



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 8 Gennaio 2010

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Didactic action and evaluation processes. The semi-structured tests

Azione didattica e processi valutativi. Le prove semistrutturate

di Rosa Lanzillotta

Insegnante - MIUR

Abstract

Non vi è dubbio che nell'ambito della programmazione didattica uno dei passaggi più spinosi e problematici da affrontare per noi docenti è quello della valutazione dell'apprendimento dei nostri allievi e, di conseguenza, ma concettualmente ancor prima, quello dell'affidabilità delle prove a cui li sottoponiamo. Per questo, da tempo ormai, le scienze docimologiche si sono attrezzate per rispondere alle varie esigenze e ai vari livelli della valutazione, fornendo specifiche indicazioni teoriche ed operative sui tipi di prove di verifica e sul conseguente giudizio loro ascrivibile. Molto è stato detto e discusso su questo tema, ma nulla è mai scontato ed acquisito una volta per tutte, per cui può sempre risultare molto utile un confronto tra le acquisizioni pedagogiche e docimologiche della ricerca scientifica e l'esperienza maturata sul campo da chi svolge la professione docente nella scuola.

Parole chiave: apprendimento, scuola, valutazione, prove semi-strutturate, docimologia

Non vi è dubbio che nell'ambito della programmazione didattica uno dei passaggi più spinosi e problematici da affrontare per noi docenti è quello della valutazione dell'apprendimento dei nostri

QTimes – webmagazine

Anno II - n. 1, 2010

www.qtimes.it

allievi e, di conseguenza, ma concettualmente ancor prima, quello dell'affidabilità delle prove a cui li sottoponiamo. Per questo, da tempo ormai, le scienze docimologiche si sono attrezzate per rispondere alle varie esigenze e ai vari livelli della valutazione, fornendo specifiche indicazioni teoriche ed operative sui tipi di prove di verifica e sul conseguente giudizio loro ascrivibile. Molto è stato detto e discusso su questo tema, ma nulla è mai scontato ed acquisito una volta per tutte, per cui può sempre risultare molto utile un confronto tra le acquisizioni pedagogiche e docimologiche della ricerca scientifica e l'esperienza maturata sul campo da chi svolge la professione docente nella scuola. A tale proposito, per esempio, non si può non accogliere il teorizzato concetto di “decisione didattica”. E' evidente infatti che la programmazione didattica, per chi è consapevole del proprio lavoro, non può ridursi, ed effettivamente non si riduce, ad un burocratico e formale adempimento di inizio d'anno scolastico, bensì richiede un lavoro continuo di ripensamento, legato alla necessità di assumere continuamente “decisioni”, non solo nella fase iniziale del progetto ma “in itinere”, ogni volta che pianifichiamo e predisponiamo operativamente ogni singolo intervento didattico e, soprattutto, ogni volta che riteniamo necessario operare un “aggiustamento di tiro” rispetto all'impostazione inizialmente preventivata. All'interno di questo discorso ecco allora che assume una sua specifica valenza il concetto di “meta-funzionalità”, cioè di riflessione su ciascuna funzione didattica che svolgiamo. In particolare, la funzione della verifica degli apprendimenti dei nostri allievi diventa “meta-verifica” nel momento in cui non solo ci fornisce conoscenze, appunto, sui loro apprendimenti, ma ci consente anche di verificare l'esito del nostro lavoro con loro. Ma, ancora, la valutazione delle loro prestazioni diventa per noi oggetto di meta-valutazione nella misura in cui ci fornisce motivi di riflessione e di valutazione del nostro stesso lavoro. Dunque, ogni nuovo elemento di conoscenza, nel diventare motivo di meta-cognizione, può far scaturire una nuova decisione che diventerà a sua volta oggetto di meta-decisione. Questo processo, che così teorizzato e descritto può apparire astratto, nella realtà a ben pensarci lo viviamo e realizziamo continuamente. A questo punto, un' enfasi particolare va assegnata proprio alla funzione meta-valutativa che evidentemente permette di connotare la valutazione non più soltanto come uno tra i caratteristici elementi della programmazione didattica, ma come una sorta di “chiave di volta” di tutta la dinamica messa in moto dalla programmazione stessa e, soprattutto, una vera e propria “risorsa” da utilizzare per il progressivo affinamento e la ricerca di efficacia della nostra azione didattica. In altre parole, considerare la valutazione come risorsa equivale a sottrarla alla sua tradizionale e limitativa, ancorché necessaria ed ineliminabile, funzione di espressione di giudizio sui livelli di apprendimento dei nostri allievi e ad assegnarle ben altre e più ampie prospettive: da quelle che si riconnettono agli aspetti formativi e proattivi della valutazione fino a quelle che sovrintendono alla stessa realizzazione e calibratura, di anno in anno, della nostra azione didattica. Ovviamente, poi, questo ragionamento vale all'interno della dimensione-classe così come, con i dovuti adattamenti, in riferimento ad ambiti via via più ampi, quali possono essere quelli relativi ad un'intera istituzione scolastica o a realtà ancora superiori. Questo excursus preliminare si carica di ulteriori connotazioni di particolare spessore se riferito alle prove semistrutturate la cui caratteristica, come noto, è quella di presentare stimoli chiusi e vincoli prescrittivi e sollecitare risposte aperte, cioè non pre-formulate ma elaborate direttamente dagli allievi. Tale peculiarità consente – rispetto, ad esempio, alle prove strutturate o oggettive - di verificare e valutare non solo conoscenze ed abilità di base ma anche e soprattutto competenze e capacità di alto profilo, quelle che sono la “spia” non solo del grado di possesso e di autonoma utilizzazione di quanto acquisito ma anche delle peculiarità intellettive e della particolare fisionomia intellettuale dell'allievo.

Tuttavia, proprio queste caratteristiche tipiche delle prove semistrutturate rendono problematica la loro valutazione e incombente il rischio di genericità e di dubbia motivazione del giudizio valutativo che si esprime su di loro. E, in effetti, la letteratura didattico-docimologica riconosce per queste prove l'impossibilità di un giudizio "oggettivo" come, al contrario, per quelle strutturate e invece parla, a loro riguardo, di valutazione "tendente" all'oggettività. Quest'ultima espressione, mentre ribadisce la giusta aspirazione a sottrarre il più possibile il giudizio valutativo all'arbitrio o, peggio, alla parzialità del correttore, riconosce che non tutte le operazioni concettuali e, di conseguenza, non tutti gli aspetti della produzione intellettuale sono riducibili o riconducibili ad operazioni mentali assolutamente prevedibili e, dunque, schematizzabili in modo certo ed inequivocabile, dunque altrettanto facilmente misurabili e valutabili. In che modo allora si può e si deve aspirare a questa "tendenziale" ricerca di imparzialità? Un possibile approccio può essere quello di abituarsi a costruire, contestualmente alle prove da proporre, le "risposte-criterio" o fattori di adeguatezza che rappresentano quelle nozioni e quegli elementi concettuali che, a giudizio di chi elabora la prova, non possono non essere presenti nella risposta fornita dagli allievi, in quanto necessariamente implicati dalle richieste proposte dalla prova stessa. Questo renderà certamente più univoci e meno discrezionali gli atti della verifica e della valutazione da parte del correttore. Un'altra tecnica è quella di costruire tabelle quali-quantitative, le cosiddette "griglie", in cui registrare punto per punto gli elementi corrispondenti alle "consegne" imposte alla prova: in questo modo emergeranno dati oggettivamente riscontrabili in termini di conoscenze e abilità. Tuttavia emergeranno anche altri elementi, imprevedibili e irriducibili ad una schematizzazione preventiva, "spia" di quelle funzioni intellettive di alto profilo quali le competenze e le capacità individuali; elementi da interpretare, dunque, e da valorizzare nella misura in cui sono segno di creatività e indipendenza intellettuale nell'allievo. E' evidente che proprio a tale riguardo la valutazione non può che aspirare ad essere "tendenzialmente" oggettiva; obiettivo non impossibile qualora siano di garanzia l'esperienza e, ancor meglio, la collegialità dei correttori (come nella revisione delle prove degli esami di Stato) e la preventiva esplicitazione dei criteri su cui si fonda il giudizio. Oggi si è sostanzialmente concordi nell'affermare che il procedimento di valutazione analitico non necessariamente debba escludere quello olistico, il quale continua ad avere il suo significato e la sua funzione come riscontro immediato e conferma complessiva del giudizio che il primo ci induce a formulare; tuttavia il procedimento analitico risulta molto più utile dell'altro soprattutto nelle fasi di verifica diagnostico-formativa e proattiva. Per ritornare agli spunti concettuali che hanno fatto da introduzione a queste brevi note, si può concludere affermando che le prove semistrutturate, con tutte le problematiche ad esse connesse in termini di progettazione, elaborazione, verifica e valutazione, si prestano egregiamente ad innescare il circuito virtuoso delle "meta-funzioni" e delle "meta-decisioni" che contribuiscono, come affermato, a far diventare l'azione didattica sempre più consapevole ed attenta ad ogni possibile implicazione, dunque sempre più efficace, e a rendere dinamica ed aperta la funzione docente.