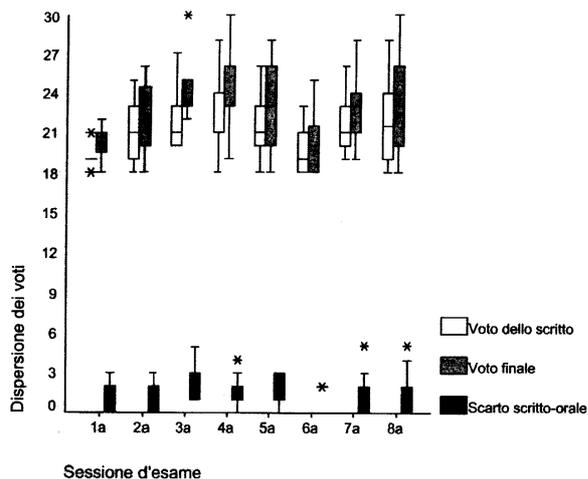


Fig. 4 Boxplot delle distribuzioni dei voti conseguiti dagli studenti che hanno superato la prova nelle otto sessioni d'esame analizzate (N = 127)



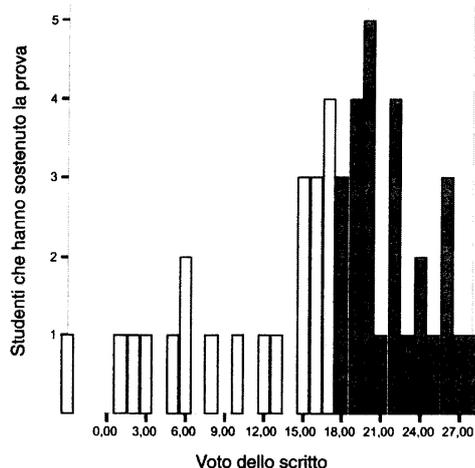
**Analisi di una singola sessione.** Nella sessione d'esame rappresentata in Fig. 5 si sono presentati 47 studenti. 26 hanno superato la prova orale (barre in grigio).

21 studenti (barre bianche) invece hanno conseguito risultati che andavano dai 17/30 allo zero<sup>11</sup>, e quindi non sono stati ammessi all'orale.

Questo tipo di analisi visuale consente al docente di valutare due aspetti:  
 - l'andamento complessivo della prova, tenendo conto della numerosità relativa degli ammessi e dei non ammessi all'orale, soprattutto nell'esame comparato delle due distribuzioni affiancate;

<sup>11</sup> La natura di una formula che elimini la risposta casuale con il complemento algebrico a zero del valore di 1 assegnato alla risposta corretta è tale - qualsiasi sia il numero di domande, il numero di modalità e il peso assegnato in trentesimi a ognuna delle risposte corrette - da fornire sempre, come valore minimo possibile, un valore negativo. E questo spiega la barra corrispondente ad un «voto» di -3/30. Dal momento che la scala di valutazione in università è per legge da 0/30 a 30/30, è chiaro che ad essa va ricondotto ogni valore inferiore allo zero.

Fig. 5 Grafico a barre dei voti sia positivi sia negativi (candidati ammessi all'orale più non ammessi) conseguiti dagli studenti che hanno sostenuto la prova nell'ottava sessione analizzata (N = 47)



- le ragioni ipotizzabili del non superamento della prova. Ventuno persone che non passarono la prova scritta con voti tra i 15/30 e 17/30 indicherebbero certamente una carenza nella preparazione, ma potrebbero suggerire che la prova d'esame proposta potesse essere di difficoltà eccessiva. Un andamento come quello visualizzato dalle barre bianche di Fig. 5 (voti degli studenti non ammessi alla prova orale), invece, dove il gruppo dei non ammessi all'orale si distribuisce - anche se non uniformemente - lungo tutto l'arco dai che va dai 17/30 agli 0/30, porta a pensare che una parte degli studenti che non hanno superato l'esame scritto avessero una preparazione insufficiente persino per decidere di presentarsi all'esame stesso - se non, cosa assolutamente lecita, per accertarsi di che prova si trattasse, in modo di potersi orientare nello studio in vista di un appello successivo.

I cambiamenti che la nostra università<sup>12</sup> sta attraversando, e la domanda di qualità che proviene dagli studenti, sono due fattori che con buona probabilità trasformeranno nel breve periodo molte pratiche accademiche consolidate.

Un problema che possiamo porci è quale sia una prassi metodologica e istituzionalmente corretta di valutazione, tale da assicurare al massimo grado validità ed equità.

Personalmente individuo in cinque punti la preferibilità etica e politica delle prove strutturate e standardizzate (anche se affiancate, come detto, da integrazioni di carattere orale). Questi punti sono: l'*eguaglianza del punto di partenza*; l'*esplicitazione dei criteri*; l'*anonimato delle prove*; la *correzione pubblica*; l'*ispezionabilità della prova*. In breve:

- *eguaglianza del punto di partenza*. A tutti gli studenti, durante una prova scritta e standardizzata vengono poste le medesime domande; non si è pertanto il sospetto di possibili sperequazioni quanto a difficoltà differenziate dell'esame;

- *esplicitazione dei criteri*. Poter esplicitare in maniera chiara i criteri di valutazione rappresenta, da parte del docente, una garanzia per sé e per gli studenti, che sapranno in maniera inequivoca, e prima della prova, qual è il metro con cui verranno giudicati;

- *anonimato delle prove*. Per scelta etica, si può rendere le prove attribuibili, ma del tutto anonime, facendo riportare agli studenti sulla griglia la risposta le ultime cifre della matricola, e nient'altro. Così la correzione è solo correzione sul merito, e non sulla persona;

- *correzione pubblica*. Terminata la prova, e corretti i compiti, è utile correggere la prova stessa pubblicamente, di fronte agli studenti. In questa maniera gli studenti avranno la possibilità di argomentare subito la scelta di una data modalità di risposta ad una domanda che ritenessero ambigua, e il docente potrà pubblicamente, e in maniera argomentata, decidere se dar loro ragione;

- *ispezionabilità della prova*. Chiunque - lo studente, il docente, eventuali organi di controllo - potrà controllare la validità della valutazione

solamente quando vi sia una base empirica ispezionabile. In caso contrario, lo studente non è protetto da errori, né il docente da eventuali lamentele infondate.

Come si vede, diritti e doveri sono presenti, nel ragionamento, per entrambi gli attori coinvolti. E solo in questo modo il giudizio emesso potrà, alla fine, essere definito democratico, e rispondere a quel requisito di trasparenza della relazione didattica da cui abbiamo preso le mosse.

Chiudo queste riflessioni con una nota personale, e non esattamente ottimistica. È chiaro come la mia posizione leghi in maniera molto stretta diritti e doveri nell'interazione, così come nell'idea di democrazia che mi è propria. Siccome l'idea di *giudizio emesso* può facilmente essere fraintesa, ritorno alla citazione che apre questo contributo.

Quando Flaiano parla dell'*«arbitro delle partite di calcio»* come unico nemico dell'italiano, *«perché emette un giudizio»*, fotografa a mio parere una dimensione culturale essenziale dell'*«ethos»* politico e morale della nostra nazione.

L'*arbitro* è *arbitrator*, cioè *«giudice secondo equità»*, e non dispone dell'*arbitrium*, del *«libero potere assoluto»* di volizione. E questo perché, nel calcio, ci sono regole, regolamenti, e commissioni disciplinari che ne sanzioneranno in caso di bisogno l'operato. Così le sue decisioni, che sono pubbliche per definizione, comportano la responsabilità soggettiva, debbono sottostare a regole esplicite, e sono revocabili.

C'è un parallelo importante tra la situazione stigmatizzata da Flaiano e le possibili scelte sulla valutazione degli esami di profitto in università. Come abbiamo visto, nella situazione di interazione tipica di un esame orale le regole non sono esplicite, e i criteri aleatori. È proprio per questo che sopravvive la possibilità di un negoziato *svincolato da una base empirica certa* per entrambe le parti coinvolte: per il docente, che può giudicare in maniera non necessariamente documentabile né come merito, né come metodo, ma anche per lo studente, che può negoziare con formule del tipo *«mi faccia un'altra domanda»*, che può sostenere *«sì, ma io intendo proprio in quel senso»*, e così via.

Vie di fuga contrattuali che sono negate alla radice dal vincolo costituito da una base empirica certa e ispezionabile di comune accordo dalle due parti come quella costituita da una prova scritta, strutturata e standardizzata. In questo caso, il negoziato può vertere solamente *sugli errori* delle due parti: le lacune nella preparazione dello studente; gli errori commessi dal docente nella formulazione delle domande, o nel calcolo del voto di profitto.

Di fronte ad un documento nessuno può sottrarsi alla responsabilità costituita dall'evidenza dei suoi sbagli. *Questa dimensione di garanzia costituita dalla prova scritta è anche un vincolo*: per il docente, che sarà eventualmente costretto a rivedere il suo giudizio, ma anche per lo studente,

<sup>12</sup> Legislazioni e culture nazionali influenzano in maniera notevole gli assetti sociali. Si veda Trivellato (1997) per una comparazione tra Italia e Giappone a proposito di modelli didattici.

che - in assenza di errori da parte del docente - sarà legato all'evidenza della sua preparazione, e all'esito della sua prestazione e al conseguente risultato raggiunto.

Per mia esperienza, come da quella di altri colleghi con cui ho discusso, non tutti gli studenti apprezzano il risvolto (forse inatteso) di questa prassi valutativa. Forse in alcuni, al di là delle giustificate lamentele a proposito dell'arbitrarietà nelle valutazioni di molte prove orali, permane la difficoltà ad accettare l'*elemento soggettivo di responsabilità negativa* che la strutturazione e la standardizzazione delle prove scritte portano con sé quando esso si volge contro i propri interessi.

Università di Trieste

## Appendice

Linee guida per la costruzione di prove d'esame strutturate e standardizzate

Avendo argomentato le ragioni che militano a favore dell'abbandono della pratica *esclusiva* delle prove orali, illustrerò brevemente alcuni aspetti tecnici e di metodo della costruzione di prove scritte strutturate e standardizzate.

### A. Aspetti strutturali della prova d'esame

La prova d'esame strutturata e standardizzata è costituita da un numero di domande che per un esame universitario oscilla solitamente tra le trenta e le sessanta (a seconda, ad esempio, del monte-ore del corso e del numero di testi adottati). Tutte le domande sono a risposta chiusa: vi sono  $n$  modalità di risposta prefissate, e gli studenti debbono decidere qual è la risposta corretta ad ogni domanda.

Vanno prodotte quattro o cinque modalità di risposta (una corretta, le altre errate) per ogni domanda, in maniera che la possibilità di fornire una risposta casualmente corretta non abbia una probabilità di verificarsi maggiore del 25-20%. Domande dicotomiche o con tre sole modalità di risposta innalzano in modo inaccettabile la probabilità di rispondere casualmente in modo corretto; elenchi di modalità maggiori risultano faticosi per lo studente e possono ingenerare confusioni.

### B. Aspetti tecnici della costruzione delle domande

Ogni domanda si compone di due parti:

- testo del quesito;
- elenco delle modalità di risposta.

La loro costruzione prevede tre fasi:

- a) estrapolata una frase da un testo d'esame, la si scompone. Una parte della frase sarà il testo della domanda, l'altra parte la modalità di risposta corretta. Le domande non devono riguardare dettagli insignificanti;
- b) si creano le modalità di risposta alternative;
- c) si controlla che nessuna modalità alternativa di risposta:
  - possa essere ritenuta corretta sotto alcun profilo: dovranno cioè essere tutte sbagliate nel merito, o incomplete, o prive di senso;
  - contenga informazioni che guidino lo studente verso la risposta corretta (questo controllo va operato in maniera incrociata anche tra le diverse domande che compongono la prova);
  - possa confondere lo studente. Va fatta attenzione - linguaggio tecnico a

parte - a non fare uso di un italiano involuto; è inoltre preferibile incorporare nel testo della domanda quelle parti della frase che verrebbero altrimenti ripetute in tutte le modalità di risposta.

La tipologia dei possibili errori dipende solo dalla fantasia del docente: modalità di risposta incomplete (un solo autore corretto su tre); modalità di risposta completamente sbagliate (una definizione priva di senso); modalità di risposta sbagliate rispetto alla domanda posta, sebbene corrette se riferite a un altro concetto (la definizione del concetto di status sociale riferita a quella di ruolo); risposte assurde (tre teorici delle *élites* che rispondano ai nomi di Biasini, La Malfa e La Malta), e così via.

Per quanto non si debba abusare di modalità palesemente sbagliate come quella appena citata - perché con la loro insensatezza ridurrebbero di una modalità l'elenco delle possibili risposte - posso assicurare, dopo anni di prove strutturate, che la creatività degli studenti è grande, e controbilancia quella del docente.

### C. Struttura delle domande

Dalla mia esperienza, i quattro tipi di domanda più utili sono - quanto a struttura - i seguenti:

- *domande a singolo elemento*. L'oggetto della domanda è unico; sono domande dirette a controllare la conoscenza di base dei concetti di una disciplina. Esempio, lasciando in maiuscolo il testo della domanda e la modalità di risposta corretta, la tecnica che utilizzo quando preparo le prove: è utile per evitare distrazioni, e serve da riferimento immediato quando si deve randomizzare le modalità. L'esempio è tratto da Corbetta (1999, 251):

UNA MISURA DI COERENZA INTERNA DI UNA SCALA DI ATTEGGIAMENTO

- a) è il chi-quadrato
- b) è l'ALFA DI CRONBACH
- c) è il beta di Simmel
- d) è il rho di Spearman

- *domande a elementi multipli*. Gli oggetti sono più di uno; si tratta di completare frasi. Sono domande che valutano la coerenza tra concetti nella preparazione dello studente. L'esempio è tratto da Montesperelli (1998, 55):

«TIPIZZARE» IN \_\_\_ SIGNIFICA COMPIERE \_\_\_, RIDURRE LA COMPLESSITÀ DEL REALE

- T. Parsons - un'astrazione
- T. Parsons - una valutazione
- A. SCHUTZ - UN'ASTRAZIONE
- A. Schutz - una valutazione

- *domande a ordinamento*. Si chiede allo studente di collegare tra loro elementi di due elenchi, come nell'esempio (da Nigris 2003) autori e opere (ma anche autori e periodi storici, nomi di test e formule, e così via):

- 1 - A. Marradi
- 2 - R. Bichi
- 3 - V. Castellano, A. Herzel
- 4 - J. P. Olivier de Sardan

- a - *Elementi di teoria dei campioni*
- b - *Due famiglie, un insieme*
- c - *Emica*
- d - *L'intervista biografica*

QUALE DEI SEGUENTI ACCOSTAMENTI TRA AUTORE E OPERA È CORRETTO?

- 1d, 2a, 3c, 4b
- 1a, 2d, 3c, 4b
- 1b, 2a, 3d, 4c
- 1b, 2d, 3a, 4c

- *risoluzione di problemi*. Lo studente dovrà risolvere una semplice operazione, oppure analizzare un grafico e dire quale interpretazione o quale risultato tra quelli enunciati nelle modalità di risposta è corretto (da Corbetta 1999, 500):

LA MEDIANA DELLA SEGUENTE SERIE DI VALORI CARDINALI (1; 3; 4; 4; 5; 5; 6; 9; 9) È

ci sono due mediane: 4 e 5

LA MEDIANA È 4,5

la mediana non è calcolabile per variabili cardinali  
nessuno dei precedenti

### D. Questioni di metodo

Accenno brevemente ad alcuni problemi metodologici che sottendono la costruzione delle prove strutturate e standardizzate:

- *Significato e interpretazione della domanda*. È da Lazarsfeld in poi che la letteratura metodologica riflette sul problema del *significato* nella somministrazione di questionari, e cioè sulle dimensioni ermeneutiche che comunque si presentano quando un soggetto pone una domanda, e un altro soggetto in interazione con il primo risponde alla domanda *interpretandola* (per una rassegna della problematica, rimando a Gobo 1997). Si badi: nel caso di prove d'esame, qualora siano presenti sia la strutturazione delle domande sia la strutturazione delle modalità di risposta, lo studente è chiamato a rispondere in base alla conoscenza di testi che utilizzano il linguaggio tecnico della disciplina e, ovviamente, una parte del processo di acquisizione di conoscenze e di competenze è costituita proprio dall'acquisizione del linguaggio tecnico. Per cui - errori del docente nella formulazione della domanda a parte - possiamo ritenere che lo studente che non comprenda il linguaggio tecnico in cui è formulato un test non abbia una preparazione sufficiente.

- *Il «dettato del testo»*. Si dice comunemente che le domande e le modalità di risposta corrette devono rispondere al «dettato del testo». Ma non si tratta di un criterio vincolante in assoluto: qualsiasi testo *implica* oltre ad asserire; e più porzioni di testo comparate tra loro contengono una quantità di possibili asserzioni non presenti esplicitamente nel «dettato del testo», ma logicamente in esso implicite.