunque un'altra dimensione: la dimensione verbale. Anche qui ci sono molti elementi di possibile perturbazione della valutazione. Inanzitutto, va sottolineato che quanto detto al punto precedente a proposito delle attrazioni inconscie non vale solamente per le dimensioni di carattere visivo, ma anche per quelle di carattere olfattivo e cenestesico, e anche per quelle di carattere uditivo: una voce roca, una voce decisa, un accento della propria regione d'origine. Oltre a questi elementi possiamo

- *Elementi sovragegmentali.* Pause ed esitazioni nell'eloquio possono spesso indicare una tendenza a riflettere per scegliere i termini più adatti

ad esprimere il proprio pensiero, o semplicemente il bisogno di riportare alla memoria un elemento, magari molto specifico della materia che si ritiene sia quello che il docente vuole sottolineare; possono del resto indicare una scarsa conoscenza della materia stessa, o una sua scarsa sedimentazione nella memoria dello studente. Allo stesso modo, la tendenza a parlare velocemente o lentamente, con toni più o meno concitati, e a voce più o meno alta, possono essere indici di tensione dovuta alla prova, o anche semplicemente componenti dello stile comunicativo dello studente. Né il docente, né soprattutto lo studente che gli sta di fronte, è in grado di valutare se questi aspetti possano entrare nel processo di valutazione, e giocarvi un ruolo.

- *Elementi linguistici.* La correttezza e la ricchezza dell'espressione italiana, e la presenza di termini dialettali sono elementi che possono concorrere facilmente alla formazione di un giudizio in chi per professione studia ed è chiamato a valutare. Rimane però un fatto: ciò che si è chiamati a valutare è la preparazione su un programma d'esame, e anche l'influenza di questi fattori non è solo difficilmente controllabile, ma soprattutto ignota in ogni singolo caso.

Gli elementi appena accennati possono dare un'idea di quante forme di distorsione possano incomberne su una situazione in cui un giudizio viene emesso in base ad una pura interazione dialogica. Non solamente non vi è, come già visto, alcuna base empirica a sostegno delle ragioni dell'una o dell'altra parte; non solo non vi è equità possibile tra le prove dei singoli studenti che vengono valutati in una data occasione, ma vi sono in più validi motivi per dubitare in linea di principio che ciò che viene valutato sia davvero solamente la preparazione dello studente, e non - potenzialmente - anche in qualche misura lo studente stesso. Se anche si trattasse solamente di un dubbio di metodo, ciò sarebbe sufficiente per procedere a abbandonare la prova orale come forma *esclusiva* di valutazione in un esame di profitto.

Le voci che si levano in difesa di questa pratica valutativa sono invece ancora molte, in base ad argomenti che sembrano, da un punto di vista logico (Copi e Cohen, 1997) e di teoria dell'argomentazione (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958), nient'altro che fallacie. Ne presento alcuni:

- *L'argomento «della disumanizzazione della valutazione».* Accade talvolta di sentir dire che le prove scritte, soprattutto se strutturate e standardizzate, «disumanizzerebbero» la relazione didattica nel suo momento di valutazione. Il che equivale a dire che la valutazione dovrebbe essere «umana» nel senso di poter essere assoggettata a tutti gli elementi extravalutativi propri di un'interazione dialogica tra conoscenti. Il mandato che l'istituzione impone al docente universitario richiede esattamente l'opposto, e si basa su obblighi di ruolo, non sui buoni sentimenti;

- *L'argomento «del nozionismo delle prove strutturate e standardizzate».* È il tipico caso della fallacia detta «dell'uomo di paglia»: si costruisce un

bersaglio polemico e lo si attacca, fingendo che sia la tesi realmente espressa dall'avversario. Naturalmente le prove strutturate e standardizzate possono, come ogni cosa umana, essere costruite in maniera stupidamente nozionistica, ma l'eventualità riguarderà l'incompetenza del docente che ha costruito la prova, e non la forma della valutazione. Si può essere nozionistici in un colloquio orale d'esame, così come si può essere intelligentemente critici, e richiedere comparazioni e inferenze nella prova più strutturata. Il problema è di responsabilità, di preparazione e di aggiornamento docimologico del singolo docente;

- l'argomento «delle capacità elaborative e critiche». Quest'argomento è estremamente subdolo, e va analizzato a fondo. Sostengono alcuni che all'università si dovrebbe, soprattutto negli anni avanzati di corso, valutare anche e soprattutto la «capacità di collegamento tra le materie», la «capacità di elaborazione soggettiva e critica» dello studente.

In linea di principio, nulla da eccepire. Però quello che il mandato istituzionale richiede, di nuovo, è innanzitutto di valutare *che cosa lo studente sa del programma d'esame*. Ad esempio: tra uno studente che abbia sostenuto già cinque esami di sociologia, e uno che sia al suo secondo esame nella disciplina, è sperabile che il primo abbia capito, della materia, qualcosa di più rispetto al secondo; questi, del resto, può essere ben preparato sul programma, pur non avendo una serie di strumenti - collegamenti, informazioni aggiuntive - di cui il primo dispone. Ma se lo studente che ha maggiore confidenza con la disciplina fosse preparato in maniera approssimativa rispetto al programma, in una situazione di colloquio orale avrebbe comunque avvantaggiato, potendo vantare una migliore conoscenza del linguaggio tecnico, una maggiore ricchezza di citazioni, e fare così bella figura di fronte a un docente poco accorto. È evidente che l'esito potrebbe essere assai diverso, con una prova strutturata e standardizzata che vertesse rigorosamente sul programma d'esame, e solo su quello.

Se il mandato istituzionale ha un senso, obiettivo primario è valutare la preparazione sul programma, e solo poi, eventualmente, le «capacità elaborative e critiche», aiutando gli studenti a svilupparle con momenti di confronto e di ricerca in comune e soprattutto in sede di tesi di laurea, e non d'esame, la cui *ratio* è diversa.

*Valutare mediante prove strutturate e standardizzate più colloquio orale: no studio su otto sessioni d'esame*

Presenterò ora alcune analisi di prove strutturate e standardizzate, facendo uso di dati\* tratti da otto sessioni d'esame consecutive di uno dei corsi di metodologia e tecnica della ricerca sociale di cui sono titolare.

\* Per ragioni di riservatezza, non fornisco riferimenti circa la sede e il corso.

Le prove scritte sono costituite da 30 domande, ognuna con quattro modalità di risposta (non ordinate: una sola è corretta). I voti vengono assegnati secondo lo schema: risposta corretta = +1; risposta mancante = 0; risposta errata = -1/3. Chi supera la prova scritta è ammesso alla prova orale, che consiste in un breve colloquio a proposito degli errori commessi nella prova scritta.

In campo valutativo la non-strutturazione gioca un ruolo importante se consideriamo gli stili comunicativi individuali. Non tutti, per competenza linguistica generale, o per abitudine all'uso della lingua scritta, riescono a manifestare appieno la loro preparazione di fronte a prove strutturate. Per questo trovo preferibile la soluzione di far seguire la prova scritta - standardizzata e strutturata - da un breve colloquio orale, che dà la possibilità allo studente di argomentare in maniera libera su domande specifiche, inerenti ai temi della prova scritta.

Presento tre analisi<sup>2</sup>, che mettono in luce aspetti che mi sembrano interessanti di questa pratica valutativa mista: l'*andamento globale delle prove*, con gli scarti tra voti dello scritto e voti finali; l'*andamento per sessione*, sia con i valori di sintesi e di dispersione, sia con l'analisi esplorativa tramite boxplot; l'*analisi di una singola sessione*, con i dati dei voti positivi (ammessi all'orale) e negativi (non ammessi). Gli studenti che hanno superato la prova nelle otto sessioni sono, complessivamente, 127.

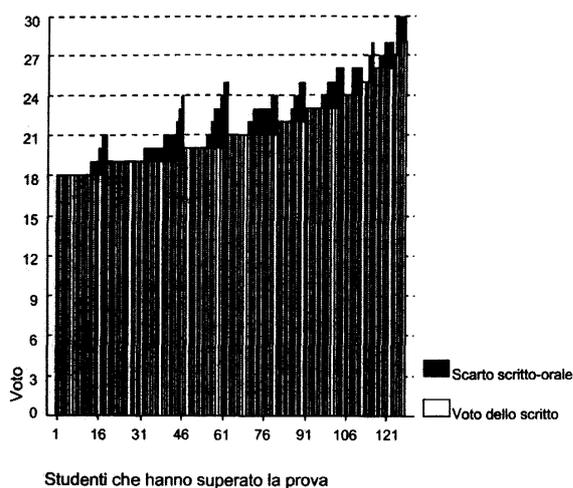
*Andamento globale delle prove*. Possiamo osservare nei grafici di Fig. 1 e 2 la distribuzione complessiva dei voti. Il 71% dei voti dello scritto va da un minimo di 18/30 ad un massimo di 22. La situazione migliora nel voto finale (76% tra il 18/30 e il 24). Si nota chiaramente, nella Fig. 1, come molti voti dello scritto non subiscano incrementi: il 46,5% degli studenti, infatti, termina l'orale vedendo confermato, come voto finale, il voto dello scritto, e solo 66 studenti sul totale di 127 migliorano la prestazione.

Nel grafico di Fig. 2, che mette in risalto gli scarti tra scritto e orale, e quindi il miglioramento del voto, possiamo sia osservare la quantità di soggetti che mantiene il voto dello scritto, sia vedere con maggiore chiarezza la natura e la dispersione degli incrementi. Per il 37,7% si tratta di aumentare di uno o due voti; l'11,8% migliora di tre punti. Solo il 4% (5 studenti) migliora la prestazione di quattro o cinque punti.

Già dall'analisi grafica è poi evidente come il miglioramento, indicato dalle «freccette» non abbia un andamento monotono rispetto al voto dello scritto: vi sono cioè studenti che migliorano a partire da molto voti bassi, e studenti che mantengono il voto dello scritto pur partendo da 26/30.

<sup>2</sup> Per gli aspetti tecnici rimando a Di Franco (2001); Marradi (1993; 1997); Pisati (2003); Siegel, Castellan (1997).

Fig. 1 Grafico a barre sovrapposte dei risultati conseguiti dagli studenti che hanno superato la prova nelle otto sessioni analizzate (N = 127)



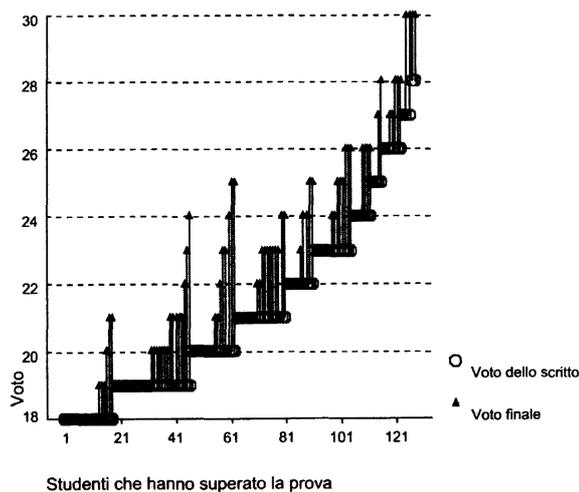
L'informazione più interessante a questo riguardo ci viene dall'utilizzo del coefficiente di correlazione ( $r$  di Bravais-Pearson).

Correlando le due distribuzioni del voto finale e dello scarto scritto-orale con il voto dello scritto, otteniamo questo risultato:

Tab. 1 Correlazioni voto dello scritto - voto finale e scarto scritto-orale (N = 127)

		Voto dello scritto
Voto finale	$r$	0,91
	Sig. (2 code)	0,000
Scarto scritto-orale	$r$	0,14
	Sig. (2 code)	0,117

Fig. 2 Grafico lineare congiunto della differenza tra voto dello scritto e voto finale nei risultati conseguiti dagli studenti che hanno superato la prova nelle otto sessioni analizzate (N = 127)



Voto dello scritto e voto finale sono cioè correlati in maniera altamente significativa, e la forza della loro relazione è molto grande. In termini analitici, questo significa che effettivamente la base inferenziale su cui hanno poggiate le valutazioni in queste sessioni d'esame era costituita in massima parte dalla prestazione fornita nella prova scritta, e quindi da una base empirica certa, e non equivoca.

D'altra parte l'insignificante (sia perché non significativa, sia perché irrilevante quanto a forza) correlazione dello 0,14 tra il voto dello scritto e lo scarto scritto-orale suggerisce altre due osservazioni:

- l'assenza di determinismi nei valutatori<sup>10</sup>: non c'è alcuna decisione a priori su «quanto aumentare» il voto dello scritto in base al risultato, alto o basso, conseguito dallo studente;

<sup>10</sup> Tutte le otto sessioni hanno visto la presenza contemporanea degli stessi due esaminatori.

– l'effettiva desiderabilità di affiancare alla certezza dello scritto un correttivo orale che, pur vincolando lo studente ai temi della prova non svolti, permetta però di sondarne meglio la preparazione, non essendo questa, evidentemente, evincibile per tutti gli studenti dal solo test a scelta multipla.

*Andamento per sessione.* Nei grafici di fig. 3 e 4 osserveremo l'andamento delle prove nelle otto sessioni d'esame considerate.

Possiamo riassumere sinteticamente le misure di tendenza centrale e di dispersione in una tabella:

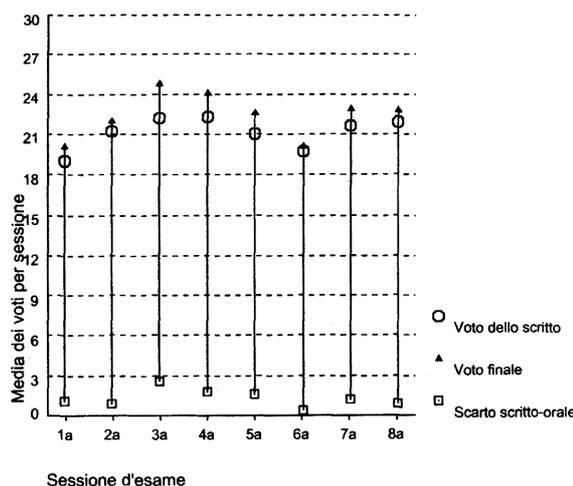
Tab. 2 *Media e deviazione standard delle tre variabili nelle otto sessioni d'esame analizzate (N = 127)*

		1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a
Voto dello scritto	media	19,0	21,2	22,2	22,3	21,0	19,8	21,6	21,8
	devstd	0,7	2,5	2,9	3,2	2,5	1,8	2,2	3,0
Voto finale	media	20,1	22,0	24,8	24,1	22,6	20,1	22,8	22,8
	devstd	1,1	1,6	3,1	3,5	3,1	2,1	2,7	3,5
Scarto scritto-orale	media	1,1	0,8	2,6	1,8	1,6	0,4	1,2	0,9
	devstd	1,0	1,0	1,7	1,2	1,2	0,8	1,5	1,4

Come si vede, i voti finali e soprattutto i voti dello scritto sono mediamente bassi, andamento visualizzato nel grafico di Fig. 3. Osservando il grafico otteniamo una conferma di quanto detto in precedenza: l'andamento è molto simile tra voto dello scritto e voto finale, e meno tra queste due serie e quella che descrive l'incremento dovuto all'orale.

L'analisi statistica classica, però, non ci dà informazioni sulla forma delle distribuzioni, base sia visuale sia numerica dell'approccio esplorativo tukeyano (Hoaglin, Mosteller, Tukey, a cura di 1983). Il grafico di Fig. 4, infatti, comparato con il precedente, ci mostra un andamento decisamente più erratico di quanto possa risultare dalla semplice analisi delle medie e delle deviazioni standard. In particolare, ci fa vedere che sia la forma delle distribuzioni, sia la loro dispersione varia di molto sia tra le sessioni, sia – comparando voto dello scritto e voto finale – all'interno della stessa sessione d'esame.

Fig. 3 *Grafico lineare congiunto riassuntivo dei valori medi conseguiti dagli studenti che hanno superato la prova nelle otto sessioni d'esame analizzate (N = 127)*



Aggiungo un elemento informativo: si discute spesso, a proposito delle prove strutturate e standardizzate, dei possibili effetti negativi della differente difficoltà di due prove d'esame sottoposte agli studenti in due sessioni diverse. Ho creduto fosse il caso di fare una piccola controprova: nella quinta e nella sesta sessione tra quelle analizzate ho sottoposto agli studenti *la stessa identica prova*, senza modificare nemmeno l'ordine delle modalità di risposta. Uno sguardo ai boxplot relativi di Fig. 4 e alle relative misure di Tab. 2 può suggerire al lettore come probabilmente non sia sempre vero che i risultati dipendono dalla difficoltà della prova, ma anche invece dal grado di preparazione degli studenti.