

LE PROVE SEMISTRUTTURATE

Estratto da: G. Domenici, *Gli strumenti della valutazione* (capitolo VII), Tecnodid, Napoli, 1991.

1. Introduzione

Possiamo definire semistrutturate tutte quelle prove di verifica dell'apprendimento costituite da una serie articolata di quesiti che richiedono ai soggetti cui si somministrano di formulare autonomamente il testo delle risposte osservando però alcuni vincoli prescrittivi capaci di renderle confrontabili con criteri di correzione predeterminati.

La caratteristica chiusa dello stimolo, ovvero la specificità dei quesiti, e la prescrizione di alcuni vincoli circa le modalità di formulazione delle risposte -per esempio indicazioni sulla lunghezza massima consentita; sulla qualità, quantità e ordine di presentazione di particolari elementi informativi o concettuali relativi alle questioni poste; sul grado di generalizzazione da adottare nella trattazione di particolari argomenti, ecc.- consentono di predeterminare i livelli di accettabilità delle prestazioni, nonché la scala dei punteggi relativi al livello di adeguatezza di ciascuna risposta, così da rendere abbastanza agevole la procedura di correzione della prova e quella di attribuzione dei punteggi.

Anche se con la somministrazione vengono presentati solo i quesiti, al momento della elaborazione di queste prove vanno redatte, per le ragioni appena indicate, anche le relative risposte (solo in taluni casi -nei saggi brevi come nei riassunti- in tale fase ci si può limitare alla semplice definizione dei livelli di accettabilità delle risposte) che fungeranno da criterio, ovvero da misura con cui confrontare le risposte date da ciascun allievo per determinarne il grado di correttezza. Ovviamente, il grado di esaustività di ciascuna risposta-criterio sarà determinato in rapporto ai livelli di complessità e al contesto concettuale presi in considerazione. Operazione, questa, estremamente delicata ed importante. Infatti, attraverso la stesura delle risposte-criterio subito dopo quella delle domande, non poche volte ci si accorge di aver formulato quesiti poco univoci, magari troppo generali se non generici, insomma di dover ristrutturare le domande affinché risultino ben chiare le questioni poste e affinché permettano di rilevare dati validi e attendibili. Quanto più le domande saranno circoscritte e chiare, e le risposte-criterio univocamente determinate, tanto più diminuirà l'eventuale errore del lavoro interpretativo -sempre necessario con queste prove- delle risposte date da ciascun soggetto.

Solo al termine dell'elaborazione dei quesiti si determinerà il punteggio da assegnarsi a ciascuno di essi a seconda che le risposte risultino complessivamente adeguate a quelle definite come criterio, parzialmente adeguate, totalmente inadeguate o omesse.

Queste prove a differenza di quelle oggettive presentano dunque strutturata solo la parte riguardante i quesiti, mentre rimane aperta quella relativa alle risposte - da qui l'aggettivazione "semistrutturate"-; diversamente dalle prove che abbiamo definite "tradizionali" (caratterizzate dall'apertura sia dello stimolo che della risposta) presentano stimoli chiusi e risposte aperte, ma aperte però in modo tale da consentire la predefinizione dei criteri di adeguatezza delle risposte agli obiettivi della verifica, e proprio in forza della specificità delle domande.

Da questo punto di vista si può ben dire che le prove semistrutturate rappresentano un felice tentativo di superamento di molti dei limiti degli strumenti tradizionali di controllo dell'apprendimento e di alcuni di quelli dei test oggettivi, e una vera e propria integrazione dei molti

pregi di questi con taluni -purtroppo pochi- delle prove tradizionali. Se ben costruite presentano infatti molti requisiti delle prove oggettive: offerta di stimoli chiusi e circoscritti; predefinitone di criteri univoci di misurazione e valutazione delle prestazioni; relativa facilità di correzione delle risposte e di trattazione dei dati valutativi raccolti; e persino quei pochi delle prove tradizionali: richiesta di ideazione ed elaborazione in proprio, da parte di ciascun allievo, delle risposte da dare ai quesiti posti.

A differenza delle prime, però, non possono consentire, almeno per ora, stante l'attuale disponibilità dei ritrovati tecnologici, una lettura totalmente automatica delle risposte: ma questo rappresenterebbe un vero limite nel caso si dovessero trattare migliaia e migliaia di prove in poco tempo, situazione che si verificherebbe però solo per un eventuale Centro docimologico nazionale o qualcosa di simile, non certo per le scuole nello svolgimento dei loro compiti ordinari.

Al contrario dei test oggettivi non richiedono agli allievi l'utilizzo prevalente della *memoria riconoscitiva* - discriminazione della risposta esatta tra le alternative offerte- quanto piuttosto di quella *rievocativa* certamente più complessa dell'altra -sulla base di uno stimolo essi devono attivare ben precise tracce mnestiche e partire da queste per elaborare l'autonoma e talvolta originale risposta-. Inoltre, come vedremo, questa tipologia di prove permette di verificare meglio di altri strumenti i cosiddetti processi intellettuali superiori, la capacità di applicare in contesti nuovi rispetto a quelli che hanno caratterizzato il relativo processo di istruzione scolastica -contesti più facilmente simulabili che con i test-, le conoscenze acquisite dagli allievi, l'originalità nella soluzione di particolari situazioni problematiche, la capacità di integrare le diverse abilità disciplinari possedute per risolvere specifici problemi.

I pregi appena elencati non devono comunque far pensare che va esclusivizzato l'uso di questi strumenti per ogni verifica degli apprendimenti degli allievi. A questo proposito vale la pena di ricordare che per le diverse e specifiche funzioni valutative vanno impiegati gli strumenti ritenuti ad esse omologhi o quanto meno più congruenti: persino le prove tradizionali in alcune situazioni, e quando di esse si ri-conoscano rigorosamente i limiti e i difetti metrologici e valutativi, possono risultare assai utili per assolvere certe funzioni di controllo e di verifica delle conoscenze promosse a scuola.

Va infine detto che la messa a punto delle prove semistrutturate richiede un lavoro un po' più oneroso e complesso di quello necessario per l'elaborazione di molti altri strumenti valutativi.

Dell'ampia tipologia delle prove semistrutturate, oltre alle vere e proprie *domande strutturate*, possono far parte anche i *saggi brevi*, i *riassunti*, gli *esercizi*, il *colloquio orale*, le *prove di comprensione di testi*, le *relazioni di ricerca*, e altri strumenti di rilevazione degli apprendimenti, sempre che possiedano i requisiti formali indicati all'inizio del capitolo.

Di tanti strumenti ne esamineremo alcuni che per la loro particolare rilevanza valutativa e per la loro struttura possono rappresentare in modo davvero paradigmatico le principali caratteristiche delle specifiche classi tipologiche cui appartengono.

2. Domande strutturate

Sono prove che presentano una serie articolata di quesiti scritti a stimolo chiuso, quindi molto specifici, relativi ad un tema o ad una serie di contenuti, di argomenti, ecc., quesiti capaci di rilevare un'ampia gamma di obiettivi cognitivi e che richiedono risposte scritte o scritto-grafiche aperte ma generalmente molto brevi e circoscritte.

Gli aspetti formali che distinguono questo particolare strumento di verifica da altri che possono apparire molto simili -si pensi alle domande orali delle interrogazioni in classe, o a quelle di certi compiti scritti-, sono i seguenti:

- i quesiti sono preceduti da una *introduzione* abbastanza articolata agli argomenti oggetto specifico della verifica. Lo scopo è quello di far focalizzare, progressivamente, la situazione problematica, di offrire informazioni di sfondo sull'argomento e di richiamare la stessa attenzione degli allievi sul contesto entro cui dovranno offrire la prestazione richiesta, di evitare un'immissione brusca e parcellizzata alle diverse questioni poste dalla prova;
- ogni specifica *domanda* può essere seguita da *sottodomande* particolari a quella strettamente connesse, ma non dipendenti propedeuticamente dalla qualità delle risposte date alle domande o sottodomande precedenti. Lo scopo è quello di evitare che un eventuale errore nelle risposte alle prime domande dia origine ad "effetti a cascata", producendo automaticamente errori nelle risposte successive: non avrebbe senso una prova di tal genere poiché ne basterebbe una brevissima capace di rilevare l'abilità sottesa dalla prima o dalle prime domande. Si perderebbero in tal modo numerose e preziose informazioni sulle diverse conoscenze - lacune- relative ai diversi aspetti dell'area tematica oggetto di verifica, proprie di ogni allievo;
- domande e sottodomande possono essere strutturate in modo da rilevare abilità e conoscenze dipendenti in senso stretto dai contenuti o dall'argomento trattato durante la formazione, oppure in modo tale da cogliere abilità indipendenti dallo specifico argomento studiato. Analogamente, si possono rilevare abilità riproduttive, analogiche, convergenti, ma anche e soprattutto - data la possibilità che questi strumenti dischiudono rendendo agevole la simulazione di scenari e contesti teorici e operativi originali e non conosciuti dagli allievi- capacità applicative, divergenti, capacità di risolvere problemi nuovi utilizzando conoscenze squisitamente disciplinari o pluri, multi, interdisciplinari;
- i quesiti sono strutturati in modo che rilevino gli obiettivi e le capacità che si vogliono davvero verificare, che non prestino il fianco ad ambiguità interpretative, e in modo che le risposte siano strettamente congruenti con la domanda e manifestino con immediatezza il possesso o il non possesso dell'abilità sottoposta a controllo. In altri termini anche per rilevare abilità complesse le domande devono essere chiare, semplici, specifiche ed univoche, tanto da costringere, per così dire, gli allievi a formulare risposte essenziali, stringate, specifiche. Ogni domanda deve sollecitare la manifestazione di abilità ben determinate e precise in modo che la gamma delle risposte possibili sia fortemente delimitata e prevedibile nelle sue caratteristiche essenziali.

Ciò consente, tra l'altro, un'analisi rapidissima dell'adeguatezza delle risposte ai criteri di correzione e di verifica, cioè il confronto tra la risposta data da ciascun allievo e quella data dal costruttore dello strumento e ritenuta nello specifico contesto come essenzialmente esaustiva ed accettabile, e la conseguente assegnazione -tendenzialmente oggettiva- dei punteggi prestabiliti per ciascuna domanda e per l'intera prova.

Con domande strutturate ben costruite, le rilevazioni dovrebbero quindi essere abbastanza valide e attendibili.

Come si è detto il loro pregio maggiore sta nel fatto che permettono la simulazione di contesti problematici sconosciuti entro i quali è possibile richiedere agli allievi di manifestare la capacità di impiegare le informazioni, le regole e i concetti appresi, di compiere analisi, sintesi, valutazioni del contesto e delle conoscenze possedute nonché dei dati disponibili per risolvere la

situazione problematica posta, quindi di formulare ipotesi esplicative e risolutive, nonché di giustificarle sul piano teorico, culturale e operativo, ecc.

Occorre tener presente che l'introduzione, che potrebbe apparire come un banale preambolo, rappresenta invece un elemento caratteristico di primo piano di questa tipologia di prove. La flessibilità che la contraddistingue -con essa si possono perseguire obiettivi e svolgere funzioni di verifica assai differenziati, dalla valutazione diagnostica iniziale e intermedia a quella di prodotto- permette anche di impiegare nell'introduzione, come nelle domande, materiali scritti, grafici, visivi, sonori, manipolativi, e persino strumenti ed apparecchi scientifici, ecc. e di poter partire da questi per le richieste di prestazioni prevalentemente scritte, di interpretazione ma anche di produzione di grafici, tabelle, diagrammi, ecc.

L'introduzione deve essere comunque semplice, precisa, e non deve presentare ridondanze o elementi informativi superflui; le domande non devono risultare come banali giustapposizioni di vari elementi concettuali segmentati, ma devono essere tra loro fortemente integrate o almeno collegate, anche se come si è detto non devono essere formulate in modo che l'esattezza (o l'erroneità) delle risposte date a ciascuna di esse dipendano fortemente dalla giustezza (o dalla erroneità) di quelle precedenti. Proprio in questo requisito si differenziano gli strumenti ben costruiti da quelli approssimativi.

2.1 Costruzione delle prove, criteri di verifica e indicazioni di lavoro per gli studenti

Come si è accennato, durante la messa a punto di questi strumenti chi li elabora deve contestualmente formulare per ogni *domanda*, e per ciascuna delle *sottodomande* che la seguono, le relative risposte, anche se ovviamente al momento della somministrazione agli allievi verranno presentati solamente i quesiti. Questo stratagemma per un verso consente di modificare immediatamente le domande non troppo chiare ed univoche (se ci si accorge infatti che risulta difficile poter strutturare adeguatamente certe risposte, evidentemente c'è qualcosa che non va nella formulazione del corrispondente quesito che va quindi opportunamente "corretto") e di rendersi conto della presenza di quella eventuale concatenazione tra le prime domande e le successive che potrebbe produrre quegli effetti di risposte a cascata tali da far rispondere bene o male solo in forza della qualità delle risposte date ai primi quesiti. Per altro verso permette di predefinire secondo criteri univoci le caratteristiche che devono possedere le risposte che verranno date dagli allievi, anche se formulate con parole proprie, per poterle ritenere accettabili.

In questa occasione si determinerà il punteggio da assegnarsi ad ognuno dei singoli quesiti a seconda che le risposte risultino adeguate, parzialmente adeguate, inadeguate o omesse. In queste prove va infatti previsto che ciascuna domanda può verificare più di una singola conoscenza o abilità. Occorrerà pertanto stabilire un punteggio pieno per le risposte completamente esaustive (ovviamente da considerarsi tali sempre in riferimento al particolare livello di complessità della prova), e un punteggio parziale da assegnarsi in presenza solo delle singole abilità o conoscenze sottoposte a verifica. Così per una domanda strutturata del tipo: *Indica e descrivi in ordine gerarchico di importanza quali sono, secondo la scuola delle Annales, le principali quattro cause dello scoppio della prima guerra mondiale*, si potranno assegnare cinque punti alle risposte completamente esatte, ed un punto per ognuna delle cause elencate e descritte quando queste risultino meno di quattro.

La somma dei punteggi parziali, relativi cioè ad ognuno dei quesiti, originerà il punteggio complessivo globale della prova.

Per ciascuna domanda come per ogni sottodomanda devono indicarsi con molta esattezza i vincoli entro cui gli allievi devono offrire le risposte. Tra questi vi devono essere innanzitutto la *chiave* interpretativa o se si vuole il punto di vista dell'analisi, della sintesi, ecc., che si richiede di

compiere nella specifica situazione problematica, e la specificazione della lunghezza massima delle risposte.

3. Saggi brevi

I saggi sono composizioni scritte di lunghezza variabile sollecitate attraverso stimoli opportuni allo scopo di far manifestare ai soggetti, cui se ne chiede l'elaborazione, particolari competenze possedute in specifici campi di studio o disciplinari ivi compresa la lingua madre, le funzioni comunicative, i tipi e i generi testuali.

A questa definizione generale se ne possono associare altre del tutto particolari e di significato differenziato non solo in relazione ai contesti culturali e nazionali di riferimento -per alcuni versi il significato dato generalmente in Francia varia da quello affidatogli nel Regno Unito o negli USA- ma anche in relazione alle diverse scuole di pensiero, ai diversi indirizzi di studio, soprattutto in campo linguistico, e, per finire, al mutare diacronico del "senso comune" degli insegnati. L'analisi delle differenze e delle analogie ancor più che impraticabile per l'enorme numero delle accezioni terminologiche e concettuali, sarebbe poco produttiva. Quel che preme invece rilevare è l'interpretazione diffusa che del termine da noi si dà ancora, e quella che più correttamente si dovrebbe dare quando ci si riferisca a certe composizioni scritte la cui struttura sia tale da far diminuire la casualità e la soggettività degli elementi valutativi con essi sollecitati e raccolti; le differenze che sul piano teorico ed operativo le due interpretazioni presuppongono e comportano.

Generalmente il saggio, soprattutto breve, viene da noi assimilato al tema, in particolare al tema di italiano. Di fatto però sono due tipi di prove che per quanto reciprocamente assimilabili a livello di senso comune, almeno da un punto di vista docimologico sono tra loro nettamente diverse.

L'inclusione dei saggi, brevi o lunghi che siano, in questo capitolo dedicato alle prove semistrutturate già implicitamente pone in evidenza la differenza formale e sostanziale che intercorre tra le due prove: con i saggi l'articolazione dello stimolo è tendenzialmente chiusa e tale da consentire la predeterminazione dei criteri di correzione della prova; con i temi lo stimolo è invece generalmente aperto così come aperta è la risposta, tanto da creare serie difficoltà, in molti casi l'impossibilità, di rilevare dati valutativi validi (ciascuno interpreta soggettivamente la traccia e i modi di espanderla) e di predefinire criteri univoci di correzione (ciascun correttore impiega criteri soggettivi e quasi sempre impliciti, di interpretazione delle prestazioni con la conseguente bassa o nulla attendibilità delle misurazioni e dei giudizi).

Attraverso l'analisi delle caratteristiche del tema aperto o libero, esaminiamo, per contrasto, le prerogative dei saggi, in generale, di quelli brevi in particolare.

3.1 Dal tema al saggio ovvero dalla "diseducazione" alla "educazione"

Sulle qualità del tema, in particolare di quello di italiano, si discute nel nostro paese da oltre un secolo. La lunga durata della discussione e la persistenza e la sopravvivenza di questa pratica formativa e valutativa alle critiche che da più parti le sono state rivolte non vanno però interpretate, come taluni fanno, quale dimostrazione "empirica" di una sua intrinseca validità. Più semplicemente mostrano che riflessioni ancora attuali di molti uomini di cultura della fine del secolo scorso e dell'inizio di questo, e gli esiti della ricerca docimologica internazionale, almeno da noi non sono bastati ad innescare un processo di revisione critica, se non dello strumento almeno del suo impiego non a torto definito nefasto. Ciò, a causa di molti fattori, primo tra tutti l'incapacità politica di dotare il nostro paese di un solido sistema per la formazione professionale dei docenti, così che è soprattutto dall'imitazione dei comportamenti dei docenti succedutisi nella propria esperienza di

studenti che derivano molte delle scelte operative, e quindi anche degli strumenti valutativi, di fatto compiute ancora oggi da chi insegna.

Tale effetto di trascinamento continua ancora, nonostante che da De Sanctis a Vailati fino ai linguisti contemporanei, le critiche alla immoralità dei componimenti reputati capaci solo o quasi di "educare" alla menzogna, e quelle all'incapacità di far acquisire la consapevolezza dell'enorme varietà dei linguaggi utilizzabili per trattare uno stesso argomento, anche in rapporto alla varietà dei luoghi e degli interlocutori, ed altre critiche ancora, si siano succedute continuamente.

I rilievi d'ordine generale che trovano ormai un pressoché unanime consenso sono quelli che pongono in evidenza il fatto che il tema:

- imponga agli allievi una vera e propria amplificazione della traccia, costringendoli, per così dire, a "formulare con mille parole ciò che è possibile esprimere più efficacemente con dieci";
- non imponga di tener presenti interlocutori ben determinati -se non il docente con i suoi gusti soggettivi- con i quali comunicare per ben definiti scopi;
- non consenta di valorizzare alcune caratteristiche peculiari del linguaggio scritto, prima tra tutte quella di permettere, a chi lo impieghi, di poter tornare su questioni già trattate da altri, di utilizzare elaborazioni e riflessioni compiute precedentemente da altri per suffragare le proprie ipotesi o le proprie tesi, per confutarne altre più o meno consolidate;
- non permetta -come corollario dei due ultimi limiti indicati- di utilizzare, talvolta persino di capire che ci sono linguaggi differenziati, oltre che tecnici e settoriali, per trattare gli stessi argomenti a seconda delle sedi e degli interlocutori (impiego dei diversi registri linguistici);
- suggerisca comportamenti tendenzialmente immorali, e certamente diseducativi, autorizzando, per così dire, ad esprimere, per compiacere l'eventuale lettore, persino l'opposto di quello che si pensa su determinate questioni, nonché a fare asserzioni poco documentate e argomentate.

I rilievi più squisitamente docimologici, derivano invece dal fatto che il tema:

- offre agli allievi stimoli solitamente poco precisi o comunque tali da venir interpretati soggettivamente. Una stessa "traccia" non indirizza tutti i soggetti a far affiorare, con lo svolgimento, l'intera serie delle abilità, delle competenze, delle informazioni, ecc., che di fatto, seppur implicitamente, i docenti vorrebbero rilevare somministrando *quella* prova;
- consente agli allievi una organizzazione soggettiva della risposta che deriva dalla precedente soggettività interpretativa del *che cosa* e del *come* deve trattare la questione posta;
- non permette al docente di predefinire criteri omogenei di correzione o di dare ai criteri comunque utilizzati lo stesso peso nell'analisi delle diverse prestazioni anche perché queste potrebbero non evidenziare abilità che pur possedute non vengono manifestate solo a causa della soggettiva interpretazione della traccia. Una incertezza questa, che all'estremo opposto può invece far perdere informazioni preziose circa i livelli reali di competenze (lacune) degli allievi (un allievo che semplicemente intuisca di stare per compiere un errore, per es. nell'uso del congiuntivo, al fine di non esporsi trasforma la frase in modo da usare solo verbi al presente, con perdita di informazioni che sarebbero di grande utilità formativa: la conseguente non attivazione del recupero produrrebbe danni all'allievo medesimo)

Va comunque detto che nonostante tali limiti perniciosi, quando si vogliono rilevare le poche abilità che solo con tale strumento è possibile rilevare (per es. la capacità di fantasticare liberamente ed in modo estemporaneo partendo da uno stimolo vago ed appena abbozzato), persino il tema può essere impiegato proficuamente nel processo valutativo scolastico, ma sempre con la piena consapevolezza di quei limiti quindi assieme ad altri tipi di prove.

Tuttavia gran parte degli obiettivi di verifica che con esso generalmente si perseguono possono raggiungersi con ben altra efficacia ed affidabilità utilizzando i saggi brevi.

Esaminiamo, di questi, le principali caratteristiche .

a) Il saggio come problema.

Scrivere un saggio equivale a risolvere un problema. O almeno a descrivere le risoluzioni tentate o date in un particolare periodo, da una corrente di pensiero, in determinati contesti, ecc. In quanto problema non nasce dunque dal nulla, ma da una situazione problematica, teorica o operativa, artificiale (culturale) o genuina ("esistenziale").

Per ricomporre la situazione di "crisi" è dunque necessario: conoscere gli eventuali tentativi di risoluzione già provati, vagliarne i punti di forza e di debolezza; formulare ipotesi risolutive; assumere tra le infinite possibili informazioni e tra gli innumerevoli dati di contesto, quelli congruenti con l'ipotesi stessa; provare l'ipotesi, modificarla, cambiarla sulla base della documentazione raccolta o di altre procedure; argomentare e giustificare con opportuna documentazione la qualità della ipotesi, la sua validità, sostenere se necessario una tesi, confutare le ipotesi o le tesi da altri già formulate ma non condivise; prospettare eventuali sviluppi della questione.

b) Il saggio non può essere improvvisato.

Ne consegue che un saggio non può essere improvvisato. Persino a livello di senso comune si sa che un qualsiasi tipo di saggio (non solo scritto) presuppone, necessariamente un periodo di preparazione seria e rigorosa.

Una preparazione individuale, di gruppo e collettiva di grande valore formativo, con letture, ricerche, documentazioni, discussioni, con un approccio a carattere disciplinare, ma anche multi, pluri e interdisciplinare, sia ai contenuti che alle procedure di indagine.

c) Lo stimolo e la stesura del saggio devono possedere particolari requisiti.

Evidentemente, l'argomento o la questione problematica affrontata sono, per così dire, totalmente conosciuti prima della elaborazione del saggio a livello individuale (anche se la ricerca ad essi relativa ha visto la partecipazione dell'intero gruppo classe, di piccoli gruppi e dei singoli). Il titolo del saggio è in altri termini determinato per tempo (così come l'interlocutore), non viene a costituire uno stimolo estemporaneo, improvviso, impreveduto. Né uno stimolo aggregato, complessivo e aperto. Bensì una serie di stimoli integrati, anche se articolati, in rapporto ai quali siano predefinibili i criteri di congruenza ed una scala delle qualità (requisiti) delle risposte (ancorché aperte), capaci quindi di configurarsi come veri e propri criteri oggettivi.

d) Il saggio deve consentire l'impiego di criteri valutativi analitici (oltre che complessivi).

I criteri di correzione e verifica dei saggi possono ovviamente variare con il variare della specifica area di contenuto cui la prova si riferisce. A seconda delle particolari abilità da sottoporre

a controllo si determineranno quindi i criteri corrispondenti. Tuttavia quelli che in generale è assai probabile che caratterizzino molti dei possibili saggi possono essere i seguenti:

- proprietà di linguaggio (esattezza terminologica, in particolare padronanza dei termini che hanno significato specifico ed uso pertinente del lessico specialistico, ecc.);
- efficacia linguistica (congruenza della forma espressiva alla funzione comunicativa indicata nello stimolo o prescelta dall'allievo nella stesura del saggio; uso appropriato dei registri linguistici, ecc.);
- rilevanza delle informazioni (qualità e peso specifico dei dati e delle informazioni impiegati nella trattazione, sia essa descrittiva che argomentativa, o altro, nel sostenere o confutare una ipotesi o una tesi; capacità di impiegare in modo gerarchicamente appropriato le diverse informazioni e di differente peso specifico, ecc.);
- pertinenza delle informazioni (livello di corrispondenza e di congruenza delle informazioni con l'argomento trattato, con il ragionamento svolto, ecc.);
- rigore logico (stringatezza sequenzialità del ragionamento; capacità di impiegare un modello di analisi, spiegazione e/o di giustificazione di una certa ipotesi o tesi che non sia contraddittorio al proprio interno, ecc.);
- impalcatura teorica (razionalità del modello complessivo di ragionamento costruito per sostenere o confutare una tesi, ecc.);
- criticità (capacità di porre in relazione elementi, dati e informazioni tra essi apparentemente non connessi, di impiegare tutta o quasi la strumentazione concettuale formalmente posseduta dal soggetto nel processo di analisi e argomentazione, di saper cogliere quanto un autore ha volutamente nascosto o taciuto nella giustificazione di certe asserzioni di affermare con consapevolezza l'impossibilità di sostenere certe tesi in assenza di ipotizzabili necessari elementi informativi e/o concettuali, ecc.);
- originalità (capacità di aggiungere nuove informazioni, nuove relazioni, al quadro conoscitivo disponibile, ecc.).

Ovviamente per ciascuno dei criteri indicati vanno determinate opportune scale descrittive capaci di far distinguere i diversi possibili livelli di possesso delle specifiche abilità e conoscenze, e quindi di far correggere ed attribuire punteggi a ciascuna delle componenti della prova e all'intera prova.

4. Riassunti

Il riassunto può definirsi come una prova di comprensione e di riscrittura condensata di un testo in rapporto però a determinate chiavi di lettura e a vincoli di riscrittura indicati esplicitamente.

In forza dei vincoli imposti può essere inserita, a tutti gli effetti, nella tipologia delle prove semistrutturate, cioè di prove che possiedono particolari qualità metrologiche, distinguendosi, così, dai riassunti, commenti e parafrasi diffusamente impiegati nella pratica formativa e valutativa corrente.

Il riassunto, così come qui lo si intende, è una pratica formativa e valutativa assai utile, ma complessa. Con essa ci si muove infatti su due campi assai articolati e delicati, quali il saper leggere e il saper scrivere.

Il saper leggere rimanda -come si è detto più estesamente nel capitolo relativo alle prove di comprensione della lettura- non solo alla semplice attività di decodifica del codice grafico, o alla semplice comprensione del significato delle singole parole, delle frasi, e, complessivamente dell'intero testo, ma anche e soprattutto a quelle attività complesse di "riscrittura" del testo, ovvero di decodifica, interpretazione, ecc., derivanti dall'enciclopedia del soggetto, dalle sue aspettative, dalla capacità di discriminare e organizzare particolari informazioni utili per dare organizzazione e coerenza allo stesso testo, che vanno ben oltre la semplice conoscenza della "grammatica" e della "sintassi", e da cui si struttura il livello di comprensione.

A queste già complesse ed articolate attività, nel processo di lettura richiesto per il riassunto si devono aggiungere tutte quelle altre connesse alla o alle chiavi interpretative "imposte" dallo stimolo offerto con la prova, che a loro volta, in quanto strumenti di "manipolazione" del testo, dirigono e integrano le prime.

Il saper riassumere per iscritto, che delle due abilità indicate nel processo del riassumere è quella esplicitamente sottoposta a controllo con la prova in esame, pur derivando dall'altra, rimanda a sua volta e specificatamente, alla capacità di esprimere sinteticamente con una propria forma linguistica quei contenuti concettuali, quelle informazioni, ecc., più rappresentativi del brano letto, senza alterarne senso e significati, e osservando rigorosamente le consegne ricevute.

Operazione complessissima che richiede, e a sua volta manifesta, le specifiche competenze linguistiche e cognitive del soggetto (nel senso che l'operazione non è di mera parafrasi, di dire con parole diverse le stesse cose, ma anche e soprattutto di attivazione di un processo ricorsivo di analisi, generalizzazione, valutazione, sintesi e ri-organizzazione delle unità concettuali e informative, delle parti e del tutto).

4.1 Indicazioni di lavoro e criteri di verifica

Come per tutte le prove, anche per il riassunto le indicazioni sulle particolari prestazioni richieste, sulle operazioni che devono essere compiute, devono essere chiare, precise ed esaustive, pena la bassa validità della misurazione e della valutazione. Immediatamente prima del testo da riassumere dovranno quindi offrirsi tutte le istruzioni circa le operazioni richieste, si indicheranno i vincoli cui le prestazioni dovranno sottostare. Istruzioni e vincoli, come si sa, deriveranno in gran parte dagli obiettivi e dai criteri di verifica della stessa prova.

Dalla breve analisi delle operazioni concettuali che è necessario attivare con i processi di lettura e riscrittura sintetica di un testo, è facile inferire che le indicazioni che è indispensabile offrire (per iscritto) agli allievi sono in generale (in particolare possono offrirsi parti o combinazioni di esse a seconda degli obiettivi di verifica), le seguenti:

- specificazione della lunghezza massima del riassunto (numero di righe o numero di parole);
- indicazioni del genere e del tipo di testo che deve essere condensato (narrativo, descrittivo, argomentativo, ecc., relativi ad argomenti e/o ad ambiti particolari, per es. letterari, storici, scientifici, politici, economici, ecc.);
- specificazione della chiave di lettura e di riscrittura (indicazione dei punti nodali da porre in evidenza: per es. la concatenazione degli avvenimenti o dei fatti "narrati", le relazioni tra

personaggi ed eventi; la tesi principale sostenuta dall'autore; le idee fondamentali racchiuse in ogni specifica parte del testo, ecc.);

- indicazione dell'interlocutore ipotetico ovvero del destinatario del riassunto (riferimento quindi ai codici, ai sottocodici, ai registri linguistici da impiegare);
- specificazione del tipo di comunicazione che deve essere attivato (riferimento alla funzione comunicativa che in modo prevalente deve caratterizzare la riscrittura sintetica del testo: da quella espressiva a quella persuasiva, da quella informativa a quella metalinguistica, ecc.).

I criteri di verifica della prova saranno strettamente connessi alle specifiche indicazioni offerte come stimolo, compreso il testo, agli allievi.

Come per la generalità delle prove semistrutturate, anche per i riassunti, vanno determinate a priori le caratteristiche formali che la o le risposte degli allievi dovrebbero possedere, e che andranno impiegate come criteri di verifica.

Nei riassunti, partendo contestualmente dalla specificità degli stimoli, quindi dagli obiettivi di conoscenza sottoposti a controllo con quella particolare prova e dal testo da riassumere che è stato prescelto, si individueranno e si trascriveranno, ancor prima della somministrazione dello strumento, modelli di risposta e/o indicazioni degli elementi che devono comunque essere presenti nel riassunto degli allievi affinché questo possa ritenersi adeguato o non adeguato o a che livello risulti adeguato alle prestazioni attese e descritte.

Si tratta in altri termini, di elaborare uno schema analitico di riferimento circa i punti essenziali che, in dipendenza delle istruzioni date e del testo offerto, devono comunque essere presenti nel riassunto per considerarlo accettabile, corretto, pertinente. Per ciascuno di essi verrà quindi stabilita la scala dei punteggi da attribuire.

I criteri generali impiegabili per la valutazione dei riassunti, che dovranno comunque venir ulteriormente articolati al proprio interno anche in rapporto alle caratteristiche del testo prescelto per la prova, e alle specifiche istruzioni date per l'operazione di sintesi richiesta, potrebbero essere i seguenti:

- quantità e qualità delle informazioni scelte come rappresentative del testo (livello di pertinenza ed essenzialità delle scelte rispetto all'area di contenuto);
- funzionalità della struttura adottata nella esposizione sintetica (ovvero la capacità di sintetizzare in forma linguistica originale rispetto al testo);
- coerenza del testo prodotto con quello originario (capacità del nuovo testo di rispecchiare i contenuti, le informazioni, ecc. di quello originario, ma con una organizzazione interna del discorso autonoma);
- congruenza del testo prodotto con le chiavi di lettura "imposte" (scelta adeguata delle componenti interpretative del testo e indicate come vincolanti o da privilegiare nel lavoro di sintesi);
- congruenza del registro o dei codici adottati con l'interlocutore indicato (adeguatezza della forma linguistica alle caratteristiche del destinatario);

- congruenza della funzione comunicativa prevalentemente adottata con quella "imposta" (capacità del testo prodotto di assolvere complessivamente e prevalentemente la funzione comunicativa indicata come vincolante nelle istruzioni di lavoro).

La correzione consisterà nel controllo della presenza in ogni prova delle componenti e dei punti predeterminati come essenziali per ognuna delle indicazioni date, senza però farsi influenzare, almeno per taluni degli obiettivi di verifica, dallo stile espositivo di ciascun allievo.