



Material integrativo
al corso online
“La valutazione nella DDI”



Estratto da

Mario Martini

Lavorare per competenze

Progettazione, valutazione e certificazione

Con prefazione di
Mario Castoldi



6

Valutazione e certificazione delle competenze

“Promuovere l'apprendimento dei ragazzi è lo scopo principale delle scuole e la valutazione costituisce il cuore del progresso”.

DES/VO, National Curriculum Task Group on Assessment and Testing: A Report

Dopo avere affrontato nel capitolo quarto l'analisi delle prime due regioni (rispettivamente finalità/traguardi educativi e obiettivi/contenuti di istruzione) e nel quinto l'analisi della terza (organizzazione didattica) della mappa di J. F. Kerr (cfr. 4.4, fig. 4.1), si passa in questo capitolo ad esaminare la regione dedicata alla valutazione e alla certificazione, con la quale si completa l'analisi della struttura architettonica del curriculum. I due temi vengono esaminati contestualmente in quanto, in un'ottica formativa qual è quella seguita nel presente capitolo in linea con la normativa recente, risultano strettamente connessi fra loro; in particolare, la certificazione si configura come un atto che viene a completare le molteplici funzioni della valutazione, di cui pertanto può essere considerata parte. Inoltre non si distingue tra valutazione degli obiettivi di apprendimento e valutazione delle competenze in quanto, in base all'impostazione che si è data al costrutto di competenza (cfr. 2.3), obiettivi e competenze vanno considerati all'interno di una prospettiva ecologico-sistemica, multidimensionale che vede i primi come componenti imprescindibili delle competenze e interagenti con esse.

6.1 Innovazioni recenti nel campo della valutazione

L'avvio del sistema nazionale di valutazione (SNV), che ha coinvolto tutti gli istituti scolastici (DPR n. 80/2013 e Direttiva applicativa n. 11/2014), e la

Figura 6.1 Principali norme italiane inerenti alla valutazione e alla certificazione

NORME	ARGOMENTO	DISPOSIZIONI
DPR 275/1999	Regolamento autonomia	Prevede l'adozione di nuovi modelli di certificazione riferiti a conoscenze, competenze, capacità acquisite e crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate.
Legge 53/2003	Norme generali sull'istruzione	Il rilascio della certificazione è compito dell'istituzione scolastica frequentata dall'allievo, che vi provvede tramite un modello nazionale.
DLgs 59/2004	Regolamento attuativo della legge 53/2003 per il primo ciclo	In attesa della modulistica nazionale, ogni istituzione scolastica (primaria e secondaria di 1° grado) provvede a elaborare propri modelli di certificazione.
DM n. 139/2007	Regolamento obbligo d'istruzione	Al termine dell'obbligo scolastico viene effettuata la certificazione, che viene rilasciata a domanda; per chi compie 18 anni viene rilasciata d'ufficio. La certificazione è relativa ai saperi e alle competenze che assicurano l'equivalenza formativa dei diversi percorsi formativi. Allegato al decreto vi è un documento che indica quattro assi culturali, che riportano le competenze di base previste per la fine dell'obbligo di istruzione.
Legge 169/2008	Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università	"Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuati mediante l'attribuzione di voti espressi in decimi e illustrate con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno". " ... nella scuola secondaria di primo grado la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite nonché la valutazione dell'esame finale del ciclo sono effettuate mediante l'attribuzione di voti numerici espressi in decimi".
DPR n. 122/2009	Regolamento valutazione	In entrambe le scuole del primo ciclo la valutazione degli apprendimenti disciplinari viene espressa in voti numerici; nella primaria la valutazione del comportamento viene espressa attraverso un giudizio, formulato in base alle modalità scelte dal collegio docenti, e nella secondaria di primo grado attraverso un voto numerico, illustrato con una nota specifica. Nel secondo ciclo la valutazione sia degli apprendimenti sia del comportamento viene espressa in voti numerici.

NORME	ARGOMENTO	DISPOSIZIONI
		“Al termine dell’anno conclusivo della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dell’adempimento dell’obbligo di istruzione... nonché al termine del secondo ciclo dell’istruzione, la scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno, al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l’orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l’inserimento nel mondo del lavoro”. “Nel primo ciclo dell’istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazione in decimi”.
DM 9/2010	Decreto per l’adozione del modello di certificazione di fine obbligo di istruzione	Viene emanato il modello certificativo relativo alla fine dell’obbligo di istruzione, che prevede la valutazione dei livelli acquisiti nelle diverse competenze relative ai quattro assi culturali riportati nel documento tecnico allegato al DM 139/2007.
DM n. 254/2012	Indicazioni Nazionali per il curriculum dell’infanzia e del primo ciclo	Indica i risultati di apprendimento al termine dei vari percorsi e periodi. Precisa le operazioni da compiere per identificare, valutare, attestare le competenze acquisite nell’apprendimento formale, non formale e informale.
DPR n. 263/2012	Regolamento Centro di istruzione degli adulti	Prevede la certificazione: • al termine del secondo periodo del percorso di primo livello, quale attestazione delle competenze connesse all’obbligo d’istruzione; • al termine del primo periodo del percorso di secondo livello, come attestazione necessaria per l’ammissione al secondo biennio degli istituti tecnici/professionali; • al termine del secondo periodo del percorso di secondo livello per l’ammissione all’ultimo anno.
D. Lgs. n. 13/2013	Definizione norme generali e livelli essenziali sistema nazionale di certificazione delle competenze	Riconosce quali enti titolari a validare e certificare le competenze le istituzioni scolastiche.

NORME	ARGOMENTO	DISPOSIZIONI
CM n. 3/2015 e Linee guida	Sperimentazione modelli certificazione nel primo ciclo	Sottolinea il carattere prevalentemente educativo della certificazione nell'ambito del primo ciclo. Le Linee guida allegate tracciano un quadro teorico di riferimento e suggeriscono strumenti di rilevazione, documentazione e valutazione. Viene rilevato che "le quattro tipologie di certificazioni previste dal nostro ordinamento (al termine della quinta classe primaria, della terza classe secondaria di I grado, della seconda classe secondaria di II grado, della quinta classe secondaria di II grado) si caratterizzano, al momento, per diversità di impianto culturale e di formato amministrativo". Si afferma che è "necessaria una loro armonizzazione, che ne consenta una chiara leggibilità da parte dei fruitori del servizio scolastico, in una ottica di comparabilità europea, rispettando le diverse finalità che la legge attribuisce alla certificazione delle competenze ai vari livelli di età".

sperimentazione inerente alla certificazione delle competenze del primo ciclo (C.M. n. 3/2015 e Linee guida) – se assunti come occasioni di crescita professionale e non solo come adempimenti burocratici – possono fornire validi contributi non solo a suscitare l'attenzione verso le tematiche dell'autovalutazione e della certificazione ma anche a riesaminare e riqualificare, in generale, la cultura valutativa scolastica (cfr. fig. 6.1 che riporta i principali testi normativi inerenti alla valutazione e alla certificazione approvati dopo il riconoscimento dell'autonomia funzionale agli istituti).

Infatti, tra le priorità strategiche della valutazione del SNV, viene indicato il livello di padronanza delle competenze manifestato dagli allievi e tra le azioni previste vi è il processo di autovalutazione degli istituti che, attraverso il relativo rapporto (RAV), induce ad analizzare le modalità di valutazione degli apprendimenti concordate a livello di istituto, focalizzando lo sguardo sui risultati di apprendimento e sulle competenze di cittadinanza. Tra le domande guida che vengono poste come supporto all'analisi e all'autovalutazione, ve n'è una che riguarda l'uso delle prove autentiche e delle rubriche di valutazione, le quali costituiscono strumenti che vengono impiegati nell'ambito della didattica per competenze.

La sperimentazione dei modelli di certificazione del primo ciclo trova nelle Linee guida che accompagnano la circolare un importante strumento di supporto che esplicita lo sfondo teorico entro cui va collocata l'operazione e fornisce alcune indicazioni pratiche essenziali. Viene evidenziata con chiarezza la valenza prevalentemente educativa della certificazione, superando le ambiguità presenti nella normativa precedente che prevedeva voti numerici anche per la certificazione delle competenze, inizialmente sia alla fine della primaria sia alla fine del primo ciclo (cfr. Legge 169/2008) e successivamente solo alla fine del primo ciclo (cfr. DPR n. 122/2009), in controtendenza rispetto ai criteri adottati a livello internazionale, in base ai quali le competenze vengono descritte e non espresse in numeri (così avviene ad esempio nella certificazione delle lingue sulla base del CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages*), rischiando di ingenerare confusione tra la valutazione degli apprendimenti (per la quale si usano i voti numerici) e la certificazione delle competenze, tra documento di valutazione di fine trimestre/quadrimestre e modello di certificazione. Nelle Linee guida inoltre viene auspicato che le operazioni implicate possano retroagire positivamente sulle pratiche didattiche. Si rileva opportunamente la necessità di uno stretto nesso tra progettazione, azione in classe e valutazione, avente come baricentro una visione dell'apprendimento complessa, che trova rispondenza nel costrutto di competenza. Si auspica inoltre che l'impostazione assegnata alla certificazione – che presuppone l'impiego di specifici strumenti di osservazione, documentazione e valutazione – possa arricchire le pratiche valutative attualmente in uso, adottando una logica non puramente classificatoria centrata sui voti ma volta a promuovere le varie dimensioni implicate nella formazione e nell'educazione della persona.

Le sollecitazioni provenienti da entrambe le innovazioni (valutazione/autovalutazione degli istituti e certificazione delle competenze) sono finalizzate a promuovere un cambiamento del paradigma valutativo, reso necessario dopo che negli scorsi anni si è assistito a un'operazione di restaurazione a livello del primo ciclo, con il ripristino dei voti nella valutazione degli apprendimenti, con l'estensione del loro impiego anche alla valutazione del comportamento e, per quanto riguarda la secondaria di primo grado, alla certificazione delle competenze (cfr. Legge 169/2008 e D.P.R. n. 122/2009).

Il ritorno ai voti, insieme ad altri simboli della scuola del passato tra cui il maestro unico a livello di scuola primaria, è stato presentato dal ministro allora in carica come un segnale di serietà degli studi e come un passaggio ineludibile verso il miglioramento dei livelli di apprendimento (Baldacci, Frabboni, 2009). La posizione del ministro rifletteva una tendenza culturale mirante a un disegno di razionalizzazione efficientistica del sistema scolastico, organizzato sulla base del modello aziendalistico e gestito dal dirigente manager. Tale tendenza, tuttora presente, è in sintonia con il concetto di “capitale umano” che si riscontra nei documenti del Parlamento e del Consiglio europei, all’interno di una visione funzionalistica del rapporto tra scuola e sistema produttivo (cfr. 1.2. e 4.1.). In quest’orizzonte l’enfasi sulla dimensione misurativa della valutazione costituisce un corollario inevitabile, che, se assunto in modo radicale, finirebbe col ridurre la valenza del costrutto di competenza alla dimensione grammaticale (cfr. la struttura tridimensionale della competenza riportata nella fig. 2.4), nella quale rientrano le risorse cognitive basilari (conoscenze e abilità) più facilmente rilevabili e quantificabili; di conseguenza gli aspetti che afferiscono alla dimensione pragmatica e a quella semantica, i quali più che misurabili sono “apprezzabili”, “stimabili”, verrebbero ignorati o perlomeno sottovalutati. Emerge, pertanto, l’esigenza di una visione non riduttiva, ma ecologico-sistemica della valutazione che consenta di prestare attenzione e promuovere tutte le componenti che sono implicate nel costrutto di competenza, necessarie per una formazione e un’educazione multidimensionali che mettano il soggetto nella condizione di dirigere il proprio apprendimento e di abitare il mondo in forma consapevole, attiva e responsabile.

Mancano ancora, a livello normativo, alcuni tasselli per avere un quadro organico e coerente della valutazione scolastica: in particolare si registra un diverso impianto culturale (mentre un’armonizzazione sarebbe auspicabile, pur nella salvaguardia delle diverse peculiarità di ogni grado scolastico, come rilevato nella CM 3/2015) tra i modelli di certificazione del primo ciclo proposti nell’ambito della sperimentazione e quello di fine obbligo di istruzione, così come tra quest’ultimo e quello adottato alla fine del secondo ciclo in sede di esame di stato.

6.2 Modelli di valutazione

“Un insegnamento di cattiva qualità è, quasi letteralmente, un assassinio e, metaforicamente, un peccato. Immiserisce lo studente, riduce a grigia inanità la materia insegnata. Insinua nella sensibilità del bambino o dell’adulto il più corrosivo degli acidi, la noia, le esaltazioni dell’ennui. Un insegnamento morto, esercitato nella mediocrità forse inconsciamente vendicativa di pedagoghi frustrati, ha ucciso per milioni di persone la matematica, la poesia, il pensiero logico”.

G. Steiner, *La lezione dei maestri*

Le pratiche valutative che vengono adottate nelle scuole sono strettamente connesse alla concezione che si ha dell’apprendimento e, pertanto, nella breve rassegna che viene delineata (vedi sito, all. 6.1, per un approfondimento del tema), si mettono in rilievo gli apporti teorici che hanno contribuito sia ad arricchire la visione dell’apprendimento sia ad elaborare nuovi approcci al tema della valutazione.

6.2.1. Il modello tradizionale

La modalità tradizionale di valutazione, che nell’ambito della secondaria di secondo grado si è mantenuta costantemente presente e nel primo ciclo – dopo circa un trentennio di utilizzo di giudizi analitici e sintetici – è stata ripristinata con la legge n. 169/2008 e con il D.P.R. n. 122/2009, è caratterizzata dall’assegnazione dei voti in decimi per quanto riguarda gli apprendimenti e la condotta (ora comportamento).

Essa si basa su prove di carattere aperto (interrogazioni e compiti) che presuppongono una strutturazione autonoma delle risposte da parte dell’allievo e su una votazione che il docente ricava per inferenza dalle risposte fornite. Il giudizio viene formulato grazie a un’intuizione, che poggia sulla visione – perlopiù implicita – della qualità dell’apprendimento e si avvale dell’esperienza e della sensibilità professionale maturata dal docente. Non essendo connessa a criteri di riferimento e a punteggi/descrittori predefiniti, la votazione assegnata rischia di

risultare di carattere marcatamente soggettivo, variabile in modo anche molto rilevante da docente a docente. Infatti, da indagini effettuate nell'ambito dell'approccio docimologico fin dagli anni venti del secolo scorso e ripetute poi nel corso del tempo (cfr. Domenici, 1993), risulta che, nell'utilizzo della modalità tradizionale di valutazione nell'ambito degli esami, vi sono sia una scarsa correlazione tra i voti assegnati e gli aspetti considerati sia un disaccordo tra i docenti nell'assegnazione del voto in relazione alla stessa prestazione.

La valutazione tradizionale inoltre si colloca al termine dell'apprendimento, come verifica a posteriori dell'avvenuta (o meno) assimilazione delle conoscenze e abilità trasmesse; svolge, pertanto, prevalentemente una funzione sommativa, mentre trascura quella formativa che implica interventi da parte del docente in itinere, mentre si sta svolgendo l'apprendimento, in modo da sfruttare i feedback provenienti dall'allievo, rilevabili attraverso l'osservazione e/o l'interazione verbale, e potergli inviare, in caso di necessità, un supporto a livello cognitivo, metacognitivo e motivazionale. In tal modo la valutazione costituisce un'attività a sé stante, perdendo di conseguenza l'opportunità di divenire una risorsa per l'apprendimento (Vertecchi, 1976, 1978).

I voti, che in genere vengono assegnati senza specifiche informazioni in merito alla qualità dell'apprendimento, senza evidenziare quindi né aspetti positivi né problematici, rappresentano una registrazione classificatoria che colloca la prestazione fornita dall'allievo nella scala decimale, divenendo "un mezzo opaco di comunicazione a prevalente contenuto sanzionatorio degli esiti registrati" (Domenici, 2011, p. 73).

6.2.2. *Il modello docimologico*

Una modifica significativa della valutazione tradizionale è stata compiuta nella seconda metà degli anni settanta del secolo scorso nell'ambito della scuola primaria (allora elementare) e della secondaria di primo grado (ex media), con la sostituzione della pagella tradizionale con il documento (o scheda) di valutazione, che prevedeva la raccolta di informazioni sull'alunno, sulla sua partecipazione alla vita scolastica, la registrazione di osservazioni sistematiche dei processi di apprendimento e dei livelli di maturazione raggiunti, da cui ricavare, a livello trimestrale/quadrimestrale, dei giudizi sintetici espressi attraverso degli aggetti-

vi e un giudizio globale sull'andamento scolastico complessivo, sostitutivi dei voti tradizionali (cfr. Legge n. 517/1977). Si intendeva enfatizzare la dimensione documentaria della valutazione, quale passaggio indispensabile affinché il docente potesse formarsi un quadro realistico e processuale dell'apprendimento e quindi potesse assumere le opportune decisioni in merito a interventi individualizzati e quale canale di comunicazione con la famiglia.

La nuova modalità valutativa proposta si collocava in un contesto culturale influenzato dal paradigma docimologico che proprio in quegli anni aveva conosciuto anche in Italia un discreto successo, evidenziato dalla pubblicazione di numerosi testi inerenti all'argomento (Calonghi, 1976, Gattullo, 1978, Vertecchi, 1976, 1978) e dal risalto ad essa assegnato dalle riviste scolastiche del tempo. Essa risultava connessa con la tematica della programmazione per obiettivi, prevista contestualmente nel medesimo testo normativo, che evidenziava la necessità di un'organizzazione razionale, intenzionale dell'insegnamento, ancorata a precisi ed espliciti traguardi e obiettivi (cfr. 5.1.1.). Vi era alla base un comune disegno riformatore che mirava a un rinnovamento globale dell'insegnamento e dell'apprendimento, che era maturato quale risposta, da un lato, alla radicale contestazione da parte dei movimenti del sessantotto e alla diffusione di idee di ispirazione naturalistica, focalizzate sulla logica del soggetto più che su quella dell'epistemologia dei saperi e, dall'altro, come superamento dei limiti connessi alle pratiche didattiche tradizionali (cfr. Damiano in Bellomo, 1981). Il disegno riformatore traeva ispirazione da uno sfondo teorico di razionalità tecnica di impianto positivistico, che nel campo psicologico era stato declinato in termini (neo)comportamentistici e in particolare operazionistici, nella convinzione che le conoscenze abbiano valore in quanto si traducono in operazioni concrete oggettivabili e misurabili (Mager, 1981). Veniva rilevata l'importanza di definire con chiarezza gli obiettivi formativi da perseguire tramite le attività didattiche e da valutare attraverso *prove oggettive (o strutturate)*. Solo grazie a queste infatti si riteneva possibile formulare una valutazione valida, che garantisse una corrispondenza tra strumenti impiegati e aspetti da valutare, e affidabile, ossia ripetibile da altri soggetti o dagli stessi soggetti in momenti diversi avendo la garanzia di mantenere un trattamento uniforme. Questi risultati si sarebbero potuti ottenere concentrando l'attenzione, sia nella fase di insegnamento-apprendimento che in quella

della valutazione, unicamente sugli aspetti oggettivamente rilevabili e, più precisamente, misurabili e quantificabili. L'enfasi sulla dimensione oggettiva era accompagnata da sofisticate operazioni di carattere metrologico-statistico che sortivano due effetti: riduzione degli apprendimenti ai soli obiettivi (conoscenze e abilità basilari) mentre i metaobiettivi, ossia le finalità educative, erano da escludere dalla valutazione in quanto di carattere astratto e dipendenti prevalentemente dall'influenza dell'ambiente esterno (Vertecchi, 1978).

All'approccio docimologico e alla programmazione per obiettivi va riconosciuto il merito di avere fatto uscire l'insegnamento da un'impostazione prevalentemente legata alla sensibilità e all'esperienza soggettive del docente (aspetti certamente da non sottovalutare, ma neppure da assolutizzare in modo esclusivo), ponendo l'attenzione sulla pianificazione delle operazioni implicite nei processi di insegnamento/apprendimento e tematizzando il processo valutativo, in modo da vincolarlo a dei criteri e a delle procedure rese esplicite e pubbliche. Va nel contempo però rilevato un grosso limite dovuto al paradigma di riferimento, ripreso dall'ambito della fisica e applicato al campo delle scienze umane con esiti riduzionistici. Tale impostazione ha finito col dare risalto alle attività volte a promuovere apprendimenti di carattere prevalentemente molecolare (conoscenze e abilità cognitivo-operative di analisi, sintesi, inferenza...) escludendo o lasciando in ombra quelle rivolte agli apprendimenti molarli (capacità metacognitive e strategiche di consapevolezza, progettazione, autoregolazione...) (Bronfenbrenner, 1986). Nella ricerca di un rigore da un punto di vista scientifico (in particolare nel perseguimento del criterio dell'affidabilità) e di strumenti metrico-statistici sofisticati, si è rischiato di perdere il contatto con la significatività degli apprendimenti e di eliminare dalle funzioni del docente il ricorso alla facoltà dell'intuizione, dispositivo prezioso purché non lasciato all'autoreferenzialità assoluta, ma ancorato a validi strumenti di raccolta dei dati, a trasparenti criteri e modalità di attribuzione dei giudizi e a una condivisione/negoziiazione intersoggettiva delle procedure valutative.

Le critiche rivolte da altri modelli teorici (cognitivista, socio-culturale, fenomenologico-ermeneutico, costruttivista) ai limiti connessi al paradigma positivistico-oggettivistico hanno portato gli esponenti dell'approccio docimologico a rivedere le posizioni radicali. Infatti, rispetto all'iniziale esclusiva

attenzione verso i *test oggettivi* (Vertecchi, 1976), si è passati a un'estensione del repertorio dei possibili strumenti di accertamento, includendo in particolare le prove *semi-strutturate*, accompagnate da griglie valutative che evidenziano vari possibili livelli di apprendimento a cui vengono attribuiti punteggi, ma, per certe finalità, anche alle *prove tradizionali* completamente aperte, in virtù del principio che, a seconda del tipo di apprendimento da valutare, va individuato lo strumento omologo ad esso più pertinente (Domenici, 1993, 2009). Predeterminando i livelli di accettabilità e la scala dei punteggi e ponendo delle domande circostanziate, ma lasciando un margine di libertà alle risposte, le prove semistrutturate consentono di recuperare molti strumenti tradizionali (riassunto, colloquio...), superandone nel contempo i limiti dovuti al carattere completamente aperto delle domande oltre che delle risposte e alla mancanza di criteri e punteggi predefiniti; esse, intercettando apprendimenti superiori e richiedendo una memoria rievocativa, presentano dei vantaggi rispetto anche ai test oggettivi, che implicano una memoria riconoscitiva e consentono di rilevare apprendimenti di carattere cognitivo-operativo esclusivamente basilare. Grazie alle griglie che esplicitano gli indicatori/descrittori considerati significativi, vengono fornite informazioni in merito alla qualità degli apprendimenti (Domenici, idem). La formulazione del giudizio valutativo va effettuata sulla base non di una media statistica di dati puramente quantitativi, ma di un'attenta ponderazione dei vari elementi che si è riusciti a raccogliere, sia con strumenti misurativi che con strumenti qualitativi (Domenici, 2011).

Inoltre il vivace dibattito, svoltosi in particolare nel corso degli anni novanta del secolo scorso intorno alla presunta contrapposizione tra istruzione ed educazione connessa alle finalità e agli obiettivi da promuovere a scuola, ha portato ad ammorbidire le radicalizzazioni di impianto istruzionistico (Vertecchi, 1976, Bottani, 1986), mettendo in evidenza l'importanza di una complementarità e integrazione tra i due poli, dando spazio sia agli obiettivi d'istruzione (conoscenze e abilità) che ai traguardi e alle finalità educative (Massa, 1997). L'educazione non è da intendere necessariamente come un'attività retorico-moralistica, ma un portato indiretto o collaterale dell'istruzione che incide in tempi medio-lunghi sulla formazione degli abiti intellettuali, emotivi ed etico-civici dell'allievo e che, pertanto, non può essere ignorata né nella fase della progettazione e dell'azione in classe né in quella valutativa (cfr. 4.2.).

6.2.3. Il movimento per la valutazione autentica

“Nella variegata topografia della pratica professionale vi è un terreno stabile, a livello elevato, ove i professionisti possono fare un uso efficace di teorie e tecniche fondate sulla ricerca, e vi è una pianura paludosa ove le situazioni sono ‘grovigli’ fuorvianti che non si prestano a soluzioni tecniche. La difficoltà sta nella circostanza che i problemi di livello elevato, per quanto grande sia il loro interesse tecnico, sono spesso relativamente poco importanti..., mentre nella palude vi sono i problemi di maggiore interesse umano”.

D. A. Schön, Il professionista riflessivo

Un contributo significativo al superamento del paradigma docimologico è stato apportato dal cognitivismo (Gardner, 1988) che ha evidenziato i limiti di una concezione volta a considerare solo le operazioni oggettivabili, in quanto porta a ignorare *i processi cognitivi superiori* che si svolgono all'interno della mente e che sfuggono alla misurazione e alla quantificazione. È invece necessario guardare dentro la “scatola nera”, come è stata paragonata la mente, e quindi porre attenzione non solo al prodotto terminale ma anche agli atti interiori, alle rappresentazioni mentali, ai processi che lo rendono possibile e lo qualificano. L'apprendimento non è frutto di un addestramento basato sulla sequenza stimolo-risposta-rinforzo, ma è un'azione complessa di cui è responsabile il soggetto, che deve selezionare gli stimoli provenienti dall'esterno e rielaborarli interiormente, prima di decidere quale atteggiamento o comportamento assumere. L'atto cognitivo è caratterizzato dall'intenzionalità, quindi dalla presenza di uno scopo per il cui conseguimento è necessaria l'individuazione/predisposizione di una strategia adeguata. Anche il ricordo non è una semplice riproduzione, ma è una continua rielaborazione che il soggetto compie, più o meno consapevolmente, sulla base della propria maturazione e condizione intellettuale, affettiva e culturale.

Nel campo specificamente valutativo, anche grazie all'approccio socio-costruttivistico che rappresenta un superamento del modello cognitivistico, è sorto negli anni novanta del secolo scorso, in particolare negli USA, un movimento che ha proposto una nuova modalità di *valutazione*, definita *autentica*,

ossia legata a condizioni di contesto reali o simili alla realtà, alternativa sia alla prassi tradizionale, basata su compiti e interrogazioni di carattere astratto ed esposta a interpretazioni/giudizi marcatamente soggettivistici, sia al paradigma oggettivistico, centrato su prove standardizzate, le quali mirano più alla riproduzione che alla produzione, puntano a verificare conoscenze e abilità isolate da un preciso contesto, non cogliendo in tal modo aspetti significativi dell'apprendimento, costituiti dalle capacità di risolvere problemi, di usare conoscenze e abilità in situazioni contestualizzate, di impiegare risorse interiori e risorse disponibili nell'ambiente fisico e sociale, di ricorrere a un pensiero strategico, riflessivo e autoregolativo (Gardner, 1988, 1995, Wiggins in Comoglio, 2003).

Un movimento analogo a quello sorto negli USA si è sviluppato in Inghilterra come reazione ad un uso sistematico e su larga scala dei test oggettivi promosso dal governo Blair, che aveva portato ad un esito paradossale, come è stato messo in evidenza da indagini accurate (cfr. Weeden, Winter, Broadfoot, 2009), ossia a un innalzamento dei livelli standard ma a un peggioramento della qualità degli apprendimenti. Questo esito è stato causato dalla contrazione del curriculum compiuta dai docenti indotti a dedicare tanto tempo per allenare gli studenti a superare i test al fine di evitare penalizzazioni, per sé e per l'istituto, derivanti da eventuali esiti negativi. A fronte di un rafforzamento della modalità di insegnamento trasmissivo, volta a fare acquisire conoscenze e abilità molecolari, si è registrata una disattenzione verso i processi mentali superiori, come il problem solving, l'astrazione, la categorizzazione, la capacità di autogestire e autoregolare l'apprendimento. Di conseguenza è avvenuta una riduzione della valutazione alla funzione di controllo dei livelli standard di apprendimento, a scapito della sua funzione formativa. In alternativa alla linea basata prevalentemente sui test oggettivi, accanto alla "valutazione dell'apprendimento" che non viene esclusa ma relativizzata, viene proposta la "*valutazione per l'apprendimento*", che mira al coinvolgimento attivo dell'allievo, presta attenzione alla ricaduta che essa ha sul piano motivazionale, si distribuisce durante tutto il percorso di apprendimento, ricorre all'osservazione e soprattutto all'interazione verbale per poter cogliere le reazioni dell'allievo agli interventi formativi e fornirgli il supporto necessario in forma tempestiva.

Nell'ambito dell'approccio socio-costruttivistico, che rappresenta un superamento del modello cognitivistico in quanto sposta l'attenzione dalla rappresentazione mentale all'azione, in sostituzione dei test oggettivi e delle prove tradizionali, vengono proposti compiti autentici (denominati anche complessi o di realtà) collegati alla vita reale, grazie ai quali l'allievo viene indotto a fare leva sulle proprie risorse interiori e su quelle disponibili nell'ambiente circostante, per trovare un'adeguata soluzione. Si tratta di una *valutazione naturale, ecologica* che coinvolge attivamente anche gli allievi, stimolandoli ad autoanalizzarsi e autoregolarsi (cfr. Jonassen in Varisco, 2002, Margiotta, 2014).

In Italia, verso la fine degli anni novanta del secolo scorso, si è affermato un approccio ermeneutico-interpretativo che ha centrato l'attenzione sulla soggettività e sull'intersoggettività (Bertolini, 1999, Bertoldi, Serio, 1999). La valutazione, in questa prospettiva, implica un rapporto interpersonale, un contatto umano e si configura come conoscenza che richiede una comprensione empatica dell'allievo. Gli atti mentali non possono essere misurati in quanto non sono assimilabili a fatti fisici, ma possono essere colti dai docenti e sottoposti a *interpretazione*. Nell'ambito di questa concezione viene rivalutata la facoltà dell'intuizione – che era stata presa di mira dall'approccio docimologico, in quanto canale variabile da soggetto a soggetto e da contesto a contesto –, considerata però non come espressione arbitraria della soggettività, ma facoltà che può essere affinata dall'esperienza e dalla sensibilità personale, quindi preparata e programmata intenzionalmente (Lichtner, 2004). Inoltre risulta importante il confronto intersoggettivo sia con l'allievo, che deve essere coinvolto nel processo valutativo, sia con i colleghi e anche con altri soggetti che possono fornire informazioni utili ad ampliare e approfondire la comprensione (ad esempio, genitori, compagni, tutor). Viene in tal modo valorizzata la figura del docente, il quale non è costretto a rinunciare alle proprie prerogative educative, demandando la funzione valutativa a strumenti e parametri oggettivi, impersonali, ma deve essere presente con tutto se stesso, mettendo a frutto le proprie risorse personali e professionali, cogliendo la specificità di ogni allievo e tenendo conto del contesto reale. L'osservazione e l'interazione verbale costituiscono gli strumenti privilegiati che consentono di rilevare la presenza e la qualità degli interessi, atteggiamenti, comportamenti, conoscenze, idee, abilità, capacità riflessive e autoregulative. La registrazione

non consiste in una mera descrizione di dati, ma in una narrazione, in una storia dell'allievo in cui i singoli elementi rilevati vengono interpretati e acquistano quindi significato e valore. Già nella fase di raccolta delle informazioni si affaccia un'ipotesi interpretativa, una pre-comprensione che va comunque messa alla prova attivando un ascolto attento e rispettoso nei confronti dell'allievo, pronto a cogliere i nuovi segnali (Boselli in Bertoldi, Serio, 1999 e in Bertolini, 1999).

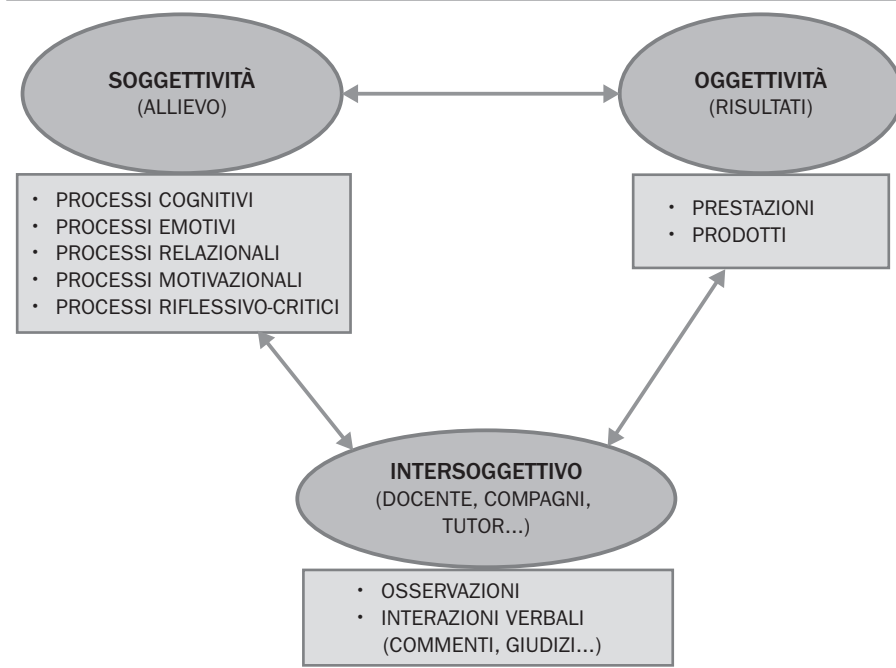
6.3 Verso un paradigma che integri soggettività, oggettività e intersoggettività

“Un mondo senza oggettività, né in scienza né in etica, è il mondo di quello che Husserl, con parola usata in modo caratteristicamente lato e radicale, chiama lo ‘scetticismo’. È un mondo in cui gli atti delle persone non hanno condizioni di validità”.

R. De Monticelli, Ontologia del nuovo

Nelle posizioni alternative all'approccio docimologico l'attenzione viene spostata prevalentemente sulle polarità della soggettività e dell'intersoggettività; in alcune posizioni più radicali la vis polemica giunge al punto di sottovalutare, se non a ignorare quasi del tutto, la polarità dell'oggettività. Alla luce del triangolo pedagogico-didattico che caratterizza l'evento formativo-educativo (cfr. 5.2.2. e fig. 5.4 che lo rappresenta) e di una concezione teorica di impianto fenomenologico husserliano, critica verso sia l'oggettivismo sia il soggettivismo (cfr. De Monticelli, 2008, Ales Bello, 2013), si ritiene importante, oltre che sul piano della progettazione e azione in classe anche su quello della valutazione, focalizzare l'attenzione in modo equilibrato su tre polarità: quella soggettiva, quella intersoggettiva e quella oggettiva. Questa prospettiva risulta particolarmente rispondente a un sistema formativo/educativo avente come baricentro il costrutto di competenza, caratterizzato dalla complessità delle sue componenti che afferiscono a dimensioni differenti (molecolari e molari) e dalla natura dinamica, evolutiva con cui esso si manifesta e si consolida nel tempo.

Figura 6.2 Polarità e tipologia delle informazioni



Come risulta nella fig. 6.2, la *polarità soggettiva* è formata dal complesso dei processi cognitivi, emotivi, relazionali, motivazionali, riflessivi e autoregolativi che l'allievo attiva, più o meno consapevolmente, nell'esercizio della competenza. La consapevolezza della loro presenza e della loro qualità è un fattore importante ai fini dell'autocontrollo e dell'autoregolazione delle azioni. Un contributo alla formazione della consapevolezza può essere fornito all'allievo da parte del docente e dei compagni, che rappresentano la *polarità intersoggettiva*, attraverso messaggi e giudizi inerenti alle sue azioni, che fungono da stimoli all'autoanalisi e all'autocorrezione. La prestazione inerente a un compito e il prodotto che ne scaturisce (orale, scritto, figurativo, pratico) costituiscono la *polarità oggettiva*, ossia la traduzione operativa, la manifestazione esteriore della competenza in un determinato dominio e settore.

Le tre polarità costituiscono fonti complementari alle quali si può attingere ricorrendo a una strumentazione ad hoc, come viene specificato nella fig. 6.7.

L'assunzione delle tre polarità permette di effettuare una triangolazione tra punti di vista diversi che – grazie a dati qualitativi e quantitativi, soggettivi e intersoggettivi, processuali e prestazionali – favorisce una visione più ampia e approfondita degli apprendimenti e, nel contempo, una partecipazione dell'alunno ai processi valutativi, promuovendo in tal modo le sue capacità riflessive, metacognitive e autoregolative, che costituiscono forme superiori di pensiero e componenti importanti delle competenze (Castoldi, 2016).

6.4 Le funzioni della valutazione

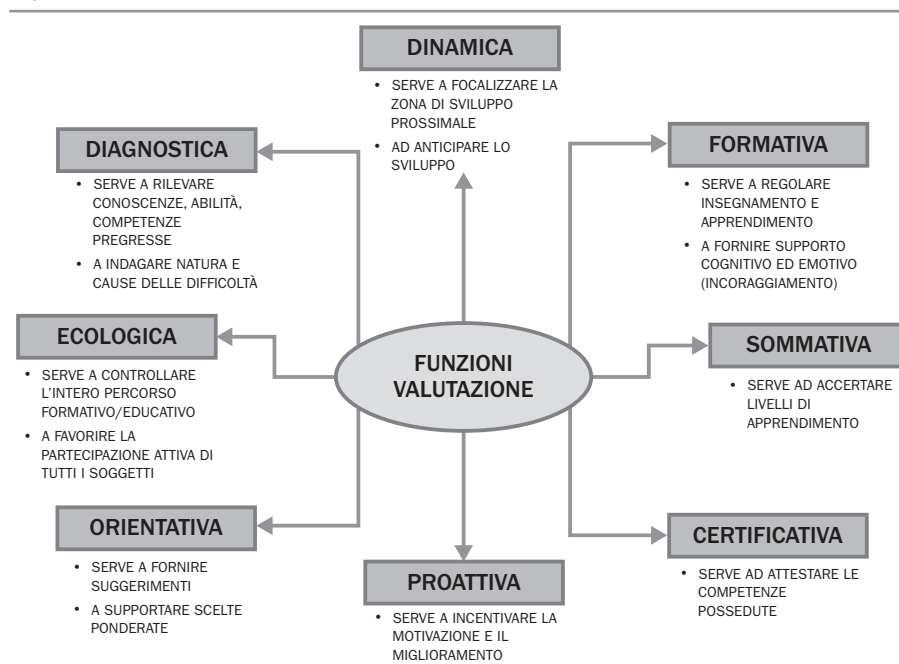
“Alla fine Fedro si rese conto che la Qualità non poteva essere collegata né al soggetto né all'oggetto: la si riscontrava solo nel loro rapporto reciproco. La Qualità è il punto in cui soggetto e oggetto s'incontrano”.

R.M. Pirsig, Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta

La valutazione è un'operazione mentale che viene compiuta costantemente, perlopiù in forma implicita e inconsapevole, da qualsiasi soggetto, ed è volta a cogliere il senso e ad attribuire valore o meno alle persone, ai fatti e alle cose che fanno parte degli ambienti in cui si vive (Barbier, 1989). L'alunno si forma un'idea del docente (delle sue caratteristiche, qualità e spigolosità, pregi e difetti...) e analogamente dei propri compagni e delle discipline di studio, che possono apparirgli più o meno interessanti e più o meno importanti, dando luogo a convinzioni che tendono a stabilizzarsi interiormente; anche il docente, al di là dei giudizi formalizzati ancorati a specifiche prove, è portato a inquadrare i propri allievi sulla base di impressioni, di indizi, che tendono a tramutarsi in categorie, in schemi stereotipati difficilmente modificabili (Colasanti, Franta, 1991). Pertanto è importante che, dallo stato implicito, la valutazione passi allo stato esplicito e consapevole, ancorata a criteri non puramente soggettivi ma condivisi e rispettosi della realtà, divenendo una riflessione ponderata, una risorsa impiegabile nei va-

ri contesti sia scolastici che extrascolastici. La valutazione, correttamente gestita, può costituire un dispositivo regolatore fondamentale sia dell'insegnamento che dell'apprendimento, purché non venga relegata a semplice segmento terminale del percorso formativo ed educativo – come spesso tutt'oggi avviene –, ma venga considerata come risorsa che può accompagnarlo e orientarlo/ri-orientarlo costantemente dall'inizio al termine (cfr. fig. 6.3 che riporta le principali funzioni svolte dalla valutazione durante tutto il percorso formativo).

Figura 6.3 Le principali funzioni della valutazione



L'immagine dell'andamento carsico, ossia di un corso d'acqua che a tratti scorre sotterraneamente e a tratti affiora, può rendere plasticamente lo svolgimento delle funzioni della valutazione durante il percorso formativo-educati-

vo. Essa è indispensabile prima di iniziare un'unità di apprendimento o un progetto, in quanto servono elementi informativi per capire qual è la situazione di partenza della classe e dei singoli allievi, in modo da potere progettare consapevolmente e tarare gli interventi in base al loro livello, svolgendo in tal modo una *funzione diagnostica*. A questo scopo, va stimolata la rievocazione delle esperienze e delle conoscenze pregresse, che possono essere corrette o errate; in entrambe le situazioni costituiscono dei punti di aggancio: nel primo caso per operare dei loro sviluppi sia in senso quantitativo che qualitativo e nel secondo per promuoverne una decostruzione, indispensabile per ricostruirle su basi nuove ed evitare che, col tempo, prevalgano le conoscenze spontanee su quelle scolastiche (Gardner, 1993). La valutazione diagnostica, pertanto, non consiste nel rilevare solo le carenze o i prerequisiti richiesti dai nuovi apprendimenti, ma anche le caratteristiche delle conoscenze e delle abilità possedute dall'allievo. Anche in itinere la valutazione diagnostica – volta a indagare e rilevare la presenza o meno degli atti necessari per l'esercizio di una competenza e l'efficacia o non efficacia delle strategie adottate – costituisce una premessa indispensabile per progettare interventi mirati ed efficaci di rinforzo e recupero.

Un caso particolare di funzione diagnostica viene realizzato dalla *valutazione dinamica* che è volta a verificare il tipo e l'entità di aiuto di cui ha bisogno l'allievo per potere apprendere non solo sulla base delle sue competenze effettive ma anche di quelle potenziali, supportate dal docente. Essa è legata al concetto di zona di sviluppo prossimale elaborato da L. S. Vygotskij, che valorizza ciò che l'allievo è in grado di apprendere non in modo autonomo ma grazie allo scaffolding (impalcatura) fornito da un soggetto esperto (docente o compagno capace). È un tipo di valutazione che “guarda avanti” e che considera l'apprendimento un ponte per lo sviluppo mentale (Lichtner, 2004, pp. 212-215). Secondo lo psicologo russo infatti costituisce un valido apprendimento quello che anticipa lo sviluppo. Pertanto, non si deve aspettare che avvenga la maturazione per intervenire, quanto piuttosto bisogna sfidare l'allievo con un'attività che si collochi al di sopra (ma non eccessivamente) del suo livello effettivo di sviluppo (quindi non al livello che verrebbe suggerito da una valutazione statica), fornendogli l'aiuto e, se necessario, il modello di soluzione (che egli potrà successivamente fare proprio, interiorizzandolo),

grazie al quale possa giungere a comprendere e ad assimilare nuovi apprendimenti (Vygotskij, 1987).

Durante lo svolgimento delle attività, la valutazione consente al docente di verificare, attraverso l'osservazione e l'interazione verbale, i feedback dell'allievo, di rilevare la presenza o meno dei processi necessari e delle strategie adeguate e, se necessario, di fornire gli opportuni stimoli individualizzati. L'interazione verbale promossa dal docente costituisce per l'allievo un modello di riflessione in situazione che, adottato ripetutamente nei momenti utili, può essere imitato e divenire, con l'allenamento, un abito mentale autoriflessivo e autoregolativo. In questa veste la valutazione si configura come *formativa*, funzione individuata già da M. Scriven (cfr. Tessaro, 1997) e sfruttata da B. S. Bloom nell'ambito della strategia del mastery learning all'interno del paradigma comportamentistico, dove il focus è sulla prestazione esteriore e il feedback utilizzato dal docente ha una funzione semplicemente correttiva o di rinforzo. Liberata dai connotati comportamentistici, la valutazione formativa consente di intercettare i processi, di comprenderne la natura, i pregi e i limiti e quindi di regolare/modulare l'azione dell'insegnamento in base all'apprendimento (Weeden et al., 2009).

Al termine di un percorso formativo ed educativo (unità di apprendimento o progetto didattico) e di un periodo (trimestre/quadrimestre...), la proposta di compiti autentici e, accanto a essi, di prove strutturate o semistrutturate consente di rilevare apprendimenti sia molari che molecolari, accertando il livello globale di preparazione raggiunto. In questa prospettiva la valutazione svolge una *funzione sommativa* e, alla scadenza dei periodi individuati dalla normativa scolastica (fine primaria, fine primo ciclo, fine periodo obbligo d'istruzione e fine secondo ciclo), anche *certificativa*. Contestualmente è possibile che sia la valutazione sommativa sia quella certificativa non siano semplici registrazioni dei livelli raggiunti, ma punti di arrivo parziali e nel contempo di ripartenza, costituendo (nel caso dei passaggi intermedi: fine primaria e fine obbligo di istruzione) opportunità per fornire indicazioni *proattive*, volte a individuare possibili miglioramenti e sviluppi sul piano dell'apprendimento, e (alla fine dei cicli) *orientative*, finalizzate a mettere a fuoco le qualità, i talenti e nel contempo a evidenziare i limiti, a far scoprire la propria identità e a promuovere la costruzione del proprio progetto di vita, a compiere scelte ponderate, corrispondenti alle

proprie aspirazioni e commisurate realisticamente alle effettive attitudini, ai fini del prosieguo degli studi o della scelta del tipo di lavoro.

Un attributo che ingloba e integra le funzioni precedentemente illustrate è il *carattere ecologico* che la valutazione deve assumere, non solo nel senso che deve accompagnare il percorso didattico e riguardare le varie dimensioni in cui si manifesta la competenza, ma anche perché richiede che tutti i soggetti presenti nel contesto scolastico divengano protagonisti attivi, riflessivi e responsabili, in base ai propri ruoli e alle proprie funzioni. L'attività formativa ed educativa richiede sia un'etero-valutazione che un'autovalutazione, a livello sia macro (di istituto) che micro (azioni d'aula, di insegnamento e di apprendimento). In questa prospettiva il controllo – condotto non con l'intento di esercitare un potere ma di raccogliere informazioni utili a comprendere l'andamento formativo ed educativo ed effettuato col concorso di tutti i soggetti – è un'operazione necessaria e costituisce una premessa indispensabile per potere apportare, dopo un'attenta disamina, gli opportuni aggiustamenti e integrazioni, allo scopo di migliorare processi e prodotti (Tessaro, 2002).

6.5 La valutazione come risorsa per l'allievo

“Imparare a conoscere presuppone che s'impari a imparare attraverso l'esercizio della concentrazione, della memoria e della riflessione”.

J. Delors, Nell'educazione un tesoro

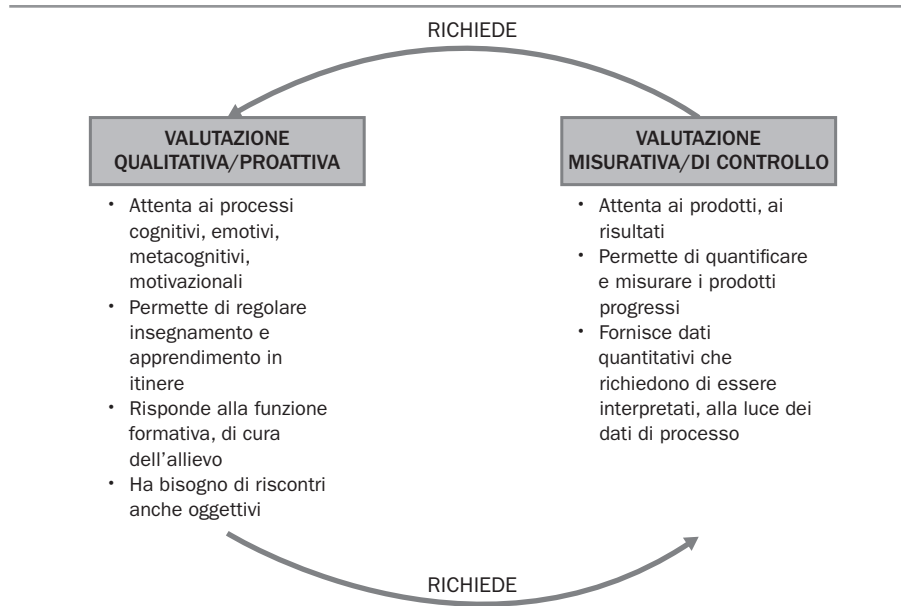
Come si è messo in evidenza nel precedente paragrafo, la valutazione, grazie ai dati informativi raccolti e alle funzioni che può svolgere durante tutto il percorso formativo ed educativo, rappresenta un dispositivo regolatore dell'azione di insegnamento e una risorsa preziosa per l'apprendimento, con il quale va strettamente associata. Dosando infatti saggiamente le varie funzioni, diventa possibile che essa, oltre che essere utilizzata ai fini dell'accertamento dei livelli di padronanza (ponendosi come valutazione “dell'apprendimento”), venga finalizzata a promuovere l'apprendimento (configurandosi come valutazione “per l'apprendimento”).

Va inoltre tenuta presente l'incidenza che essa può avere sul piano motivazionale. Una valutazione positiva, soprattutto se ottenuta affrontando un compito sfidante e se rivolta a potenziare la competenza più che la prestazione (e il voto), rinforza il senso di autoefficacia dell'allievo, fattore essenziale ai fini della motivazione e dell'attivazione e persistenza dell'impegno; rafforza l'immagine positiva del sé scolastico, divenendo una molla che favorisce la disponibilità all'apprendimento (Weeden et al., 2009, Bandura, 2000). Una valutazione ripetutamente negativa, viceversa, può indurre un senso di impotenza che rischia di minare la fiducia nelle proprie capacità e di avere conseguenze pesanti sul piano della motivazione e dell'impegno. Il problema non può certamente essere risolto con atteggiamenti "buonisti" che, a fronte di riscontri negativi, portino a valutazioni costantemente positive, quindi distanti dalla situazione reale, ma neppure assumendo un atteggiamento puramente misurativo, magari giustificato dall'esigenza di imparzialità e di giustizia nei confronti dei compagni. Poiché l'impatto avviene sul piano psicologico-emotivo, vanno assunti opportuni accorgimenti: il docente deve essere consapevole che l'immagine che egli ha dell'allievo tende a riflettersi e a trasparire nei suoi atteggiamenti e comportamenti e viene percepita dall'allievo stesso; qualora fosse di segno negativo, potrebbe avere come effetto la demotivazione, confermando il detto della profezia che si autoavvera. Alla luce di quanto si è affermato, risulta evidente che un atteggiamento pessimista da parte del docente sia da evitare nei confronti di un allievo in difficoltà; diventa, pertanto, importante attuare un'epochè, ossia una sospensione dei pre-giudizi negativi, e inviare messaggi di incoraggiamento che possano infondere fiducia all'allievo (Colasanti, Franta, 1991), in modo da stimolare l'attivazione delle energie e risorse in lui disponibili.

Il coinvolgimento attivo dell'allievo e quindi l'assunzione di responsabilità da parte sua risultano indispensabili, in quanto alla fin fine – al di là del supporto fornito dal docente – l'efficacia dell'apprendimento dipende da lui, dalla sua volontà e dalla sua iniziativa. Sul piano valutativo va prestata attenzione al locus (ossia alla causa a cui viene attribuito il successo/insuccesso), verificando se è centrato su fattori esterni (fortuna/sfortuna, facilità/difficoltà del compito...) o interni e, in questo secondo caso, se sono di carattere stabile (attitudine/mancanza di attitudine) o contingente (impegno adeguato/insufficiente, strategia efficace/inadeguata...). In linea generale, soprattutto per quan-

to riguarda gli allievi con problemi, è opportuno che il locus si orienti su fattori interni – in modo da responsabilizzare il soggetto – e di carattere contingente, al fine di evitare che si insinui la sfiducia verso le proprie capacità e di permettere l'individuazione di strade che possano portare a miglioramenti. Probabilmente gli accorgimenti suggeriti se, in alcuni casi, possono produrre effetti positivi, in altri, invece non sono sufficienti. È necessario a questo punto rimodulare l'insegnamento, ricorrendo a una strategia didattica che faccia da ponte, segmentando/frazionando i compiti, ponendo obiettivi intermedi, variando gli approcci logici, le metodologie, gli strumenti di comunicazione e rappresentazione, in altre parole predisponendo un percorso individualizzato che possa permettere all'allievo di conseguire risultati positivi e quindi avere effetti benefici sul piano motivazionale. Inoltre la predisposizione tempestiva, in itinere, di ulteriori interventi mirati di rinforzo e di recupero costituisce un'integrazione preziosa delle attività programmate.

Figura 6.4 Complementarità tra valutazione qualitativa e valutazione misurativa



L'approccio basato sulla valorizzazione delle tre polarità (soggettività, oggettività e intersoggettività – cfr. 6.3.) tiene conto delle ricadute che la valutazione ha sul piano formativo ed educativo, in quanto il coinvolgimento in prima persona dell'allievo, da un lato serve ad attivare il suo senso di responsabilità e, dall'altro, permette di sviluppare le sue capacità riflessive, metacognitive e autoregolatrici che sono essenziali ai fini di una gestione efficace dell'apprendimento. Inoltre esso consente al docente di acquisire delle informazioni preziose ai fini dell'accertamento dello stato di padronanza delle competenze dell'allievo, di decidere gli interventi di rinforzo e di recupero necessari e di formulare un giudizio valutativo più ponderato. La cura e il supporto cognitivo ed emotivo da parte del docente e gli stimoli provenienti dai compagni costituiscono fattori proattivi per lo sviluppo intellettuale, emotivo ed etico dell'allievo (Vygotskij, 1987). Accanto al ruolo del soggetto e a quello del docente, va però focalizzato anche quello dell'oggettività, ossia del riscontro che proviene dalle prestazioni, dai risultati ottenuti dall'allievo. Se, da un lato, non vanno dimenticati i limiti dell'approccio docimologico (cfr. 6.2.2.) e la sua pretesa di cogliere la realtà in modo oggettivo, scientifico, dall'altro, non può essere ignorato il fatto che la realtà rappresenta un essenziale punto di riferimento per il soggetto; l'attenzione verso i processi non è alternativa a quella verso i risultati, ma è complementare ad essa. È essenziale all'allievo avere una percezione adeguata, "realistica" dei propri risultati. Il punto di vista oggettivo, costituito dalle prestazioni e dai prodotti realizzati che possono essere analizzati e valutati, insieme al punto di vista intersoggettivo rappresentato dai docenti e dai compagni i quali rimandano vari feedback (osservazioni, obiezioni, disapprovazioni, giudizi, voti...), gli consente di acquisire una capacità autovalutativa equilibrata. Il ricorso a criteri/parametri espliciti che colgano aspetti significativi della prestazione/prodotto e la triangolazione, confronto, discussione tra punti di vista diversi consentono di formare una capacità autovalutativa che può essere affinata con l'esercizio. Da qui la necessità di una valutazione formativa che, pur attenendosi a un criterio di progressività – che, come si preciserà meglio successivamente (cfr. 6.7.4.), è opportuno adottare in particolare con gli allievi in difficoltà –, faccia presente all'allievo la necessità di andare oltre l'obiettivo raggiunto. Sia nella vita scolastica sia in quella extrascolastica, al di là dei processi messi in atto, la perce-

zione di avere realizzato dei prodotti apprezzabili, associata ai messaggi sociali di conferma o di sconfirma, contribuisce in modo determinante alla formazione del senso di autoefficacia, che costituisce una componente essenziale della motivazione, dell'autostima e del benessere personale (Bandura, 2000). Peraltro una valutazione che si discostasse eccessivamente e permanentemente dai dati reali sarebbe demotivante per l'allievo stesso, che, a meno di situazioni particolari, soprattutto progredendo con l'età, si renderebbe conto della sua situazione effettiva; da qui la necessità di temperare saggiamente la funzione di cura/formazione con la funzione misurativa, di controllo, cercando gradatamente di farle collimare (cfr. fig. 6.4 che rappresenta la complementarità tra la valutazione qualitativa con funzione proattiva e la valutazione misurativa con funzione di controllo).

6.6 La certificazione come opportunità di crescita professionale del docente

“Lottereste per il bambino che ha più bisogno... Vi svegliereste la notte col pensiero fisso su di lui a cercare un modo nuovo di far scuola, tagliato su misura sua... io i miei figlioli li amo, che ho perso la testa per loro, che non vivo che per farli crescere, per farli aprire, per farli sbocciare, per farli fruttare”.

Don Lorenzo Milani, Lettere

L'attenzione verso la dimensione certificativa è emersa, da un lato, con la comparsa del mercato globale e la contestuale soppressione delle barriere doganali, che hanno favorito, fra l'altro, lo spostamento delle persone per ragioni sia di studio sia di lavoro e, dall'altro, con l'avvento della società informazionale che ha aumentato le opportunità di apprendimento anche al di fuori dell'ambito scolastico e reso possibile e indispensabile l'educazione permanente (Margiotta, 2007). In seguito a questi cambiamenti, è sorta la necessità di un riconoscimento transnazionale, sulla base di parametri comuni, oltre che dei titoli di studio, anche delle esperienze e delle conoscenze/abilità acquisite in contesti formali (scolastici), non formali (attività/corsi svolti intenzional-

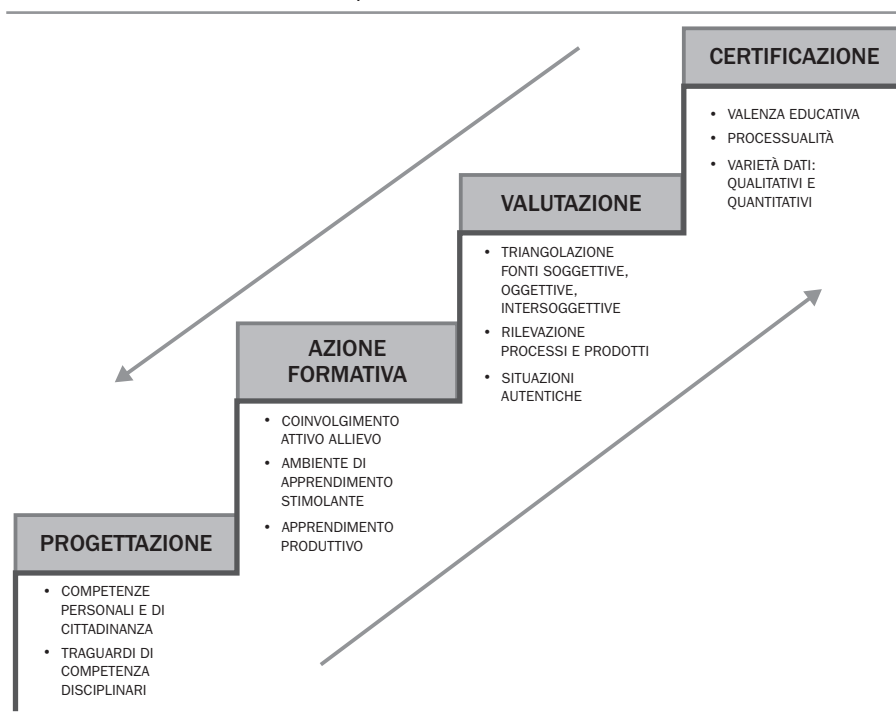
mente presso agenzie educative e/o culturali in senso lato) e informali (esperienze/conoscenze acquisite nel mondo del lavoro, tramite i nuovi media e nelle relazioni interpersonali tra pari). L'UE, come si è già evidenziato (cfr. 1.2.), ha assunto varie iniziative per predisporre le condizioni favorevoli alla costruzione di un sistema integrato di certificazione comune ai paesi aderenti (Capogna, Ciraci, 2005).

Va tenuto, poi, in considerazione un ulteriore fattore che ha favorito il successo della certificazione, meno esplicito ma da non trascurare: la perdita di valore a livello di credibilità sociale dei titoli formali di studio, in quanto non sempre corrispondenti alle competenze reali. Ad esempio, nel caso delle lingue straniere, il semplice titolo di studio non è ritenuto sufficiente per l'accesso a concorsi o per il riconoscimento di crediti nei percorsi universitari, per cui viene richiesta la certificazione – che attesti il grado di padronanza posseduto – rilasciata da un ente accreditato, quindi legittimato socialmente. Questo dato deve portare la riflessione sul carattere degli apprendimenti scolastici, che, come si è avuto modo di rilevare (cfr. 2.1.1.), tendono a rimanere inerti, in quanto prevalentemente orientati a superare prove e interrogazioni prettamente scolastiche che non hanno un legame con la realtà e finalizzati ad accertare conoscenze e abilità molecolari, al di fuori di situazioni contestualizzate e complesse, allenando prevalentemente abilità di tipo riproduttivo. In questo modo vengono trascurate, se non ignorate, le capacità di problem solving, di autogestione, di riflessività e di scelte responsabili, che vengono viceversa contemplate dal costrutto di competenza e che sono necessarie, oltre che ad un apprendimento scolastico di carattere strategico, generativo e produttivo, anche nei vari contesti di vita quotidiana.

Per questo motivo, come viene opportunamente rilevato nelle Linee guida che accompagnano la sperimentazione inerente alla certificazione delle competenze riguardante il primo ciclo, non si può pensare di trasporre automaticamente i voti assegnati in pagella – che spesso riguardano prevalentemente apprendimenti molecolari e riproduttivi – in giudizi di certificazione delle competenze. Per potere arrivare all'attestazione certificativa, è necessario avere messo in atto un percorso valutativo distribuito nel tempo e che, avvalendosi di una pluralità di strumenti di rilevazione e accertamento, consenta la raccolta di dati – sia qualitativi, inerenti ad aspetti processuali (cognitivi, emoti-

vo-affettivi, motivazionali, metacognitivi), sia quantitativi (relativi ai prodotti, alle prestazioni) –, che vanno adeguatamente documentati.

Figura 6.5 Possibili effetti retroattivi sull'intero percorso didattico, conseguenti all'introduzione della certificazione delle competenze a valenza formativa



La focalizzazione della certificazione sul costrutto di competenza – che richiede la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse interiori che afferiscono a dimensioni di complessità differente e fra loro interagenti (cfr. 2.3.) e alle risorse esterne disponibili nell'ambiente – induce a rivedere retroattivamente sia la cultura della valutazione che la metodologia didattica. A tal fine, va riqualificato il circolo costituito dalla progettazione, dall'azione formativa/educativa e dalla valutazione, quale premessa indispensabile per giungere alla

certificazione come atto terminale che suggella un percorso di crescita sia formativa che educativa (cfr. fig. 6.5 dove vengono rappresentati gli effetti retroattivi conseguenti all'adozione della certificazione delle competenze nell'ambito scolastico: sulla valutazione, sull'azione formativa ed educativa e sulla progettazione). Infatti non si può pensare che le competenze, adeguatamente intese nella loro pluridimensionalità, possano emergere miracolosamente dalle impostazioni didattiche solitamente adottate, basate, da un lato, su una modalità di insegnamento esclusivamente o prevalentemente di carattere trasmissivo che non favorisce la promozione di capacità autogestionali e riflessivo-metacognitive e, dall'altro, su prove valutative che non permettono di mobilitare e orchestrare le conoscenze e le abilità possedute e di sviluppare le capacità di problem posing e solving. A livello di progettazione, la focalizzazione va posta sia sugli obiettivi di istruzione sia sulle finalità e sui traguardi educativi. A livello di azione formativa ed educativa emerge la necessità di predisporre ambienti di apprendimento che rendano protagonista attivo l'allievo, riducendo il tempo dell'insegnamento diretto, a favore di un maggiore spazio da dedicare all'apprendimento non solo di carattere riproduttivo ma anche produttivo (ossia che richieda rielaborazione, costruzione e creatività personali). A livello di valutazione si tratta di far sì che vengano espletate le varie funzioni ad essa connesse in modo equilibrato, durante tutto l'iter formativo ed educativo, in modo che siano valorizzate tutte e tre le dimensioni della competenza, operando in contesti di realtà o di simulazione della realtà, consentendo la regolazione dei processi sia di insegnamento che di apprendimento. La funzione certificativa, pertanto, nel contesto culturale attuale può divenire un volano per un salto di qualità della scuola, reso necessario non solo dalle spinte provenienti dalla società informazionale e dal mondo dell'economia, ma anche dai limiti della qualità degli apprendimenti che dal fronte interno scolastico vengono rilevati.

Le caratteristiche della certificazione rilasciata dalla scuola, quale ente titolato a validare e attestare le competenze come riconosciuto dal D.Lgs. n. 13/2013, variano rispetto a quelle della certificazione assegnata dagli enti esterni accreditati. I docenti infatti, essendo erogatori del servizio e svolgendo un'azione formativo-educativa promozionale nei confronti degli allievi, sono parte in causa e quindi non hanno il requisito di terzietà; le modalità valutative

che essi adottano, inoltre, non si basano su procedure e parametri uniformi e condivisi, ancorati a prestazioni misurabili; non esistono, al momento, degli standard di apprendimento comuni, trasparenti e resi pubblici a cui riferirsi per esprimere la valutazione. Viceversa gli enti accreditati, dovendo rivolgersi all'intera comunità e garantire un'uniformità di trattamento erga omnes, si basano su standard valutativi prefissati e resi pubblici, su procedure ancorate a parametri misurabili; pertanto, in questo caso, il criterio dell'attendibilità dell'atto certificatorio costituisce un fattore essenziale (Ajello, 2011). Così avviene, ad esempio, per quanto attiene alla certificazione delle lingue straniere, in relazione alla quale il Consiglio d'Europa ha definito il "quadro europeo comune di riferimento per la conoscenza delle lingue" articolato su sei livelli, ognuno dei quali viene descritto in modo analitico. Mancando di questi requisiti essenziali, l'attestazione rilasciata dalle scuole non corrisponde alla certificazione intesa in senso rigoroso, ma si configura più propriamente come "una valutazione a valenza certificativa" (Castoldi, 2016, p. 49).

Inoltre, come ha rilevato A. M. Ajello, la certificazione nell'ambito scolastico è stata introdotta inizialmente – sia nel primo che nel secondo ciclo – in modo poco accorto, non distinguendo chiaramente tra valutazione delle competenze, da una parte, e relativa certificazione, dall'altra, rischiando di annullare presso i docenti – come è avvenuto anche per il portfolio – la credibilità di tale dispositivo che infatti è stato finora prevalentemente impiegato come un atto puramente burocratico (Ajello, 2011).

Pur con questi limiti, soprattutto in seguito alla sperimentazione avviata nel primo ciclo debitamente supportata da illuminanti Linee guida, la certificazione rilasciata dalla scuola può divenire un'opportunità preziosa, anzitutto, come si è rilevato precedentemente, ai fini del miglioramento della qualità degli apprendimenti, ma, conseguentemente, anche ai fini del riscatto della professionalità docente che, grazie ad un salto di qualità sul piano della didattica e della cultura della valutazione, potrebbe trovarsi nella condizione di arrestare la tendenza strisciante alla delegittimazione dei titoli scolastici. In tale direzione si muove la CM 3/2015, nella quale si afferma che la certificazione può rappresentare "un'occasione importante per realizzare l'autonomia delle scuole e valorizzare la creatività e la responsabilità professionale degli insegnanti". La risposta a questa sfida non può avvenire ad un livello puramente

formale, dando luogo a una trasformazione superficiale (alla Gattopardo) che lasci inalterate le prassi didattiche e valutative esistenti. Finora, pur in presenza di disposizioni normative che hanno da tempo previsto l'adempimento della certificazione (cfr. fig. 6.1, dove risulta che la certificazione delle competenze è stata prevista fin dal 1999 nell'ambito del regolamento sull'autonomia), questa ha stentato a decollare, perlomeno come operazione formativa e non puramente burocratica, anche a causa della mancanza di una cornice teorica chiara. Con la C.M. n. 3/2015 e le correlate Linee guida, sono stati forniti un quadro teorico ben strutturato e un'indicazione di possibili strumenti di accertamento e di documentazione a cui ricorrere, oltre che schede di certificazione concepite sulla base di una matrice comune per fine primaria e fine primo ciclo (secondaria di primo grado).

Pur essendo auspicabile una revisione normativa generale che inquadri in un disegno organico – coerente sia col principio della specificità/continuità sia con quello della discontinuità – le certificazioni rilasciate nell'ambito del primo ciclo e del secondo ciclo (ora scollegate fra loro), si ritiene che vi siano le condizioni normative sufficienti per intraprendere un cambiamento nella direzione indicata.



Estratto da

Mario Castoldi

Compiti autentici

Un nuovo modo di insegnare e apprendere



Come elaborarli? Percorsi operativi

3 Unità

Precisati i significati e le potenzialità dei compiti autentici si tratta di analizzare il processo di elaborazione, provando a evidenziare i passaggi chiave e le attenzioni necessarie in ciascuno di essi. Bisogna chiarire che non occorre necessariamente costruire ex novo una prova di competenza: sempre di più si trovano esempi sia nei materiali per gli insegnanti sia online, da utilizzare o da adattare alle proprie esigenze. Nel contempo è utile esaminare nel dettaglio le varie fasi del processo elaborativo per sviluppare una piena consapevolezza di cosa comporta la costruzione di un compito autentico e quali requisiti deve soddisfare. Il guadagno formativo per l'insegnante sta nello sviluppare uno sguardo critico più profondo, tale da consentirgli di muoversi nel panorama delle diverse proposte e operare scelte più consapevoli e ragionate su quali strumenti utilizzare nella propria azione di insegnamento.

Dopo aver esplorato le due fasi principali nella costruzione di un compito autentico, la definizione della prova e la precisazione dei riferimenti per valutarla, il capitolo si concluderà con la presentazione di un format di lavoro che rappresenta la base comune degli esempi riportati nel capitolo successivo. Prima di vedere nel dettaglio le diverse fasi operative, vorremmo però introdurre questo capitolo esplorando la relazione che intercorre tra l'oggetto della prova, ovvero il traguardo di competenza che si vuole apprezzare, e il compito richiesto agli allievi, ovvero la prestazione che viene sollecitata attraverso la prova stessa.

3.1 La relazione traguardo di competenza – compito autentico

È nato prima l'uovo o la gallina? La relazione di cui parliamo ci richiama questo interrogativo quasi insolubile, spesso evocato per richiamare la relazione bidirezionale tra due elementi, di cui uno è contemporaneamente causa ed effetto dell'altro. Da un lato, infatti, una logica rigorosamente deduttiva ci richiamerebbe quanto abbiamo anticipato anche nel primo capitolo in rapporto alla struttura di una prova di verifica: si definisce preliminarmente l'oggetto della prova, ovvero il traguardo di competenza, per poi domandarsi attraverso quale prestazione posso apprezzare il grado di possesso di quella competenza. Dall'altro nella pratica di lavoro con i docenti si crea spesso una sorta di ribaltamento: viene prima identificato il tipo di prodotto che può essere richiesto agli allievi per poi domandarsi quali competenze possono essere esplorate attraverso quella prestazione.

In realtà siamo in presenza di una relazione bidirezionale tra due poli che costituisce il cuore della costruzione di una prova di competenza. Il punto chiave, quindi, è che questa relazione risulti evidente e chiara nella fase di elaborazione della prova e se ne verifichi l'intensità a partire da questo proposito: la prestazione che intendo chiedere al mio allievo sollecita la mobilitazione di quella determinata competenza. Ciò richiede l'analisi della competenza che si intende valutare, provando a riconoscerne le dimensioni chiave (cfr. Tav. 1 nella sez. 1.1) e interrogandosi sul modo in cui queste diverse dimensioni sono messe in gioco nella realizzazione della prova.

Precisato ciò, in prospettiva empirica succede spesso che l'insegnante parta da un'idea concreta su ciò che può chiedere ai propri allievi, spesso scaturita da una sollecitazione esterna (un bando, una proposta di lavoro ecc.) o da un lavoro già avviato o ipotizzato, e punti poi a "giustificare" a posteriori tale richiesta ancorandola a un traguardo di competenza disciplinare o trasversale. Questa tipologia di approccio possiede peraltro un suo valore, soprattutto in una fase in cui si tratta di prendere confidenza con questa tipologia di prove e coglierne le diverse valenze; riteniamo assolutamente naturale e accettabile questa inversione tra oggetto della prova e prestazione.

In una fase più matura e consolidata ci si può aspettare un progressivo spostamento verso una logica deduttiva – identifico il traguardo ed escogito una prova attraverso cui apprezzarlo – che richiama un approccio più strategico e lineare, per il quale l'insegnante ha chiaro dove andare a parare (il traguardo che vuole apprezzare nei suoi allievi) e punta a riconoscere il pretesto migliore per sollecitarne la manifestazione o utilizza il traguardo come chiave di lettura privilegiata con cui analizzare eventuali proposte di lavoro che può ricavare dal libro di testo, dai colleghi o da altre risorse. Ciò dà ragione anche dell'espressione "traguardo focus" che viene utilizzata per identificare l'oggetto della prova; in altri termini non si prevede di richiamare più traguardi come oggetto della prova, ma si suggerisce di focalizzare l'attenzione su un traguardo privilegiato, pur richiamando eventuali altri traguardi collaterali connessi alla prova. Anche in un'immagine distinguiamo tra ciò che è in primo piano, e caratterizza l'immagine stessa, e ciò che rimane sullo sfondo, contribuendo a definire la qualità dell'immagine ma rimanendo appunto in secondo piano. Accanto al traguardo focus possiamo richiamare un insieme di traguardi correlati che sono in gioco nell'effettuazione di una prova, ma nella consapevolezza di ciò che ci interessa prioritariamente apprezzare attraverso la prova stessa. Ancora una volta si sottolinea il ruolo chiave dell'intenzionalità dell'insegnante nello strutturare una prova valutativa, come nel progettare un percorso didattico; la ragion d'essere di una logica progettuale richiede questa condizione, il non perdere di vista il proprio traguardo strategico.

3.2 Il processo di elaborazione del compito

Wiggins (1998) suggerisce un elenco di otto criteri di riferimento utili alla definizione di un compito autentico:

- i compiti autentici dovrebbero essere autentici e significativi, ovvero compiti per cui vale la pena esprimere la propria competenza;
- l'insieme dei compiti dovrebbe rappresentare un campione significativo che consenta di effettuare generalizzazioni appropriate circa gli apprendimenti complessi che l'individuo è in grado di esprimere;
- i criteri di valutazione dovrebbero essere centrati sulla natura dei compiti stessi e sull'insieme di conoscenze, abilità e disposizioni che intendono evidenziare;
- le modalità di valutazione dovrebbero consentire un'autentica verifica delle prestazioni sottese;
- il contesto nel quale si inseriscono le prove dovrebbe essere vivido, realistico e piacevole, tenendo presente la necessità di ridurre al minimo le limitazioni di tempo, di accesso alle risorse e quelle dovute alla conoscenza previa dei compiti e degli standard;

- i compiti dovrebbero essere validati, ovvero verificati su un piccolo campione di studenti prima di essere impiegati su vasta scala;
- l'assegnazione dei punteggi dovrebbe essere fattibile e attendibile;
- i risultati della valutazione dovrebbero essere riportati e usati in modo tale da soddisfare le persone che, a diversi livelli, se ne servono.

Molti dei criteri proposti ritornano sull'interrogativo su cui abbiamo posto la nostra attenzione: *“Attraverso quale prestazione/i il soggetto può manifestare la competenza che ha acquisito in un dato dominio?”*. Peraltro non possiamo che partire dal principio che la competenza sta proprio nell'adattarsi a quanto i diversi contesti richiedono, pertanto la singola prova rappresenta una sorta di cartina di tornasole del possesso di una determinata competenza, ma non può avere alcuna pretesa di esaurirne tutte le sfumature e le dimensioni, riconoscibili solo attraverso una molteplicità di manifestazioni. Nel contempo la prestazione che abbiamo ipotizzato deve possedere alcuni requisiti che qualificano una prova orientata verso la manifestazione di una competenza, ovvero attenta ad accertare “non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa”; tali requisiti rinviano ai due tratti distintivi che qualificano una prova di competenza: uno stimolo che solleciti una rielaborazione personale dei propri apprendimenti e si collochi all'interno di una cornice di senso riconoscibile anche da parte dell'allievo (vedi sez. 1.2).

Il punto di avvio nella elaborazione di un compito autentico, quindi, sta proprio nell'esplorare la relazione tra il traguardo di competenza identificato come focus e la prestazione che si intende chiedere ai propri allievi; in altre parole nell'interrogarsi sulla validità della prova. Per non limitarsi a un giudizio solo globale, si dovrebbero individuare le dimensioni chiave della competenza da analizzare per verificare se la prestazione richiesta permetta una valutazione efficace (vedi sez. 3.3 per una esemplificazione operativa).

Una volta abbozzato un compito autentico ritenuto significativo per valutare una determinata competenza, può essere utile identificare eventuali altri traguardi di competenza correlati alla prestazione attesa (oltre alla competenza focus da cui si è partiti), e indicare le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare il compito proposto, in relazione ai diversi saperi disciplinari implicati. Come già abbiamo anticipato, infatti, la competenza focus non esaurisce lo spettro di apprendimenti connessi a una determinata prova; risulta quindi legittimo lo sforzo da parte del docente di riconoscere anche le altre valenze formative contenute in una prova.

A questo punto si suggerisce di formulare con estrema attenzione la consegna operativa da proporre agli studenti (ovvero le parole attraverso cui si presenterà e si richiederà agli allievi la prestazione), in quanto rappresenta un passaggio chiave nella costruzione di una prova valutativa. Bisogna inoltre precisare i vincoli di prodotto che devono essere rispettati dagli allievi (quantitativi o qualitativi) e le risorse a disposizione per lo svolgimento della prova (materiali, attrezzature, testi di approfondimento ecc.). È importante che la consegna sia auto-esplicativa e contenga tutti gli elementi utili all'allievo per affrontare la prova, a partire dal contesto di realtà – reale o simulato – nel quale deve collocarsi.

Un altro aspetto che può essere precisato riguarda le eventuali attività da prevedere prima o dopo l'effettuazione della prova che possono essere richiamate con l'espressione “contesto formativo”, per evidenziare quei passaggi preliminari o successivi ritenuti indispensabili per affrontare la prova; attività che possono riferirsi sia al lavoro svolto a casa sia a quanto realizzato a scuola. Il carattere di

significatività del compito autentico può comportare la sua configurazione in un contesto formativo, sebbene sul piano pragmatico si suggerisca di ipotizzare compiti autentici che non richiedano tempi di realizzazione superiori a due-tre ore e che, preferibilmente, consentano di disporre di prestazioni individuali da parte dei singoli allievi (in modo da consentire anche una valutazione individuale).

Sintetizzando quanto detto finora i passaggi chiave proposti per l'elaborazione del compito autentico sono i seguenti:

1. precisare il livello di età degli allievi e le caratteristiche della prova (prova di ingresso, prova intermedia, prova di fine anno, prova di fine ciclo);
2. selezionare un traguardo di competenza tratto dalle Indicazioni nazionali/Linee guida;
3. produrre un buon numero di risposte alla domanda “attraverso quale prestazione posso apprezzare questa competenza nei miei allievi?”;
4. scegliere, tra le diverse proposte, quella che si ritiene più adatta sia in relazione alla significatività (in rapporto al traguardo di competenza selezionato), sia in relazione alla fattibilità operativa;
5. precisare, se necessario, altri traguardi di competenza correlati alla prestazione prescelta e le principali conoscenze e abilità implicate nella sua realizzazione;
6. stabilire, facendo attenzione alla chiarezza e all'efficacia delle parole impiegate, la consegna che verrà formulata agli allievi per realizzare la prestazione prescelta (precisando se si tratta di una consegna individuale o di gruppo);
7. definire eventuali attività precedenti alla prova, e propedeutiche alla sua effettuazione, o successive alla prova stessa (“Contesto formativo”);
8. stabilire eventuali fasi in cui si articola la realizzazione della prova (e le loro modalità di realizzazione, ad esempio se individuali o in gruppo) e i relativi tempi, come pure il tempo complessivo a disposizione della prova;
9. indicare i vincoli di prodotto che ci si attende vengano rispettati nella prestazione degli allievi;
10. elencare le risorse a disposizione degli allievi per l'effettuazione della prova.

La Tavola 6 presenta un esempio di prototipo di prova elaborato sulla base dei passaggi indicati, in riferimento al format che verrà presentato successivamente; nel caso specifico la competenza focus riprende una competenza chiave europea, mentre i traguardi disciplinari sono richiamati tra i traguardi di competenza correlati.

Tavola 6 Elaborazione del compito: esempio.

LIVELLO DI CLASSE: III secondaria di primo grado.
TRAGUARDO DI COMPETENZA FOCUS: Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.
TRAGUARDI DI COMPETENZA CORRELATI (DISCIPLINARI E/O TRASVERSALI) L'alunno si muove con sicurezza nel calcolo con i numeri razionali, ne padroneggia le diverse rappresentazioni e stima la grandezza di un numero e il risultato di operazioni. Riconosce e denomina le forme del piano e dello spazio, le loro rappresentazioni e ne coglie le relazioni tra gli elementi. Riconosce e risolve problemi in contesti diversi valutando le informazioni e la loro coerenza. Progetta e realizza rappresentazioni grafiche o infografiche, relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali e di programmazione.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Conoscenze

- Insieme Q^+ : le operazioni fra numeri razionali assoluti.
- Rapporti e proporzioni: concetto di rapporto; rapporti tra grandezze; concetto di proporzione, proprietà delle proporzioni; le scale di riduzione.
- Area delle figure piane.
- Le proiezioni ortogonali di figure solide e di oggetti d'uso.
- Le sezioni.
- La quotatura di disegni tecnici.

Abilità

- Eseguire le operazioni fondamentali (addizione, sottrazione, moltiplicazione, divisione, elevamento a potenza e radice quadrata, ordinamenti e confronto) anche mentalmente o utilizzando gli usuali algoritmi scritti, le calcolatrici e valutando quale strumento possa essere più opportuno.
- Dare stime approssimate per il risultato di una operazione e controllare la correttezza di un calcolo.
- Riprodurre figure e disegni geometrici utilizzando in modo appropriato e con accuratezza opportuni strumenti (riga, squadra, compasso, goniometro).
- Riprodurre figure e disegni geometrici in base a una descrizione e codificazione fatta da altri.
- Determinare l'area di semplici figure piane scomponendole in figure elementari o utilizzando le più comuni formule.
- Risolvere problemi utilizzando le proprietà geometriche delle figure.
- Riconoscere figure piane simili in vari contesti e riprodurre in scala una figura assegnata.
- Eseguire misurazioni e rilievi grafici o fotografici sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione.
- Impiegare gli strumenti e le regole del disegno tecnico nella rappresentazione di oggetti o processi.
- Leggere e interpretare semplici disegni tecnici ricavandone informazioni qualitative e quantitative.

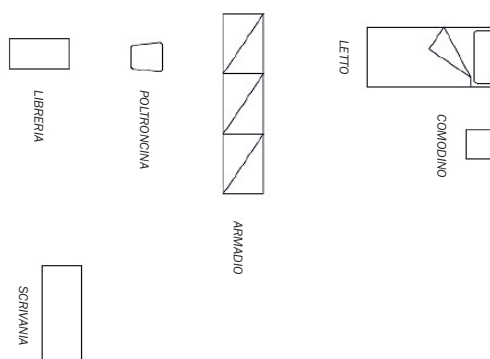
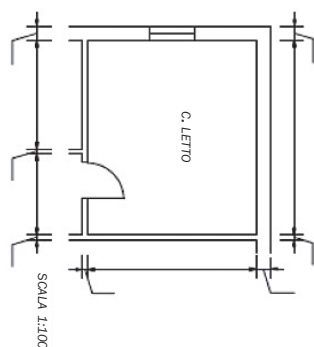
CONTESTO FORMATIVO (ATTIVITÀ PRECEDENTI E/O SUCCESSIVE ALLA PROVA)

- Richiesta di osservare con occhio critico la propria cameretta e ipotizzare possibili interventi migliorativi (settimana precedente la prova).
- Realizzazione cartellone con i diversi elaborati e confronto delle diverse soluzioni (settimana successiva alla prova).

CONSEGNA OPERATIVA PER GLI ALLIEVI

Il disegno allegato rappresenta una camera da letto in scala 1:100. Immagina di essere un arredatore e di dover sistemare i mobili in modo funzionale, tenendo conto della posizione della finestra e della porta.

- Misura le dimensioni della stanza e riportale in cm sulla piantina negli opportuni spazi.
- Calcola le misure reali espresse in metri.
- Riproduci il disegno in scala 1:50 su carta millimetrata.
- Colora gli elementi di arredo già riprodotti in scala 1:50.
- Ritaglia gli elementi di arredo colorati e distribuiscili nella stanza.
- Tra le varie soluzioni compositive scegli la migliore.
- Incolla l'arredo sulla pianta.
- Calcola la superficie della stanza in mq.



Unità 3

VINCOLI PRODOTTO ATTESO

L'elaborato deve contenere:

- le misure in cm sulla linea porta quota della piantina della stanza in scala 1:100;
- il procedimento e i calcoli eseguiti su foglio protocollo per ottenere le misure reali con le relative unità di misura;
- la piantina in scala 1:50 sulla carta millimetrata comprensiva dei muri, porta e finestra;
- la stanza arredata con armadio, letto singolo, comodino, scrivania, poltroncina, libreria, disposti in modo funzionale.

TEMPO A DISPOSIZIONE

2 ore.

SCANSIONE FASI DI LAVORO

1 ora e 20 minuti per riprodurre la piantina ed eseguire i calcoli; 40 minuti per colorare, ritagliare e arredare la stanza.

RISORSE A DISPOSIZIONE

Righello, squadra, colla, forbici, colori a pastello, carta millimetrata, calcolatrice, informazioni e schemi forniti dal testo della prova.

Rielaborazione da proposta elaborata dai docenti dell'IC "Ricci-Muratori" Ravenna.

3.3 La formulazione del compito: domande guida per il controllo

Allo scopo di precisare in termini più operativi quanto detto in relazione all'elaborazione della prova può essere utile richiamare alcune domande di controllo che possano aiutare a rileggere i passaggi chiave che sono stati descritti. Per quanto riguarda la relazione tra traguardo di competenza e prestazione richiesta, alcune domande con cui rileggere la propria proposta di prova alla luce della competenza che si intende esaminare possono essere le seguenti:

- viene recuperato il sapere pregresso?
- vengono sollecitati processi cognitivi complessi?
- ci si riferisce a contesti significativi e reali?
- viene stimolato l'interesse degli studenti?
- si offrono differenti percorsi risolutivi?
- vengono sfidate le capacità degli studenti?

Come si vede si tratta di interrogativi che ruotano sui due requisiti chiave di una prova di competenza: la rielaborazione dei propri apprendimenti e la significatività della prestazione richiesta per gli allievi.

Per provare ad andare più a fondo nel vaglio critico della prova può essere utile leggere la prestazione richiesta alla luce dell'analisi operata sul traguardo di competenza, in modo da valutare in che misura il compito solleciti la manifestazione della competenza focus. Una modalità operativa per realizzare questo passaggio è quella di analizzare le dimensioni che caratterizzano una determinata competenza, a partire dallo schema di analisi proposto nella Tav. 1; a questo punto si tratta di chiedersi in quale misura la prestazione richiesta dalla prova solleciti l'attivazione di ciascuna dimensione (vedi Tav. 7 per un esempio). Si tratta di un vero e proprio processo di validazione del significato della prova, che mira a sviluppare operativamente la relazione tra oggetto della prova e stimolo valutativo, discussa nella sez. 3.1.

Per quanto riguarda la chiarezza della consegna operativa, che rappresenta il cuore di una prova, possiamo dire che una proposta di compito autentico dovrebbe rispondere a queste domande:

- che cosa devi produrre?
- all'interno di quale contesto di senso?

- per rispondere a quale scopo?
- a chi è rivolto il tuo prodotto?
- quali vincoli deve rispettare?
- quali risorse hai a disposizione per affrontare il compito?
- in base a quali criteri sarà valutata la prova?

Può essere utile, in fase di predisposizione della prova, prevedere un foglio di lavoro da mettere a disposizione degli allievi, nel quale sono esplicitate le risposte alle diverse domande indicate; ciò consente di disporre di una base comune più solida su cui realizzare prove simili tra più insegnanti o tra più classi e permette all'allievo di avere tutti gli elementi che definiscono il compito da affrontare.

Tavola 7 Prospetto di analisi della relazione competenza-prestazione.

LIVELLO DI CLASSE: III secondaria di primo grado.	
COMPETENZA FOCUS: Competenza matematica e scientifico-tecnologica.	
CONSEGNA OPERATIVA: <i>Il disegno allegato rappresenta una camera da letto in scala 1:100. Immagina di essere un arredatore e di dover sistemare i mobili in modo funzionale, tenendo conto della posizione della finestra e della porta.</i> • Misura le dimensioni della stanza e riportale in cm sulla piantina negli opportuni spazi. • Calcola le misure reali espresse in metri. • Riproduci il disegno in scala 1:50 su carta millimetrata. • Colora gli elementi di arredo già riprodotti in scala 1:50. • Ritaglia gli elementi di arredo colorati e distribuiscili nella stanza. • Tra le varie soluzioni compositive scegli la migliore. • Incolla l'arredo sulla pianta. • Calcola la superficie della stanza in mq. • Motiva le tue scelte di arredamento della stanza.	
DIMENSIONI DELLA COMPETENZA FOCUS	COME SI MANIFESTANO NEL COMPITO AUTENTICO?
PADRONANZA RISORSE COGNITIVE (conoscenze e abilità)	Misurare distanze. Effettuare proporzioni. Eseguire calcoli con le quattro operazioni. Usare gli strumenti di disegno tecnico. Calcolare aree di figure regolari.
MESSA A FUOCO DEL PROBLEMA	Analizzare il compito richiesto. Riconoscere vincoli e risorse a disposizione. Identificare i gradi di libertà.
FORMULAZIONE DI IPOTESI	Pianificazione dei diversi passaggi da realizzare.
ATTIVAZIONE DI STRATEGIE D'AZIONE	Realizza le diverse fasi. Organizza i dati. Confronta le diverse soluzioni. Sceglie quella ritenuta più adatta. Applica le procedure adatte.
AUTOREGOLAZIONE	Controlla il procedimento. Verifica la soluzione in rapporto al compito iniziale. Giustifica le scelte.
ATTEGGIAMENTO POSITIVO	Si mette in gioco. Non si scoraggia. Cerca la soluzione migliore.

Rielaborazione da proposta elaborata dai docenti dell'IC "Ricci-Muratori" Ravenna.

3.4 Il processo di elaborazione della rubrica

Descritto e formalizzato il compito autentico si tratta ora di precisare i criteri di giudizio in base a cui valutare la prestazione sollecitata nello studente. Per la valutazione di un compito autentico si richiama uno strumento come la rubrica, proprio per la natura aperta e complessa che tende a caratterizzare le prestazioni richieste da tali prove, prestazioni che non possono essere valutate solo attraverso il conteggio delle risposte fornite, ma richiedono un apprezzamento qualitativo da guidare attraverso una rubrica valutativa.

Per la costruzione della rubrica si propone una rielaborazione della sequenza procedurale presentata da Arter (1994), che si caratterizza per un andamento di tipo induttivo basato sulle esperienze professionali degli insegnanti. In primo luogo si tratta di raccogliere esempi di prestazioni dei propri studenti sulla prova proposta, riferibili a livelli diversi di padronanza (livello alto, medio, basso). Tali esempi possono essere sia orali sia (ove possibile) basati su evidenze concrete, quali prodotti degli studenti, quaderni, documentazione ecc.; si suggerisce di condividerli con i colleghi, precisando le ragioni per cui li si ritiene significativi e gli aspetti della competenza di cui sono testimonianza. La domanda chiave potrebbe essere: *“in rapporto a quel dato compito quali prestazioni richiamerei come esempi significativi di sviluppo (o non sviluppo) della competenza prescelta?”*.

In secondo luogo occorre classificare gli esempi richiamati in tre gruppi (eccellenti, medi, scadenti) e interrogarsi sui criteri che giustificano tale classificazione. Il prodotto atteso può consistere in un elenco ordinato di criteri a partire da un elenco grezzo di risposte alla domanda: *“che cosa caratterizza queste prestazioni come eccellenti, medie, scadenti in rapporto alla competenza individuata?”*. È opportuno dedicare il tempo necessario a questa operazione, in modo da riconoscere le diverse sfumature della prestazione e di pervenire a una sua articolazione adeguatamente comprensiva, strutturata e centrata sugli aspetti chiave. Anche in questo caso potrebbe essere opportuno incrociare il procedimento induttivo descritto con un approccio più deduttivo, che mira a rispondere alla domanda *“in base a cosa la prestazione richiesta è di qualità?”*.

In terzo luogo si tratta di pesare i diversi criteri, ovvero di stabilire se hanno la stessa importanza nella valutazione della prestazione o incidono in misura diversa nel giudizio globale; l'eventuale attribuzione di un peso diverso ai criteri considerati è da mettere in relazione con il traguardo di competenza che si intende valutare, in modo da riconoscere gli aspetti della prestazione maggiormente connessi a esso. Una modalità operativa per considerare il diverso peso assegnato ai criteri riguarda la determinazione del numero di livelli con cui graduare la descrizione del criterio: da un minimo di due livelli, per quelli ritenuti meno rilevanti, a un massimo di cinque, per i criteri più rilevanti.

In quarto luogo si tratta di denominare i singoli criteri individuati ed eventualmente declinarli in indicatori (al massimo due-tre per ciascun criterio), in modo da esprimere in termini di evidenze osservabili i parametri individuati: ad esempio il criterio *“aderenza allo scopo”* nella stesura di un testo regolativo potrebbe essere declinato in indicatori quali *“distingue con chiarezza le diverse fasi in cui si struttura la procedura operativa”*, *“utilizza modi verbali appropriati con la regolazione dei comportamenti di chi legge”*, *“non divaga su aspetti di dettaglio rispetto alla procedura da presentare”*. In quinto luogo occorre descrivere per ciascun criterio le caratteristiche della prestazione attesa in rapporto ai diversi livelli ipotizzati (ad esempio 1 punto, 2 punti, 3 punti) facendo, se possibile, riferimento agli esempi da

cui si è partiti; può essere utile ritornare sulle descrizioni proposte confrontandole tra loro, in modo da verificare in quale misura riescano a graduare i diversi livelli. È importante aggiungere che sarebbe auspicabile riuscire a descrivere i diversi livelli di padronanza autonomamente uno dall'altro, impiegando un linguaggio descrittivo ed evitando distinzioni comparative basate su una scala implicita di avverbi (molto, spesso, qualche volta, ecc.) o di aggettivi qualificativi (ottima, buona, sufficiente); questa modalità, infatti, snaturerebbe il senso della rubrica, divenendo una forma mascherata di valutazione tramite voti o giudizi ordinali.

Infine, se possibile, può essere utile reperire esempi di prestazioni che possano essere assunti come riferimento per le diverse dimensioni e i relativi livelli (ancore), utili a offrire esemplificazioni per l'uso operativo della rubrica ai diversi soggetti interessati (docenti, studenti, genitori). L'individuazione di "ancore" può anche essere fatta successivamente alla costruzione della rubrica, in fase di assegnazione della prova e di relativa validazione. È evidente che se la prova viene costruita ex-novo e non si dispone di prestazioni pregresse a cui riferirsi, il percorso di elaborazione della rubrica si caratterizza in modo più deduttivo, salvo poi prevedere una validazione sul campo della propria proposta. Come per tutte le prove di verifica, infatti, occorre precisare che la costruzione di un compito autentico e della relativa rubrica di prestazione non può essere fatta solo a tavolino, bensì richiede di essere sperimentata sul campo; solo in questo modo, infatti, sarà possibile "tarare" con maggiore precisione il livello di difficoltà del compito e precisare i livelli di prestazione della rubrica.

Essenzialmente il percorso proposto richiama un processo di scomposizione progressiva della qualità di una determinata prestazione realizzata attraverso l'impiego di criteri che richiamano i parametri di qualità della prestazione richiesta (articolati in un numero che va da 3 a 7 voci), e di indicatori, che mirano ad articolare in termini osservabili il significato dei criteri selezionati. Sulla base di tale processo di analisi si possono descrivere i livelli di raggiungimento dei vari criteri, espressi in termini di punti progressivi assegnati alla prestazione, e selezionare alcune ancore che rappresentino esempi concreti dei diversi livelli. La Tavola 8 mostra visivamente le componenti della rubrica di prestazione che sono state richiamate.

Tavola 8 Componenti della rubrica di prestazione.

CRITERI	INDICATORI	1 PUNTO	2 PUNTI	3 PUNTI	4 PUNTI
Criterio 1	Indicatore 1.1 Indicatore 1.2			X	
Criterio 2	Indicatore 2.1 Indicatore 2.2		X		
Criterio 3	Indicatore 3.1 Indicatore 3.2		X		
Criterio 4	Indicatore 4.1 Indicatore 4.2		X		
PUNTEGGIO COMPLESSIVO: 9/16					
ANCORE: esempio di prestazione da 4/16 esempio di prestazione da 8/16 esempio di prestazione da 12/16 esempio di prestazione da 16/16					

Unità 3

Sintetizzando quanto detto finora i passaggi chiave proposti per la costruzione della rubrica di prestazione sono i seguenti:

- precisare i 4-5 criteri chiave per la valutazione della prestazione attesa (*in base a cosa riconoscere la qualità della prestazione?*);
- definire 1-2 indicatori per ciascuno dei criteri considerati (*attraverso quali evidenze posso riconoscere la presenza del criterio?*);

Tavola 9 Elaborazione della rubrica: esempio.

LIVELLO DI CLASSE: III secondaria di primo grado.					
COMPETENZA FOCUS: Competenza matematica e scientifico-tecnologica.					
CONSEGNA OPERATIVA: Il disegno allegato rappresenta una camera da letto in scala 1:100. Immagina di essere un arredatore e di dover sistemare i mobili in modo funzionale, tenendo conto della posizione della finestra e della porta. • Misura le dimensioni della stanza e riportale in cm sulla piantina negli opportuni spazi. • Calcola le misure reali espresse in metri. • Riproduci il disegno in scala 1:50 su carta millimetrata. • Colora gli elementi di arredo già riprodotti in scala 1:50. • Ritaglia gli elementi di arredo colorati e distribuiscili nella stanza. • Tra le varie soluzioni compositive scegli la migliore. • Incolla l'arredo sulla pianta. • Calcola la superficie della stanza in mq. • Motiva le tue scelte di arredamento della stanza.					
CRITERI	PUNTI 1	PUNTI 2	PUNTI 3	PUNTI 4	PUNTI 5
Correttezza nella rilevazione di misure	Non ha rilevato le misure con correttezza.	Ha rilevato le misure con qualche incertezza.	Ha rilevato le misure in modo abbastanza corretto.	Ha rilevato le misure in modo corretto.	Ha rilevato le misure in modo corretto e preciso.
Correttezza nel calcolo dei rapporti	Non ha calcolato in modo corretto i rapporti.	Ha eseguito i calcoli con qualche incertezza.	Ha eseguito i calcoli in modo abbastanza corretto.	Ha eseguito i calcoli in modo corretto.	Ha eseguito i calcoli in modo corretto, completo e preciso.
Riproduzione della piantina in scala 1:50	Non ha riprodotto la piantina in scala 1:50.	Ha disegnato parzialmente la piantina.	Ha disegnato la piantina in modo abbastanza corretto.	Ha disegnato la piantina in modo corretto.	Ha disegnato la piantina in modo corretto e preciso.
Disposizione funzionale degli arredi	Ha disposto gli arredi in modo non funzionale.	Ha disposto gli arredi in modo parzialmente funzionale.	Ha disposto gli arredi in modo abbastanza funzionale.	Ha disposto gli arredi in modo funzionale.	
Organizzazione autonoma del lavoro	Non è autonomo nell'eseguire il compito.	Necessita di qualche aiuto per eseguire il compito.	È autonomo nell'esecuzione del compito.		
PUNTEGGIO COMPLESSIVO: /22					

Rielaborazione da proposta elaborata dai docenti dell'IC "Ricci-Muratori" Ravenna.

- stabilire quale peso assegnare a ciascun criterio (da 2 a 5 livelli);
- descrivere, per ciascun criterio, i diversi livelli previsti;
- calcolare il punteggio massimo ottenibile con la prova (somma dei livelli previsti per i vari criteri);
- se possibile, sperimentare la prova e la relativa rubrica di prestazione, eventualmente anche con un piccolo gruppo, prima del suo utilizzo definitivo.

La Tavola 9 presenta la proposta di rubrica costruita in riferimento alla prova presentata nella Tavola 7; in questo caso non sono evidenziati gli indicatori in riferimento ai criteri proposti.

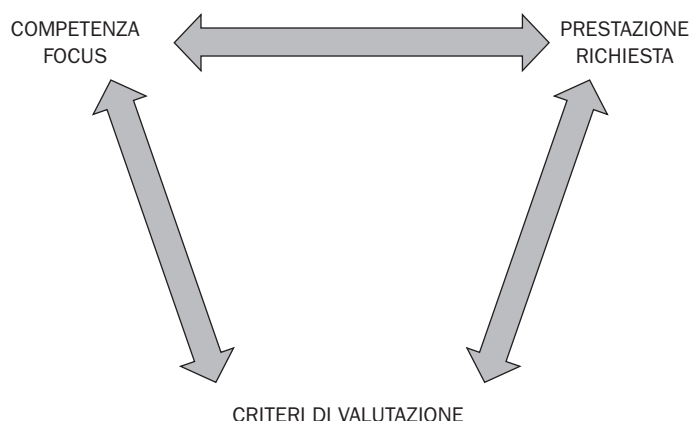
3.5 La predisposizione della rubrica: domande guida per il controllo

Anche per la costruzione della rubrica possiamo identificare alcune domande che ci possono aiutare a valutare il nostro lavoro. Gli interrogativi di fondo attraverso cui giudicare la bozza di rubrica elaborata riguardano la sua coerenza con la prestazione richiesta dalla prova e con il traguardo di apprendimento che si intende apprezzare: la rubrica di prestazione è centrata sulle caratteristiche chiave della prestazione attesa? La rubrica di prestazione è orientata verso la competenza focus? La relazione di coerenza tra questi tre elementi del compito autentico rappresenta il cuore della prova intorno a cui si strutturano gli altri aspetti e richiede quindi di essere posta al centro dell'attenzione (vedi Tav. 10).

A un secondo livello si può analizzare la struttura complessiva della rubrica in rapporto al suo scopo primario, che è quello di fornire riferimenti per guidare la formulazione del giudizio da parte dell'insegnante sulla prestazione dello studente. Ecco alcune domande guida:

- la rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?
- i livelli di competenza previsti sono adeguati alle caratteristiche degli allievi?
- i livelli di competenza previsti evidenziano sia i punti di avanzamento e i progressi che le carenze?
- la rubrica fornisce punti di riferimento utili agli allievi?

Tavola 10 Il "cuore" del compito autentico.



A un terzo livello, più analitico e tecnico, si possono analizzare le diverse componenti della rubrica di prestazione, sulla base delle seguenti domande:

- I criteri individuati definiscono la qualità della prestazione in rapporto alla competenza focus?
- I criteri individuati sono centrati sulla prestazione richiesta?
- I criteri individuati risultano omogenei in termini di livello di specificazione e di espressione linguistica?
- Gli indicatori risultano connessi ai criteri a cui si riferiscono?
- Gli indicatori richiamano evidenze osservabili?
- I livelli previsti nel sistema di punteggio sono formulati con un linguaggio descrittivo?
- I livelli previsti evidenziano una progressione riconoscibile nella prestazione?
- Le eventuali ancora aiutano a dare un significato più operativo alla rubrica?

La costruzione della rubrica rappresenta generalmente il passaggio più complesso e problematico per i docenti. In realtà si tratta di sviluppare un approccio strutturato e rigoroso alla valutazione di un prodotto e/o di una prestazione, che possa poi essere trasferito anche ad altre situazioni, ovviamente in forme anche più leggere e meno formalizzate. È interessante segnalare che vi sono numerosi siti, quasi esclusivamente in lingua inglese, che propongono esempi e schemi base per la costruzione di rubriche di prestazione, da adattare alle proprie situazioni d'uso⁷.

3.6 Un format per la costruzione di compiti autentici

Sulla base di quanto sviluppato nelle sezioni precedenti si propone un format per la costruzione di compiti autentici, a partire dal quale sono stati elaborati gli esempi contenuti nel quarto capitolo di questo volume (vedi Tav. 11).

Tavola 11. Format per la costruzione di compiti autentici.

ELABORAZIONE COMPITO AUTENTICO - proposta di lavoro -
--

Si propone di scegliere un traguardo di competenza (disciplinare o trasversale) tratto dai documenti programmatici nazionali e sviluppare una prova di competenza di fine anno secondo il seguente format:

- Competenza focus
- Competenze correlate (disciplinari e trasversali)
- Obiettivi di apprendimento disciplinari (traguardi di conoscenza e abilità relativi alle discipline coinvolte)
- Livello di classe

⁷ Vedi Annenberg Learner (<http://www.learner.org/workshops/hswriting/interactives/rubric/>)

EssayTagger Common Core Rubric Creation Tool (<http://www.essaytagger.com/>)

iRubric (<http://www.rcampus.com/>)

RubiStar (<http://rubistar.4teachers.org/index.php>)

Technology General Rubric Generator (http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/general/)

- Contesto formativo (attività precedenti e/o successive alla prova)
- Consegna operativa
- Prodotto atteso (vincoli di prodotto)
- Tempi e fasi del lavoro
- Risorse a disposizione

ANALISI CRITICA DEL COMPITO AUTENTICO: domande guida
• viene recuperato il sapere pregresso? • si sollecita l'uso di processi cognitivi complessi? • ci si riferisce a contesti significativi e reali? • si punta a stimolare l'interesse degli studenti? • si offrono differenti percorsi risolutivi? • si propongono compiti sfidanti per gli studenti?

Una volta elaborata la prova si tratta di procedere alla elaborazione della rubrica di prestazione. A tale scopo si forniscono le seguenti indicazioni procedurali e di formato:

- individuazione dei **criteri chiave** della prestazione (*in base a cosa riconoscere la qualità della prestazione?*) → si consigliano 5 criteri
- elencazione di alcuni **indicatori** per i criteri considerati (*attraverso quali evidenze posso riconoscere la presenza del criterio?*) → 2-3 indicatori per ciascun criterio
- descrizione dei **livelli** per ciascun criterio (2, 3, 4 o 5 livelli, in funzione del “peso” assegnato a ciascun criterio) → si consiglia un totale di 20 livelli per i 5 criteri prescelti

Il formato proposto per la rubrica è il seguente (con esempio di compilazione):

CRITERI	1	2	3	4	5
CRITERIO A	Descrizione 1	Descrizione 2	Descrizione 3	Descrizione 4	
			X		
CRITERIO B	Descrizione 1	Descrizione 2	Descrizione 3	Descrizione 4	Descrizione 5
					X
CRITERIO C	Descrizione 1	Descrizione 2			
		X			
CRITERIO D	Descrizione 1	Descrizione 2	Descrizione 3	Descrizione 4	
			X		
CRITERIO E	Descrizione 1	Descrizione 2	Descrizione 3	Descrizione 4	Descrizione 5
			X		
PUNTEGGIO COMPLESSIVO: 16/20					

Unità 3

ANALISI CRITICA DELLA RUBRICA DI PRESTAZIONE: domande guida

- sono state esplorate le dimensioni più significative del compito proposto?
- la rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?
- i livelli di competenza previsti sono adeguati alle caratteristiche degli allievi?
- i livelli di competenza previsti evidenziano sia i punti di avanzamento e i progressi che le carenze?
- la rubrica fornisce punti di riferimento utili agli allievi?

FORMAT COMPITO AUTENTICO
LIVELLO DI CLASSE/SEZIONE
TRAGUARDO DI COMPETENZA FOCUS
TRAGUARDI DI COMPETENZA CORRELATI
 (disciplinari e/o trasversali)

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO - TRAGUARDI DI ABILITÀ E CONOSCENZE
Conoscenze
Abilità
CONTESTO FORMATIVO
 (attività precedenti e/o successive strettamente associate alla realizzazione della prova)

CONSEGNA OPERATIVA PER GLI ALLIEVI
 (allegare eventuale foglio di lavoro per allievi)

VINCOLI PRODOTTO ATTESO
TEMPO A DISPOSIZIONE
SCANSIONE FASI DI LAVORO
RISORSE A DISPOSIZIONE
ADATTAMENTI PER ALLIEVI BES

RUBRICA DI PRESTAZIONE (basata su criteri centrati sulla prestazione e connessi alla competenza focus)					
CRITERI	PUNTI 1	PUNTI 2	PUNTI 3	PUNTI 4	PUNTI 5
PUNTEGGIO COMPLESSIVO:					

3.7 La sperimentazione della prova sul campo

Abbiamo già anticipato che una prova valutativa non può essere costruita solo a tavolino, ma deve essere provata sul campo per poter valutare se è pronta per un uso più esteso e generalizzato; da qui l'esigenza di sperimentarne l'impiego e utilizzare i risultati per perfezionare ulteriormente la prova stessa. I requisiti generali che caratterizzano la qualità di un compito autentico possono essere così riassunti:

- *validità*, ovvero la congruenza tra il traguardo di competenza oggetto della prova e la prestazione richiesta all'allievo;
- *attendibilità*, ovvero la presenza di punti di riferimento utili alla valutazione della prestazione in grado di guidare l'espressione del giudizio da parte dell'insegnante;
- *sostenibilità*, ovvero la possibilità di realizzare la prova nei limiti temporali previsti e con le risorse disponibili nel contesto scolastico in cui si attua;
- *adeguatezza*, ovvero la compatibilità tra le richieste previste nella prova e i livelli di apprendimento degli allievi a cui è rivolta;
- *trasferibilità*, ovvero l'opportunità di replicare la prova in contesti classe differenti e in assenza di specifici percorsi formativi pregressi.

Le diverse domande di controllo riportate nelle sezioni 3.3 e 3.5 mirano a dettagliare ulteriormente questi requisiti generali e rappresentano la base per un'analisi critica della prova sia durante la fase di costruzione sia successivamente alla sua sperimentazione sul campo. Per quanto riguarda quest'ultima la Tavola 12 propone uno schema per un breve report di sperimentazione da elaborare in ciascuna classe in cui la prova viene sperimentata, utile per la successiva revisione.

Unità 3

La procedura ottimale sarebbe quella di sperimentare la prova in più classi, elaborare un report per ciascuna di esse, sintetizzare gli elementi emersi dalla sperimentazione e sulla loro base procedere alla revisione della prova. Generalmente la sperimentazione sul campo richiede di ritornare sulla formulazione della consegna della prova, sui tempi e le fasi di lavoro, sulla definizione delle attività precedenti e successive alla prova stessa, sui criteri e il sistema di punteggio previsto nella rubrica di prestazione.

Tavola 1.2 Report di sperimentazione della prova.

ELABORAZIONE COMPITO AUTENTICO - report di sperimentazione -
Plesso scolastico e classe
Traguardo di competenza focus
Prestazione richiesta dalla prova
Tabulazione dei risultati ottenuti dagli allievi
Come è stata accolta la prova dagli allievi?

La consegna è risultata chiara? E i vincoli da rispettare?

I tempi previsti sono stati adeguati?

Le fasi previste sono state rispettate?

Le risorse previste sono state adeguate?

La rubrica di prestazione è stata funzionale per la valutazione della prova?

Se si dovesse rivedere la proposta di prova sulla base della sperimentazione quali modifiche suggerireste?

Insegnanti

Unità 3

La Tavola 13 presenta il report di sperimentazione relativo all'esempio di compito autentico (vedi Tav. 6) e di rubrica valutativa (vedi Tav. 9) richiamati in precedenza. In questo caso, la revisione della prova sarebbe centrata sui tempi a disposizione e sui criteri della rubrica di prestazione, oltre che sul perfezionamento della piantina, come indicato nelle note di commento.

Tavola 13 Report di sperimentazione – esempio.

Plesso scolastico
Scuola secondaria
Classi coinvolte
3 A - 3 D
Traguardo di competenza focus
Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
Prestazione richiesta dalla prova
Disegnare in scala una stanza e arreararla.
Come è stata accolta la prova dagli allievi?
La prova è stata accolta in modo diverso nelle due classi: in 3 A gli alunni, dopo aver ascoltato le indicazioni dell'insegnante, hanno lavorato in modo autonomo; in 3 D gli alunni si sono mostrati disorientati e chiedevano spesso aiuto agli insegnanti.
La consegna è risultata chiara? E i vincoli da rispettare?
La consegna e i vincoli da rispettare sono risultati chiari. I docenti ritengono di dover cambiare la scala della consegna per meglio attribuire il punteggio del criterio 2.
I tempi previsti sono stati adeguati?
Nella classe 3 A gli alunni hanno terminato la prova entro i tempi previsti, nella classe 3 D hanno avuto bisogno di più tempo per completare la prova.
Le fasi previste sono state rispettate?
Nel complesso sono state rispettate, tranne che in 3 D dove la prima fase ha richiesto più tempo.
Le risorse previste sono state adeguate?
Nella piantina fornita mancavano 2 linee di quota.

La rubrica di prestazione è stata funzionale per la valutazione della prova?

Durante la correzione i docenti si sono resi conto che la rubrica di prestazione poteva essere formulata in altro modo per essere più funzionale:

- 1° criterio - uso degli strumenti per la rilevazione delle misure e per la riproduzione della piantina
- 2° criterio - esecuzione dei procedimenti per il calcolo
- 3° criterio - riproduzione della piantina in scala 1:50

Se si dovesse rivedere la proposta di prova sulla base della sperimentazione quali modifiche suggerireste?

Cambiare la scala della piantina consegnata.
Modificare la rubrica di prestazione come indicato al punto precedente.

Insegnanti

Docenti che hanno somministrato la prova: Eusebi, Giuliani, Conti.
Docenti del dipartimento presenti alla correzione: Eusebi, Giuliani, Conti, Scrugli, Sarullo, Tomassetti.

Rielaborazione da proposta elaborata dai docenti dell'IC "Ricci-Muratori" Ravenna.



Estratto da

Michele Gabbanelli - Alessandra Rucci

Didattica Digitale Integrata per un apprendimento attivo



2. Il debate come strategia didattica

Sviluppare competenze di *public speaking* e *team work*, rendere autonomo lo studente nella ricerca e nella selezione di informazioni, allargare gli orizzonti culturali ed educare al rispetto per le opinioni altrui

Fra le strategie di apprendimento attivo il debate è senza'altro una di quelle che più incontrano il favore degli studenti, quali che siano l'indirizzo scolastico o l'anno di corso. Sarà per la dimensione di gioco e di competizione, sarà perché in tutti noi si cela un certo desiderio di celebrità, fosse anche per i 15 minuti di cui parlava Andy Warhol o per il tempo ancora inferiore di una performance di debate, resta il fatto che proporre un debate a degli studenti incontra sempre il loro favore ed è un ottimo modo per scuoterli dall'indolenza.

Benché le sue radici affondino tuttavia nella grande oratoria greco-romana, il debate come strategia didattica giunge in Italia, nei suoi diversi format, attraverso una serie di rapporti con istituzioni straniere, in particolari statunitensi, quali il celebre MIT¹⁸ o l'Università del Vermont¹⁹. Inteso come materia a sé stante con insegnante e voto dedicati, come pratica da competizione oppure come semplice approccio didattico trasversale a tutte le discipline, il debate può essere considerato un'occasione ludo-didattica volta al conseguimento di una serie di obiettivi. La dimensione didattica è imprescindibile, parlando di scuola, ma anche la componente ludica ha la sua grande importanza. È infatti proprio nella dimensione di gioco, di gara che risiede il fascino di questa pratica che riesce a motivare e coinvolgere tutti creando, inoltre, uno spirito di squadra che, se opportunamente gestito, non potrà che giovare al clima della classe.

Poiché debate significa essenzialmente parlare in pubblico, esso è da inserire nel più ampio panorama del *public speaking*. È in quest'ottica che, fra gli obiettivi che il debate si propone, c'è lo sviluppo di competenze relative al linguaggio paraverbale (pause, intonazione) e

¹⁸ Il progetto MIT Global Teaching Labs fa capo in Italia a una rete gestita dall'Istituto "Luca Pacioli" di Crema. Nato per diffondere l'insegnamento di discipline scientifiche in lingua inglese grazie a *visiting students* dal MIT, propone in realtà anche la diffusione della pratica del debate.

¹⁹ La Rete WeDebate (capofila l'ITE "Enrico Tosi" di Busto Arsizio), in collaborazione con la Fondazione Merlini, propone una formazione su debate in inglese con docenti dell'Università del Vermont.

al linguaggio non verbale (cinesica, prossemica, gestione del tempo e dello spazio).

Ma parlare significa anche mettere in pratica le conoscenze, le abilità e le competenze linguistiche, siano esse nella lingua madre o nella lingua straniera, magari relativamente a un linguaggio specifico. Il che, assieme al coinvolgimento di competenze extra disciplinari, o trasversali, porta a considerare la performance di debate, ossia l'insieme dei discorsi prodotti da un singolo studente, come la realizzazione di un lavoro autentico, un prodotto da valutare con una rubric specifica.

Parlare, per chi insegna inglese o un'altra lingua straniera, è sinonimo di *speaking*, quella che fra le abilità del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) è la più ardua da praticare con regolarità, se non altro per una naturale ritrosia dell'italiano medio a parlare in una lingua straniera per la paura dell'errore. Il debate rappresenta in questo senso un'ottima occasione di *speaking*, perché ciò che si andrà a valutare sarà, accanto alla correttezza formale, la cosiddetta *fluency*, ossia la fluenza del parlato, la scioltezza verbale.

Il debate potrà essere svolto su un argomento (*topic*) curricolare, su un argomento di attualità o ancora su un argomento "evergreen" come ad esempio l'amore a prima vista. Quale che sia l'oggetto, a monte del dibattito ci dovrà essere un percorso di ricerca, selezione e sintesi delle informazioni. Ecco quindi che fra gli obiettivi del debate si pone anche un allargamento degli orizzonti culturali.

Anche i ragazzi più timidi potranno avvantaggiarsi di questa strategia didattica, e sarà anzi proprio su di loro che dovrà andare a concentrarsi l'attenzione del docente, così da farne emergere la personalità e le potenzialità, grazie anche al supporto della squadra di appartenenza che nessuno studente vorrà deludere nelle aspettative di vittoria.

Nel sostenere una tesi ci si troverà spesso volte a difendere posizioni che personalmente non si condividono. Quella che in apparenza potrebbe essere scambiata per mistificazione, è invece un mezzo per maturare il carattere. Lo studente dovrà *uscire da sé*, dallo stretto pertugio delle proprie convinzioni e acquisirà in tal modo una visione multilaterale della realtà, con una miglior inclinazione al rispetto per gli altri.

Infine, debate è anche *team work* e ICT. Se infatti ogni speaker parla a turno, è altresì vero che l'oratore altri non è che il portavoce di una squadra che ha collaborato a formulare le migliori argomentazioni a favore o contro la tesi del debate. Parimenti, se le tecnologie dell'informazione e della comunicazione non sono di per sé indispensabili a un debate svolto in aula, rappresentano una risorsa di indubbia validità a scopo di ricerca, specie se il debate non è del tipo "preparato" bensì in

modalità *impromptu*²⁰. Diventano per altro indispensabili se, come nella Didattica a distanza, è svolto in remoto attraverso strumenti digitali.

È questo il caso di Kialoedu²¹, un sito concepito appositamente per uso didattico con lo scopo di favorire lo sviluppo del pensiero critico e la formulazione di argomentazioni per il debate. Creato un proprio account, il docente potrà aprire una discussione (*discussion*) in cui inserirà la tesi (*thesis*) da dibattere ed eventuali istruzioni per la classe. La discussione potrà essere resa pubblica, quindi aperta alla partecipazione di altri utenti del sito, oppure, scelta raccomandabile trattandosi pur sempre di un'attività scolastica, mantenuta privata. Sarà anche possibile impostare la lingua della discussione. Invitando gli studenti a partecipare attraverso l'inserimento del loro indirizzo e-mail, sarà anche opportuno assegnare loro il ruolo, se a favore o contro la tesi. In tal modo, entrati nella stanza della discussione, sapranno se andare a inserire le proprie argomentazioni nella colonna di sinistra (argomentazioni pro) o in quella di destra (argomentazioni contro). Kialoedu si pone quindi anche come spazio di scrittura condivisa e di analisi e ponderazione dei contributi, perché se da un lato il docente può intervenire correggendo e chiosando le argomentazioni, dall'altro gli stessi studenti possono aiutarsi a vicenda, e tutte le modifiche rimarranno visibili nello storico. Parimenti, sarà possibile stabilire una gerarchia delle argomentazioni, spostando in avanti quelle più convincenti e lasciando indietro, o addirittura oscurandole in grigio, quelle di seconda scelta. A un livello ancora più profondo, tuttavia, Kialoedu consente anche di procedere a formulare delle confutazioni. La squadra avversaria potrà, cioè, inserire interventi che vadano a criticare o smentire le argomentazioni della squadra avversaria.

Appare evidente che il lavoro in Kialoedu, sia esso svolto nell'ambito della didattica a distanza, in presenza o integrata, sarà solo il preludio al confronto di debate vero e proprio, il quale, afferendo all'oralità, non potrà che svolgersi o in aula o attraverso uno strumento di webconference, come ad esempio Hangouts Meet, Skype o Microsoft Teams. La tecnologia, oltre che per la preparazione delle argomentazioni, sopprimerà così alla mancanza di un confronto in presenza, ma le regole del debate potranno essere rispettate nella consapevolezza che gli studenti, ancorché in video, si sentiranno valorizzati e rappresenteranno a distanza la loro squadra di appartenenza. Varrà il principio di non leggere e di

²⁰ Si fa qui riferimento al debate didattico, e non al debate da gara dove, da regolamento, per la modalità *impromptu* la squadra è chiusa in isolamento per un tempo dato senza alcuna possibilità di utilizzare Internet o qualsivoglia dispositivo elettronico.

²¹ <https://www.kialo-edu.com/>

non ripetere a memoria i discorsi preparati ma di esprimersi con naturalezza, facendo fronte a eventuali imprevisti e difficoltà procurate dallo speaker avversario, ossia alla componente di ignoto propria di una vera didattica per competenze.

Come già anticipato, esistono molteplici format di debate: da quello da competizione promosso dalla Rete WeDebate e adottato per le Olimpiadi nazionali del Debate²² a quello di ispirazione inglese (British Parliamentary Debate²³), allo Speed Debate²⁴ di origine svizzera e ancora molti altri. Per una miglior panoramica delle modalità di debate diffuse in Italia si rimanda alla pagina dell'Idea Debate del manifesto delle Avanguardie Educative – INDIRE²⁵.

Vogliamo tuttavia qui focalizzarci sul cosiddetto debate didattico, facilmente implementabile in ogni ordine di scuola e con studenti di ogni età. La sua flessibilità e scalabilità lo rendono inoltre particolarmente adatto anche a una realizzazione nell'ambito della Didattica a distanza.

Nella sua formula base, la classe andrà suddivisa in due squadre, per ognuna delle quali si individueranno tre speaker. In questo modo, ogni speaker sarà chiamato a parlare due volte: dapprima per produrre un'argomentazione a favore o contro la tesi (*claim, thesis* o mozione), poi a confutare l'argomentazione dello speaker avversario. Ciascuna squadra elaborerà una serie di argomentazioni pro o contro, cercando anche di prevedere quelle dell'altra squadra, così da poter procedere più agevolmente alla confutazione.

Il tempo di ogni discorso sarà deciso dal docente in base alla classe in cui il debate viene svolto, la materia e l'argomento. Rammentiamo tuttavia che la gestione del tempo è una delle competenze target del debate, per cui lo studente dovrà riempire il tempo concesso senza inutili pause e senza sforare. Ciò detto, una proposta di tempistica potrebbe essere quella di concedere 60 secondi a discorso, un tempo non eccessivo ma tuttavia sufficiente a esprimere un'argomentazione che, va precisato, dovrà essere "monografica", ossia vertere su un'unica ragione a favore o contro la tesi, e non, come spesso erroneamente avviene, stilare un elenco di ragioni. Sarà anche buona cosa corredare l'argomentazione o la confutazione con prove a sostegno di quanto si afferma: dati statistici, una citazione, ecc.

Di seguito un possibile schema di alternanza degli interventi nel debate didattico. Tra un round e l'altro sarà possibile intervenire per cor-

²² <https://www.debateitalia.it/>

²³ <https://www.esu.org/wp-content/uploads/2019/01/British-Parliamentary-Format.pdf>

²⁴ <https://it.youpa.ch/offerta/speed-debating/>

²⁵ <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate>

reggere, integrare e commentare, magari con il supporto di una giuria nominata per l'occasione e opportunamente istruita sugli indicatori di cui tenere conto.

1° speaker squadra pro presenta prima argomentazione a sostegno del <i>claim</i>	→ I round
1° speaker squadra contro presenta prima argomentazione contro il <i>claim</i>	
1° speaker squadra contro confuta argomentazione avversario	
1° speaker squadra pro confuta argomentazione avversario	
2° speaker squadra contro presenta seconda argomentazione contro il <i>claim</i>	→ II round
2° speaker squadra pro presenta seconda argomentazione a sostegno del <i>claim</i>	
2° speaker squadra pro confuta argomentazione avversario	
2° speaker squadra contro confuta argomentazione avversario	
3° speaker squadra pro presenta terza argomentazione a sostegno del <i>claim</i>	→ III round
3° speaker squadra contro presenta terza argomentazione contro il <i>claim</i>	
3° speaker squadra contro confuta argomentazione avversario	
3° speaker squadra pro confuta argomentazione avversario	

Al termine dei round, sarà possibile inserire un momento di riflessione o “depressurizzazione” in cui i rappresentanti delle due squadre potranno, senza il limite dei 60 secondi, condividere quanto le performance degli altri siano sembrate loro efficaci. Si tratta di un momento delicato in cui il docente dovrà vegliare a che la lezione non viri verso un inopportuno relativismo in cui tutti alla fin fine hanno detto cose giuste o pericolose intemperanze da stadio. Nel primo caso, infatti, il docente dovrà puntualizzare e correggere eventuali errori emersi in sede di gara, così che alla fine la verità scientifica (anche nel caso di materie letterarie) sia ristabilita; nel secondo, dovrà contenere eccessi di quello spirito di competizione che pure era stato la molla principale del coinvolgimento della classe in questa attività che li ha visti protagonisti.

2. Dare feed-back per il miglioramento

Dare feed-back per il miglioramento non è così facile come potrebbe sembrare. La questione cruciale nell'offrire feed-back di qualità è che questo, oltre a mettere in luce il gap esistente fra l'apprendimento desiderato e quello raggiunto, deve essere in grado di offrire informazioni utili a portare l'apprendimento dello studente il più vicino possibile a quello desiderato.

Il feed-back, se dato in modo inadeguato, può essere addirittura controproducente anche quando si ha a che fare con uno studente che è andato al di sopra dei risultati attesi, come dimostra la tabella⁴⁰:

³⁹ Padlet: <https://it.padlet.com/>, Lino: <http://linoit.com/>.

⁴⁰ AA.VV., (2018) The Handbook for Embedded Formative Assessment, Solution Tree, Bloomington.

Risposta al feed-back	Feed-back su risultati superiori alle attese	Feed-back su risultati inferiori alle attese
Cambiamento comportamentale	Ridurre l'impegno	Accrescere l'impegno
Cambiamento di obiettivi	Accrescere le aspirazioni	Ridurre le aspirazioni
Abbandono degli obiettivi	Giudicare l'obiettivo troppo facile	Giudicare l'obiettivo troppo difficile
Rifiuto del feed-back	Ignorare il feed-back	Ignorare il feed-back

Per questo è importante che nel dare il feed-back ci ispiriamo ai principi di “scaffolding”, offrendo cioè il supporto necessario per completare il compito senza dare la soluzione già fatta.

Potremo, ad esempio, dire allo studente che ha risposto male a tre domande senza indicare quali, e chiedergli di tornare sul compito per individuarle da solo, poi parlarne insieme e guidarlo nella soluzione corretta facendo in modo che la trovi autonomamente.

Dovremo comunque accertarci che i nostri suggerimenti siano compresi dallo studente e che questi sia in grado di utilizzarli come modello per progredire e dargli tempo di utilizzarli e lavorarci su.

Un buon feed-back inoltre è chiaramente focalizzato: non fornisce un eccesso di informazione tutta insieme, ma si concentra su passaggi chiave dell'apprendimento ed è coerente con i criteri condivisi con gli studenti nella rubrica di valutazione elaborata dal docente. In questo modo si mantiene alta la concentrazione sugli obiettivi attesi e si utilizza lo strumento, di norma usato per la valutazione sommativa, come una guida per l'allenamento e per il progresso e come un richiamo costante verso la direzione del processo di apprendimento.

Per essere ancora più chiari, un buon feed-back dovrebbe sempre indurre gli studenti a riflettere sul processo di apprendimento e offrire chiavi per superare le difficoltà incontrate.

In ogni caso, nel dare feed-back dovremo sempre avere cura di alimentare negli studenti una mentalità di crescita e di sviluppo del loro potenziale di apprendimento, incoraggiandoli all'impegno e valorizzando i risultati ottenuti attraverso lo sforzo.

Tipologie di feed-back

Nella tabella che segue riassumiamo le tipologie di feed-back che possono essere fornite agli studenti, evidenziando le domande-guida da utilizzare per offrire informazioni corrette.

Livelli	Domande
Compito	È stato svolto correttamente?
Processi	Quali strategie sono state utilizzate per portarlo a termine? Ci sono strategie alternative?
Autoregolazione	Quali aspetti del proprio funzionamento cognitivo devono essere noti per essere consapevoli di come si sta lavorando?
Sè	In che modo posso alimentare nello studente una mentalità di sviluppo, favorevole all'impegno e alla perseveranza?

Sintetizzando ulteriormente, le informazioni a livello del compito dovrebbero essere coerenti con gli obiettivi attesi ed esplicitati in anticipo attraverso la condivisione degli strumenti di valutazione; quelle a livello dei processi dovrebbero fornire informazioni su come procedere per portare a termine correttamente il compito senza tuttavia fornire la soluzione confezionata; quelle a livello di autoregolazione dovrebbero portare a focalizzare l'attenzione dello studente sui propri processi di apprendimento, individuando strategie efficaci, mentre quelle a livello del sé, assumendo un carattere affettivo, dovrebbero alimentare atteggiamenti positivi e favorevoli verso la scuola e verso le occasioni di apprendimento e favorire quella mentalità di crescita e di sviluppo che è fondamentale per non rinunciare al raggiungimento degli obiettivi e mantenere alta la carica motivazionale. (Figura 1⁴¹)

Offrire feed-back è non meno importante che progettare una buona lezione e richiede di trovare spazi dedicati, tempi adeguati e considerazione opportuna anche da parte degli studenti; possiamo essere certi che si tratti di tempo ben speso per la massimizzazione dell'apprendimento. Ma come trovare questo tempo?

In presenza

Si possono trovare momenti da dedicare al feed-back individuale mentre gli altri studenti lavorano a qualche compito singolarmente o in piccolo gruppo; si possono pianificare sessioni di feedback settimanali con piccoli gruppi di studenti, si possono educare gli studenti a condurre sessioni di feed-back tra pari, fornendo loro appropriate strutture per formulare feed-back costruttivi e mirati. Per gli studenti più giovani può anche essere utile individuare un luogo dell'aula, contrassegnato da un

⁴¹ Frey N., Hattie J., Fisher D. (2018), *Developing Assessment-Capable Visible Learners*, Corwin, London.

cartellone o un segnale, in cui gli studenti possono posizionarsi per avvisare il docente che hanno bisogno di feed-back durante lo svolgimento di un compito.

In ambiente digitale

Offrire feed-back è molto più facile in ambiente digitale e si possono trovare molte più occasioni di farlo in modo mirato e circostanziato, ad esempio con la funzione di commento su documenti condivisi in ambiente GSuite in cui gli studenti hanno svolto i compiti. La funzione può essere assolta con un feed-back scritto o anche con un commento orale; esistono diversi applicativi che consentono di registrare brevi audio ed incollarli come commenti.⁴² Un'altra possibilità è quella di istituzionalizzare il colloquio con lo studente, analogamente a quanto si fa con il colloquio con le famiglie, utilizzando periodicamente l'applicazione di videoconferenza per dare feed-back in un ambiente tranquillo, accogliente e non giudicante.

5. Costruire rubriche di valutazione con strumenti digitali

La rubrica di valutazione, dispositivo di valutazione principe della didattica per competenze, ha il vantaggio di poter essere uno strumento al tempo stesso qualitativo e quantitativo.

Può essere utilizzata per una valutazione pura di competenze, semplicemente posizionando la prestazione dello studente su una scala graduata che indica a quale livello è arrivato nell'esercizio di una determinata competenza, ma può anche essere trasformata in uno strumento di valutazione sommativa, attribuendo pesi alle varie voci e trasformando, con una tabella di conversione, il punteggio grezzo ottenuto sommando quelli parziali delle diverse voci, in un voto.

In ogni caso il valore ampiamente descrittivo di ogni livello di competenza, ha il vantaggio di renderla, come abbiamo visto sopra, uno

strumento orientante per lo studente in quanto chiarisce gli obiettivi ai quali tendere e aiuta ad autovalutare le proprie prestazioni.

La costruzione di una rubrica non è un processo semplice ed è stato ampiamente trattato da Mario Castoldi; qui ci si limiterà a suggerire dei tools digitali che possono semplificare o quanto meno offrire ottimi spunti per costruire buone rubriche di valutazione.

Uno di questi è **Rubistar**, un applicativo che permette di costruire rubriche personalizzate per diverse tipologie di prodotti autentici. La rubrica viene prodotta in inglese e può essere direttamente utilizzata dai docenti di lingua, tradotta individualmente oppure con la funzione di traduzione disponibile nel browser con un click del tasto destro del mouse; ne risulterà sicuramente una traduzione piuttosto grossolana ma facilmente adattabile.

Analogo il funzionamento di un altro tool, **RubricMaker**, che produce, in aggiunta alla rubrica di valutazione, una check list ad uso degli studenti per autovalutare in modo semplice il proprio apprendimento.

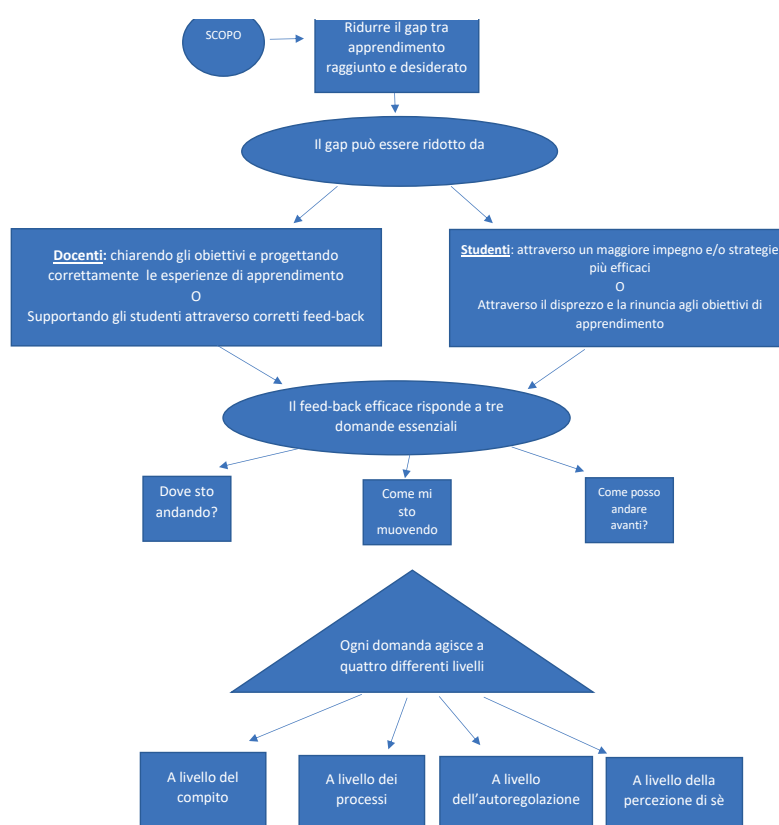


Figura 1 – Il Modello del Feed-back (Frey, Hattie, Fisher, 2018)



Estratto da

Laura Greenstein

La valutazione formativa

Con prefazione di
Mario Comoglio



2

Domande e risposte sulla valutazione formativa

Spesso gli insegnanti che partecipano ai miei seminari mi pongono domande molto pertinenti, che vanno dritte al cuore della valutazione formativa. Uso queste domande in modo formativo cioè come guida alle mie scelte su cosa insegnare e quali materiali includere in questo contributo. Nel secondo capitolo, cerco di rispondere a molte domande fondamentali con la speranza che, leggendo, possiate trovare delle risposte ad alcune delle vostre domande personali sulla valutazione formativa.

2.1 La valutazione formativa è qualcosa di nuovo?

Sì e no. L'idea di misurare il progresso degli studenti nell'apprendimento, al fine di stabilire come e cosa insegnare loro, è in circolazione almeno dai tempi di Socrate. L'orientamento odierno, che vuole includere la valutazione formativa come parte delle routine di classe, affonda però le sue radici nel lavoro degli ultimi 40 anni.

Come si è osservato nel primo capitolo, Michael Scriven lanciò l'idea alla fine degli anni Sessanta, coniando il termine “*formativo*”; mentre altri (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971; Crooks, 1988, Sadler, 1989), nei due decenni successivi, ampliarono e perfezionarono l'intuizione. Tuttavia, fu solo nel 1998, quando Paul Black e Dylan Wiliam pubblicarono il loro determinante articolo “*Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*”, che lo sviluppo della valutazione formativa, che oggi usiamo nelle scuole, cominciò a prendere slancio.

La ricerca di Black e Wiliam li ha portati alla conclusione che la valutazione formativa può elevare gli standard e migliorare i risultati di apprendimento. Queste evidenze hanno spinto molti leader educativi a definire e ad applicare la valutazione formativa nelle classi, non solo negli Stati Uniti, ma in tutto il mondo.

2.2 Come si differenzia la valutazione formativa da altre iniziative di riforma della scuola?

Un insegnante una volta ha commentato che gli appuntamenti di formazione in servizio, che hanno luogo prima dell'inizio dell'anno scolastico, presentano sempre la "riforma dell'anno". Nel corso degli anni, tutti noi abbiamo visto apparire tentativi di riforma che poi sono scomparsi velocemente, ma la valutazione formativa si differenzia da tutto ciò in due aspetti importanti.

Innanzitutto, incorpora gran parte di ciò che la ricerca ci ha detto a proposito di come le persone imparano e le pratiche migliori per misurare e migliorare l'apprendimento. In secondo luogo, la valutazione formativa si focalizza sulle interazioni quotidiane, che hanno luogo tra l'insegnante e gli studenti.

Gli insegnanti che utilizzano regolarmente la valutazione formativa nella loro prassi didattica comprendono in profondità ciò che i ragazzi stanno imparando e come lo stanno imparando, e sanno come adattare rapidamente l'insegnamento alle loro esigenze, facendoli progredire verso gli obiettivi stabiliti. Quindi, la valutazione formativa è diversa dalle altre perché non è una riforma, bensì un modo di *ri*-formare e di *in*-formare l'insegnamento.

Il *focus* della valutazione formativa sull'informare l'insegnamento significa che può essere utilizzata anche con altri approcci educativi. Sia che vi interessiate di differenziazione, di costruttivismo, di apprendimento autentico, oppure di test standardizzati, la valutazione formativa può aiutarvi ad aiutare gli studenti sul cammino che conduce alla competenza.

2.3 Cosa rende formativa la valutazione?

Esistono molte definizioni della valutazione formativa. Margaret Heritage (2007) la descrive come "un processo sistematico per raccogliere continuamente evidenze sull'apprendimento" (p. 140). Carol Boston (2002) spiega che è "l'uso diagnostico della valutazione per fornire feedback ai docenti e agli studenti sul procedere dell'istruzione" (p. 1).

In sostanza, la valutazione formativa è un processo piuttosto che un prodotto, in quanto si focalizza sullo scoprire e sul rivelare ciò che gli studenti comprendono e come lo comprendono nel corso dell'istruzione.

Ciò che rende formativa ogni particolare valutazione non è lo specifico strumento di misurazione impiegato, ma il modo in cui sono usate le informazioni raccolte dallo strumento. Se l'insegnante utilizza le in-

formazioni tratte da una determinata valutazione per monitorare l'apprendimento, per dare feedback agli studenti e per adattare le sue strategie didattiche in modo da incoraggiare il progresso verso gli obiettivi di apprendimento, quell'insegnante è impegnato in una valutazione squisitamente formativa.

La valutazione formativa rappresenta anche un modo sistematico, per insegnanti e studenti, di raccogliere evidenze dell'apprendimento, di coinvolgere gli studenti nella valutazione e di utilizzare i dati per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Quando utilizzate in modo analitico e diagnostico uno strumento di valutazione (ad esempio, un test, un quiz, un saggio breve o qualsiasi altro tipo di attività di classe) per misurare il processo di apprendimento e poi per informare del progresso voi stessi o i vostri studenti e orientare l'apprendimento successivo, allora siete impegnati in una valutazione formativa. Se doveste usare lo stesso strumento per il solo scopo di raccogliere dati da segnalare all'ufficio scolastico o per stabilire un voto finale, sareste impegnati in una valutazione sommativa.

2.4 La valutazione formativa funziona in tutte le aree disciplinari?

Sì, la valutazione formativa è efficace in qualsiasi area di contenuto. Può essere usata nelle discipline umanistiche (italiano, L2 ecc), in studi sociali, in scienze e in matematica, ed è altrettanto efficace nell'educazione alla salute e in educazione motoria, in educazione artistica e nelle discipline professionali. Può funzionare molto bene anche come strumento interdisciplinare. Ad esempio, un accertamento preliminare (*pre-assessment*) in cui si chiede agli studenti di biologia di riassumere ciò che già sanno sulla struttura della cellula produce informazioni sul vocabolario come pure sulla conoscenza dei contenuti: l'insegnante può utilizzare queste informazioni in entrambe le aree.

2.5 Come la valutazione formativa può sostenere il curriculum?

Il *curricolo* definisce i contenuti e la sequenza dell'istruzione. Esso identifica il processo e i prodotti dell'insegnamento e dell'apprendimento. Alcuni curricula sono progettati in modo ampio; pensate, ad esempio, all'impostazione fatta di contenuti a sequenza oppure a un curriculum organizzato come mappa. Altri programmi includono obiettivi

quotidiani, contenuti specifici, attività di apprendimento e strategie di valutazione.

La valutazione formativa è in grado di sostenere tutti i curricoli di studio, fornendo un feedback essenziale su ciò che gli studenti stanno imparando e come lo stanno imparando. Essa comprende strategie che ogni docente può utilizzare regolarmente in classe per monitorare l'apprendimento. Gli insegnanti possono poi modificare i contenuti e i prodotti dell'istruzione per personalizzare l'apprendimento a partire dai risultati conseguiti dallo studente rispetto agli obiettivi del curricolo. In questo senso, la valutazione formativa guida il curricolo attraverso un processo di riflessione focalizzato su ciò che gli studenti hanno conseguito in ordine agli obiettivi e agli standard.

2.6 Come si può utilizzare la valutazione formativa per definire le priorità didattiche?

Attraverso l'uso regolare della valutazione formativa, gli insegnanti possono raccogliere rapidamente dati per stabilire se gli studenti padroneggiano gli obiettivi e gli standard o se ci sono lacune nel loro apprendimento. Gli insegnanti possono poi utilizzare queste informazioni per stabilire le priorità delle lezioni successive. Ad esempio, se la maggior parte della classe padroneggia uno specifico standard, potreste scegliere di utilizzare il tempo di insegnamento per approfondire ulteriormente tale standard o per esplorarne un aspetto applicativo. Se, tuttavia, i dati della valutazione formativa indicano che i vostri studenti hanno bisogno più di contenuti o più di esercizio pratico, allora potreste decidere di insegnare nuovamente certi elementi o assegnare esercizi di gruppo più mirati ad una particolare abilità. In questo modo, la valutazione formativa guida a stabilire priorità per l'insegnamento e per l'apprendimento.

Anche se l'“istruzione guidata dai dati” è ritenuta una frase di moda, può significare molte cose diverse. Alcuni Uffici Scolastici stanno analizzando i dati che provengono dai test standardizzati e li usano per individuare i punti di forza e di debolezza degli studenti. Altri, invece, utilizzano queste stesse informazioni per sviluppare “valutazioni formative comuni”, valutazioni date agli studenti nello stesso livello di classe e nelle stesse materie, al fine di misurare sottocategorie di test standardizzati. Queste strategie hanno una finalità documentata, ma differiscono dalla valutazione formativa quotidiana per il fatto che l'insegnante non può usarle immediatamente e regolarmente per determinare le priorità di insegnamento.

2.7 Può la valutazione formativa essere utilizzata come strategia di insegnamento?

La valutazione formativa è valutazione *per* l'apprendimento molto di più della valutazione *dell'*apprendimento. In una classe in cui si usa la valutazione formativa, gli insegnanti presentano ancora le informazioni attraverso la spiegazione e la dimostrazione e stabiliscono ancora compiti; gli studenti completano questi compiti e interagiscono con l'insegnante e tra di loro.

C'è una varietà di strategie specifiche connesse alla valutazione formativa, le quali hanno lo scopo di raccogliere informazioni relative alla comprensione degli studenti e per far progredire gli obiettivi didattici.

Il lessico in *Appendice B* descrive molte di queste strategie e i capitoli nella *Parte 2* di questo contributo presentano applicazioni di valutazione formativa prima, durante e dopo l'insegnamento e forniscono esempi specifici. L'idea più importante da ricordare, tuttavia, è che la valutazione formativa nel suo complesso è una strategia pianificata messa in atto per migliorare l'apprendimento.

2.8 Come viene utilizzata la valutazione formativa per attribuire un voto?

La risposta a questa domanda dipende dagli insegnanti. Vi è una discussione animata sull'utilizzo della valutazione formativa nell'attribuzione di voti che si focalizza sulla opportunità o meno di dare voti a tutti gli studenti coerentemente al loro livello di successo o di valutarne la crescita *verso la padronanza* degli standard. Se uno studente molto capace arriva a sapere circa il 90 per cento del contenuto e sale al 100 per cento di padronanza durante il corso, (un guadagno netto del 10 per cento), questo studente dovrebbe ricevere un punteggio superiore a quello di uno studente che con un sapere del 50 per cento del contenuto è aumentato alla padronanza del 75 per cento (un guadagno netto del 25 per cento)? Se l'aspettativa è che tutti gli studenti padroneggino determinati standard, allora, l'attribuzione dei voti a un livello di successo dovrà necessariamente riflettere la diffusione delle abilità che gli studenti portano in classe, associate all'ulteriore apprendimento che acquisiscono. Se attribuiamo voti al progresso verso gli standard, allora lo studente che entra al 50 per cento e sale al 75 per cento ha imparato più di quello che va da 90 a 100 per cento, e pertanto, i voti rifletteranno la loro crescita *e* il livello di successo finale piuttosto che solo il loro livello di successo finale.

Gli insegnanti che credono che l'attribuzione di un voto dovrebbe riflettere la crescita verso gli standard includono i dati selezionati per una valutazione formativa e in questo modo stabiliscono i voti. Essi, in genere, non calcolano ogni attività formativa in ordine al voto, ma possono tener conto dei dati usati come punti di riferimento durante l'insegnamento. Il valore attribuito ai dati della valutazione formativa varieranno da insegnante a insegnante, ma in genere pesano di meno dei dati della valutazione sommativa. Si tenga presente che tener conto di alcuni dati della valutazione formativa nei voti aiuta a riflettere abbastanza bene sull'apprendimento di quegli studenti che incontrano difficoltà con altri formati di test tradizionali, o che vivono ansia da test. Per il purista che crede che i voti dovrebbero riflettere solo le valutazioni sommative finali, il compromesso è quello di segnalare questo voto finale insieme agli indicatori di miglioramento. La conclusione è che tutto deve essere valutato, ma non a tutto deve essere attribuito un voto ed i voti dovrebbero riflettere progresso e risultati.

2.9 La valutazione formativa può colmare le lacune nei risultati?

La valutazione formativa aiuta sicuramente a colmare il divario tra ciò che gli studenti fanno e ciò che vogliamo che sappiano. Rende gli insegnanti e gli studenti consapevoli di buchi nella conoscenza o nella comprensione che portano gli insegnanti ad affrontare contenuti specifici e a fornire ulteriori strategie di apprendimento per colmare questi buchi, che portano gli studenti a stabilire obiettivi e a monitorare il loro progresso verso il loro raggiungimento. In alcuni Stati e Uffici Scolastici, "colmare il divario" significa insegnare contenuti funzionali al test. In altri, si ritiene più efficace insegnare agli studenti come riflettere e apprendere grazie a un ampio curriculum. Indipendentemente dal sistema in cui operate, la valutazione formativa può aiutare a colmare le lacune dei risultati.

2.10 Quale rapporto esiste tra rubriche e valutazione formativa?

Rubriche e valutazione formativa esercitano alcune uguali funzioni. Quando sono applicate in una classe, in cui si usa una valutazione formativa, le rubriche aiutano gli insegnanti a monitorare l'apprendimento e l'insegnamento e forniscono anche agli studenti un feedback significati-

vo. Le rubriche analitiche includono criteri definiti, che riflettono standard e hanno descrizioni di livelli diversi di “qualità” rispetto alla prestazione. Quando le rubriche sono date agli studenti prima dell’assegnazione di un compito, li aiutano a chiarire la comprensione delle aspettative. Gli insegnanti possono adattare o modificare una rubrica per dare maggior peso a criteri particolari, al fine di differenziare il compito per soddisfare le esigenze individuali. Le rubriche sostengono le revisioni del lavoro degli studenti, perché facilitano gli studenti e gli insegnanti nell’identificazione dei cambiamenti che devono essere fatti per conseguire gli obiettivi. Gli insegnanti trovano che le rubriche rendano la valutazione più oggettiva perché il lavoro è valutato solo sulla base di criteri indicati. Lo sviluppo di rubriche di qualità richiedono tempo e riflessione, ma, nel lungo periodo, rendono la valutazione più coerente ed efficace, e le stesse possono essere utilizzate sia per scopi formativi che sommativi.

2.11 Come posso aiutare i miei studenti a capire la valutazione formativa?

La valutazione formativa può essere una rivelazione per gli studenti che sono giunti a pensare a se stessi come “stupidi” o come perdenti a scuola, perché offre loro un’idea più chiara di ciò che devono fare per avere successo: padroneggiare *questo* materiale, acquisire *questa* conoscenza o sviluppare *queste* abilità. Il senso di una valutazione formativa è quello di informare e di migliorare, non di superare un giudizio. Il successo genera successo e la motivazione cresce da esso.

Utilizzate la valutazione formativa dal primo giorno di scuola e assicuratevi di sostenere l’apprendimento per capire quali studenti hanno bisogno di maggiore sostegno. La ricerca mostra che la valutazione formativa è più efficace con gli studenti che si trovano all’estremità inferiore dello spettro del successo. Questo non vuol dire che questi studenti siano meno capaci: a volte sono solo privi di strumenti e sono lontani dalle materie scolastiche tradizionali. Il feedback proveniente dalla valutazione formativa li aiuta a riattivarsi.

2.12 Devo farlo?

L’elenco delle cose che gli insegnanti hanno da fare è lungo e va oltre il semplice insegnamento: la somministrazione di test e il riferire i voti per coinvolgere i genitori nell’apprendimento del loro figlio, il partecipare a comunità di apprendimento professionale (PLC) e il rispondere a proble-

mi psicosociali. Confido proprio che vogliate incorporare la valutazione formativa nel vostro lavoro. La valutazione formativa è una delle poche strategie collaudate, che direttamente supportano l'insegnamento di elevata qualità e una valutazione efficace. Noi tutti vogliamo che i nostri studenti abbiano successo. Dopo tutto, è per questo che si diventa insegnanti. Gli insegnanti integrano la valutazione formativa, perché essa migliora l'insegnamento e l'apprendimento. Provate e vedrete.

2.13 Come posso saperne di più?

Come punto di partenza per imparare di più sulla valutazione formativa, si prega di consultare la sezione Bibliografia alla fine del volume. Particolarmente indispensabili sono le opere di Paul Black e Dylan Wiliam (1998), Linda Darling-Hammond (2004), Robert Marzano (2003, 2006), Lori Shepard (2000), Margaret Heritage (2007), W. James Popham (2008), Rick Stiggins (2001, 2002), e Susan Brookhart (1997, 2003).

Gli insegnanti sanno che il contenuto dell'apprendimento viene assimilato quando è osservato, praticato, discusso e insegnato agli altri. Dopo aver letto questo volume e altre fonti di materiale, spero che riflettiate su quello che avete imparato. Discutete la valutazione formativa con gli altri. Avviate un gruppo di studio o aggiungete una discussione durante gli incontri della comunità professionale. Partecipate ad un workshop o a una lezione. Applicate le vostre nuove conoscenze in classe.



Acquista su Amazon



Acquista su Amazon



Acquista su DeA Formazione



Acquista su Amazon