

La valutazione per competenze

Dalla teoria alla prassi



Matteo Piricò, Miriam Salvisberg
e Valentina Giovannini

La valutazione per competenze

Dalla teoria alla prassi

© 2023
Repubblica e Cantone Ticino
DECS, Divisione della scuola

Matteo Piricò
Miriam Salvisberg
Valentina Giovannini

Per una migliore esperienza di lettura, questo documento utilizza il font TestMe, progettato con l'obiettivo di facilitare la leggibilità per le persone con disturbi specifici dell'apprendimento come la dislessia. TestMe è un font libero (<https://github.com/molotro/TestMe02>), in continua evoluzione, che incarna i principi del Design for All. È disponibile in varie versioni che differiscono solamente per le grazie e la differenziazione delle forme, permettendo di sperimentare l'importanza di questi elementi per una lettura ottimale. Un dettaglio distintivo di TestMe è la lineetta posta sotto i numeri 6 e 9, concepita per favorire l'attivazione di strategie di riconoscimento durante la lettura.

Questo libro è distribuito gratuitamente grazie al contributo della Divisione della Scuola del DECS del Canton Ticino. Né l'organizzazione statale né gli autori del libro generano alcun profitto attraverso distribuzioni o vendite. Tutti i diritti d'autore delle fonti utilizzate nel libro appartengono ai rispettivi proprietari ed editori, e vengono utilizzate esclusivamente per scopi non commerciali. Le diverse fonti sono sempre correttamente attribuite, riconoscendo il legittimo proprietario dei diritti. Il nostro intento è di rispettare pienamente la legge sui diritti d'autore. Se si ritiene che sia stato violato un diritto d'autore, si prega di contattare immediatamente l'organizzazione per discuterne. La distribuzione gratuita di questo libro è fatta con il solo scopo di condivisione della conoscenza, senza alcuna intenzione di violare i diritti d'autore o sfruttare economicamente le opere altrui.

Indice

Prefazione	5
Introduzione	7
1 Valutazione dell'apprendimento: nodi problematici e sfide professionali	11
2 Ripensare la valutazione: principi fondanti	17
2.1 La valutazione nella progettazione didattica: passaggi rilevanti	23
2.2 Funzioni della valutazione	26
2.3 Prospettive valutative	27
2.3.1 Dimensioni o livelli di analisi della competenza come oggetti di valutazione	27
2.3.2 Uno sguardo trifocale	30
2.3.3 La rubrica come "bussola" e baricentro dei processi valutativi	33
2.4 Ambiti e tempi della valutazione	35
2.5 Riferimenti per l'espressione del giudizio	36
3 Gestire la valutazione: fasi salienti	41
3.1 Progettazione didattica e valutazione	42
3.1.1 Da una logica lineare ad una circolare	43
3.2 La rubrica come bussola e baricentro per la progettazione	45
3.2.1 Tipologie di rubriche	49
3.2.2 Rubriche per la valutazione disciplinare	53
3.3 Fase di rilevazione	57
3.3.1 Valutazione iniziale	57
3.3.2 Prove di verifica e rubriche di prestazione	59
3.3.2.1 Dalla rubrica valutativa al voto	62
3.3.3 Strategie e materiali autovalutativi e di valutazione tra pari	64
3.3.4 Strumenti di osservazione	67
3.4 Fase di espressione del giudizio	70
3.4.1 Profili di competenza	70
3.4.2 Competenze trasversali e valutazione del comportamento	73
3.5 Comunicazione del giudizio	76
3.5.1 Gestione del feedback e relazione formativa	76
3.5.2 Strumenti di comunicazione del giudizio alle famiglie	78
3.5.3 La valutazione certificativa	80
3.5.4 Valutazione e differenziazione	82

4	Esercitare la valutazione: materiali di lavoro	87
4.1	Riflessione sulla valutazione	87
4.2	Progettazione degli strumenti valutativi	88
4.2.1	Valutazione iniziale	91
4.2.2	Costruzione di rubriche valutative	94
4.2.3	Strumenti di autovalutazione e valutazione tra pari	106
4.2.4	Strumenti di osservazione	116
4.2.5	Strumenti per la gestione del <i>feedback</i>	120
4.2.6	Strumenti per la valutazione del comportamento	121
4.2.7	La redazione dei giudizi descrittivi	125
4.2.8	Tipologie di portfolio	126
4.2.9	Valutazione e differenziazione	
5	Conclusioni	129
6	Glossario	131

Prefazione

Quasi cento anni...di sperimentazioni, dibattiti, riscritture e modellizzazioni sul tema della valutazione scolastica.

Era il 1929 quando Henri Louis Charles Pieron¹, psicologo francese, professore al Collège de France e direttore dell'Istituto di psicologia dell'Università di Parigi, introdusse il termine *docimologie* (gr. esaminare - δοκιμάζω e -logia -λογία), lo studio scientifico della valutazione scolastica.

Dall'epoca ad oggi, i processi e i pensieri attorno al tema si sono susseguiti incessantemente, con alterne fortune, spesso in aderenza a correnti culturali del momento. Le ricerche nazionali ed internazionali, comparative e sperimentali, segnano come i processi valutativi siano ascrivibili ad azioni di accertamento, ma anche di promozione, di continuità educativa e formativa.

Anche la scuola ha i propri linguaggi, lo fanno bene gli insegnanti, i ricercatori; frequenti si ricavano termini comprensibili solo agli addetti ai lavori, oppure divenuti talmente correnti da essere già validati. La prassi valutativa e la comunicazione attorno ad essa sono investite da un lessico, che permea per osmosi. Per restituire credibilità anche ai momenti della valutazione è auspicato aggiungere rigore concettuale e indicazioni metodologiche avanzate. La ricerca scientifica, dedicata alla valutazione scolastica, ci invita a scomporre e ricomporre i costrutti, partendo da oggetti concreti, ritrovando locuzioni più ampie e accordi di fondo sulle finalità, con l'intento di fornire una retroazione sui progressi, regolare e adeguare la didattica, valorizzare le competenze dei singoli.

Il contributo curato da Piricò M., Salvisberg M., Giovannini V. - *La valutazione per competenze. Dalla teoria alla prassi* - ha il pregio di porre in evidenza alcuni intrecci problematici, discutendo il senso e i significati del valutare sul campo e circoscrivere alcune forme ed enunciati valutativi, secondo direttrici percorribili nei contesti, che trovano nel processo simbiotico complessivo di insegnamento-apprendimento i propri posizionamenti. Il testo suggerisce soluzioni equilibrate, ma alle cui radici si annoverano le più recenti teorizzazioni scientifiche. Il dipanarsi sul piano dinamico, situato e plurale delle esperienze didattiche, attorno a cui ruotano le proposte presentate, consente una agilità di utilizzo per la progettazione dell'insegnante.

Una siffatta impostazione può invigorire una matrice matetica, una attività originale e creatrice del e per il soggetto che apprende e un dispiegarsi nelle esperienze, di quanto la scienza dell'insegnamento invita a considerare.

La valutazione è e resta un dibattito aperto, nelle parole degli autori, ma lungi dall'apparire un problema dai contorni complessi, è parte di atti e pratiche che, per chi si occupa di educazione, può trasformare le rappresentazioni; delle quali la scuola è al centro.

Prof. Dr. Giancarlo Gola Ph.D.

Dipartimento Formazione e Apprendimento

Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana

Centro di Competenze educazione, apprendimento, insegnamento

¹ Pieron H. (1963). *Exames et docimologie*. Paris: Presses universitaires de France

Introduzione

Spesso percepita come elemento problematico e foriero di dibattito, tanto all'interno quanto all'esterno del mondo della scuola, la valutazione ha dato l'impulso, soprattutto negli ultimi anni, ad una riflessione sistematica delle funzionalità e finalità che la caratterizzano. Da strumento di rendicontazione, calibrato per ottemperare ad una rilevazione pressoché scientifica e potenzialmente irrefutabile dei risultati dell'apprendimento, a partire dalla fine degli anni '90 del secolo scorso, il crescente interessamento del mondo dell'educazione per le intrinseche potenzialità formative del processo valutativo ha finito per scuotere i capisaldi inviolabili. In modo particolare, l'affermazione e la diffusione, nei vari scenari curricolari mondiali, del paradigma di apprendimento per competenze ha portato alla ribalta l'esigenza di un apprezzamento coerente e congruo ad un modello didattico fondato sulla combinazione efficace di conoscenze, abilità e disposizioni ad agire. Nell'alveo di una riflessione pedagogica perennemente a caccia di indizi di pragmatica coerenza tra le diverse facce del prismatico costruito di competenza - così come nei correlati contesti applicativi - si sono dipanati più orientamenti valutativi, che pure presentavano e presentano alcuni tratti in comune. Tra tutti, la centralità riconosciuta a situazioni di apprendimento autentiche (e quindi vicine ai contesti reali d'esercizio), la rilevanza attribuita ai processi di autoregolazione e di progressiva consapevolezza dell'allieva e dell'allievo¹ e, non per ultima, la necessità di una maggiore integrazione della valutazione all'interno della progettazione curricolare e didattica, proprio in ragione delle sue potenzialità orientative e formative.

Quest'ultimo passaggio concettuale ha rappresentato la prima istanza operativa di questo manuale², che si situa all'interno dei contributi metodologici legati al processo di perfezionamento del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Pur riconoscendo la complessità dell'agire valutativo, per via dei numerosi significati che si porta in dote e a causa delle potenziali problematicità tecniche e gestionali che presuppone, si è cercato, a partire da un'analisi della realtà scolastica - con particolare attenzione a quella del Cantone Ticino - di coltivare una riflessione critica, muovendo dai principali aspetti teorici che ne inquadrano gli scopi e le caratteristiche, fino alla presentazione di vari strumenti operativi e gestionali.

Si possono, pertanto, identificare in questo manuale cinque parti, che perseguono finalità distinte, seppur fortemente coordinate:

- una prima parte, denominata *nodi problematici e sfide professionali*, inquadra il tema della valutazione a partire dalle percezioni e dalle rappresentazioni condivise dalla comunità educativa, sia sotto forma di aspetti che interrogano l'insegnante e che si pongono a vari livelli di complessità (e talvolta di contraddittorietà) rispetto ai cardini delle finalità riconosciute

¹ In questo documento, il principio dell'inclusività linguistica è stato generalmente perseguito riportando per esteso entrambi i generi (ad es. "le allieve e gli allievi") o utilizzando termini collettivi (ad es. "corpo insegnante"). Negli altri casi, il termine maschile viene impiegato per entrambi i generi.

² Il manuale è stato redatto all'interno di un sottogruppo di lavoro del GIP - gruppo interno di pilotaggio del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* - formato da Matteo Piricò (presidente e redattore), Serena Ragazzi (coordinatrice), Miriam Salvisberg (redattrice), Valentina Giovannini (redattrice), Rezio Sisini, Patrizia Bettello e Michele Tamagni. Del gruppo hanno fatto parte anche Claudio Della Santa (fino a giugno 2020) e il prof. Mario Castoldi, che ha collaborato come consulente per la prima parte (nodi problematici e sfide) e per l'impostazione generale del documento.

all'insegnamento sia, nel contempo, nelle sottolineature di alcune possibili svolte concettuali e operative, auspicabilmente in grado di offrire prospettive di superamento delle problematiche stesse. Proprio a partire da questi otto nodi - e connesse sfide professionali - abbiamo individuato le tracce teoriche e metodologiche che caratterizzano il documento;

- una seconda parte analizza, seppure succintamente, i più rilevanti nuclei teorici che informano e determinano il tema valutativo, legittimandone contestualmente le declinazioni operative. Uno spazio cospicuo è stato concesso al rapporto tra le caratteristiche della competenza e le modalità attraverso cui un correlato e appropriato apparato valutativo dovrebbe strutturarsi, proprio per accentuare la necessità di una sempre maggiore consapevolezza nei mezzi da impiegare coerentemente nel contesto progettuale.
- la terza parte del manuale è dedicata all'analisi del processo valutativo - dalla progettazione alla certificazione - e dei vari strumenti e metodologie che lo contraddistinguono. La progettazione e il conseguente uso delle rubriche valutative rappresentano il nucleo del capitolo, soprattutto per il rapporto di correlazione diretta che con esse i vari strumenti - osservativi, formativi e documentativi - intrattengono;
- in una quarta ed ultima parte vengono offerti diversi strumenti valutativi, *pere dell'apprendimento*, che dovrebbero interessare varie fasi e molteplici scopi dei processi di accertamento, assieme ad altre proposte, eventualmente spendibili nell'ambito della formazione continua, adeguate a stimolare una riflessione collegiale sulla valutazione;
- un glossario, recante i principali termini adottati dal manuale, completa il lavoro.

Il testo, laddove possibile e utile, si articola su piani narrativi differenti, alternando momenti più teorici ad altri esemplificativi o di approfondimento, assumendo anche i punti di vista delle e dei docenti e muovendo interrogativi partendo dai loro specifici contesti attuativi, con lo scopo di inquadrare in modo più empirico e applicativo i diversi risvolti concettuali. Vengono inoltre presentati, con scopi esemplificativi, alcuni inserti denominati "in pratica", che propongono alcune esperienze valutative in buona parte già attivate e riscontrabili nelle scuole del Canton Ticino. Altri spunti di approfondimento sono pure riportati, con altra grafica, all'interno del testo (sezioni denominate "parola all'esperto").

Siamo consci della parzialità e della provvisorietà di questo contributo, che non può certo soddisfare tutte le aspettative riguardo ad un tema così vasto e complesso, e per questo motivo non possiamo che chiedere venia se le attese dei lettori non saranno del tutto soddisfatte, soprattutto in riferimento ad alcuni peculiari aspetti tecnici e applicativi. Rispetto al primo punto, non possiamo che rinviare i lettori ai vari riferimenti bibliografici riportati in coda ai diversi capitoli; vista l'estensione della materia da trattare, abbiamo deciso di limitare al minimo indispensabile gli aspetti concettuali e di vigilare sull'estensione di alcuni temi tecnico-esecutivi, privilegiando un approccio pragmatico ed esemplificativo. Per il secondo punto, auspichiamo che, nella costruzione collettiva e collegiale dei significati teoretici e applicativi del tema della valutazione, vengano ad offrirsi ulteriori altri spunti e strumenti di lavoro, utili per supportare ulteriormente gli snodi operativi di questo manuale, da raccogliere e poi ospitare, per esempio, in una piattaforma mediale accessibile alle docenti e ai docenti della scuola dell'obbligo. Concludiamo rinforzando ulteriormente questo ultimo auspicio: la valutazione ingloba una gamma di concezioni e di accezioni che inevitabilmente impattano sulla qualità dell'istruzione e dell'apprendimento. Solo assumendone *in toto* la portata, sotto

il profilo della coerenza rispetto alla finalità educative promosse dalla scuola (in termini di qualità, promozionalità ed equità), si potrà condurre un confronto accurato, critico ma al contempo arricchente. Perché la costruzione di una cultura condivisa sul tema della valutazione possa precedere e quindi orientare fondamentali prese di decisione a livello normativo e regolamentativo, indispensabili per procedere da una visione ideale, sebbene scientificamente documentata e fondata, ad una prassi quotidiana virtuosa e di indubbio beneficio per tutte le figure interessate, e in primo luogo per le allieve e gli allievi della scuola dell'obbligo ticinese.

1 Valutazione dell'apprendimento: nodi problematici e sfide professionali

Nel mandato affidato al gruppo di lavoro sulla valutazione³, da parte del Gruppo interno di pilotaggio del *Piano di studio della scuola dell'obbligo*, si chiede di "redigere un fascicolo che faccia il punto sulla valutazione dell'apprendimento: questo documento deve contenere sia una radice concettuale che uno sviluppo maggiormente operativo". Come primo passo in questa direzione, il presente documento intende sintetizzare i principali nodi problematici emergenti dalla gestione del processo di valutazione degli apprendimenti nella scuola dell'obbligo ticinese e le conseguenti sfide professionali che ne derivano; queste ultime fungono da premessa per la definizione di un quadro concettuale sul tema affidato al gruppo e delle relative proposte operative (procedure e strumenti di lavoro).

Naturalmente, i nodi problematici evidenziati fanno riferimento ad un approccio valutativo che caratterizza le prassi professionali prevalenti nella scuola ticinese (e non solo), sebbene si manifestino in molteplici sfumature e gradazioni nei diversi contesti. Lo scopo, quindi, è quello di riassumere alcune criticità, peraltro in parte già condivise in diversi contesti di discussione e su cui si sono progressivamente maturate ampie consapevolezze tra i docenti.

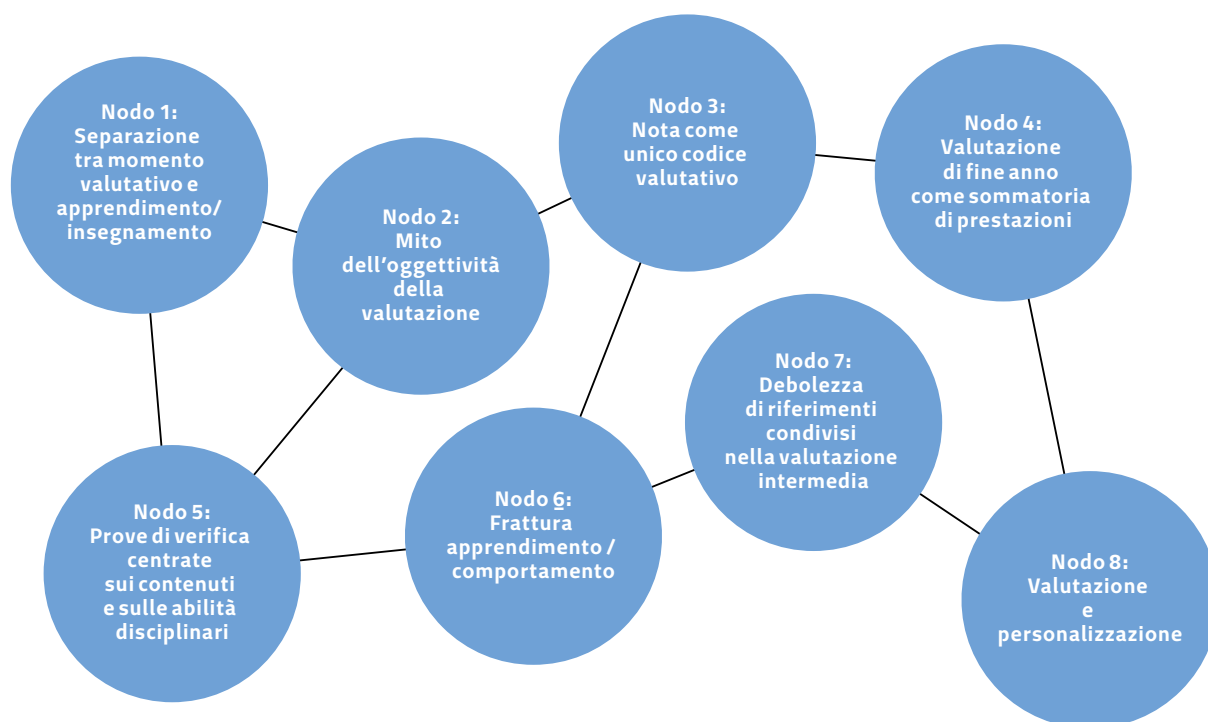


Figura 1.1–Nodi problematici della valutazione

³ Data la rilevanza di questi nodi e delle relative sfide, per la strutturazione e sviluppo del manuale è stata chiesta fin dal principio la collaborazione di un gruppo di accompagnamento, formato da diversi attori del mondo della scuola (docenti di vari ordini, direttori, ispettori, esperti, formatori, funzionari, capigruppo del sostegno, docenti di sostegno pedagogico, OPI, docenti di differenziazione curricolare) onde condividere il più possibile contenuti e finalità.

NODO 1: SEPARAZIONE TRA MOMENTO VALUTATIVO E MOMENTO DELL'APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO

In certi casi, si assiste alla tendenza a separare l'attività valutativa (valutazione formativa e sommativa) da quella dell'insegnamento/apprendimento. Può succedere che le diverse attività siano vissute come distinte e separate, sia cronologicamente, ad esempio nella progettazione (prima l'attività di insegnamento/ apprendimento poi quella valutativa), sia pragmaticamente (l'attività di insegnamento/apprendimento dovrebbe essere al servizio dello sviluppo dell'apprendimento delle allieve e degli allievi, mentre l'attività valutativa è funzionale a fornire un apprezzamento, assegnare una nota⁴, a fare un bilancio). L'attività valutativa è quindi percepita come separata rispetto a quella di insegnamento/apprendimento, richiesta dal sistema scolastico. Si ha l'impressione che richieda uno sforzo notevole a livello di tempo e di energie, mentre non sempre se ne identifica l'utilità o la potenzialità.

Il rischio è che la valutazione sia poco coerente con il processo di insegnamento/apprendimento e che le allieve e gli allievi si impegnino unicamente in funzione del risultato (che viene vissuto nella forma della semplice attribuzione di una nota numerica).

- > **La sfida 1**, sia culturale sia operativa, consiste nel pensare e svolgere l'attività valutativa (valutazione formativa e sommativa) come parte integrante del processo di insegnamento/apprendimento, riconoscendo e valorizzando le sue potenzialità come risorsa strategica e sostenibile per l'apprendimento e l'insegnamento.

NODO 2: IL MITO DELL'OGGETTIVITÀ DELLA VALUTAZIONE

Sulla base del principio di oggettività, si tende ad attribuire alla valutazione, soprattutto nella sua accezione sommativa, il significato di un giudizio insindacabile, rigoroso e perentorio. Questa modalità valutativa si contrappone, talvolta, alla valutazione formativa, a cui viene attribuita una valenza prevalentemente informale. In realtà, anche una valutazione sommativa, benché accompagnata da una nota, paradossalmente, può risultare poco rigorosa, se non viene sostenuta da una serie di riferimenti scientifici solidi. Risulta dunque necessario gestire il processo valutativo secondo modalità coerenti ed esplicite.

- > **La sfida 2a** consiste nel gestire responsabilmente la soggettività propria dell'attività valutativa in modo professionale, considerando l'insieme dei seguenti elementi: validità degli strumenti valutativi, attendibilità del giudizio, trasparenza dei criteri considerati nel giudizio, tracciabilità, documentabilità dell'attività valutativa, condivisione delle procedure e dei riferimenti valutativi, allargamento dello sguardo valutativo a una pluralità di situazioni valutabili e attraverso una varietà di strumenti correlati. La conoscenza dei principi che sottendono tali strumenti è fondamentale, perché solo a partire da un uso consapevole degli stessi, in riferimento ad obiettivi mirati, risulta possibile apprezzarne l'utilità e l'efficacia.

⁴ In questo volume, il termine "nota" (sul calco dell'equivalente francese e tedesco, Note) indica genericamente il termine "voto" (espresso in numeri, da 1 a 6, dove 6 rappresenta il voto massimo). La stessa dicitura compare sovente nei regolamenti della scuola media ticinese, sebbene in modo non esclusivo.

- > **La sfida 2b** implica una modifica della cultura valutativa, sfatando il “mito” dell’oggettività, attraverso il confronto tra vari attori del mondo della scuola (formatori, ispettori, esperti, direttori, gruppi di materia, colleghi docenti) in modo da favorire una discussione a più livelli. Per questa sfida risulta necessario un lavoro collaborativo, supportato dalla diffusione di buone pratiche tra insegnanti.

NODO 3: LA NOTA COME UNICO CODICE VALUTATIVO

Le norme in vigore nel sistema scolastico ticinese prevedono che la nota numerica, con scala da 1 a 6, sia - assieme al giudizio intermedio espresso a parole (discreto, sufficiente, ...) - il principale codice comunicativo utilizzato per esprimere la valutazione delle allieve e degli allievi, anche verso l'esterno. Per poter rendere l'attività valutativa rigorosa e tracciabile si ricorre, soprattutto nella scuola media, all'utilizzo di medie aritmetiche che consentono di giustificare, attraverso un'apparente scientificità, le scelte valutative, ricorrendo talvolta a numeri decimali estremamente screziati (ad es. 3,94, 4,12 ecc., sebbene in contrasto con i regolamenti.)

Questo modo di procedere tende però a negare l'essenza stessa del valutare, che consiste in un apprezzamento di ciò che si è deciso di considerare sulla base di un insieme di criteri chiari e definiti. Sovente, la valutazione tramite nota delle prove è la risultante di un numero che deriva da diverse possibili combinazioni di punti di ogni esercizio o prova scritta.

- > **La sfida 3a** consiste nel ripensare alla valutazione sommativa, procedendo attraverso una formulazione criteriale, documentata con criteri espliciti e condivisi tra docenti, oltre che chiari per allievi e famiglie. In questo scenario, si rende possibile l'identificazione di profili di competenza, che rimandano a significati molto più ampi della semplice nota scolastica. Si evidenzia altresì il fatto che la valutazione sommativa, inoltre, possa essere sempre declinata verso valenze ed usi di carattere formativo.
- > **La sfida 3b** concerne l'impiego di una pluralità di codici comunicativi con cui documentare il processo di apprendimento e i suoi risultati nel lavoro d'aula (sì/no, scala di aggettivi, lettere alfabetiche, punteggio ottenuto in rapporto ad un punteggio ottimale, giudizi discorsivi, simboli vari, ...), in modo da non veicolare una corrispondenza automatica e meccanica tra le singole esperienze e/o prestazioni raccolte e il giudizio conclusivo. Va da sé che su questi aspetti si dovrà prevedere un adattamento degli attuali strumenti istituzionali (libretti, comunicazioni alle famiglie, rapporti di fine periodo, ecc.).

NODO 4: LA VALUTAZIONE DI FINE ANNO COME SOMMATORIA DI PRESTAZIONI OTTENUTE ATTRAVERSO LE PROVE DURANTE L'ANNO

L'insegnante ha l'obbligo di assegnare una nota finale all'allievo. Spesso ci si rende conto che la valutazione di fine anno diviene la sintesi, più o meno aritmetica, delle prove sommative svolte durante l'anno. La difficoltà risiede nel trasformare l'apprendimento delle competenze in una nota, perdendo così tutta la complessità legata al “cammino” verso la competenza stessa (sviluppo dei processi cognitivi, metacognitivi, affettivi e relazionali). Inoltre, il problema risiede anche nell'atto di trasformare tutte le informazioni raccolte durante l'anno, ottenute tramite diversi tipi di valutazione (formativa, sommativa, tra pari), in un numero.

Per risolvere queste difficoltà, dunque, si tende a calcolare la media aritmetica dei risultati delle diverse prove somministrate durante l'anno, inserendo, a seconda delle situazioni, altre variabili che consentano di fornire una valuta-

zione finale apparentemente ponderata (come, ad esempio, la valutazione dei compiti, l'impegno, ...). In tal modo si veicola una sorta di corrispondenza tra la valutazione di specifiche prestazioni, legate alle singole prove o attività scolastiche, e la valutazione espressa dal corpo insegnante a conclusione dell'anno scolastico. Ancora una volta il rischio è quello di marginalizzare la componente formativa della valutazione, limitando così un insieme di supporti strategici che possono impattare positivamente sulla consapevolezza dell'allieva e dell'allievo nell'ambito del processo di apprendimento.

- > **La sfida 4a** culturale e operativa consiste nell'orientarsi verso una valutazione sommativa e certificativa accompagnata da una restituzione verbale, anche partendo dalle rubriche valutative.
- > **La sfida 4b** consiste nell'allargare lo sguardo alle diverse dimensioni dell'apprendimento, in modo da affiancare la necessaria rilevazione delle prestazioni conseguite da allieve e allievi (che cosa si apprende?) con un'attenzione alle modalità con cui si realizza il processo di apprendimento (come si apprende?) valorizzando maggiormente il percorso formativo, tenendone traccia grazie, ad esempio, alla cartella dell'allievo.

NODO 5: PROVE DI VERIFICA CENTRATE SUI CONTENUTI E SULLE ABILITÀ DISCIPLINARI

In linea di massima, buona parte delle prove di verifica degli apprendimenti, impiegate nel lavoro in aula e presenti nei più diffusi materiali didattici, sono finalizzate ad accertare la padronanza di conoscenze e abilità proprie delle diverse discipline di insegnamento. Ne deriva una concezione legata all'idea del "profitto", che corrisponde alla capacità di rievocare conoscenze e di riprodurre e applicare correttamente le procedure della disciplina. Tuttavia, la competenza si basa su una serie di dimensioni (aspetti processuali e strategici, disposizioni ad agire) che vanno ben oltre le conoscenze e le abilità disciplinari, e che in misura significativa determinano proprio lo sviluppo dello stesso agire competente.

- > **La sfida 5** consiste nell'allargare lo sguardo ad una prospettiva di apprendimento vista come sviluppo di una competenza, orientandosi verso modalità di verifica in grado di accertare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa, di fronte a situazioni nuove e sfidanti, affinché lo studente stesso possa comprenderne il senso, acquisendo così una crescente consapevolezza. Occorre quindi integrare le attuali modalità di verifica, basate soprattutto su conoscenze e abilità, con situazioni problema, compiti di realtà e compiti autentici, intenzionalmente orientati a valutare il livello di padronanza raggiunto dagli allievi e dalle allieve nell'utilizzare adeguatamente i propri apprendimenti, formali e informali, in svariati possibili scenari applicativi.

NODO 6: LA FRATTURA APPRENDIMENTO/COMPORAMENTO

L'insegnante ha l'obbligo di assegnare la nota di comportamento dell'allievo (alla SE nota di condotta e di applicazione) alla fine dell'anno, e di redigere rapporti intermedi che tengano conto della dimensione comportamentale. Nelle pratiche valutative si tende quindi a separare la valutazione sull'apprendimento disciplinare, inteso come profitto, da quella sul comportamento (condotta, applicazione). Oppure, al contrario, ad inserire la variabile del comportamento nel bilancio finale più volte: nella nota della materia e nella nota di condotta. In una prospettiva di apprendimento situato i due livelli tendono ad integrarsi, poiché risorse disciplinari, processi cognitivi e operativi e disposizioni ad agire si devono necessariamente combinare tra loro nello sviluppo di una competenza.

- > **La sfida 6** consiste nell'assumere le competenze trasversali come riferimento di base su cui elaborare la valutazione, sia intermedia sia finale, pur considerando che le modalità di certificazione dovranno adeguarsi a questo quadro di riferimento.

NODO 7: LA DEBOLEZZA DI RIFERIMENTI CONDIVISI NELLA VALUTAZIONE INTERMEDIA (GIUDIZI E COMUNICAZIONI AI GENITORI)

Si nota una mancanza di riferimenti condivisi per la valutazione intermedia dell'anno scolastico (giudizi sintetici sulla disciplina e sul comportamento). Spesso, alla base di queste forme valutative si situano significati molto diversi, anche tra docenti che lavorano fianco a fianco o operano con lo stesso gruppo di allieve e allievi. Questo aspetto tende ad indebolire la credibilità stessa della valutazione scolastica, che tipicamente viene collegata alla presunta severità, o magnanimità, dell'insegnante che deve valutare ed assegnare la nota.

- > **La sfida 7a** consiste nell'elaborare e assumere criteri condivisi anche per la valutazione intermedia e utilizzare come riferimenti comuni rubriche valutative, che prevedano una progressione di profili di apprendimento da considerare come base condivisa per l'espressione della valutazione intermedia. Tale rielaborazione potrebbe avvenire in un contesto di discussione, di scambio e di co-costruzione all'interno degli istituti stessi, per gruppi di materia e tra tutti i docenti e gli operatori coinvolti.
- > **La sfida 7b** istituzionale consiste nel rendere le comunicazioni e i rapporti di fine periodo più aderenti alla descrizione di un profilo di competenza, a partire da una revisione e un perfezionamento in tal senso dei documenti ufficiali, cercando nel contempo di divulgare nella comunità educativa di riferimento (soprattutto famiglie e futuri datori di lavoro) i principi stessi che sottendono le prassi valutative.

NODO 8: VALUTAZIONE E PERSONALIZZAZIONE

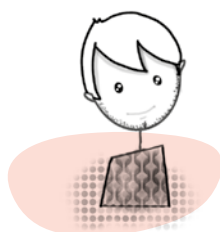
In linea di principio, come sopra affermato, la valutazione dovrebbe basarsi su riferimenti comuni, prendendo come riferimento i traguardi di competenza e di apprendimento presenti nel Piano di studio. Tale orientamento, però, non pregiudica l'esigenza di calibrare la valutazione sui bisogni formativi e sul processo evolutivo del singolo allievo, in particolare nelle situazioni di difficoltà di apprendimento. La valutazione differenziata pone attualmente dei problemi all'insegnante e alla comunità educativa, perché per profili diversi potrebbero figurare valori numerici identici, oppure sigle di vario tipo che indicano l'impossibilità di giungere ad una valutazione condivisa, generando così una serie di fraintendimenti di vario tipo.

- > **La sfida 8a** consiste nel definire forme e strumenti valutativi adeguatamente modulati (rubriche, strumenti di osservazione ecc.) che potrebbero risultare funzionali all'apprezzamento del progresso di ciascun allievo, anche attraverso regole e indicazioni operative precise, in modo da poter inquadrare diverse situazioni individuali (che possono evidenziare bisogni educativi particolari).
- > **La sfida 8b** consiste nell'elaborare dei quadri normativi che definiscano la popolazione e i criteri entro cui valutare gli utenti con bisogni educativi specifici. In questo contesto operativo, la definizione dei profili di competenza potrebbe rappresentare una risorsa importante.

2 Ripensare la valutazione: principi fondanti

In questa seconda parte viene esposta e analizzata la cornice teorica che racchiude il tema della valutazione. L'attenzione verso un'immediata spendibilità del documento corrisponde alla scelta di circoscrivere la riflessione solo ai principali e irrinunciabili nuclei teorici, adeguati ad offrire al lettore sia una rete di significati proporzionata allo sviluppo della consapevolezza professionale sul tema valutativo, sia le necessarie chiavi di lettura per l'analisi critica presentata nella prima parte e per le proposte metodologiche e operative sviluppate nelle sezioni successive. L'eshaustività scientifica, obiettivo comunque improponibile in questo ambito, lascia quindi il posto ad un'agile presentazione di una serie di concetti chiave irrinunciabili (funzioni della valutazione, prospettive valutative, ambiti valutativi, riferimenti per l'espressione ecc.). I rimandi bibliografici potranno fornire, eventualmente, l'occasione per un approfondimento più sistematico in relazione ai vari temi esposti.

La Divisione della scuola ha organizzato un seminario della durata di due giorni sul tema della valutazione per competenze, aperto a quadri e docenti di ogni ordine e grado della scuola dell'obbligo. Durante la pausa del pomeriggio, un gruppo di quattro partecipanti discute dei contenuti finora ascoltati: Francesco, un docente di scuola dell'infanzia; Anita, una docente di scuole elementare; Claudia, docente di storia e educazione alla civica, alla cittadinanza e alla democrazia alla scuola media; Giovanni, direttore di un istituto scolastico comunale⁴.



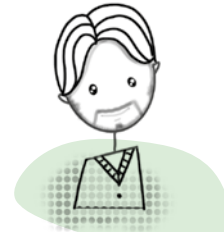
Francesco,
docente di scuola
dell'infanzia



Anita,
docente di scuola
elementare



Claudia,
docente di scuola
media



Giovanni,
direttore di un
istituto scolastico
comunale



Giovanni: Allora, che ne pensate di quello che abbiamo finora sentito?



Claudia: Sicuramente i temi sono numerosi e gli argomenti, seppure interessanti, rischiano di essere disorientanti. Comprendo l'esigenza di una valutazione basata sulle competenze, altrimenti tutto quello che facciamo in classe, a livello di progettazione e insegnamento, risulterebbe poco coerente; ma i concetti sono tanti e faccio fatica a collegarli al mio lavoro di insegnante.



Anita: È vero che i temi sono tanti, però intuitivamente sento che quanto viene affermato trova conferma all'interno della mia esperienza. Penso soprattutto al fatto di privilegiare situazioni-problema per apprezzare davvero la competenza "sul campo"; di ricorrere a più pratiche valutative, ad esempio incoraggiando autovalutazione e valutazione tra pari e di prestare attenzione non solo alle singole prove ma anche al processo di sviluppo dell'allievo. Ad ogni modo le informazioni sono davvero tante, forse proprio perché il tema è complesso.



Francesco:

Concordo con te, Claudia; se la valutazione non viene inserita per bene nella progettazione rischia di essere qualcosa di "appiccicato" ed estraneo all'insegnamento. Se penso alla scuola dell'infanzia, quanto affermato dai relatori si può riassumere più o meno così: "quello che mi aspetto di rilevare, ad esempio a livello di competenze trasversali in un arco temporale lungo, dovrebbe orientare le mie scelte nelle progettazioni". Sembra un discorso ovvio, ma lo è davvero?



Giovanni:

Per me è un discorso fondamentale. Io stesso mi interrogo spesso sulla coerenza tra valutazione e ciò che davvero si propone in classe (e ci si aspetta di osservare). Facciamo tanti discorsi sui processi, sulle competenze trasversali o sulla formazione generale e poi non sempre ne troviamo traccia nelle comunicazioni che inviamo ai genitori, o ancor meno, per varie ragioni, nell'attribuzione delle note di fine anno... Insomma, quanto queste valutazioni rispecchiano davvero un andamento complessivo o un processo globale di apprendimento? Ci è stato detto inoltre che le varie valutazioni formative impattano in modo significativo sull'efficacia dell'apprendimento. Per me questo è un tema da mettere al centro di una futura formazione, perché è davvero molto importante, soprattutto per le allieve e gli allievi più in difficoltà.



Claudia:

Certamente, servirebbe anche ad evitare la pressione che le allieve e gli allievi sentono quando si trovano di fronte ad una verifica. Non dico che la pressione che scaturisce dal confrontarsi con una verifica sia per forza negativa, anzi: è utile nella vita imparare a gestire situazioni stressanti. Tuttavia, con un utilizzo più frequente di *feedback*, valutazioni formative, autovalutazioni e diari di bordo, l'allievo potrebbe capirne meglio il senso e in questo modo la valutazione servirebbe davvero ad accrescere la sua consapevolezza e quindi anche la sua efficacia. Però si tratta di un investimento notevole per il docente, considerando i tempi a disposizione, soprattutto quando si insegna in molte classi, come capita a me.



Anita:

Hai ragione, e ci vuole comunque un certo equilibrio. Però è anche vero che siamo abituati a immaginare la valutazione per competenze come una cosa complicata e gigantesca da gestire. Oggi abbiamo sentito che esistono strumenti più agili e anche estemporanei, che si possono recuperare e adattare per diverse necessità; anche i *feedback* che diamo ad allieve e allievi, ad esempio, se strutturati in un certo modo, sono molto efficaci. Inoltre, c'è tutto l'aspetto legato alla regolazione dell'insegnamento, che dovrebbe pure dipendere dalla valutazione che si fa in itinere, e poi il rapporto con il *Piano di studio* e i traguardi di competenza.



Francesco:

Proprio rispetto al rapporto tra valutazione e traguardi, sono molto curioso di sentire cosa diranno sulle rubriche valutative, ma bisogna anche considerare i diversi contesti scolastici in cui operiamo, che mettono in luce necessità diverse.



Giovanni:

Ho molte domande da porre dopo questa pausa. Sono convinto che da qualche parte si debba partire per costruire significati condivisi attorno al tema della valutazione per competenze e sono pronto a lavorarci con il mio istituto.

Significati e finalità della valutazione

La scenetta appena descritta, grazie alla quale abbiamo avuto modo di conoscere alcuni professionisti attivi nei vari contesti della scuola dell'obbligo, introduce alcune dei temi presentati in questo capitolo. Perché si valuta? A chi serve la valutazione? Che cosa si valuta? Quando una valutazione può essere definita efficace? Che effetti può avere? Sono solo alcune delle possibili domande di partenza utili per orientare una riflessione sul tema della valutazione, come prassi che accompagna l'intero processo di insegnamento/apprendimento e che, vista la sua rilevanza, pretende di essere adeguatamente indagata. Innanzitutto, la definizione di valutazione come *processo* ci suggerisce l'idea di un andamento **dinamico**, diversa dalla concezione statica che la vorrebbe come esclusivo elemento di giudizio finale (sommativo o certificativo) nei confronti di una certa manifestazione di conoscenza, abilità o anche di competenza (vedi nodo problematico n.1). Occorre puntualizzare che la valutazione di cui stiamo parlando in questo fascicolo riguarda la **valutazione per competenze**, che si connette alle dimensioni curricolari indicate nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.

Analisi del costrutto di competenza

Il **concetto di competenza**, su cui la valutazione deve operare, risulta essere particolarmente complesso e multiforme, composto da più dimensioni o livelli (conoscenze, abilità, atteggiamenti) non facilmente scomponibili in elementi "discreti" e quindi totalmente isolabili e quantificabili (Comoglio, 2013). Il fatto di valutare, quindi, un oggetto così stratificato e che coinvolge e impegna tutta la persona, impone di considerare il processo valutativo da più punti di vista, assumendone *in toto* la sua complessità, rinunciando a ridurre i diversi rilevamenti a semplici operazioni numeriche. In questo capitolo metteremo a fuoco alcuni elementi teorici essenziali a comprendere il nucleo concettuale della valutazione in rapporto al suo oggetto, ovvero la competenza e le manifestazioni ad essa collegate. Occorre tuttavia riassumere alcune caratteristiche generali della competenza in modo da giustificare e precisare i motivi della complessità del relativo processo valutativo.

La competenza come paradigma dinamico, situato e plurale

1 La competenza si presenta in una forma **dinamica**, frutto di una combinazione tra più elementi, alcuni visibili (abilità, prestazioni), altri latenti (motivazioni personali, senso di sé ecc.) che comunque impattano significativamente sulle prestazioni stesse. Questa dinamica, che si gioca tra elementi visibili e quindi ponderabili ed evidenziabili direttamente, ed altri meno visibili se non del tutto sommersi, è ben rappresentata dalla metafora dell'iceberg (si veda figura 2.5).

2 La competenza si esplicita in un contesto **situato**, autentico, in cui le diverse dimensioni sopracitate vengono messe in gioco dal soggetto stesso, in un ambito di esercizio contestualizzato.

3 La competenza si esplicita come fenomeno **plurale**, costituito non solo da più dimensioni, ma anche da più punti di vista (oggettivo, personale, sociale) articolati in una rete di sguardi atti a restituire una visione d'insieme auspicabilmente olistica, bilanciata e integrata (Castoldi, 2007).

Verso una valutazione autentica

Queste tre caratteristiche generali non possono che strutturare anche il processo valutativo che accompagna l'apprendimento per competenze: ad una natura **dinamica** bisognerà far corrispondere una valutazione che tenga in considerazione non solo dei prodotti delle prestazioni, ma anche dei processi che si mobilitano per realizzarli; ad una natura **situata** si dovranno predisporre principalmente situazioni di apprendimento autentiche, fondate su situazioni-problema, se lo scopo è quello di apprezzare la competenza in azione, in cui vengono mobilitati i vari livelli che la compongono (conoscenze, abilità, atteggiamenti); ad una natura **plurale** si farà corrispondere una rete di sguardi valutativi incrociati, in modo da consegnare una rappresentazione il più possi-

bile fedele del complesso fenomeno che si cerca di interpretare e analizzare. Tutti questi sforzi dovrebbero consentire di rilevare non solo la presenza di manifestazioni di competenza, ma pure di considerarne l'intensità, esprimibile attraverso una gamma di opzioni che qualificano l'atto valutativo stesso.

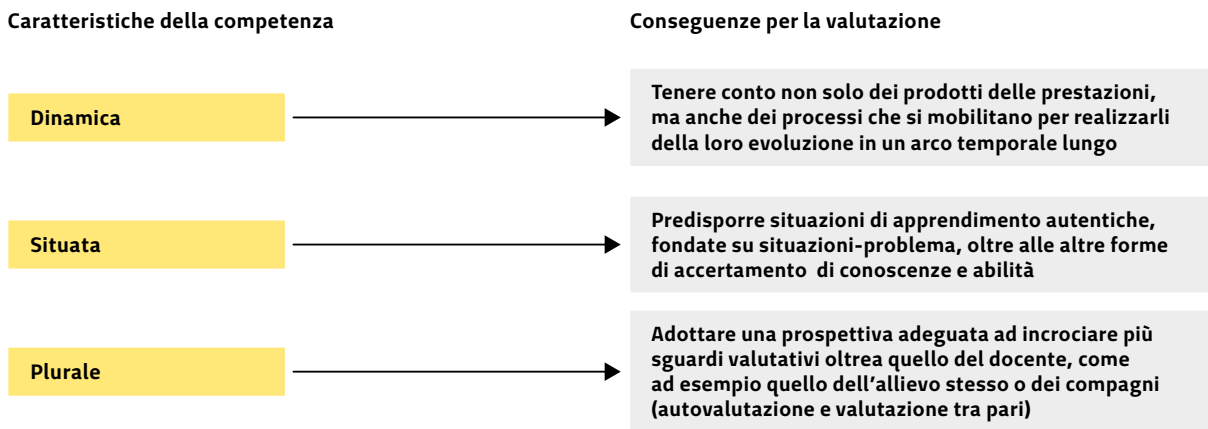


Figura 2.1–Caratteristiche della competenza e conseguenze sul piano valutativo



La valutazione e la fiaba indiana

La valutazione della competenza ricorda da vicino quell'antica fiaba indiana in cui sei saggi ciechi, cercando di conoscere un elefante, giungono a conclusioni diverse a seconda della parte dell'animale che riescono a toccare (chi dice che l'elefante sia un muro, una lancia, un ventaglio, un serpente, un albero, una frusta). La competenza intende abbracciare la realtà stessa, che è un po' come l'elefante: anche se ogni definizione, in sé, contiene qualcosa di sensato, appare impossibile conoscere l'insieme e la complessità dell'oggetto estrapolandone una sola parte ed attribuendo ad essa l'unica e sola rilevanza significativa.



Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Blind_men_and_an_elephant, Medieval Jain temple Anekantavada doctrine artwork

L'insieme delle attenzioni da rivolgere al sistema valutativo, in merito alla dinamicità, alla pluralità e al suo significato situato (in un'unica espressione, alla complessità), costituiscono le basi per l'efficacia dell'intera operazione di *apprezzamento*, in termini di aderenza al concetto di competenza, trasparenza, autenticità e impatto significativo sull'apprendimento dei discenti. La valutazione per competenze, in sostanza, non indaga semplicemente quello che lo studente sa, ma quello che "sa fare con ciò che sa" (Wiggins & McTighe, 2004).



Pausa di riflessione

Claudia: Ma allora, come cambieranno le nostre pratiche valutative per poter valutare davvero la competenza?



Giovanni: Beh, da quanto si evince si dovrebbero innanzitutto progettare più spesso situazioni in cui allieve e allievi mettono in atto la competenza, quindi progetti come il giornalino, esperimenti scientifici, esplorazioni sul campo corredate di relazioni, discorsi a tema, produzioni artistiche ecc. Inoltre, occorrerà prestare maggiore attenzione allo sviluppo dei diversi processi che sottostanno alla competenza, come la capacità di "leggere" le situazioni, la capacità di autoregolarsi, quella di mettersi in gioco ecc.



Anita: Non dimentichiamo il discorso legato ai diversi punti di vista. Secondo questa concezione le autovalutazioni e le valutazioni tra pari acquistano ancora più senso: non solo vanno ad integrare le informazioni dell'insegnante, ma risultano fondamentali per incrementare la consapevolezza dell'allieva e dell'allievo.



Claudia: Ma allora, le prove di conoscenza e di abilità scompaiono?



Giovanni: Non credo, immagino che assieme alle prove "sul campo" (in cui comunque le conoscenze e le abilità vengono spese e quindi messe in luce da allieve e allievi) altri tipi di valutazione saranno comunque da considerare.

Come espresso dalla figura 2.2., la valutazione si afferma come **processo integrato e pervasivo** all'interno delle diverse situazioni di apprendimento, e in continuo riferimento ai traguardi di apprendimento. La progettazione didattica, come processo mediante cui vengono pianificati i differenti mezzi per giungere ai risultati di apprendimento desiderati, costituisce il sistema organizzatore tra queste diverse istanze.



Figura 2.2–La valutazione integrata nella progettazione e nel processo di insegnamento e apprendimento (processo simbiotico)

Parola all'esperto



Perché è difficile (o impossibile) "misurare" la competenza?

Quando calcoliamo una distanza da un punto ad un altro, chiediamo un etto e mezzo di prosciutto o calcoliamo una media tra più risultati facciamo riferimento a qualcosa di concretamente misurabile. La competenza, come abbiamo visto, fa capo ad elementi visibili e manifesti (ad esempio le prestazioni del soggetto) assieme ad altri che rimangono interni al soggetto. Eppure, le competenze si acquisiscono, crescono, maturano: ne ricaviamo un'esperienza indiretta anche solo osservando i nostri allievi in momenti diversi. Tuttavia, la competenza si sviluppa lentamente. È un po' come pensare di misurare ogni giorno la crescita di una pianta: probabilmente le rilevazioni quotidiane non faranno notare alcun cambiamento, ma se misurassimo la pianta ogni mese o ogni due mesi riusciremmo ad apprezzarne la crescita e attribuire a questo sviluppo un certo "valore". La metafora spiega perché occorre considerare un lasso di tempo piuttosto ampio per apprezzare davvero lo sviluppo della competenza, e anche perché alcune prassi valutative sono poco efficaci per rivelarne l'evoluzione. Ad esempio, le conoscenze sono più facilmente misu-



rabili e quindi valutabili, ma non sono che una parte della competenza, che è infatti una combinazione di più elementi, di cui la prestazione (la *performance*) è solo la parte più visibile ed evidente. Ma anche se ci basassimo solo sulla *performance*, per capire se vi sia stata o meno un'evoluzione rispetto ad una situazione iniziale, attraverso prove specifiche (prove autentiche o prove di realtà), occorrerà compiere rilevazioni ad una distanza temporale ragionevole. Occorre tuttavia precisare che dell'insieme degli elementi che compongono una competenza (vedi § 2.3) si può magari percepire un effetto indiretto (ad esempio, la consapevolezza nello svolgere un compito, oppure la fiducia nelle proprie capacità che impattano in generale sulla *performance*); tuttavia, queste dimensioni non si possono "misurare" in modo oggettivo, ma solo apprezzare attraverso sguardi e metodologie appropriate (§ 2.3.3). Per questo motivo, gran parte del lavoro di progettazione deve riguardare l'inquadramento dei risultati desiderati, in riferimento ai traguardi di apprendimento precisati dai piani curricolari, e l'insieme delle prove più adeguate a documentarli e a sollecitarli.

2.1 La valutazione nella progettazione didattica: passaggi rilevanti

Rapporto
tra valutazione
e progettazione

Abbiamo visto, attraverso l'analisi dei nodi problematici e delle relative sfide del capitolo precedente, come la valutazione debba essere considerata elemento chiave e pervasivo del processo di progettazione didattica, e quindi parte integrante dell'attività di insegnamento e di apprendimento. In questo ambito, vorremmo quindi approfondire questa accezione, che vede la valutazione come elemento sempre presente e fortemente integrato nell'insegnamento/apprendimento e calibrato fin dalle prime battute della progettazione. Lo schema riportato nella fig. 2.3. illustra tre passaggi chiave in cui la valutazione, nelle sue varie modalità e funzioni, è sempre rintracciabile. Vediamoli in dettaglio:

La valutazione
come
progettazione
a ritroso

1 Progettazione. Secondo il modello della *progettazione a ritroso* (Wiggins e McTighe, 1999, 2004), in primo luogo, risulta opportuno procedere all'identificazione dei risultati di apprendimento desiderati, sotto forma di traguardi di competenza o altri elementi atti ad indicare le aspettative (come, ad esempio, standard al termine del percorso di apprendimento, che dovrebbero esplicitarsi nell'agire competente degli allievi). Coerentemente a questo passaggio, risulta fondamentale identificare le evidenze di accettabilità, sotto forma di prove, prestazioni, conoscenze specifiche, atteggiamenti adeguati a rendere evidente la traiettoria di avvicinamento dei discenti verso i risultati di apprendimento desiderati. L'ultima fase della progettazione corrisponde alla pianificazione delle esperienze didattiche, mediante la scelta di adeguate strategie di apprendimento e di attività in grado di supportare l'emersione delle evidenze e la costruzione delle abilità e delle conoscenze che possono condurre allieve e allievi verso i traguardi desiderati.

La costruzione
delle attività
e degli strumenti
valutativi

1b Costruzione delle attività e degli strumenti valutativi. In questo scenario, quindi, lo spazio ideativo dedicato alla valutazione viene anticipato rispetto ad una progettazione tradizionale: sostanzialmente, si tratta di mobilitare aspetti di ordine valutativo già in riferimento all'identificazione dei risultati desiderati, attraverso un'esplorazione sistematica e un'analisi - per esempio tramite una *rubrica valutativa* - dell'insieme delle espressioni attraverso cui tali risultati possono configurarsi in termini operativi. In questa fase, l'insegnante mette ordine ai vari significati che corrispondono ai risultati che dovranno essere perseguiti, sotto forma di *indicatori* e *descrittori* empiricamente osservabili. Nella determinazione delle evidenze di accettabilità, le

diverse prove⁵ che compongono il *continuum degli strumenti di accertamento* (si veda Figura 3.3) vengono collegate a modalità valutative adeguate, formulate poi con maggiore precisione nella fase di pianificazione delle esperienze didattiche. In questo ambito alcune domande possono aiutare a meglio strutturare il processo progettuale: quali aspetti di comprensione posso sollecitare nei miei allievi? Attraverso quali modalità posso apprezzarli? Mediante quali strumenti? Come dare valore alle informazioni che raccolgo? Quali sono le concezioni, le preconoscenze e le abilità delle allieve e degli allievi rispetto agli apprendimenti che intendo proporre? Pur confermando l'importanza assegnata a prove autentiche (come le situazioni-problema), il *continuum* degli strumenti di accertamento copre un repertorio piuttosto vasto, che va da prove strutturate a compiti di realtà, da questionari o test di comprensione a elementi informali della comprensione e della competenza. È per questo che, per ciascuna prova o evidenza, occorre chiarire cosa osservare e attraverso quali sistemi ricavare dati attendibili. Nella pianificazione delle esperienze di apprendimento, l'insegnante, dopo aver chiarito gli aspetti precedenti, mette a punto strumenti di valutazione empirica, da utilizzare sia in chiave formativa che sommativa, assieme a strumenti o occasioni di valutazione soggettiva (autovalutazioni) o intersoggettiva (valutazioni tra pari). Discuteremo oltre dell'importanza dell'uso di queste forme valutative.

Rilevazione,
interpretazione
e analisi
delle evidenze
raccolte

2 Rilevazione, interpretazione ed analisi delle evidenze raccolte. All'avvio dell'attività didattica, risulta fondamentale sia comunicare agli allievi i risultati di apprendimento che si desidera vengano perseguiti e i relativi criteri di successo, sia avviare una rilevazione preliminare (denominata pre-valutazione, valutazione iniziale o valutazione diagnostica) adeguata a ricavare informazioni sul livello di padronanza iniziale delle allieve e degli allievi, in riferimento ai contenuti che verranno proposti, ma anche rispetto a concezioni o ad eventuali preferenze circa risvolti tematici e specifici formati di apprendimento. Durante lo svolgimento dell'attività di insegnamento e apprendimento, i diversi mezzi valutativi progettati permetteranno di ricavare una serie di informazioni sull'andamento didattico, consentendo continue interpretazioni dei dati ed analisi puntuali dei vari elementi a disposizione dell'insegnante, sia in itinere che a conclusione del percorso di apprendimento, sempre in relazione ai referenti curriculari identificati nella fase precedente (risultati desiderati, rubrica, ...).

Utilizzo
delle
informazioni
raccolte

3 Utilizzo delle informazioni raccolte. I dati valutativi raccolti possono essere usati per diversi scopi, come informare le allieve e gli allievi dell'andamento del percorso, mediante puntuali riscontri formativi e *feedback*; regolare il processo di insegnamento e apprendimento, variando e modificando alcuni aspetti puntuali della pianificazione didattica precedentemente ideata per adeguare l'offerta rispetto ai bisogni formativi che potrebbero evidenziarsi in itinere; valutare i progressi di allieve e allievi, esprimendo i risultati dell'apprendimento, per esempio al termine del percorso formativo. I risultati ottenuti e documentati, in una struttura circolare del processo formativo, possono portare all'esordio di una nuova progettazione e conseguentemente di tutto l'iter ideativo appena descritto, aggiornato mediante nuove e rilevanti informazioni sui discenti e sul rapporto tra mezzi di insegnamento e risultati di apprendimento.

⁵ Il termine "prove" (*evidence*) non è casuale, ma si riferisce proprio alla metafora, forse paradossale ma chiarificatrice, proposta da Wiggins e McTighe, i quali affermavano che le diverse prove raccolte dovevano servire a dimostrare l'allievo "colpevole di competenza". Per questo motivo, di *prove*, ne servono diverse e di varia natura, per documentare le varie componenti che contribuiscono a formare la competenza, tenendo in debita considerazione la capacità di *transfer*, ovvero il trasferimento delle conoscenze e abilità da contesti familiari a situazioni di crescente complessità e novità.

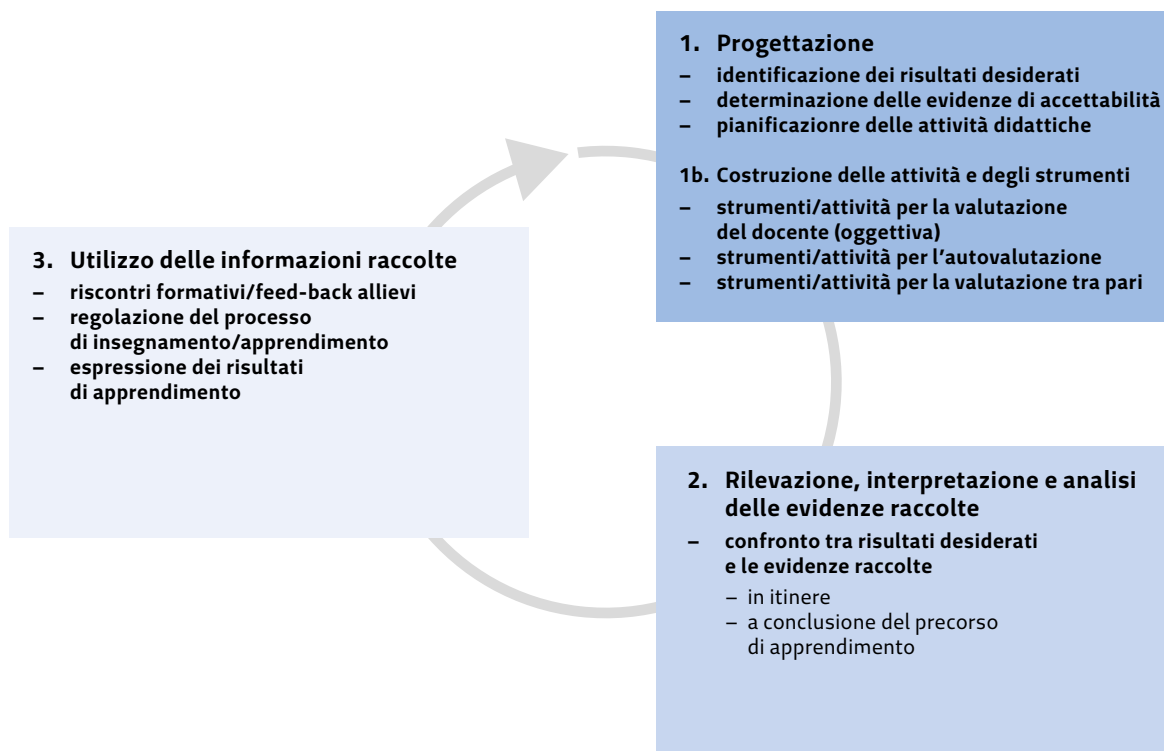


Figura 2.3–La valutazione nella progettazione didattica e nei processi di insegnamento/apprendimento

La valutazione come strumento di promozione dell'apprendimento

La valutazione non è solo uno strumento di accertamento dei risultati ma anche un potente mezzo di promozione dell'apprendimento. Questo assunto si riferisce a numerose evidenze tratte dalla letteratura in educazione, che pongono la valutazione al centro del processo di crescita e di maturazione dell'allieva e dell'allievo (Hattie, 2009, 2017). Valutare, quindi, non comporta semplicemente l'assegnazione di un valore a qualsiasi prestazione, o di un voto al rendimento alla fine dell'anno scolastico; il processo valutativo, secondo una più ampia accezione, implica la raccolta delle evidenze che permettono all'insegnante di capire come l'allievo si stia disponendo verso l'acquisizione delle competenze e, contemporaneamente, di fornire strumenti idonei alla documentazione di tale cammino. Queste evidenze, oltre agli strumenti valutativi che le accompagnano, vengono condivise con allieve e allievi, in modo da incrementare la consapevolezza stessa del soggetto, implicato in prima persona nel suo processo di apprendimento, coinvolgendo pure tutte le persone chiamate ad occuparsi a vari livelli del suo sviluppo educativo e apprenditivo.

Questa visione permette di esprimere la valutazione come l'insieme delle **evidenze** che si pongono nel percorso che accompagna l'allievo nel suo processo di crescita. Esse possono riguardare diversi momenti del tragitto, dalla fase iniziale, la cosiddetta prevalutazione o valutazione diagnostica, alla valutazione formativa, che supporta il monitoraggio attivo della fase di apprendimento, alla valutazione sommativa e pure certificativa, che mira a determinare quanto sia stato appreso a conclusione del percorso stesso.



Sempre più ricerche hanno portato all'attenzione della comunità educativa l'uso della valutazione come strumento per promuovere efficacemente i risultati di apprendimento. John Hattie, ricercatore neozelandese, in una prima pubblicazione del 2009, dal titolo *Visible learning*, ha raccolto in una serie di metanalisi (vale a dire metodologie in grado di riassumere i dati di più ricerche che puntano a descrivere un certo fenomeno) moltissimi approcci e fattori che impattano sull'educazione, tra cui tecniche di carattere valutativo. Riportiamo di seguito alcuni dei risultati raccolti, nelle ultime revisioni del 2018, sintetizzati attraverso un numero, l'*effect size* (ES), che determina la forza di impatto del fattore considerato sui risultati di apprendimento (si dovrebbe considerare un valore da 0.40 a 0.60 di media efficacia, sopra lo 0.60 di alta efficacia):

Autovalutazione iniziale sulle aspettative dello studente ES= 1.33

Riflessione sulla valutazione ES = 0.75

Feedback ES = 0.66

Autovalutazione ES = 0.62

Autoverbalizzazione ES = 0.59

Strategie di monitoraggio ES = 0.58

Strategie metacognitive ES = 0.55

2.2 Funzioni della valutazione

Valutazione per l'apprendimento e dell'apprendimento

In linea di principio, possiamo distinguere due funzioni della valutazione: una che mira a cogliere ed accertare il raggiungimento di determinati risultati (valutazione sommativa), mentre un'altra che si orienta ad osservare lo sviluppo della competenza da parte di allieve e allievi (valutazione formativa). In altri contesti, la valutazione sommativa viene pure definita *dell'apprendimento*, come rendicontazione del profitto scolastico, secondo una logica di controllo, mentre la valutazione formativa viene anche denominata *valutazione per l'apprendimento*, poiché segue una logica di sviluppo, tesa quindi ad incrementare la consapevolezza dell'allievo rispetto alla propria esperienza di apprendimento⁹.

In realtà, come abbiamo già visto nella prima parte, le due funzioni sono complementari e si incrociano più volte nel contesto dell'insegnamento/apprendimento. Inoltre, possiamo dire che qualsiasi valutazione sommativa può essere curvata verso espressioni di valutazione per l'apprendimento, perché i suoi diversi strumenti (come la rubrica valutativa) possono essere incrociati con le aspettative degli allievi e delle allieve, e usati pure per pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari. La tabella 2.1, sotto riportata, contribuisce a mettere a confronto le due logiche valutative e le rispettive caratteristiche in un'ottica di temporalità e criteri progettuali.

⁹ In realtà, il termine valutazione per l'apprendimento esprime una concezione più ampia, esattamente come il suo campo di applicazione. Il concetto pretende di considerare qualsiasi strategia valutativa come orientata allo sviluppo dell'allieva e dell'allievo nel suo contesto di apprendimento, in termini di consapevolezza, capacità metacognitive, supporto alla resilienza ecc. Secondo questa visione, quindi, anche una valutazione sommativa può rientrare in questa logica, se regolata in modo da sollecitare una presa di coscienza formativa nell'allievo (Black & William, 1998). Più recentemente, per assecondare una visione maggiormente pervasiva e "formante" della valutazione, è stata sviluppata l'espressione *Assessment As Learning*, cioè valutazione come apprendimento (Earl, 2012; Guasti, 2013; McMillan, 2013).

	Valutazione dell'apprendimento	Valutazione per l'apprendimento
Quando	Al termine della sequenza di apprendimento.	Durante la sequenza di apprendimento.
Domande guida per l'insegnante	Che cosa hanno appreso gli allievi? Hanno raggiunto il grado di competenza richiesto?	A che punto sono gli studenti nel processo di apprendimento? Progrediscono come l'insegnante si aspetta? Che cosa ostacola i loro progressi? Come aiutare a colmare il gap tra ciò che devono apprendere e quanto hanno già appreso?
Impatto su insegnamento e apprendimento	Guardare indietro a quanto realizzato.	Guardare avanti in modo dinamico e interattivo.

Tabella 2.1–Valutazione per l'apprendimento e dell'apprendimento a confronto (Pastore & Beccia, 2017).

2.3 Prospettive valutative

Che cosa si valuta? Chi valuta? A partire da queste domande chiave è possibile inquadrare due ambiti importanti nel contesto della prassi valutativa, con particolare riferimento alla valutazione per competenze, ovvero l'oggetto della valutazione (che cosa si valuta) e il soggetto della stessa (chi valuta).

2.3.1 Dimensioni o livelli di analisi della competenza come oggetti di valutazione

Livelli di analisi della competenza

Nel modello di analisi dell'apprendimento strutturato da Le Boterf (2008) vengono individuati tre livelli di analisi dell'esperienza di apprendimento, che corrispondono alle risorse conoscitive, ai processi cognitivi e alle disposizioni ad agire (si veda figura 2.5). Dalla combinazione attiva di questi livelli si configura l'agire competente dell'allieva e dell'allievo. Sebbene la competenza si rappresenta come un costrutto complesso, in cui questi livelli sono combinati, mescolati e non sempre facilmente isolabili, per comodità di trattazione cercheremo, in questo contesto, di prenderli in esame disgiuntamente, come se fossero elementi "discreti", quindi isolabili, anche per agevolare la riflessione sulla prassi valutativa correlata.

Risorse cognitive

1 Il primo livello è basato sull'insieme delle **risorse conoscitive** da padroneggiare in rapporto alla competenza che viene esaminata. Queste risorse si compongono di *conoscenze (saperi)* e *abilità (saper fare)*.

Processi

2 Il secondo livello riguarda i **processi** cognitivi che allieva e allievi devono mobilitare per attivare, situare e adattare le risorse rispetto **al compito** da affrontare, che corrispondono a set mentali e procedurali assimilabili al *saper agire*. Essi si distinguono secondo le seguenti tipologie:

- i processi di *interpretazione del compito* da affrontare, che consentono di mettere a fuoco la situazione problema che deve essere risolta, attivando conseguentemente tutte le risorse necessarie;
- i processi di *azione*, che si esprimono attraverso le strategie operative che il soggetto attiva per rispondere alle sollecitazioni del compito richiesto;

– i processi di *autoregolazione*, grazie ai quali il soggetto riesce a monitorare e ad adattare la propria risposta di risoluzione del compito, tenendo conto del possibile evolversi della situazione.

Disposizioni ad agire

3 Il terzo livello consiste nelle **disposizioni** che condizionano le modalità con cui il soggetto affronta la situazione data, il *voler agire* e il *poter agire*. Esse, dette anche atteggiamenti, sono strettamente legate alla relazione del soggetto *con sé stesso* (autostima, riconoscimento delle proprie risorse, ...), *con gli altri* (relazione, collaborazione, ...), *con il compito* (motivazione, determinazione, ...), *con il contesto* (senso di appartenenza, attenzione alle risorse e ai vincoli, ...), sotto forma di competenze trasversali e di posture sia generali, sia dominio-specifici, cioè legati al puntuale campo disciplinare.

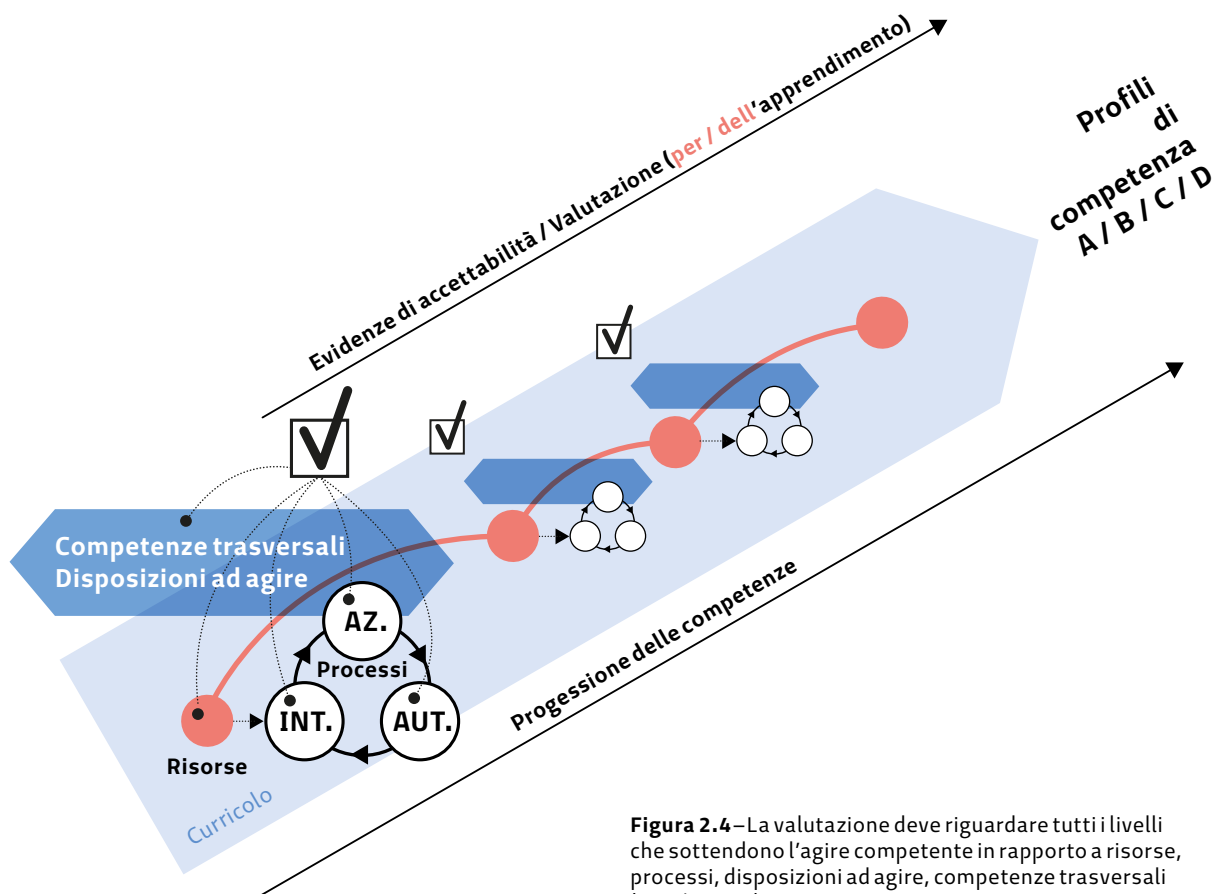


Figura 2.4–La valutazione deve riguardare tutti i livelli che sottendono l'agire competente in rapporto a risorse, processi, disposizioni ad agire, competenze trasversali (Piricò, 2019).

La valutazione opera su tutti e tre i livelli della competenza

La valutazione della competenza, coerentemente, deve pertanto operare su questi tre livelli, riconoscendo la rilevanza di ciascun ambito esplorativo come fondante del costrutto di competenza. La figura 2.5, attraverso la metafora dell'iceberg, evidenzia il grado di visibilità differente tra i vari livelli. La valutazione deve quindi riguardare: (a) la prestazione (performance), come manifestazione più visibile dell'apprendimento rispetto ad una richiesta in un dato contesto, soprattutto in merito alle risorse conoscitive (conoscenze e abilità) specifiche; (b) i processi, come insieme coordinato di strutture mentali in grado di mobilitare gli apprendimenti; (c) le disposizioni ad agire che corrispondono agli atteggiamenti con cui l'allievo si pone rispetto ad un compito, che riflettono anche dell'immagine di sé, soprattutto nel modo in cui esso si percepisce come soggetto in apprendimento.

Schematicamente, i livelli entro cui la valutazione opera rispondono alle seguenti domande:

- Che cosa apprende?
- Come apprende?
- Come affronta e come si vede nell'esperienza di apprendimento?⁷

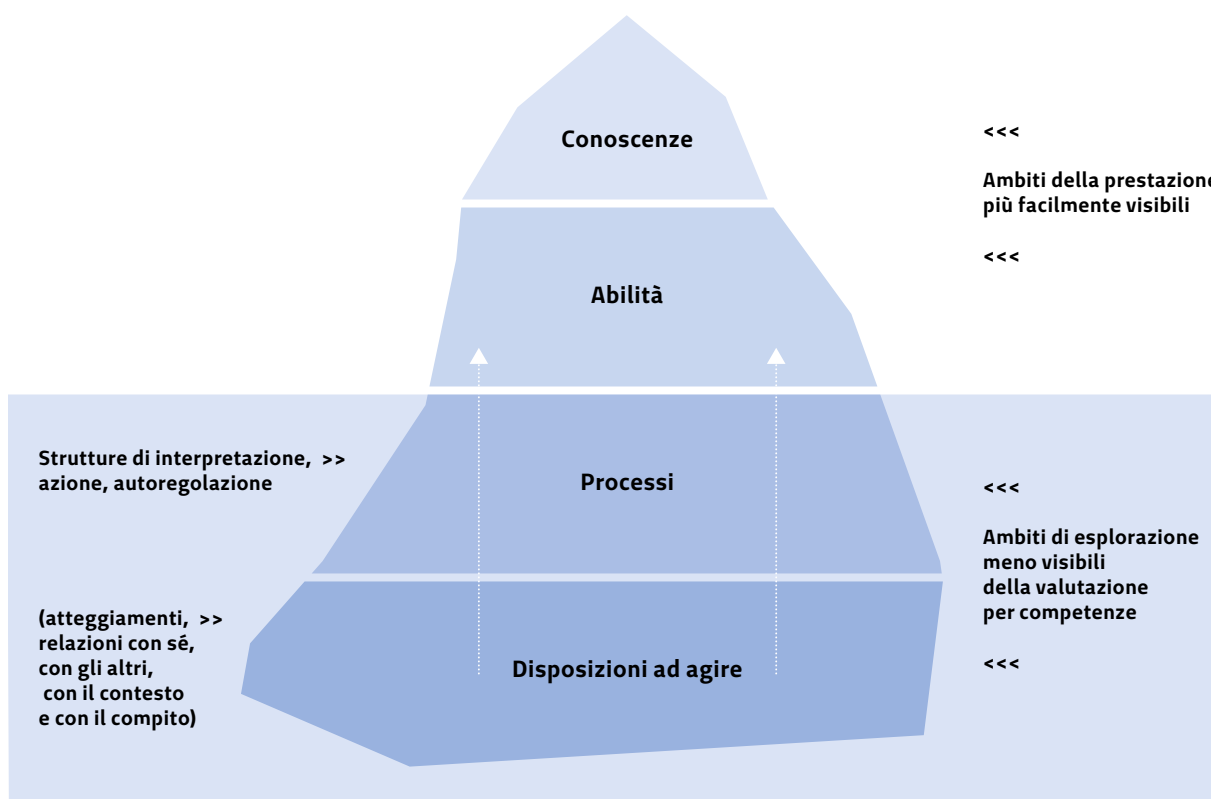


Figura 2.5 – Grado di visibilità dei livelli della valutazione per competenze

⁷ Un esempio potrebbe essere utile per capire la differenza tra una situazione di apprendimento meccanica e replicativa - e che mette in luce solo alcune delle dimensioni che presuppongono l'agire competente - e una autentica, basata su una situazione esperienziale reale o quantomeno realistica. La prima è simile ad un giocatore di tennis che non fa altro che palleggiare contro un muro; la seconda ritrae lo stesso giocatore impegnato in una partita. Nel primo caso le condizioni sono molto più controllate e le variabili sono poche. Nel secondo caso il giocatore deve fare riferimento ad alcune delle abilità messe in gioco palleggiando contro il muro (diritto, rovescio, scatto, cambi di direzione), ma deve inserirle in una situazione concreta, facendo capo a strategie di interpretazione delle diverse situazioni, autoregolando il proprio agire in conseguenza delle risposte dell'avversario, mettendo in gioco disposizioni ad agire interne (immagine di sé, motivazione, perseveranza) ed esterne (rispetto dell'avversario, dell'arbitro, del pubblico ecc.), in condizioni comunque variabili (tipo di campo, condizioni climatiche, reazione del pubblico ecc.). Lungi dallo stigmatizzare la prima situazione descritta (perché comunque utile, se non necessaria, per sviluppare abilità di vario tipo), si può dire che i compiti di apprendimento autentici dovrebbero assomigliare di più alla partita di tennis, mentre le fasi di allenamento potrebbero assomigliare all'attività di palleggiare contro un muro.

2.3.2 Uno sguardo trifocale

**Pluralità
della competenza
come molteplicità
di sguardi**

Il *continuum* degli strumenti di accertamento che abbiamo già richiamato sottolinea l'insieme strategico dei dispositivi che l'insegnante utilizza per monitorare il percorso di apprendimento; un corredo di attività e forme valutative che va da controlli informali, frutto dell'interazione continua con le proprie allieve e i propri allievi, fino a prove di verifica strutturate, che si rifanno a momenti dedicati alla rilevazione esplicita di prodotti desumibili dall'apprendimento esplicito. Sotto il profilo operativo, in merito alla natura plurale della competenza, è importante considerare una prospettiva tripla attraverso cui interpretare il complesso dei rilievi di apprendimento. Tali prospettive, come indicato nello schema sottostante, si rifanno ad uno sguardo empirico (cosa sa fare l'allievo), uno soggettivo (come si vede l'allievo) ed un altro intersoggettivo (come gli altri vedono l'allievo).

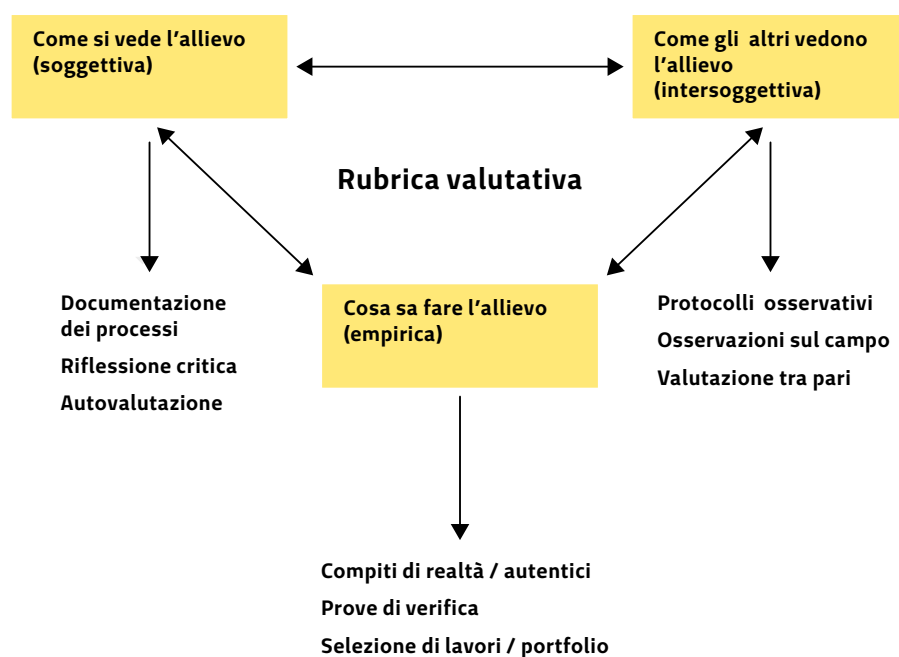


Figura 2.6 – Le prospettive di analisi nella valutazione (adattamento da DECS, 2018)

**La prospettiva
empirica**

La prospettiva **empirica**, altrimenti detta "oggettiva", risponde alla domanda "cosa sa fare l'allievo", e si riferisce alle prestazioni del discente nel risolvere un compito specifico, che presuppongono pertanto la mobilitazione delle risorse cognitive (abilità e conoscenze) che la determinata manifestazione di competenza esige. Le domande che possono guidare una valutazione di questo tipo sono:

- quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati?
- di quali evidenze osservabili si dispone per documentare i risultati di apprendimento?
- in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?

La prospettiva soggettiva

La dimensione **soggettiva** si rifà alla riflessione attiva dello studente sull'esperienza di apprendimento vissuta in prima persona e al significato attribuito, come il senso del compito svolto, la percezione del livello di adeguatezza, gli elementi considerati migliorabili assieme a quelli più solidi.

- come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?
- mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti?
- riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?

La prospettiva intersoggettiva

La dimensione **intersoggettiva** intende cogliere l'insieme delle attese, dichiarate o implicite, connesse al contesto sociale entro cui l'azione si svolge, in rapporto alla capacità del soggetto di affrontare il compito specifico. Essa coinvolge, pertanto, le diverse persone che sono implicate in varia misura nella situazione in cui la competenza viene esperita. Nel contesto scolastico questa dimensione viene rappresentata dal corpo insegnante, dal gruppo dei pari (i compagni di classe/di scuola), dalle famiglie, da altre e altri docenti e dalla comunità educativa in generale, a seconda delle istanze implicate nel processo di apprendimento.

- quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta?
- in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto?
- le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?

Una valutazione plurale ed equilibrata

Una valutazione equilibrata richiede l'attivazione complessiva e coordinata delle tre dimensioni di analisi sopra indicate, mediante quello che viene denominato "sguardo trifocale" (Castoldi, 2016), che mira a costituire un quadro di insieme delle diverse esperienze di apprendimento, raccogliendo così sia aspetti manifesti, sia altri meno evidenti. Il principio qui richiamato coincide con quello della triangolazione della ricerca scientifica: più punti di vista e più metodologie di raccolta dei dati permettono di incrociare diverse prospettive, riconoscendo analogie, congruenze, differenze e scarti tra le diverse informazioni raccolte, in modo da pervenire ad una valutazione sempre più ponderata. Ancora, le dimensioni soggettive e intersoggettive richiamano due istanze essenziali del processo valutativo. La prima mette al centro il concetto di **autovalutazione**, come strumento essenziale per promuovere l'autoregolazione nell'apprendimento, ma anche per incrementare la motivazione ad apprendere e il senso progressivo di autoefficacia, coinvolgendo attivamente il discente nel suo processo formativo (Pastore, 2019). La seconda quella di **valutazione tra pari**, in cui gli studenti esaminano ed esprimono un giudizio sulle prestazioni dei loro pari. Se consideriamo l'abilità di valutare come essenziale per le diverse forme di apprendimento che l'allievo affronta o affronterà, in uno scenario di apprendimento permanente, così come in tutte le situazioni di vita in cui sarà chiamato ad esprimere un giudizio e prendere decisioni in merito, appare chiaro come queste due classi di strumenti rivestano un'importanza fondamentale nel contesto formativo attuale per promuovere quindi una competenza valutativa (Guasti, 2013).

Autovalutazione e valutazione tra pari



Valutazione del processo o del prodotto?

In riferimento alla domanda inizialmente posta, "che cosa si valuta?", risulta possibile distinguere due oggetti di base della valutazione, che si declinano in situazioni diverse che fanno capo ad altrettanti possibili strumenti valutativi, come rappresentato dallo schema sotto riportato. Partiamo dal presupposto che le prestazioni (*performance*) possono essere di due tipi: di processi o prodotti. Nella valutazione dei processi i compiti assegnati ed osservati sono dinamici, in continuo movimento, perché implicano la richiesta di realizzare una prestazione estemporanea o seduta stante; nella valutazione dei prodotti i compiti sono maggiormente "statici", di fatto già completati e pronti ad essere trasmessi al docente oppure condivisi con le altre allieve e gli altri allievi. Naturalmente, è possibile in certi casi evincere dai prodotti alcuni elementi valutativi riconducibili ai processi (ad esempio, precisione, individuazione degli elementi importanti, capacità di motivare la risposta ecc.), ma non per tutti i formati e non sempre. Ad esempio, un compito realizzato a casa senza l'osservazione diretta dell'insegnante è poco rivelatorio di processi come perseveranza, organizzazione del lavoro ecc. o anche di vari processi interpretativi che hanno permesso al soggetto di compiere scelte precise scartando alcune ipotesi realizzative. Ancora, una *performance* legata al processo permette al soggetto, in diversi casi, di cambiare in tempo reale strategia, di correggere errori o di modificare un'impostazione di esecuzione in favore di un'altra ritenuta più efficace. In una *performance* di prodotto eventuali correzioni si possono fare solo in un secondo momento. Va da sé che l'osservazione diretta di una *performance* di prodotto, nel momento in cui viene realizzata, diventa essa stessa occasione di valutazione di alcuni processi specifici. Ed è per questo che tra i due ordini di prestazioni (*performance*) si instauri un rapporto di biunivocità, anche in ragione della necessità di considerare sempre i due tipi di oggetti, per permettere un apprezzamento globale ed equilibrato della competenza.

Tipologia di <i>performance</i>	Esempi
Processi: <ul style="list-style-type: none"> – Abilità fisiche, manuali, motorie – Uso di strumenti o attrezzatura – Comunicazione orale – Abitudini di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> – Suonare uno strumento musicale – Compiere un esercizio ginnico – Preparare un vetrino per il microscopio – Fare un discorso alla classe – Leggere ad alta voce – Conversare in una lingua straniera – Lavorare indipendentemente
Prodotti: <ul style="list-style-type: none"> – Oggetti da realizzare/costruire – Saggi scritti, temi, relazioni, articoli, tesine – Altri prodotti scolastici che dimostrano comprensione dei concetti 	<ul style="list-style-type: none"> – Mobili in legno – Composizione con pezzi saldati assieme – Grembiule fatto a mano – Pittura ad acquarello – Rapporto di un esperimento – Articolo sul calcio giovanile nella propria regione – Analisi scritta degli effetti della Grande depressione – Modello o diagramma di una struttura (atomo, fiore, sistema planetario, ecc.) – Mappa concettuale

Tabella 2.2–(traduzione e adattamento da Brookhart, 2013, p.5)

2.3.3 La rubrica come “bussola” e baricentro dei processi valutativi

Un punto di riferimento

La rubrica valutativa rappresenta un punto di riferimento importantissimo nel contesto della valutazione di competenze (Arter, 2001; Chappuis *et al.*, 2014, Derrick, 2018). Essa assume sia il significato di baricentro, perché punto di ancoraggio e di equilibrio tra una molteplicità di sguardi e di dati ricavabili dalle esperienze di apprendimento, sia di bussola, perché in grado di orientare costantemente le finalità dell'apprendimento stesso, e di mettere d'accordo i diversi attori sui significati delle esperienze formative ad essa connesse. Le tre dimensioni di analisi - empirica, soggettiva, intersoggettiva - trovano quindi dimora e unitarietà nella rubrica valutativa, che struttura sia l'impianto di valutazione sia gli altri strumenti che si possono in vario modo utilizzare durante il percorso di apprendimento (ad es., strumenti di autovalutazione e valutazione tra pari).

Pluralità di significati e di usi della rubrica

La rubrica valutativa è in grado di misurare le varie abilità contenute in una competenza e può indicare allo studente e all'insegnante l'obiettivo successivo da perseguire. La rubrica riassume come criteri le abilità presenti nella descrizione del *profilo* (vedi § 3) e ne evidenzia i contenuti specifici, in termini di conoscenze, abilità e di elementi empiricamente osservabili. Per ciascuna abilità o criterio essa propone una scala che mira ad indicare con quale intensità - cioè quanto bene o con quali limiti - una certa abilità può rilevarsi (Comoglio, 2016). È quindi chiaro che, se ben costruita, la rubrica costituisce un punto di riferimento fondamentale:

- nella fase *progettuale*, perché aiuta l'insegnante a chiarire le aspettative rispetto ai risultati di apprendimento desiderati, sotto forma di evidenze empiriche (pure da condividere con il gruppo-classe all'inizio dell'attività)
- come orientamento *formativo*, perché, da una parte, aiuta le allieve e gli allievi a confrontare le proprie prestazioni con le attese dichiarate dalla rubrica e, dall'altra, coadiuva l'insegnante a modulare il percorso in caso di necessità
- nel contesto *sommativo*, perché consente all'insegnante di valutare coerentemente ai criteri stabiliti nella fase di progettazione, evidenziando punti di forza e lacune, in modo da orientare con maggiore consapevolezza nuove esperienze formative.

Una logica interpretativa

Avremo modo, nel capitolo successivo, di chiarire più approfonditamente gli aspetti tecnici legati alla rubrica valutativa; per ora, precisiamo soltanto che la logica sottesa dalla rubrica è di tipo interpretativo, poiché i dati raccolti nelle diverse fasi didattiche devono essere comparati ai riferimenti espressi dalla rubrica, mediante una logica di apprezzamento che mette al riparo da criteri semplicemente quantitativi. Le varie situazioni effettivamente rilevate in classe, dunque, sono da confrontare rispetto a quelle descritte all'interno della rubrica. La rubrica pertanto migliora l'attendibilità, la coerenza e l'equilibrio nel contesto di una valutazione per competenze, ma non elimina la soggettività dell'osservatore.

Dimensione	Livelli			
	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Padronanza risorse cognitive	Utilizza solo alcune risorse cognitive.	Utilizza le risorse cognitive di base proposte.	Utilizza la maggior parte delle risorse cognitive proposte.	Utilizza con sicurezza e proprietà le risorse cognitive proposte.
Comprensione del compito	Mette a fuoco il compito con l'aiuto dell'adulto.	Mette a fuoco il compito in base alle indicazioni date.	Mette a fuoco il compito in base alle indicazioni date e prefigura il risultato atteso.	Mette a fuoco il compito e prefigura il risultato atteso trovando soluzioni originali.
Interpretazione carte	Individua gli elementi essenziali di una carta con la guida dell'adulto.	Individua gli elementi principali di una carta seguendo le indicazioni date.	Individua gli elementi di una carta ed è in grado di classificarla.	Individua tutti gli elementi di una carta ed è in grado di interpretarli correttamente.
Realizzazione carte	Realizza semplici schizzi cartografici con l'aiuto dell'adulto.	Realizza semplici schizzi cartografici in base alle indicazioni date.	Realizza schizzi cartografici autonomamente.	Realizza schizzi cartografici utilizzando una corretta simbologia.
Progettazione percorsi	Progetta un semplice percorso con la guida dell'adulto.	Progetta un percorso sulla base di alcune linee guida.	Progetta un percorso in autonomia.	Progetta un percorso completo e originale in autonomia.
Controllo/ regolazione iter progettuale	Controlla il proprio piano d'azione solo con l'aiuto dell'insegnante.	Controlla il proprio piano d'azione seguendo le indicazioni date.	Controlla in itinere il proprio piano d'azione e lo adatta in funzione dello scopo seguendo le indicazioni date.	Controlla in itinere il proprio piano d'azione e lo adatta allo scopo in modo autonomo.
Atteggiamento comunicativo	Risponde alle richieste dell'insegnante.	Se sollecitato si sforza di realizzare un atto linguistico efficace.	Utilizza le proprie risorse nella gestione dell'atto linguistico.	Utilizza al meglio le proprie risorse nella gestione dell'atto linguistico.

Tabella 2.3—Un esempio di rubrica valutativa (Castoldi, 2016, p. 111; IC Chiudugno). Le dimensioni (colonna di sinistra) fanno proprio riferimento ai diversi ambiti di esplorazione della competenza: risorse conoscitive, processi, disposizioni ad agire.

2.4 Ambiti e tempi della valutazione

Momenti della valutazione e contesti

La domanda relativa al “cosa” si valuta, utile, come abbiamo visto, ad inquadrare gli oggetti del processo valutativo, permette di avvicinarsi al discorso sugli ambiti di valutazione, che si riferisce, da una parte, ai momenti in cui l’apprazzamento viene svolto, con particolare riferimento alle tappe richieste dal percorso scolastico in cui la valutazione deve essere svolta in modo specifico, dall’altra ai contesti di esercizio della valutazione stessa.

L’espressione del giudizio

La valutazione, come abbiamo visto, è un processo continuo, che accompagna l’incedere dell’apprendimento, scandendo alcune tappe importanti per stendere un bilancio e realizzare una presa di coscienza dei risultati di volta in volta espressi, al fine di un inquadramento più specifico sia sulle competenze manifestate sia sugli aspetti da potenziare. Le diverse valutazioni puntuali, che si riferiscono ai vari strumenti di accertamento, sia formativi sia sommativi, vanno a confluire quindi all’interno di dispositivi che riassumono l’andamento scolastico, esprimendo un giudizio, intermedio o finale, rispetto ai traguardi di apprendimento e ai risultati attesi. Nella scuola dell’obbligo, alla fine del primo semestre, è prassi produrre una comunicazione intermedia, che di norma si articola attraverso una serie di giudizi espressi in modo da rendere evidente il valore formativo del momento valutativo. In considerazione di quanto già esposto riguardo al rapporto tra valutazione e competenza, appare evidente che anche questi giudizi dovrebbero tener conto dei vari livelli entro cui la competenza stessa opera (risorse cognitive, processi, disposizioni ad agire).

Riferimenti criteriali e codice numerico

Anche per la valutazione finale, che assume generalmente un significato certificativo, si dovrebbe articolare un discorso analogo. Tuttavia, se in un giudizio descrittivo è possibile isolare e descrivere le varie dimensioni che corrispondono al costrutto di competenza, nella valutazione di fine anno il codice numerico utilizzato costringe l’insegnante a condensare in un voto un insieme di significati e di indicatori impliciti, che rischiano di essere ridotti ad una mera cifra. Sebbene siano molti gli autori che stabiliscono l’importanza di accompagnare il voto numerico con un giudizio sintetico, similmente a quanto è prassi per i giudizi intermedi (cosa che incrementerebbe la componente formativa della valutazione, rendendola pure più visibile), è tuttavia possibile fare riferimento ad una serie di *profili di competenza*, suddivisi in livelli che, pur riconducendosi ad una valutazione numerica, rimandano a diverse espressioni di padronanza, rispetto, ad esempio, al livello di autonomia, al grado di rielaborazione, al livello di familiarità. Come affermato nel *nodo n. 3*, questa formulazione rimanda all’espressione di “valutazione criterioale”, poiché le note numeriche in questo caso non sono la risultante di medie aritmetiche di diverse prove di abilità, ma sono l’espressione sintetica di vari criteri condivisi tra docenti, oltreché auspicabilmente chiari ed espliciti per allieve/i e famiglie (e che quindi si rifanno ai diversi profili di competenza), sempre supportabili da altri codici comunicativi attraverso cui documentare il processo di apprendimento⁸.

L’espressione della valutazione disciplinare, trasversale e del comportamento

All’interno dei giudizi e delle certificazioni di fine periodo (semestre, anno scolastico) rientrano le diverse valutazioni disciplinari (alle scuole elementari e alla scuola media), le valutazioni delle competenze trasversali (con particolare riferimento alla scuola dell’infanzia, e poi presenti in tutti i cicli, integrate nelle discipline e nelle note di comportamento e, laddove richiesto, di applicazione) e la valutazione del comportamento.

⁸ Come indicato nel *nodo 3*, su questi aspetti si dovrà immaginare un adattamento degli attuali strumenti istituzionali, come libretti, comunicazioni alle famiglie, rapporti di fine periodo.



Le minacce alla validità della valutazione

Le discrepanze tra situazione osservata e situazione attesa e i processi che hanno portato a tali discrepanze vanno interpretati dai valutatori: senza un sistema di riferimento valido, come quello della rubrica, sono possibili diversi margini di arbitrarietà. La rilevazione delle discrepanze e l'assegnazione di valore devono sottostare a principi di *validità* e di *attendibilità*. In letteratura sono noti alcuni effetti causati dalla soggettività del valutatore - che, come già detto, rimane un aspetto ineliminabile del processo valutativo, ma da gestire - o da alcune condizioni che si possono verificare durante l'atto valutativo, da tenere in debita considerazione (Domenici, 2001; Good & Brophy, 2007). Ecco i principali:

Effetto *alone*: influenza di altri tratti dell'allievo sulla valutazione di un dato elemento;

Effetto di *stereotipia*: influenza della «rappresentazione» che ci si è costruiti dell'allievo sulla valutazione di una data prestazione;

Effetto di *contrasto*: se un allievo viene valutato dopo uno molto bravo sembrerà "meno bravo" di quanto lo sia realmente;

Effetto della *distribuzione forzata dei risultati*: se si assegnano troppe valutazioni negative, si tenderà ad assegnarne di positive per riprodurre il modello di curva "normale";

Effetto *Pigmaliione*: se si è convinti che un'allieva o un allievo possa riuscire, a livello scolastico o secondo un'ottica più trasversale, ci si comporterà in modo da assecondare i suoi successi (e viceversa).

2.5 Riferimenti per l'espressione del giudizio

La valutazione
come
interpretazione
del progresso

L'espressione del giudizio costituisce un momento cruciale del processo valutativo, non solo perché inteso come sunto dei diversi dati osservati durante il percorso, ma perché operazione complessa, da collocare nella tensione tra uno o diversi specifici contesti di esercizio e il valore globale dei criteri con cui apprezzare tali manifestazioni di competenza, da confrontare attraverso parametri comuni e riconosciuti.

La natura dinamica della competenza, infatti, mette in luce anche un aspetto centrale della valutazione: qualsiasi apprezzamento svolto dall'insegnante non può fare altro riferimento che ad un "qui ed ora" che non risolve la complessità delle diverse dimensioni che abbiamo analizzato sopra e che si rifanno alla competenza stessa. L'evoluzione della competenza, la presenza di fattori latenti e non sempre esplicitabili, l'esigenza di considerare i diversi elementi di giudizio adeguati all'interpretazione di un fenomeno complesso ci parlano di un processo lungo, non per forza regolare, esprimibile e documentabile, per esempio, attraverso il concetto di **portfolio**.

Il portfolio si presenta come una raccolta strutturata di prodotti compiuti dal soggetto per documentare un percorso di formazione e può essere accompagnato da riflessioni e commenti dell'autore (o, in certi casi, anche da compagni e docente) che descrivono la traiettoria realizzata e le modalità di raccolta (Marzano & Toth, 2013). In senso lato, qualsiasi raccolta di prodotti ricavabili dalle esperienze di apprendimento (testi, progetti, problemi, manufatti, esperienze, ecc.) può essere organizzata per testimoniare di un percorso formativo, da esaminare sotto un profilo formativo o sommativo. Questo strumento può essere prezioso, perché fornisce indicazioni sui diversi risultati acquisiti, invitando l'insegnante a mettere in relazione più dati e più espressioni dell'agire competente del soggetto, in un'ottica di apprendimento situato. Può, inoltre,

Il portfolio

Il transfer

offrirsi come strumento fortemente formativo, perché in grado di dispensare indicazioni orientative, di ospitare riflessioni dell'allievo o di altri soggetti coinvolti nel processo apprenditivo, attraverso la raccolta di documentazioni che accompagnano i vari prodotti o esperienze di studio, come una sorta di diario di bordo contenente commenti, annotazioni, riflessioni sui materiali ecc.. Il portfolio - così come tutti i dispositivi che ne richiamano l'idea - può quindi caratterizzarsi come strumento adeguato a supportare la valutazione del processo e del progresso in un'ottica di apprendimento permanente, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola media e in altri successivi contesti formativi. Il concetto di portfolio mette in luce un altro elemento cardine dell'agire competente, vale a dire il concetto di *transfer* (Schunk, 2012). Per essere appreso in profondità, infatti, un concetto o una abilità pretende il suo trasferimento ad altre situazioni d'uso, che si differenziano rispetto alla condizione di partenza per grado di rielaborazione e livello di familiarità (dal più semplice al più complesso, dal più familiare al meno noto). L'agire competente presuppone proprio il concetto di trasferibilità degli apprendimenti. Ed è per questo che, nel contesto valutativo, il concetto assume grande rilevanza, perché permette di collegare diverse esperienze di apprendimento, abbracciando quindi sia l'istanza "locale", il qui ed ora delle situazioni concrete, con quella universale di competenza in senso lato. Come abbiamo già visto e vedremo operativamente in seguito, anche in questo caso la rubrica valutativa, per esempio nella sua forma analitica e generica, permette di compiere questa ponderazione, collegando la prestazione concreta con un quadro descrittivo più ampio, riferito alla competenza focus su cui si basano le diverse occasioni di apprendimento.

La valutazione delle competenze: tra istanza locale e universale

Il raccordo tra l'istanza locale e quella universale, tra le diverse esperienze di apprendimento di cui si raccolgono i dati e il quadro globale di articolazione della competenza focus, rimanda ad un lavoro valutativo che non può risolversi ad una semplice rendicontazione, ad un'operazione matematica esatta ed irrefutabile; al contrario, si fa strada l'esigenza di un processo interpretativo che, sebbene imparziale e rigoroso, non può rigettare tutta la soggettività di cui si costituisce. Il codice valutativo espressione di questo apprezzamento può assumere diverse modalità (giudizio, nota numerica, *checklist* ecc.) ma farà comunque sempre capo a criteri chiari, e criteri di accettabilità, come punti di riferimento concettuali in grado di incrementare la stabilità dei parametri con cui si attribuisce valore ai dati che emergono dalle diverse osservazioni lungo l'arco dell'apprendimento. La rubrica stessa permetterà di seguire logiche di distribuzione rispetto ai diversi livelli, che mirano ad inquadrare i gradi di raggiungimento da considerarsi sulla base di una scala ordinale posta tra il livello più elevato (che indica il pieno raggiungimento del criterio) e quello meno elevato (che indica il non raggiungimento, o la scarsa presenza, del criterio).

Parola all'esperto



Scale di misurazione e criteri di attribuzione

Uno dei temi più dibattuti nell'ambito della valutazione riguarda le modalità di attribuzione dei voti, i criteri di giudizio e i riferimenti per decidere come districarsi all'interno di una serie di scelte possibili. Affronteremo in questo box i principali riferimenti, con l'aiuto degli esempi forniti dalla pedagogista Franca Da Re (2013).

Scala nominale: discrimina solamente in base alla presenza/assenza di determinate caratteristiche (es. in una prova pratica, se l'allievo ha saltato l'ostacolo oppure no). La scala nominale consente solo misure di frequenza, percentuale, moda.

Scala ordinale: è una classifica di tipo qualitativo espressa con lettere, numeri, aggettivi. Permette di apprezzare la differenza nel possesso di un requisito, ma non la quantità precisa, né la distanza tra un grado e l'altro. Ad esempio, se valuto con scala ordinale gli esiti di una gara di corsa, dico che l'alunno A è 1°, B è 2°, C è 3°; non so dire quanto è più veloce A rispetto a B o a C. È una scala di tipo qualitativo, a intervalli discreti, che permette il calcolo di frequenze, percentuali, moda e mediana.

Scala a intervalli: permette di calcolare anche il valore tra un intervallo e l'altro. Per esempio, la misura del tempo nella gara di corsa di prima, mi permette di stabilire la classifica, ma anche di calcolare le differenze di velocità. Una scala ad intervalli può essere quella dei punteggi continui di una prova di verifica. La scala ad intervalli permette tutte le operazioni statistiche descrittive e inferenziali.

Criteri di attribuzione di valore alle prove:

Criterio assoluto: si basa su una soglia definita *a priori*, a monte della somministrazione, già in fase di costruzione della prova. Esempio: la soglia di sufficienza al 70% delle risposte esatte. Solitamente, le prove scolastiche hanno soglie *a priori*.

Criterio relativo: si basa sull'esito della somministrazione; le fasce di attribuzione di valori sono fissate intorno alla media e alla deviazione standard. Il criterio relativo ha senso su grandi numeri, perché, basandosi sulla teoria della distribuzione normale, solo su popolazioni estese si ha un andamento gaussiano.

Le grandi prove standardizzate (INVALSI, PISA, prove standardizzate a larga diffusione come MT, ecc.) seguono il criterio relativo.

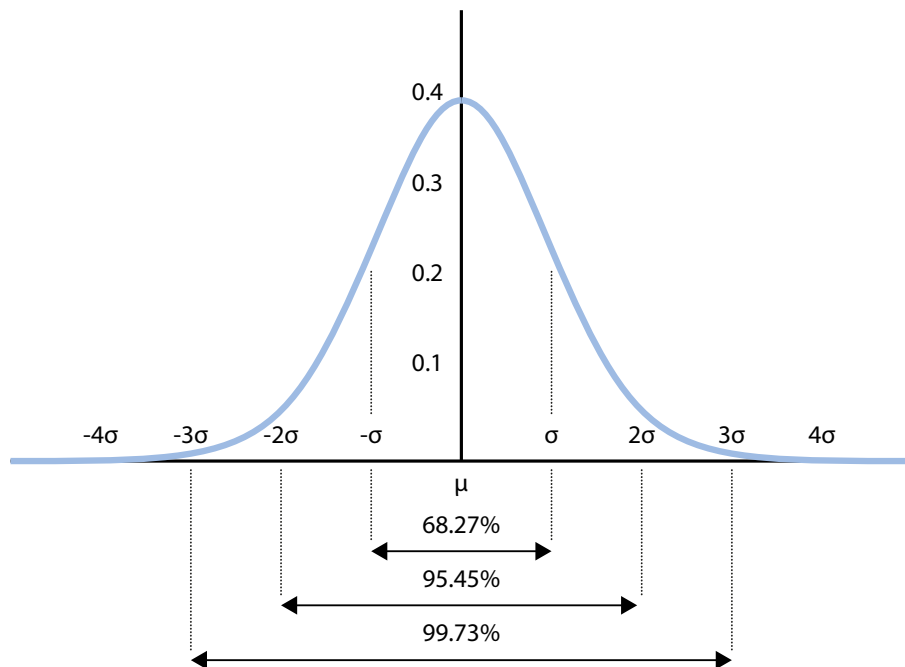


Figura 2.7–Distribuzione normale e deviazione standard

Domande di riepilogo:

- 1 In che modo la valutazione si integra con la progettazione?
- 2 A cosa serve la valutazione?
- 3 In che modo le caratteristiche della competenza impattano sulla valutazione?
- 4 Perché è importante utilizzare e valutare situazioni-problema?
- 5 Qual è la differenza tra valutazione empirica, soggettiva e intersoggettiva?
- 6 Come tenere traccia dello sviluppo delle competenze delle allieve e degli allievi?
- 7 A cosa servono le rubriche?
- 8 Quali rischi sono legati al processo valutativo?

Per approfondire:

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.

Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curricolo*. Erickson.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2013). *Teacher Evaluation That Makes a Difference: A New Model for Teacher Growth and Student Achievement*. ASCD.

Trinchero, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Rizzoli.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

3 Gestire la valutazione: fasi salienti

Questa terza parte intende offrire al lettore un quadro metodologico delle varie fasi che caratterizzano il processo valutativo, da integrarsi pienamente nella progettazione didattica. Per ragioni di praticità, questa parte si dividerà in quattro sezioni: ad una prima, dedicata all'inquadramento delle fasi valutative nel contesto della pianificazione, seguirà una seconda legata alla progettazione e all'uso di strumenti nella fase di rilevazione (strumenti di valutazione iniziale o diagnostica, prove di verifica, strategie per l'autovalutazione e la valutazione tra pari, guide per l'occhio). Una terza sezione tratterà espressamente la fase dell'espressione del giudizio, sempre in riferimento alla rubrica valutativa, per approdare ai dispositivi di comunicazione intermedia e alla valutazione certificativa, mentre una quarta sezione metterà a fuoco alcuni elementi strategici per la comunicazione del giudizio, sia nella componente formativa, sia nel contesto delle relazioni con le famiglie, anche in considerazione di casi particolari e di procedure differenziate.

Durante il secondo giorno di formazione del seminario organizzato dalla Divisione della scuola ritroviamo i personaggi già conosciuti nel cap. 2, che si trovano a discutere su vari aspetti metodologici e concreti dell'attività valutativa.



Claudia:

Quanto presentato questa mattina mi rassicura sulle mie attuali pratiche valutative. Non sono molto distante da quanto esposto dai relatori, ma ci sono ancora alcuni aspetti che devo chiarire bene. Ad esempio, nella costruzione delle rubriche, ho sempre dato la precedenza a quelle che sono state chiamate "specifiche o di prestazione", cioè legate al compito. Ma sono importanti anche le altre, quelle "generiche o di competenza". Pur considerando che, come è stato ribadito, non si tratta di strumenti o formule per essere scientificamente inoppugnabili, ma per gestire con più attendibilità gli aspetti soggettivi della valutazione. Insomma, un conto è dire che un accento è sbagliato o un calcolo errato, un altro è giudicare un prodotto complesso, aperto, magari basato su una riflessione ecc. Per questo abbiamo bisogno di strumenti idonei.



Anita:

Concordo. Ma da quanto ho colto, in realtà, le rubriche generiche sono importanti per la valutazione di un periodo scolastico lungo, quando è necessario dare un riscontro sul processo di apprendimento complessivo, ed è questa anche l'ottica dei profili di competenza. Quelle di prestazione, invece, sono legate alla situazione problema assegnata, anche se alcuni aspetti sono ovviamente da riferire alla competenza (processi, contenuti, strategie ecc.). A me è capitato di costruire rubriche a partire da un traguardo di competenza o anche combinando più traguardi, per capire in che modo progettare attività didattiche davvero collegate alle competenze focus. Però qui siamo ad un livello ancora ulteriore, perché si è detto che queste rubriche di competenza generiche, come quelle dei profili, possono aiutare a scrivere un giudizio o attribuire una nota alla fine dell'anno.



Giovanni:

Sarebbe già un bel passo avanti. Una nota finale che non rappresenti un'ipotetica media tra prestazioni anche molto diverse tra loro, ma faccia riferimento ad un livello di competenza; anche se mi piacerebbe se queste note fossero accompagnate da un giudizio sintetico in grado di "spiegare" o riassumere le competenze dell'allievo, soprattutto in uscita da un ordine scolastico. Stessa cosa per le comunicazioni ai genitori e, immagino, anche per i giudizi di fine periodo alla scuola media. Insomma, un bel lavoro di coerenza e di trasparenza!



Francesco:

Sì, d'altra parte è anche il principio che sta alla base del profilo in uscita alla Scuola dell'infanzia. Personalmente, trovo interessante il discorso sulle griglie di osservazione, quelle che sono state chiamate "guide per l'occhio", che uso quotidianamente nella mia pratica e che ritengo molto importanti non solo per osservare e per valutare ma soprattutto per dare riscontri mirati e adattare l'insegnamento/apprendimento.



Claudia:

Sono anche fondamentali per raccogliere elementi per giudizi e colloqui con i genitori, che però devono avere una certa rilevanza rispetto alle competenze, sia disciplinari, sia trasversali. Rispetto a quest'ultime, devo dire che mi sforzo sempre di inserirle in vari contesti, sia nella pratica didattica, sia nei cappelli introduttivi, sia nei giudizi. Con le mie allieve e i miei allievi ne parlo molto: sanno che saranno valutati anche sulla base di almeno una competenza trasversale - magari la più rilevante per la fase di apprendimento che stiamo affrontando - anche per via del loro impatto educativo. Però bisogna stare molto attenti a non cadere in giudizi legati alla persona, perché non deve essere quello lo scopo!



Anita:

È importante quello che stai dicendo. Anche perché tutto il discorso che stiamo costruendo riguarda da una parte la coerenza del sistema all'interno della progettazione didattica, ma dall'altra l'efficacia di questi strumenti come sostegno e promozione dell'apprendimento, considerando sempre tutti gli "attrezzi del mestiere" a nostra disposizione. E questo include sia far accrescere la consapevolezza nelle allieve e negli allievi sia coinvolgerli di più nei vari processi di apprendimento, in modo che si sviluppi l'autonomia e il senso di responsabilità.



Giovanni:

E anche la "cultura dell'errore". Siamo ancora troppo abituati a dire subito cosa è giusto e cosa è sbagliato, enfatizzando l'errore e marginalizzando tutto il processo risolutivo. Il fatto di declinare "al positivo" le rubriche, secondo me, è molto interessante: non per essere buonisti, ma si fa perno sul fatto che l'errore è alla base dell'apprendimento e che tutte le allieve e tutti gli allievi si inseriscono in un processo di sviluppo anche molto lungo, ma sempre orientato verso le competenze. E anche di questo dobbiamo tenere conto quando parliamo con loro e con le famiglie, soprattutto quando ci riferiamo ad allieve/i che sperimentano, in certi momenti del loro cammino scolastico, alcune difficoltà. Questa concezione di valutazione mi sembra in generale più inclusiva, ma non per questo meno orientativa.

3.1 Progettazione didattica e valutazione

Valutazione come apprendimento

La scenetta sopra rappresentata introduce molti degli aspetti metodologici che tratteremo in questo capitolo. Nel capitolo 2 abbiamo visto quanto il processo valutativo, in tutte le sue valenze, sia fortemente connesso alla progettazione didattica. Questo modello "pervasivo" della valutazione si rifà ad un approccio denominato "valutazione come apprendimento" (*Assessment as learning*, Guasti, 2013). L'idea di fondo è che, per consentire alle allieve e agli allievi una più profonda appropriazione delle competenze, la capacità di autoregolarsi e di giudicare in modo obiettivo le proprie prestazioni e i propri atteggiamenti sia condizione importante per strutturare apprendimenti sempre più efficaci e autonomi e, naturalmente, per ritagliarsi con consapevolezza un ruolo come futuro cittadino in grado di esercitare funzioni intellettuali, sociali ed etiche all'interno di contesti di vita sempre più complessi (Kocher, 2017).

In questo capitolo vedremo più da vicino, e dall'interno, i meccanismi che consentono di costruire strumenti valutativi e di esercitarli successivamente in contesti reali, per gestire valutazioni formative, sommative o certificative, che possono sfociare in comunicazioni orali o scritte – per esempio attraverso la formulazione di giudizi scritti o in occasione di colloqui con le famiglie delle allieve e degli allievi – o mediante i voti di fine anno scolastico.

Nel secondo capitolo abbiamo conosciuto alcuni docenti alle prese con una serie di questioni teoriche e tecniche relative al tema valutativo. Questi ed altri insegnanti ci accompagneranno anche in questo capitolo, esemplificando i passaggi tecnici che si concretizzano dall'ideazione dell'attività fino all'uso effettivo degli strumenti, in rapporto alle evidenze che vengono ricavate di volta in volta e che permetteranno ai docenti di ponderare varie riflessioni, sulle quali si fonderanno altre azioni didattiche e comunicative nei vari momenti della professione.

3.1.1 Da una logica lineare ad una circolare

Riprendiamo il tema della profonda integrazione tra la componente valutativa e quella progettuale, in considerazione delle diverse fasi dell'insegnamento e dell'apprendimento, che vanno dall'identificazione dei risultati desiderati all'utilizzo delle varie informazioni raccolte, passando attraverso la costruzione degli strumenti e delle attività valutative e la raccolta, l'analisi e l'interpretazione delle varie evidenze. In questo ambito ci preme richiamare di nuovo il concetto di competenza, assieme ai traguardi più specifici, espressi dal *Piano di studio*, ad essa collegati. Le attività didattiche sono da costruire in funzione dei traguardi da perseguire, e non solo in riferimento a contenuti o abitudini dettate da una certa tradizione didattica: proprio per questo motivo l'ideazione di percorsi di apprendimento per competenze assume i tratti di una **progettazione "a ritroso"**, i cui risultati devono essere perseguiti attraverso azioni didattiche mirate e ponderate in funzione delle mete da raggiungere (Wiggins & McTighe, 2004; 2005).

Progettazione
a ritroso

In questo scenario la valutazione rinuncia ad una logica lineare (in cui la fase valutativa, eminentemente sommativa, si presenta solo al termine dell'attività o dell'itinerario), abbracciandone una più **circolare** (Castoldi, 2019), o addirittura elicoidale. Questa logica porta a considerare la valutazione in costante dialogo con la progettazione: la sequenza lineare "progettare-agire-valutare" lascia il posto ad un'impostazione maggiormente strategica, proprio in virtù delle informazioni ricavabili attraverso le diverse operazioni correlate alla valutazione, consentendo così all'insegnante di regolare e affinare il disegno progettuale inizialmente impostato.

Una logica
circolare

La figura 3.1 mette proprio in relazione il rapporto tra **valutazione e progettazione**, indicando una possibile traiettoria ideativa (non certo l'unica) e introducendo una serie di concetti, oggetti e strumenti che andremo a conoscere in questo capitolo. (a) Sulla base di una competenza focus (o più competenze), si costruisce una rubrica valutativa generica adeguata ad esplorare i significati e i risvolti empirici della competenza. Successivamente, (b) vengono indicate le evidenze di accertamento, ovvero i compiti di realtà o autentici (o in generale situazioni-problema) che devono essere proposti alle allieve e agli allievi in modo da sviluppare e accertare queste competenze, sulla base, però, (c) di una serie di conoscenze, abilità e strategie da acquisire (prerequisiti, in un certo senso, della padronanza esperibile mediante la situazione-problema). Sia che si tratti di valutazione formativa (e) o sommativa (d), sarà necessario costruire

Rapporto
tra valutazione
e progettazione

strumenti e attività valutativi per supportare tutti questi passaggi, sempre in riferimento ai traguardi del *Piano di studio* e agli orientamenti contenuti nei profili di competenza. L'immagine suggerisce anche una sorta di ribaltamento concettuale: sarebbe auspicabile favorire la valutazione sommativa nelle prove autentiche, più aperte, dinamiche e progettuali (ma anche ben più indicative per l'apprezzamento della competenza in azione), e concentrare quella formativa nella costruzione di conoscenze, abilità e strategie adeguate ad affrontare tali prove autentiche. Il transfer, segnato a cavallo tra le prove, indica il progressivo allontanamento da compiti replicativi e chiusi, per verificare la capacità dell'allievo di adattare ciò che sa e sa fare in contesti nuovi⁹.

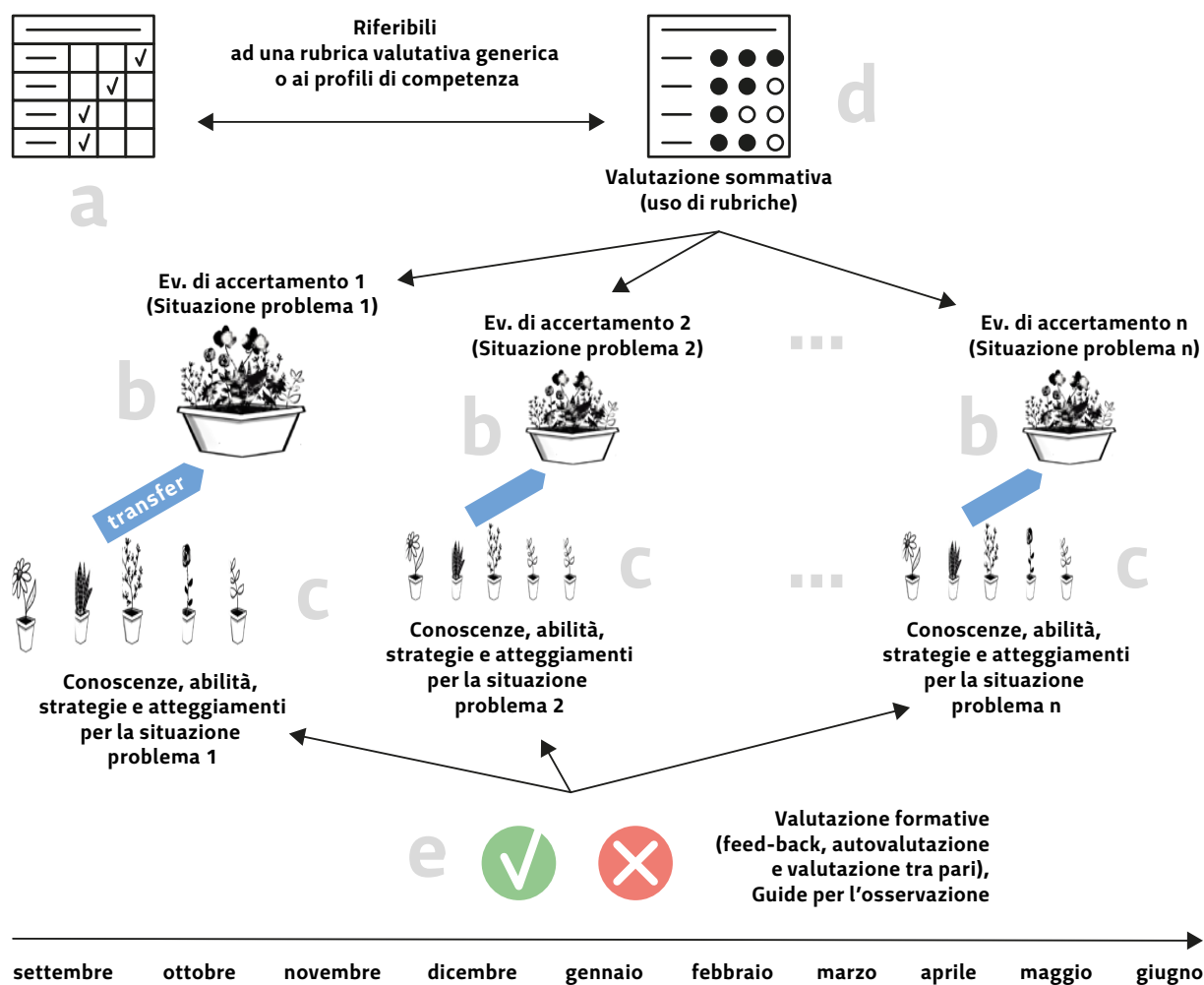


Figura 3.1–Progettazione/pianificazione annuale e focus sulla valutazione

⁹ In questa figura abbiamo utilizzato un'illustrazione della docente Chiara Regazzoni Buletti per rappresentare il passaggio tra una gamma ordinata di elementi distinti di conoscenze, strategie e abilità – insegnati magari in modo esplicito e diretto durante le fasi di costruzione delle risorse conoscitive - e aspetti di competenza messi in gioco nei compiti autentici, in cui tali dimensioni risultano combinate. Chiaramente, si tratta di una possibile interpretazione, e non certo l'unica, della logica ideativa che supporta la progettazione a ritroso e le forme valutative ad essa connesse.

¹⁰ In certi testi e documenti viene utilizzata anche la parola "griglia", spesso come sinonimo dell'espressione rubrica. In realtà, pur esplicitandosi entrambe in una tabella, la rubrica indica chiaramente i livelli di padronanza (ed eventualmente i corrispettivi in voti numerici), descritti attraverso enunciati specifici, mentre la griglia potrebbe articolarsi anche attraverso altre modalità (checklist, scala Likert ecc.).

3.2 La rubrica come bussola e baricentro per la progettazione

Funzioni della rubrica

Nel secondo capitolo abbiamo presentato brevemente il concetto di rubrica. Vediamo sinteticamente di cosa si tratta, evidenziandone alcune tipologie e metodologie di organizzazione. Affermiamo innanzitutto che la rubrica (traduzione impropria ma ormai accettata dall'inglese *rubric*¹⁰) è lo strumento attraverso il quale è possibile descrivere le competenze e i relativi livelli di padronanza dello studente al termine di un percorso formativo, che può variare la sua estensione da un'unità di apprendimento fino ad un intero ciclo di studi. La rubrica assolve più funzioni (Chappuis *et al.*, 2014; Tessaro, 2014), di seguito elencate:

Funzione esplorativa

– Una funzione **esplorativa**, attraverso cui è possibile sondare e ponderare i diversi significati della competenza, che si declinano in vari livelli di padronanza, esplicitati in funzione di situazioni operative rintracciabili nel contesto d'aula;

Funzione progettuale

– Una funzione **progettuale**, perché dalla rubrica è possibile ricavare le prerogative di funzionamento e di sviluppo della competenza stessa, chiarendo e pure analizzando le priorità formative alla base delle scelte didattiche che l'insegnante dovrà prendere nel momento in cui si accingerà a pianificare i diversi percorsi didattici;

Funzione orientativa

– Una funzione **orientativa**, poiché la rubrica rappresenta un riferimento innanzitutto per la comunità educativa e per l'istituto scolastico, ma anche per svariate azioni didattiche, legate per esempio alla crescente consapevolezza richiesta ai soggetti e che la rubrica potrebbe contribuire a stimolare, e pure ad impostare (per esempio attraverso strumenti o attività di autovalutazione, valutazione tra pari che prendono le mosse dall'articolazione della rubrica stessa, oltre ai feedback e i suggerimenti che l'insegnante fornisce alle proprie allieve e ai propri allievi);

Funzione valutativa

– Infine, una funzione **valutativa**, o anche certificativa, adeguata sia a formulare un giudizio, scritto o orale, ponderato a partire dai descrittori che la rubrica esprime, sia per attribuire un voto che abbia un significato sulla base del profilo di competenza raggiunto dall'allievo, strutturato in termini di padronanza.

La rubrica contribuisce a scandire i tempi della progettazione e della valutazione

Oltre a queste funzioni, che riguardano in generale il "macrosistema scuola", la rubrica accompagna il processo nei vari momenti della didattica ordinaria, andando a scandire, dalla progettazione alla certificazione, numerose fasi del percorso di insegnamento e apprendimento, che approfondiremo in questa parte.

Prendendo ora in esame la struttura di una singola unità di apprendimento, ovvero un complesso di attività didattiche organizzate attorno ad una tematica comune, identifichiamo i principali passaggi operativi e i luoghi temporali ove le varie forme valutative si attivano (Comoglio, 2013), rappresentati anche nella Figura 3.2:

Fase progettuale

1 Abbiamo già visto in che misura la valutazione assuma grande rilevanza in ambito **progettuale**, soprattutto nel contesto della progettazione a ritroso, nel momento in cui diventa necessario identificare in modo specifico i risultati di apprendimento desiderati, per esempio utilizzando uno strumento che permette di indicare una progressione sotto forma di diversi livelli di attesa, come una rubrica valutativa.

Valutazione iniziale

2 Prima di iniziare l'esperienza di apprendimento è possibile fare capo ad una **valutazione iniziale** (o **prevalutazione**) o **diagnostica**, che ha l'obiettivo di fornire agli insegnanti non solo informazioni specifiche sul grado di abilità o di competenza di allieve e allievi, ma anche su preconoscenze o rappresentazioni diversificate dell'oggetto di apprendimento da affrontare, stati d'animo, motivazioni nei confronti del tema presentato ecc.

Valutazione formativa

3 Durante la fase di insegnamento e apprendimento si gestirà un tipo di valutazione **formativa** (*ibidem*), adeguata a supportare lo sviluppo delle e dei discenti tramite diversi strumenti (*feedback*, simulazioni, prove di verifica e autoverifica, autovalutazioni e valutazioni tra pari ecc.) ed eventualmente a modificare scelte didattiche dimostrate in parte inefficaci, oppure a compensare alcuni bisogni formativi resi evidenti proprio grazie all'uso della valutazione formativa¹¹. Questa funzione valutativa potrebbe ripresentarsi al termine del percorso, come riportato nella figura 3.2., sotto forma di riflessione e di bilancio dell'esperienza di apprendimento.

Valutazione sommativa

4 Al termine del ciclo di apprendimento preimpostato è possibile proporre una prova di competenza, come una richiesta di prestazione strutturata attraverso una situazione problema, o in modo più specifico un *compito di realtà* o un *compito autentico*¹². La valutazione dell'apprendimento, o valutazione **sommativa**, ha in questo contesto lo scopo di informare (allieve/i, genitori, docenti ecc.) sugli esiti di un percorso e trarre un bilancio dall'esperienza, in modo da prendere adeguate decisioni in merito al prosieguo del percorso formativo.

Valutazione certificativa

5 In determinati passaggi curriculari (fine anno, ciclo, passaggio da un ordine all'altro) la valutazione assume una forma **certificativa**, come indicazione numerica o di giudizio che riassume un profilo di competenza assunto dall'allievo nell'ambito del periodo preso in considerazione¹³ (Comoglio, 2014).

¹¹ Quando una valutazione, nel momento in cui interviene, è in grado di modificare le concezioni o anche l'agire del soggetto si può parlare di *valutazione formante* (Trincherò, 2017).

¹² La differenza tra le tre espressioni riportate dipende dal "contatto" della situazione di apprendimento proposta con il vissuto dell'allievo. La situazione problema è, in generale, una consegna operativa adeguata ad innescare un'attività didattica e valutativa basata sul concetto di competenza. Essa deve porsi come una sfida, mantenere un certo grado di apertura, fare capo a processi cognitivi complessi, inserirsi in un contesto dotato di senso per il soggetto che apprende e confluire in un prodotto o una manifestazione di competenza empiricamente osservabile. Quando le situazioni-problema sono inserite nella quotidianità dei soggetti si parla di compiti di realtà; quando i *compiti di realtà* richiedono al soggetto di mobilitare le stesse competenze che mettono in gioco i soggetti che nella vita reale affrontano quotidianamente quei problemi, si parla di *compiti autentici* (Trincherò, 2017).

¹³ Non si discute ancora, in questo ambito, di altre forme di valutazione, come quella del comportamento o dell'applicazione, che entrano nelle valutazioni certificative ma che hanno un profilo per certi versi indipendente rispetto alla stessa progettazione didattica.

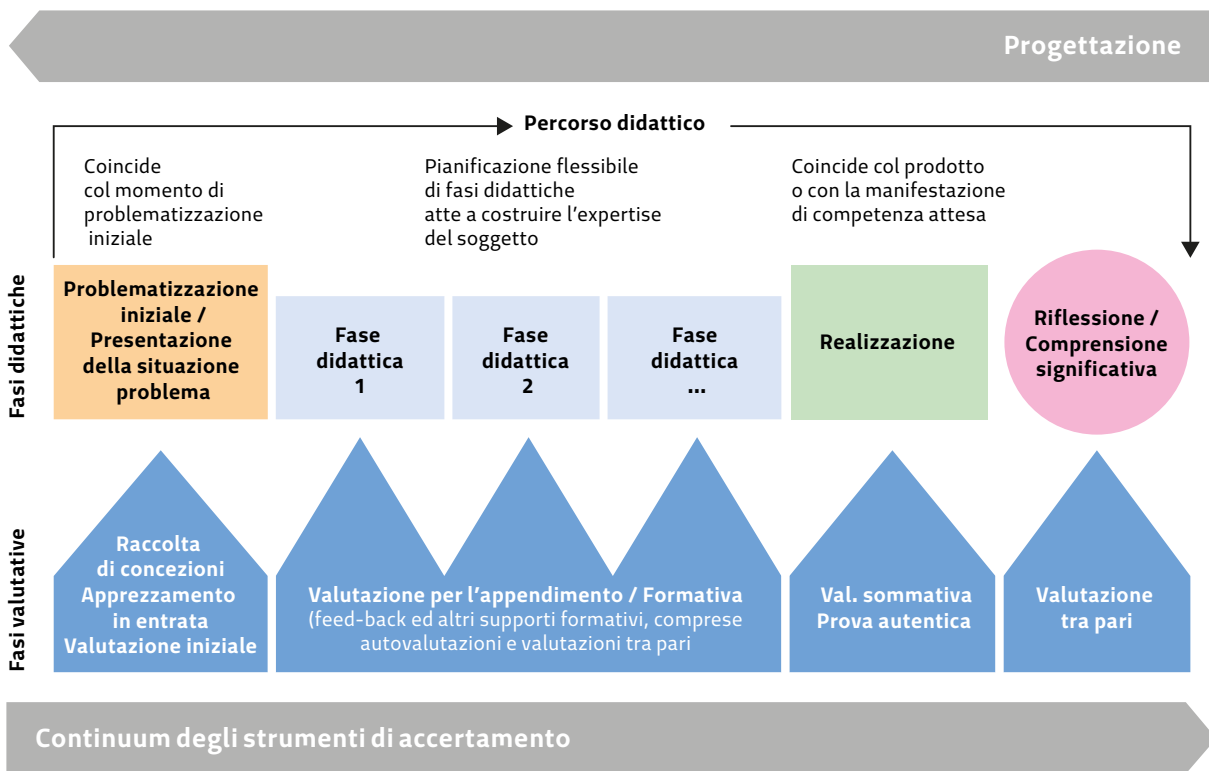


Figura 3.2– Rapporto tra valutazione e insegnamento/apprendimento all'interno di una sequenza didattica strutturata secondo l'articolazione operativa del format (DECS, 2015). Secondo il modello della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004, 2005), la valutazione viene inserita da subito nella progettazione dell'unità di apprendimento, sia sotto forma delle attese rispetto alla situazione di apprendimento proposta, sia come modalità per ricavare "evidenze di accettabilità" atte ad accompagnare il percorso formativo, considerare eventuali correttivi e ricavare dati sull'andamento delle allieve e degli allievi, sui risultati e sui bisogni formativi ancora da considerare (Piricò, adattamento da Ostinelli, 2017).



In pratica n.1

Anita insegna in una classe di quinta elementare. Vorrebbe affrontare con le sue allieve e i suoi allievi il tema dell'alimentazione, così come contestualizzato nella Formazione generale del *Piano di studio* (biosfera, salute e benessere) e intrecciato con altri ambiti di competenza correlati (Studio d'ambiente, italiano, matematica ecc.). Identifica un traguardo disciplinare focus tratto dal *Piano di studio* assieme ad uno trasversale (estrapolato nell'ambito del pensiero riflessivo e critico) e ne esplora i significati e le implicazioni operative attraverso una **rubrica valutativa generica** che riassume i diversi profili, in termini di risultati desiderati per i propri allievi. Attraverso la rubrica appena costruita, risultano evidenti alcuni risultati fondamentali in termini di comprensioni profonde, in riferimento all'esigenza di una dieta equilibrata che contribuisce alla salute mentale e fisica, il concetto di piramide alimentare, le differenze a livello di esigenze alimentari (tra individuo e individuo) e i vari modi per attingere ad informazioni importanti per guidare scelte consapevoli e critiche in merito alle abitudini alimentari inserite in un più ampio contesto di salute. Sulla base di questa prima ricognizione, la docente riconosce alcune conoscenze e abilità fondamentali alla costruzione dei risultati di apprendimento desiderati per i suoi allievi, che si potranno documentare attraverso alcune evidenze da raccogliere durante il percorso di apprendimento. Queste



evidenze si traducono in prove molto diversificate, che vanno da compiti di prestazione, di realtà o autentici (analisi di una dieta settimanale a partire dalle proprie esperienze alimentari, la creazione di una brochure per insegnare ai bambini più piccoli una sana alimentazione fino alla costruzione di un menu per tre giorni – pasti principali e merende – per il corso di sci che verrà svolto di lì ad alcune settimane); questionari o test a risposte brevi per conoscenze e abilità più mirate (categorie di cibo, disegno di una piramide alimentare, confronti ecc.) oltre ad altre evidenze non guidate, come osservazioni mirate durante il lavoro sui compiti di prestazione, che avvengono singolarmente o a coppie o a gruppetti. Per ciascuna categoria la docente prepara i materiali, assieme ad alcuni **strumenti valutativi** (come **griglie di osservazione** o **rubriche di prestazione**) che si riallacciano alla rubrica generica. Identifica anche alcune attività di **autovalutazione** e **valutazione tra pari** (ad es. “valuta la tua brochure e quella dei tuoi compagni”, “valuta quanto è sana la tua alimentazione, prima e alla fine dell’attività”) oltre a momenti puntuali in cui gestire i **feedback** agli allievi, in aggiunta ai **riscontri formativi**. Una volta pianificato l’itinerario, la docente mette in atto quanto progettato, prima proponendo una sorta di **prevalutazione** o **valutazione iniziale**, che comprende anche una raccolta di concezioni, per poi regolare l’insegnamento sulla base delle evidenze che vengono considerate di volta in volta (esigenza di maggior tempo da parte di alcuni allievi, aspetti poco chiari da approfondire, richieste di approfondimento sulla base di domande o interessi peculiari ecc.), dà alla classe e ai singoli allievi **riscontri puntuali** e raccoglie informazioni importanti anche dalle attività di autovalutazione e valutazione tra pari, osservando come le allieve e gli allievi, nell’avanzamento del progetto, acquisiscano sempre maggiore consapevolezza. Al termine dell’itinerario, realizzati i vari prodotti, gestisce una **fase di bilancio** conclusiva, esprimendo anche una valutazione di tipo **sommativo**. Le osservazioni e i vari rilievi ricavati durante l’attività saranno preziosi anche per redigere le **comunicazioni di fine periodo**, in considerazione dei processi di apprendimento e in rapporto alle diverse abilità disciplinari e competenze toccate. Infine, proporrà alle allieve e agli allievi di inserire i vari prodotti realizzati, assieme ad alcune autovalutazioni, all’interno del **portfolio** che viene normalmente utilizzato per tenere traccia dei passaggi di apprendimento più significativi.

Di fatto, l’insieme delle diverse forme valutative che accompagnano, sostengono e documentano il processo di apprendimento, si rifà ad una sorta di *continuum* di strumenti di accertamento, che corrisponde all’inserimento di diversi momenti, formali o informali, di carattere valutativo atti a raccogliere varie informazioni utili al controllo e alla regolazione delle attività didattiche (Castoldi, 2017). Il concetto di *continuum*, che evidenzia proprio la costanza del processo valutativo rispetto ai momenti di insegnamento e di apprendimento, sottende un’equilibrata varietà di strumenti che vanno dal semplice al complesso, dal breve al lungo termine, dal decontestualizzato al contestualizzato, dall’altamente strutturato al non strutturato. Proprio l’attività esplorativa svolta mediante la rubrica generica, da costruirsi all’inizio della progettazione, può suggerire le tipologie di prove adeguate a sollecitare e documentare il percorso di apprendimento.

Il continuum degli strumenti di accertamento

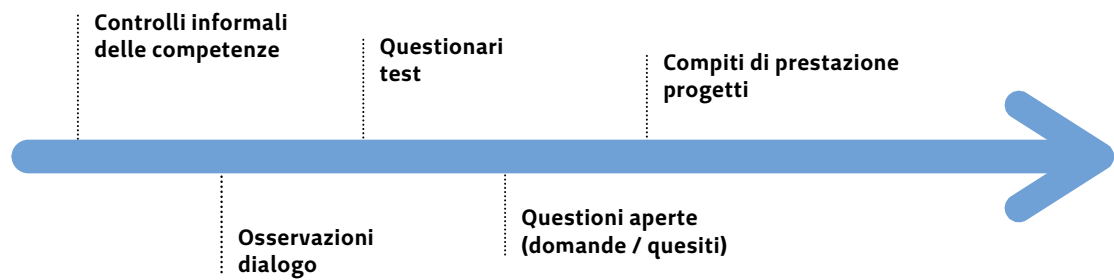


Figura 3.3 – Il continuum degli strumenti di accertamento (Wiggins & McTighe, 2004)

3.2.1 Tipologie di rubriche

Il livello di specificità delle rubriche

Le rubriche si possono dividere sia per il *livello di specificità* delle dimensioni da osservare sia per l'*oggetto* dell'osservazione. Rispetto al primo livello, possiamo avere rubriche:

Rubriche analitiche

- **Analitiche**, che si presentano come tabelle suddivise secondo precise dimensioni di osservazioni, e sono utili per comprendere i punti di forza e di debolezza di una prestazione, esprimendo un giudizio per ogni dimensione considerata. Sono adatte ad individuare il livello di prestazione di vari fattori messi in gioco dall'agire competente, che possono essere facilmente identificati e isolati.

Rubriche olistiche

- **Olistiche**, utili per esprimere un giudizio complessivo e unitario su una prestazione, ma meno precise di quelle analitiche. Inoltre, non fornendo indicazioni così specifiche, hanno un carattere soggettivo più marcato, perché la loro giusta applicazione è più subordinata all'abilità dell'osservatore.

Tipo di rubrica (sulla base del dettaglio)	Caratteristiche	Vantaggi	Svantaggi
Analitica	Ciascun criterio (dimensione, caratteristica) viene apprezzata separatamente.	Fornisce alle e ai docenti informazioni puntuali. Permette di fornire <i>feedback</i> più mirati agli allievi. Risulta più facile ancorare questa rubrica ad aspetti puntuali dell'apprendimento. Utile sia per la valutazione formativa sia per quella sommativa.	Richiede maggior tempo sia per la creazione sia per la valutazione. Richiede maggior tempo per raggiungere l'affidabilità tra valutatori diversi rispetto alle rubriche olistiche.
Olistica	Tutti i criteri (dimensioni, caratteristiche) vengono apprezzati simultaneamente.	L'assegnazione di un punteggio (o voto) è più veloce rispetto alla rubrica analitica. Richiede meno tempo per raggiungere l'affidabilità tra valutatori diversi. Utile per la valutazione certificativa e per l'espressione riassuntiva di un giudizio.	Meno precisa di quella analitica. Un descrittore unico non sempre è in grado di comunicare informazioni sugli elementi da migliorare. Non particolarmente efficace per la valutazione formativa.

Tabella 3.1 – Differenze tra rubriche analitiche e olistiche (traduzione e adattamento da Brookhart, 2013)

A titolo esemplificativo, presentiamo ora un prospetto di rubrica valutativa analitica e di una olistica per lo stesso dominio indagato, ovvero quello della creatività. Come si vedrà, nella prima rubrica (analitica) le dimensioni vengono analizzate separatamente e nel dettaglio, mentre nella seconda tali dimensioni – oltre ai rispettivi criteri – vengono assunti complessivamente, come se si trattasse di assegnare uno sguardo d'insieme a più elementi osservativi.

RUBRICA ANALITICA SULLA CREATIVITÀ

Criteri	Livelli			
	Imitativo	Ordinario/ routinario	Creativo	Molto creativo
Profondità e qualità delle idee	Le idee non rappresentano concetti importanti.	Le idee si rifanno a concetti importanti provenienti da contesti o discipline uguali o simili.	Le idee si rifanno a concetti importanti provenienti da contesti o discipline differenti.	Le idee rappresentano una sorprendente varietà di concetti importanti da diversi contesti o discipline.
Varietà di fonti	Il prodotto creato si basa su una sola fonte e / o le fonti non sono affidabili o appropriate.	Il prodotto creato si basa su un insieme limitato di fonti e media.	Il prodotto creato attinge a una varietà di fonti, inclusi diversi testi, media, persone e / o esperienze personali.	Il prodotto creato attinge a un'ampia varietà di fonti, inclusi diversi testi, media, persone e / o esperienze personali.
Organizzazione e combinazione delle idee	Le idee vengono copiate o riformulate dalla fonte o dalle fonti consultate.	Le idee sono combinate in varie modalità a partire dal pensiero degli altri (ad esempio, sulla scorta degli autori delle fonti consultate).	Le idee vengono combinate in modi originali per risolvere un problema, affrontare un problema o creare qualcosa di nuovo.	Le idee vengono combinate in modi originali e sorprendenti per risolvere un problema, affrontare un problema o creare qualcosa di nuovo.
Originalità del contributo	Il prodotto creato non soddisfa lo scopo previsto (ad esempio, risolvere un problema o affrontare un problema nuovo).	Il prodotto creato serve allo scopo previsto (ad es., Risolvere un problema o affrontare un problema).	Il prodotto creato è interessante, nuovo e / o utile, e fornisce un contributo originale per lo scopo previsto (ad esempio, risolvere un problema o affrontare un problema).	Il prodotto creato è interessante, nuovo e / o utile, in quanto fornisce un contributo originale che include l'identificazione di un problema, problema o scopo precedentemente sconosciuto.

Tabella 3.2 (a) – Rubrica analitica sulla creatività (traduzione e adattamento da Brookhart, 2013)

RUBRICA OLISTICA SULLA CREATIVITÀ

Molto creativo	Le idee rappresentano una sorprendente varietà di concetti importanti provenienti da contesti o discipline differenti. Il prodotto creato attinge a un'ampia varietà di fonti, inclusi diversi testi, media, risorse umane e / o esperienze personali. Le idee vengono combinate in modi originali e sorprendenti per risolvere un problema, affrontare un problema o creare qualcosa di nuovo. Il prodotto creato è interessante, nuovo e / o utile, e fornisce un contributo originale che include l'identificazione di un problema, problema o scopo precedentemente sconosciuto.
Creativo	Le idee rappresentano concetti rilevanti provenienti da contesti o discipline differenti. Il prodotto creato attinge a una varietà di fonti, inclusi diversi testi, media, risorse umane e / o esperienze personali. Le idee vengono combinate in modi originali per risolvere un problema, affrontare un problema o creare qualcosa di nuovo. Il prodotto creato è interessante, nuovo e / o utile e fornisce un contributo originale per lo scopo previsto (ad esempio, risolvere un problema o affrontare un problema).
Ordinario/routinario	Le idee rappresentano concetti rilevanti provenienti da contesti o discipline uguali o simili. Il prodotto creato si basa su un insieme limitato di fonti e media. Le idee sono combinate in vari modi a partire dal pensiero degli altri (ad esempio, degli autori nelle fonti consultate). Il prodotto creato serve allo scopo previsto (ad es. Risolvere un problema o affrontare un problema).
Imitativo	Le idee non rappresentano concetti rilevanti. Il prodotto creato si basa su una sola fonte e / o le fonti non sono affidabili o appropriate. Le idee vengono copiate o riformulate dalla fonte o dalle fonti consultate. Il prodotto creato non soddisfa lo scopo previsto (ad esempio, risolvere un problema o affrontare un problema).

Tabella 3.2 (b)–Rubrica olistica sulla creatività
(traduzione e adattamento da Brookhart, 2013)

L'oggetto dell'osservazione

Rubriche generiche (o di competenza)

Rubriche specifiche (o di prestazione)

Le rubriche, inoltre, si possono suddividere in merito **all'oggetto dell'osservazione**, suddividendosi in

- **Generiche o di competenza**, che utilizzano sistemi di criteri che permangono nel tempo per prestazioni diverse, che richiedono abilità sostanzialmente identiche, consentendo così una verifica sul miglioramento, nel tempo, su alcune dimensioni scelte come riferimento. In genere sono meno precise delle rubriche di prestazione, ma possono essere utilizzate frequentemente (ad esempio, per diverse prove che fanno capo ad una stessa competenza). Tipicamente, le rubriche generiche di competenza hanno per scopo quello di descrivere aspetti riconducibili al processo di apprendimento, a cui è possibile riferirsi attraverso diverse attività o manifestazioni di competenza che condividono elementi di familiarità (ad esempio, più unità di apprendimento o situazioni-problema che si possono riferire allo stesso traguardo di competenza).
- **Specifiche o di prestazione**, che possono essere molto precise e adattarsi bene al singolo compito. Sono pertanto molto utili all'insegnante (o allo studente) per valutare una prestazione peculiare. Poiché sono specifiche, fatte "su misura", e relative ad un compito di prestazione circostanziato, sono meno facilmente trasferibili ad altri compiti di prestazione.

Costruire un repertorio "di base" di rubriche

Va però detto che, sia per le rubriche generiche sia per quelle di prestazione, è sempre possibile costruirne alcune che fungano da **repertorio di base**, da adattare in seguito a seconda delle particolarità da apprezzare in rapporto al compito. Ad esempio, la costruzione di una rubrica di prestazione per un testo narrativo non può essere usata tout court per un testo argomentativo; tuttavia, alcuni aspetti o criteri (come correttezza della lingua, della punteggiatura, uso specifico del lessico ecc.) potranno essere presi in considerazione per entrambi i tipi testuali.

Tipo di rubrica (sulla base del dettaglio)	Definizione	Elementi di forza	Punti deboli
Generica o di competenza	I descrittori della rubrica forniscono caratteristiche che si applicano a un'intera famiglia di compiti (ad esempio, scrittura, risoluzione dei problemi).	<ul style="list-style-type: none"> – si può condividere con gli studenti, collegando esplicitamente valutazione e insegnamento/apprendimento. – queste rubriche si possono riutilizzare per più attività o compiti; – supporta l'apprendimento, aiutando gli studenti a considerare l'intero processo come elemento più grande di un singolo compito; – supporta l'autovalutazione; – gli studenti possono contribuire a costruire o ottimizzare questo tipo di rubriche. 	<ul style="list-style-type: none"> – affidabilità iniziale inferiore rispetto alle rubriche specifiche; – richiedono pratica per essere ben costruite e applicate.
Specifiche o di prestazione	I descrittori della rubrica si riferiscono al contenuto specifico di un particolare compito (ad esempio, fornisce una risposta, specifica una conclusione).	<ul style="list-style-type: none"> – permette un adattamento maggiore rispetto al compito richiesto; – l'uso di queste rubriche rende più facile l'assegnazione di un punteggio; – richiede meno tempo per raggiungere una buona affidabilità tra valutatori diversi. 	<ul style="list-style-type: none"> – è necessario scrivere nuove rubriche per ogni attività diversa; – per attività molto aperte, le "buone risposte" non elencate nella rubrica possono essere valutate non correttamente.

Tabella 3.3 – Elementi di forza e punti deboli delle rubriche generiche e di prestazione (traduzione e adattamento da Brookhart, 2013)

Combinazione di più tipologie di rubriche

Naturalmente, è possibile combinare più tipologie di rubrica: ad esempio una rubrica di prestazione può essere analitica e una generica olistica, o anche viceversa. Questo perché le tipologie riguardano aspetti e oggetti differenti: le prime - analitica o olistica - il livello del dettaglio, mentre le seconde - generica o di prestazione - l'oggetto dell'osservazione.

3.2.2 Rubriche per la valutazione disciplinare

Rubrica generica per esplorare i significati della competenza

Punto di riferimento per attività diverse

Riferimento ad un quadro globale di sviluppo del soggetto

La rubrica valutativa generica, detta anche rubrica di competenza, risulta importante per almeno due motivi: **esplorare i significati della competenza** sotto il profilo operativo, ovvero indagando in modo più concreto e “visibile” come la competenza si possa esplicitare nelle varie occasioni di apprendimento a scuola; adottare un **punto di riferimento** comune a più attività che fanno capo alla stessa competenza. In effetti, una delle difficoltà dell’insegnamento, ma soprattutto della valutazione, consiste nel riuscire a ricondurre le diverse attività ad un **quadro globale di sviluppo** dell’allievo, proprio perché i docenti sono confrontati con molteplici attività, prodotti, evidenze da osservare. Per conferire una certa coerenza alle varie forme valutative, nella progettazione a ritroso si tende ad invertire l’ordine logico dei tradizionali passaggi: prima si prende in esame la competenza focus, nelle diverse sfaccettature analizzate mediante la rubrica (in certi casi già presente a livello curricolare, come per i profili di competenza, o ancora da creare); in seguito si evidenziano i passaggi chiave, sotto forma di attività concrete ma anche di prove di verifica per strutturare il cammino che porta verso un nuovo livello di competenza. Solo alla fine si andranno a progettare le varie unità di apprendimento.

In pratica n. 2

Ritorniamo un attimo ad Anita e alla sua unità di apprendimento sull’alimentazione. Abbiamo visto come l’idea della docente parta in realtà dalla lettura del *Piano di studio* e dall’intersezione di più fonti, come la Formazione generale e alcuni ambiti di competenza (Studio d’ambiente, italiano, matematica). Prendendo in esame la dimensione dello Studio di ambiente, Anita, all’inizio dell’anno, aveva costruito una rubrica valutativa tratta dal modello di competenza del *Piano di studio*. Per farlo, aveva preso in esame ciascun processo chiave, tramutandolo in dimensioni della rubrica analitica ed aveva individuato quattro livelli di padronanza. Quali sono le motivazioni alla base di questa scelta?

- il primo passaggio corrisponde ad un adattamento del modello di competenza (in questo caso dello Studio di ambiente) ai livelli di analisi proposti nel § 2.3, e cioè *risorse conoscitive, processi cognitivi e disposizioni ad agire*, che sono abitualmente da collegare ad una competenza trasversale particolarmente attivata nel contesto disciplinare focus. Tali livelli sono riconducibili alle **dimensioni** della competenza, che graficamente corrispondono alle righe della tabella stessa (v. tabella 3.4.). Nel concreto, Anita struttura i processi in interpretazione, azione e autoregolazione (Trincherò, 2012), assegnandone così una lettura sequenziale e operativa (v. § 2.3.1.);
- il secondo passaggio corrisponde all’identificazione di alcuni **criteri** di valutazione, ovvero parametri in base ai quali è possibile apprezzare la competenza;
- un terzo passaggio, molto legato al secondo, apre alla formulazione di **indicatori**, ovvero di espressioni che permettono di capire in che modo, concretamente, i criteri si esplicitano nelle attività d’aula;
- il quarto ed ultimo passaggio, corrisponde alla formulazione dei vari **descrittori**, cioè di espressioni sintetiche attraverso cui rappresentare l’intensità della presenza di un fenomeno (in questo caso dell’indicatore) all’interno dei diversi livelli. I livelli possono variare da un minimo di due fino anche a 6 o 7. Generalmente, le rubriche utilizzate nella scuola dell’obbligo vanno da 3 a 4 livelli.

Dimensione	Criterio	Indicatore	Livelli/descrittori			
			Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Risorse cognitive	Correttezza dei concetti.	Comprendere i concetti di bisogni fisici e di adattamento all'ambiente.	Nozioni e comprensioni parziali o minime.	Nozioni e comprensioni di base.	Nozioni e comprensioni sufficientemente strutturate e chiare.	Nozioni e comprensioni ampie, chiare e maggiormente approfondite.
Processi di interpretazione	Individuazione dei collegamenti.	Cogliere collegamenti e relazioni all'interno dei sistemi. Selezionare le strategie più opportune per esplorare e risolvere un problema.	Anche se guidato, fatica a cogliere semplici collegamenti e relazioni all'interno dei sistemi e a selezionare alcune semplici strategie per risolvere un problema.	Con la guida del docente o l'aiuto di un compagno, coglie relazioni essenziali tra i sistemi e seleziona alcune semplici strategie note per risolvere un problema.	In modo autonomo, coglie le principali relazioni all'interno dei sistemi e seleziona con sicurezza alcune strategie già note per risolvere un problema.	In modo autonomo, coglie varie relazioni all'interno dei sistemi e seleziona strategie appropriate o anche originali per affrontare e risolvere un problema.
Processi di azione	Analisi e confronto dei dati. Utilizzo dei mezzi comunicativi. Capacità di inventiva.	Analizzare origine e trasformazioni delle risorse. Confrontare modi di vivere, sistemi organizzativi e culture differenti. Utilizzare varie modalità adeguate agli scopi e agli interlocutori. Progettare modelli di comportamento rispettosi di sé, degli altri e dell'ambiente.	Se guidato, compie operazioni semplici in contesti già noti.	In modo autonomo compie semplici operazioni di analisi, confronto, utilizzo di strumenti e di progettazione di schematici modelli di comportamento.	In modo autonomo compie adeguate ma essenziali operazioni di analisi, confronto, utilizzo di strumenti e di progettazione di modelli di comportamento.	In modo autonomo, compie puntuali operazioni di analisi e di confronto, utilizzando modalità comunicative adeguate e adattate a scopi e interlocutori; è in grado di progettare accurati ed originali modelli di comportamento.
Processi di autoregolazione	Capacità di giustificare le scelte fatte.	Giustificare le proprie scelte e le soluzioni in rapporto ai vari criteri, di volta in volta considerati o proposti o secondo un modello di riferimento.	Anche se guidato, fatica a giustificare le proprie soluzioni e a trovare spiegazioni in quelle degli altri compagni.	Anche se guidato, fatica a giustificare le proprie soluzioni, limitandosi a ripetere meccanicamente ciò che ha fatto o che ha pensato.	Se guidato riesce ad esprimere semplici giustificazioni alle proprie soluzioni, individuando le idee chiave principali a sostegno del proprio agire e pensare.	Riesce in modo autonomo a offrire giustificazioni complete, comprendendo pure le ragioni di quelle dei compagni.
Disposizione ad agire: apertura verso il sapere	Capacità di accogliere diversi punti di vista.	Dimostrarsi aperti verso il sapere, le novità, il confronto critico.	Deve ancora dimostrare un'apertura adeguata verso la novità e il confronto critico.	Solo se incoraggiato, comincia a dimostrare una certa apertura verso il sapere, la novità il confronto critico.	Dimostra una prima apertura verso il sapere e il confronto critico.	Si dimostra particolarmente aperto verso il sapere, le novità, il confronto critico.

Tabella 3.4 – Rubrica valutativa generica sul tema della valutazione.



Naturalmente, Anita ha già operato una selezione preliminare dei traguardi di competenza che intende perseguire durante l'anno scolastico.

Aspetti importanti nella costruzione di una rubrica

Promozionalità della rubrica e criteri di sviluppo

Familiarità

Complessità

Autonomia

Consapevolezza

Osservabilità dei criteri

Intensità e quantità del fenomeno osservato

Progressività

Formulazione "neutra" di indicatori e descrittori

Rappresentazione comune dei livelli di padronanza

Attraverso l'esempio appena presentato, è possibile notare ancora alcuni aspetti importanti nella costruzione di una rubrica:

1 i livelli, e i conseguenti descrittori, vengono compilati secondo un'ottica di **promozionalità**, e si articolano secondo **quattro grandi criteri** che vengono considerati basilari per lo sviluppo della competenza (Petracca, 2015):

- grado di **familiarità**, che corrisponde al passaggio da compiti in situazioni note ad attività in situazioni sempre più inedite e incerte;
- grado di **complessità**, che indica la necessità di passare da compiti replicativi semplici a situazioni sempre più diversificate e complesse;
- grado di **autonomia**, che comporta il passaggio da compiti più guidati a situazioni sempre meno guidate e quindi più autonome e responsabili;
- grado di **consapevolezza**, che implica lo sviluppo a partire da un basso livello di autoconoscenza ad un livello sempre più crescente di consapevolezza (che quindi guida scelte sempre più ponderate).

Sotto il profilo dello sviluppo delle evidenze osservabili all'interno dei descrittori è possibile fare capo a diverse tipologie di "cursori", sempre basati sull'osservabilità dei criteri (Castoldi, 2019).

Ad esempio, la presenza in varia misura di un certo fenomeno, che porta a ordinare i descrittori sulla base dell'*intensità*; un cursore di carattere *metrico*, che corrisponde a formulazioni declinate in termini di *quantità* (quanti oggetti, per così dire, l'allievo riesce a riconoscere, come nel caso delle risorse).

È possibile, soprattutto per le disposizioni ad agire, fare capo a cursori in grado di legittimare un'idea di *progressività*, in relazione al fatto che alcuni comportamenti non si sono ancora visti o apprezzati appieno, ma si potrebbero manifestare più in là nel percorso didattico.

È importante, per questa dimensione come in tutte quelle che riguardano le disposizioni ad agire e le competenze trasversali, usare indicatori e descrittori "neutri", basati cioè sull'osservazione di manifestazioni pertinenti allo studio e alla didattica, che non vanno confuse con apprezzamenti proiettivi o, ancor peggio, giudizi basati sulla persona.

2 in linea di principio, con riferimento al quadro europeo delle qualifiche, anche nell'ambito della didattica nella scuola dell'obbligo, si è soliti utilizzare questa rappresentazione dei livelli di padronanza (si veda la tabella 3.5):

Naturalmente, come vedremo anche in seguito, si tratta di uno schema generico adeguato ad orientare un'osservazione ed un conseguente apprezzamento dei livelli di competenza in rapporto alle varie situazioni didattiche presentate, da leggersi in un'ottica dinamica e di sviluppo, più che statica ed esclusivamente sommativa.

	Livello iniziale	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
Caratteristiche del profilo	Se opportunamente guidato, l'allievo svolge compiti semplici in contesti noti. Ancor di più, dimostra difficoltà in fase di interpretazione e di autoregolazione.	L'allievo svolge compiti semplici in situazioni di basso grado di complessità, dimostrando di saper risolvere in modo autonomo problemi puramente esecutivi. Normalmente necessita però di un aiuto in fase di interpretazione del compito mentre fa fatica a giustificare il perché delle proprie scelte (autoregolazione).	L'allievo è in grado, in modo autonomo, di interpretare la situazione scegliendo le risorse più opportune e di svolgere e risolvere problemi anche in situazioni note. Dimostra tuttavia alcune difficoltà, soprattutto se non guidato, in compiti di autoregolazione (come giustificare il perché delle proprie scelte).	L'allievo è in grado di interpretare la situazione, agire dimostrando piena padronanza e di autoregolarsi, adattando la risposta al compito e giustificando le proprie scelte. A tratti, dimostra anche aspetti di originalità e di creatività.
Descrizione sintetica	Non autonomo	Esecutore autonomo	Competente	Competente con originalità e padronanza

Tabella 3.5 – Riferimento al Quadro europeo delle qualifiche

Realismo dei livelli di padronanza

3 Tornando all'esempio di Anita, va detto che la descrizione dei vari livelli di padronanza è **realistica**: in effetti, Anita sa che nella sua classe ci sono allieve e allievi che hanno bisogno di maggiore o minore guida, altri che si sentono sicuri di fronte a compiti noti e replicativi, mentre altri, ancora, provano a rispondere con soluzioni inedite, sono già ad un buon grado di autonomia e dimostrano apertura e curiosità rispetto a vari argomenti (ed il loro contributo viene riconosciuto dall'articolazione della rubrica nel livello avanzato). In ogni caso, i descrittori devono essere prodotti secondo criteri di **attendibilità** e di **fattibilità**, rispetto all'età di riferimento.

Attendibilità e fattibilità dei descrittori

Va ancora detto che le formulazioni sono volutamente abbastanza **generiche**, perché intendono indicare una tendenza, l'espressione di una caratteristica legata al processo di apprendimento, più che un valore oggettuale puntuale e definito da una misura netta. D'altro canto, scopo della rubrica è quello di **gestire la soggettività nell'apprezzamento**, fornendo criteri per migliorarne l'attendibilità. Per la stessa ragione, sono possibili interpretazioni intermedie (un allievo può situarsi ad un livello base per quanto concerne una certa dimensione, come i processi di interpretazione, e intermedio per un'altra, come per quella relativa ai processi di azione), ma questa caratteristica è completamente gestibile dalla rubrica valutativa, che deve aiutare l'insegnante ad apprezzare il livello di competenza di un allievo nel suo sviluppo progressivo, non definire in modo statico, scientifico e irrefutabile (nel "qui ed ora", possiamo dire) le sue capacità.

Gestione della soggettività dell'apprezzamento

Ad ogni modo, è sempre possibile approfondire alcuni descrittori (o anche tutti) formulando, a supporto, delle formulazioni denominate **ancore**, ovvero esemplificazioni concrete del descrittore in un contesto di classe (ad esempio, al livello base delle risorse conoscitive l'allievo "ricorda e sa spiegare, con esempi tratti dal suo vissuto, i principi base della piramide alimentare").

Formulazione e uso di ancore

Concezione dinamica della rubrica

4 la rubrica così costruita, quindi, è **dinamica**: si sottolineano, attraverso la formulazione dei descrittori, le possibilità delle allieve e degli allievi di progredire verso livelli di padronanza sempre maggiori. Inoltre, bisogna notare come

Le scale di una rubrica

anche ai livelli iniziali le formulazioni indicano comunque ciò che il soggetto sa fare, piuttosto che ciò che non sa fare. Questo aspetto descrittivo in una rubrica valutativa è fondamentale, proprio perché, contrapponendosi ad un'ottica valutativa tradizionale - tesa sovente a sottolineare i vuoti più che i pieni - il descrittore della rubrica è pensato per esprimere la presenza (e quindi l'intensità) di un certo fenomeno (ovvero dell'indicatore e del criterio sui cui si basa). Il linguaggio "in negativo" è limitato quindi allo stretto necessario e questa caratteristica, come vedremo, avrà forti ripercussioni nei momenti di comunicazione del giudizio, con gli allievi e con le famiglie.

Abbiamo parlato di livelli, che corrispondono di fatto a **scale** che suggeriscono una prospettiva di "stima", sotto un profilo metrico, dei diversi livelli di padronanza. Come vedremo, questo concetto risulta fondamentale per l'azione stessa del *valutare* e per identificare con cognizione di causa un riferimento rispetto ad un *profilo di competenza* (§ 3.4.1). La scala di una rubrica può essere strutturata secondo diverse modalità, a seconda degli scopi valutativi e del grado di dettaglio richiesto. Ad esempio, può assumere la forma di una semplice lista di controllo, altrimenti detta *checklist* (dove un criterio o un indicatore può essere raggiunto, non raggiunto o solo in parte); può presentarsi come scala di valutazione, anche senza descrittori precisi (insoddisfacente, soddisfacente, più che soddisfacente); oppure, come già visto, rifarsi a modelli più olistici e globali o maggiormente analitici. Riportiamo di seguito altri esempi di termini utilizzati per graduare una scala, che naturalmente vanno considerati sempre rispetto al tipo di compito e al contesto da valutare:

- iniziale, in via di acquisizione, completo, esemplare
- no, talvolta, sì (ideale per checklist)
- assente, non chiaro, chiaro, approfondito
- sotto le attese, basilare, accettabile, rimarchevole
- mai, raramente, qualche volta, spesso, sempre (v. anche § 4.2.3)

3.3 Fase di rilevazione

In questo capitolo vengono trattate le sequenze relative alla raccolta delle informazioni riguardanti l'apprendimento degli allievi, sempre attraverso una prospettiva trifocale. A partire dalla valutazione iniziale, si passerà attraverso la progettazione di prove di verifica congiuntamente alla calibratura di strumenti valutativi idonei, fino alla costruzione di strumenti e attività di autovalutazione e valutazione tra pari e, infine, alla gestione della pratica osservativa, mediante vari utili supporti.

3.3.1 Valutazione iniziale

Dopo aver stabilito, per così dire, il punto di arrivo, evidenziando tramite la costruzione della rubrica generica gli elementi essenziali allo sviluppo della competenza (declinabile in conoscenze, abilità - naturalmente anche sotto forma di processi e strategie - e disposizioni ad agire o atteggiamenti), risulta molto importante evidenziare anche, per così dire, il punto di partenza delle allieve e degli allievi. Sotto le denominazioni *valutazione iniziale*, *prevalutazione* o anche *valutazione diagnostica* ricadono diverse modalità di collezione di dati, che vanno dalla raccolta delle concezioni su un certo tema fino all'analisi delle abilità di base e delle comprensioni iniziali delle allieve e degli allievi, che dovranno via via essere stimolate, rielaborate o anche riformulate dal percorso di apprendimento. Questo tipo di accertamento risulta di fonda-

Valutazione iniziale e calibrazione del processo di apprendimento

mentale importanza, da una parte perché non tutti gli allievi si troveranno allo stesso livello di partenza, ma anche perché le concezioni possedute costituiscono un insieme prezioso di informazioni per **calibrare al meglio il processo di apprendimento**, anche sotto il profilo motivazionale (sia sulla disponibilità - *readiness* - degli allievi ad apprendere, sia sugli interessi che alcuni possono dimostrare rispetto a specifici temi). Si sottolinea, quindi, il forte legame tra valutazione iniziale e differenziazione, per via delle potenzialità informative e pure regolative offerte da questa prassi. Ma anche ad un livello ancora più basilare, si eviterà, agendo in questo modo, di costruire unità di apprendimento e prove troppo complicate o troppo semplici. I repertori di strumenti riconducibili a questa fase sono molti: una discussione aperta su un tema, magari a partire da una domanda volutamente provocatoria, un *brainstorming* o la costruzione di una mappa mentale, una ricerca introduttiva da svolgere in famiglia, un test a risposta multipla, una prova di abilità utilizzando strumenti che gli allievi già conoscono per provare a risolvere un problema nuovo ecc. Il capitolo 4 contiene alcuni esempi, formali e informali, di valutazione diagnostica.

Spunti per la valutazione iniziale

Hocket e Doubet (2014) offrono alcuni spunti per valutazioni iniziali utili, evidenziando alcune caratteristiche di fondo:

- informano sui punti di forza e sulle esigenze degli studenti;
- introducono alla nuova esperienza di apprendimento, senza costituire barriere;
- stimolano un interesse rispetto al tema o all'esperienza che verrà esplorata;
- prendono in esame solo alcune domande chiave, collegate alle esperienze di apprendimento;
- le forme valutative diagnostiche si allineano alle comprensioni più significative e soprattutto ai traguardi verso i quali l'attività didattica è tesa;
- dovrebbero sondare conoscenze e abilità degli studenti;
- devono essere accessibili a tutti, non solo a quegli allievi che possono contare un più vasto retroterra;
- mirano ad evidenziare ciò che gli allievi sanno già, piuttosto che confermare ciò che non sanno;
- mostrano agli allievi diversi modi per rappresentare ciò che già sanno;
- mirano ad indicare potenziali connessioni tra ciò che le allieve e gli allievi sanno e i contenuti che saranno tematizzati nel corso dell'esperienza di apprendimento.

In pratica n. 3

Nella sua sezione di scuola dell'infanzia, Francesco, prima di iniziare un percorso musico-motorio basato su una fiaba ambientata in una foresta, chiede alle sue allieve e ai suoi allievi di imitare i versi e i movimenti di alcuni animali. Nel farlo, propone estemporaneamente alcuni parametri interpretativi per modificare, a seconda dei casi, le rappresentazioni dei bambini (ad esempio: "leone arrabbiato", oppure "leone assonnato" ecc.) formulando anche alcune domande chiave (ad es. "cosa sta mangiando la giraffa?", oppure "gorilla e tigre vanno d'accordo?"). Questa attività iniziale, riconducibile ad una condivisione di senso, funge da vera e propria valutazione iniziale o diagnostica: essa, infatti, ha lo scopo di evidenziare alcune abilità espressive e motorie di base, far emergere possibili concezioni sugli animali e pure mettere in evidenza moda-



lità di collaborazione o imitazione che sorgono tra i bambini, soprattutto di diversa età. Eventualmente, da alcuni spunti suggeriti dai bimbi sarà possibile costruire qualche movimento da condividere con l'intero gruppo, filmando i vari passaggi di costruzione del progetto (come se fosse una sorta di diario di bordo, in cui diventerà chiaro il punto di partenza e quello di arrivo, in un'ottica di co-evoluzione dell'intero gruppo).



Prima di dare il via al percorso di apprendimento sull'alimentazione, Anita coinvolge le allieve e gli allievi della sua quinta elementare per una breve indagine, da svolgere a casa, sulle principali tradizioni alimentari della famiglia, per esempio durante alcune festività o occasioni particolari. L'indagine, assegnata a ciascun allievo sotto forma di intervista co-costruita con la classe, servirà a comporre uno sfondo significativo, ideale per far emergere più punti di vista sul tema dell'alimentazione, anche in rapporto ad alcuni concetti chiave, per i quali le preconoscenze degli allievi risulteranno preziose. Questo spunto iniziale servirà quindi per sottolineare differenze e somiglianze nelle tradizioni alimentari, preferenze individuali e collettive, oltre a far sorgere alcuni interrogativi curiosi sull'alimentazione e il rapporto che essa intrattiene con la vita di tutti i giorni. Alcune delle domande, emerse durante la discussione sull'indagine, verranno scritte su alcuni cartelloni e successivamente appesi in classe: man mano che il percorso procederà, a queste domande iniziali verranno affiancate altre domande di approfondimento o secondarie, appese vicino alle principali con delle mollette.



Dovendo affrontare il tema della Seconda guerra mondiale, in una quarta media, Claudia propone alle allieve e agli allievi una breve riflessione scritta a partire da quattro immagini chiave (una foto di carri armati sullo sfondo di una città devastata, un foglio di propaganda nazista, un'immagine tratta da un campo di concentramento, l'immagine di un fungo atomico). Le allieve e gli allievi sono chiamati a raccogliere nel testo le loro impressioni, facendo riferimento alle proprie conoscenze e ad eventuali interessi, formulando alcune domande da rivolgere all'insegnante. Successivamente, gli elaborati vengono scambiati tra gli allievi, con lo scopo di costruire una mappa iniziale sulle conoscenze attuali e sulle principali piste di approfondimento possibili sulla base di alcune delle domande precedentemente formulate. Questa mappa, che sarà via via riempita nel prosieguo del percorso formativo, servirà a Claudia per calibrare il suo insegnamento, evidenziare alcune possibili piste di approfondimento, agganciando inoltre ripetutamente le allieve e gli allievi sotto il profilo motivazionale.

3.3.2 Prove di verifica e rubriche di prestazione

Come abbiamo visto, la costruzione della rubrica valutativa generica ha consentito ad Anita di evidenziare una serie di aspetti cruciali per lo sviluppo dei traguardi di competenza focus. Alcuni processi - come *cogliere*, *selezionare*, *analizzare* ecc. - dovrebbero quindi essere esercitati in contesti didattici adeguati, e collegati in modo opportuno ai contenuti di sapere su cui effettuare le diverse operazioni di acquisizione, rielaborazione e di *transfer* verso scenari sempre più inediti. Sappiamo che Anita, nell'ambito dell'esplorazione condotta sulle evidenze di accertamento legate ai risultati di apprendimenti attesi, ha già abbozzato quali attività didattiche, esperienze sul campo, situazioni-problema proporre alla classe, sempre però in rapporto ai bisogni formativi, agli interessi o a diverse occasioni che si possono manifestare durante l'anno scolastico.

Dalla rubrica
generica
a quelle
specifiche

La rubrica di prestazione si costruisce sulla base del compito autentico, o di realtà, che deve essere valutato

Un esercizio di analisi e scomposizione del compito

Identificazione dei criteri

Sulla base dello schema riportato nella figura 3.3, Anita ha quindi la possibilità di optare per una serie di strumenti di accertamento molto differenziati, che si suddividono sulla base del grado di strutturazione (prove chiuse o compiti aperti), di complessità (da test di comprensione/conoscenza fino a compiti autentici e prove sul campo), sulla base della contestualizzazione (da domande generiche a situazioni ben calate nella realtà delle allieve e degli allievi), e dell'articolazione temporale, cioè dal breve al lungo termine (da semplici domande orali di comprensione fino a progetti più complessi). Ciascuna di queste prove, o evidenze, oltre a sollecitare la strutturazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, contribuisce a **fornire un'informazione** sullo sviluppo delle competenze di allieve e allievi. Ricordiamo brevemente quali sono i compiti di realtà o autentici scelti dalla docente in riferimento al tema dell'alimentazione: analisi di una dieta settimanale a partire dalle proprie esperienze alimentari, la creazione di una brochure per insegnare ai bambini più piccoli una sana alimentazione fino alla costruzione di un menu per tre giorni – pasti principali e merende – per il corso di sci che verrà svolto di lì ad alcune settimane. Ha pure preparato alcuni questionari o test a risposte brevi per conoscenze e abilità più mirate (categorie di cibo, disegno di una piramide alimentare, confronti ecc.) e ha già stabilito un piano per raccogliere altre evidenze non guidate, come osservazioni mirate durante il lavoro sui compiti di prestazione, che avvengono singolarmente, a coppie o a gruppetti e che saranno trattate oltre. Si potrebbe dire che, in molti casi, le competenze sollecitate e stimolate dal percorso abbracceranno un panorama formativo piuttosto ampio, vista la caratura fortemente interdisciplinare e trasversale delle prove (pensiamo solamente alla strutturazione dei testi o ai calcoli delle calorie ecc.); tuttavia, per economia di esemplificazione, prenderemo in esame solamente la dimensione disciplinare principale, esaminando uno dei compiti autentici individuati come opportuni per lo sviluppo della competenza, ovvero la "creazione di una brochure per insegnare ai bambini più piccoli una sana alimentazione".

Similmente a quanto avvenuto per la rubrica generale o di competenza, anche in questo caso, per analizzare in modo specifico e dettagliato le diverse operazioni sottese alla realizzazione del compito, Anita procederà alla costruzione di una rubrica, sebbene tarata, in questo caso, proprio sul prodotto atteso¹⁴. Proprio per questo motivo, le rubriche di questo tipo vengono definite "specifiche o "di prestazione". Il processo di costruzione della rubrica di prestazione corrisponde ad un percorso di **scomposizione e di analisi del compito**, attraverso criteri atti a definire la qualità delle operazioni da svolgere (Castoldi, 2018). Riassumiamo, di seguito, i passaggi che Anita segue per costruire la rubrica:

1 Considerando la centralità delle qualità alla base del processo di analisi del compito, il primo passaggio corrisponde ad identificare quei **criteri** che rendono specifico il compito, indicandoli come importanti, qualificanti e irrinunciabili. In questo contesto, Anita individua i seguenti criteri: *organizzazione delle informazioni, cura e precisione del lavoro, integrazione tra i linguaggi, efficacia comunicativa, valorizzazione del gruppo*. Ciascuno dei criteri ha un preciso senso sia rispetto al compito da realizzare (ad esempio, una brochure per bimbi più piccoli deve far uso di tipologie comunicative accattivanti, semplici ma anche ordinate e puntuali) sia in riferimento alla rubrica generale, vale a dire che attraverso questa prova è possibile apprezzare diverse dimensioni della competenza, come le risorse cognitive, la capacità di selezionare le stra-

¹⁴ Come già ricordato, evidentemente il percorso didattico che porterà alla creazione del prodotto permetterà, in itinere, di apprezzare una serie di processi di apprendimento collegati alla competenza focus (o alle competenze) che devono essere mobilitate.

tegie più opportune, utilizzare varie forme comunicative, progettare modelli di comportamento sani ecc. Poiché la brochure viene realizzata a gruppi di tre allievi, la componente legata all'interazione grupppale confluisce in un criterio apposito.

Articolazione dei livelli di padronanza

2 Una volta individuati i criteri, Anita stabilisce i **livelli di padronanza**, che vengono esplorati attraverso **descrittori** che indicano la presenza (e l'intensità) del criterio osservato. I livelli, tuttavia, vengono in questo caso associati a punteggi in modo da fornire un apprezzamento misurato della performance, ancorato alla determinazione di evidenze desumibili dai prodotti realizzati (si veda Tabella 3.6). Le descrizioni rappresentano, anche in questo caso, aspetti di prestazione realistici, attendibili e sufficientemente profilati per un'individuazione sufficientemente precisa.

Criteri	Parziale 1 punto	Essenziale 2 punti	Intermedio 3 punti	Eccellente 4 punti
Organizzazione delle informazioni	Incontra difficoltà nella selezione e nell'organizzazione delle informazioni.	Con l'aiuto dell'insegnante, seleziona alcune informazioni di base, pur dimostrando difficoltà nella successiva organizzazione.	In modo autonomo, coglie i caratteri essenziali delle informazioni e le organizza in un modo semplice ma corretto.	Seleziona e organizza variegata informazioni in modo ben strutturato.
Cura e precisione del lavoro	Solo se guidato, è in grado di scegliere e utilizzare alcuni strumenti.	Prevalentemente con la guida dell'insegnante sceglie e usa i materiali e gli strumenti in modo funzionale allo scopo.	Talvolta con la guida dell'insegnante sceglie e usa i materiali e gli strumenti in modo funzionale allo scopo.	In modo autonomo, sceglie ed usa con sicurezza il materiale necessario appropriatamente per ogni attività.
Integrazione tra i linguaggi	Integra con incertezza i vari linguaggi.	Integra i vari linguaggi in maniera adeguata.	Integra in modo variegato ed efficace i diversi linguaggi.	-
Efficacia comunicativa	Comunica informazioni parziali e frammentarie.	Comunica informazioni essenziali ma significative.	Comunica le informazioni più importanti per la costruzione del prodotto.	Comunica messaggi persuasivi e originali.
Valorizzazione del gruppo	L'allievo non mostra un atteggiamento collaborativo.	L'allievo mostra un atteggiamento abbastanza collaborativo.	L'allievo collabora in modo prevalentemente equilibrato.	L'allievo collabora con interesse e dimostra di trarre vantaggio dall'interazione.
Punti totali _____ /19				

Tabella 3.6–Rubrica di prestazione sulla costruzione di una brochure sull'alimentazione

La rubrica “sostiene” la valutazione di compiti “aperti”

Va da sé che la rubrica di prestazione diventa essenziale proprio perché siamo di fronte ad un compito aperto, difficilmente valutabile senza un’identificazione preliminare, auspicabilmente da condividere con la classe o comunque da spiegare (o anche co-costruire, in certi casi), dei criteri alla base del prodotto stesso, in grado anche di guidare il focus attentivo di allieve e allievi nelle varie fasi e lungo l’intero processo di realizzazione. La condivisione e la spiegazione può dotarsi di eventuali *ancore* - così come visto per la rubrica generica - ovvero esemplificazioni operative in grado di spiegare, in termini concreti, i vari descrittori.

Infine, anche nel caso della rubrica di prestazione, i criteri generali visti per la rubrica di competenza - grado di rielaborazione, grado di familiarità, livello di autonomia, grado di consapevolezza - possono essere adeguatamente sfruttati per “tarare” uno strumento valutativo come questo.

3.3.2.1 Dalla rubrica valutativa al voto

Proponiamo ancora due annotazioni sulla rubrica di prestazione sopra proposta: i punteggi scelti da Anita sono gli stessi per ciascun criterio (ad esempio, nel livello essenziale vengono attribuiti 2 punti per ogni criterio). In certi casi, per dare un “peso” maggiore o minore ad un particolare criterio è possibile attribuire punteggi diversi (ad esempio, nel caso specifico, stabilendo una maggiore rilevanza per il criterio “cura e precisione del lavoro”, si potrebbe proporre una scala di punteggi di 0-2-4-6, per i 4 livelli, anziché come riportato nell’esempio 1-2-3-4). Si noti pure che non ci sono descrittori presenti per il livello “eccellente” in concomitanza al criterio “integrazione tra i linguaggi”: questo accade perché la docente ritiene che non vi siano evidenze supplementari all’attribuzione di un valore ulteriore al descrittore rappresentato al livello “intermedio”. Ciò significa che, realisticamente, ad una allieva o a un allievo della classe di Anita non è richiesta una prestazione maggiore di quella indicata al livello intermedio per il criterio sull’integrazione dei linguaggi e, sempre realisticamente, sarebbe molto complesso e piuttosto raro poter apprezzare maggiori o ulteriori elementi di qualità. La costruzione di una rubrica di questo tipo, infatti, si basa sull’esperienza di altre prove analoghe, precedentemente effettuate dalla classe o da altre classi con un livello di expertise simile. È quindi poco fruttuoso immaginare, nella compilazione della rubrica, di identificare le prestazioni di una fantomatica “classe ideale”, perché lo strumento deve essere adeguato al prodotto da valutare e agli elementi di riferimento che, come vedremo, possono guidare l’autovalutazione delle allieve e degli allievi. Tuttavia, Anita dovrà anche stabilire una **soglia di accettabilità** della prova, ovvero un parametro per definire quali sono gli elementi minimi per considerare adeguato un prodotto come quello atteso dal percorso di apprendimento, cioè una brochure informativa. Per svolgere questa operazione non sarebbe corretto, d’altra parte, utilizzare sbrigativamente una formula matematica attraverso cui stabilire il punteggio minimo per attribuire una sufficienza¹⁵: in questo modo una serie di informazioni ricche e articolate verrebbero assorbite e annullate in un semplice numero. Tuttavia, anche quando la conversione di una prestazione in numero si rende necessaria, occorrerebbe prendere in considerazione i criteri di qualità della prova, e naturalmente la loro articolazione nei vari livelli, più che i punteggi stessi. Detto in altre parole, si tratterà di effettuare quello che la Arter (2001) definisce *logic rule*, ovvero “regola logica”, che altro non è che un espediente per convertire le informazioni qualitative di una rubrica in un valore numerico o in un giudizio sintetico. Se nel caso presentato come esempio si ritenesse “soddisfacente” un prodotto che si situa globalmente al livello “essenziale”, occorrerebbe stabilire il margine di accettabilità dell’oscillazione rispetto a questo valore di soglia. Ecco, di seguito, un esempio di regola logica applicata alla rubrica di Anita:

Ponderazione e screziatura dei punteggi dei livelli di padronanza

Determinazione di una soglia di accettabilità

Le regole logiche non sono né universali né irrefutabili

Punteggi	Giudizio	Voto sintetico
5 descrittori di criteri nei livelli eccellenti e nessuno sotto l'intermedio	Ottimo	<u>6</u>
Prevalenza di descrittori di criteri nei livelli eccellenti e comunque non più di uno sotto l'intermedio	Molto buono	5.5
Prevalenza di descrittori di criteri nei livelli intermedi e comunque nessun descrittore sotto l'essenziale	Buono	5
Almeno due descrittori di criteri nei livelli intermedi e due essenziali, ma nessuno nel livello parziale	Buono	4.5
Prevalenza di descrittori di criteri nei livelli essenziali con al massimo un criterio parziale	Sufficiente	4
Due o più criteri parziali	Insufficiente	3/3.5

Tabella 3.7—Regola logica per l'attribuzione di giudizi e voti sintetici

Deve risultare chiaro che quella sopra riportata rappresenta il frutto di una scelta basata sui criteri di apprezzamento del prodotto atteso, come evidenziato dalla rubrica. Ciascuna prova e ciascuna gamma di criteri - anche in considerazione del numero di livelli presenti e delle dimensioni da osservare - potrebbe fare caso a sé, benché possa apparire sufficiente e ragionevole situare semplicemente la soglia dell'accettabilità sul livello "essenziale" per tutti i criteri. È importante, tuttavia, evidenziare qui la logica sottesa alle scelte effettuate dalla docente¹⁶. Esistono tuttavia altre modalità per gestire il passaggio da un'ottica qualitativa ad una quantitativa¹⁷, alcune delle quali riportate nel § 4.

¹⁵ Ad esempio, sommando tutti i punti che gli studenti hanno totalizzato dividendoli poi per il numero di punti possibili, ottenendo così una valutazione percentuale: è evidente che con questo sistema vanno a perdersi molte delle sfumature di apprezzamento che invece la rubrica vorrebbe introdurre, per guidare e rinforzare i meccanismi di apprendimento nelle allieve e negli allievi.

¹⁶ Anche se possibili in linea teorica, nella pratica sarebbe davvero raro riscontrare prodotti che, nei vari criteri osservati, oscillano tra il parziale e l'eccellente (nell'esempio, un livello parziale per organizzazione delle informazioni e eccellente per efficacia comunicativa). Il realismo della rubrica dovrebbe infatti tenere conto delle situazioni effettive di insegnamento e apprendimento.

¹⁷ In certi casi, i prospetti descrittivi delle rubriche olistiche potrebbero essere utili proprio per esplicitare, argomentare o anche accompagnare un voto numerico. Ad esempio, uno specifico livello di padronanza può essere riassunto con un enunciato sintetico, ma sufficientemente orientativo per supportare e spiegare il senso dell'attribuzione di una certa nota numerica.

3.3.3 Strategie e materiali autovalutativi e di valutazione tra pari

Dalla rubrica valutativa agli altri strumenti valutativi

Se la rubrica valutativa rappresenta una bussola, un sistema di orientamento sia per la progettazione sia per altre attività di consapevolezza o ulteriori materiali valutativi, possiamo da essa ricavare altre formulazioni utili anche per le autovalutazioni e le valutazioni tra pari.

La stessa rubrica di prestazione utilizzata per la valutazione della creazione della brochure, ad esempio, può essere utilizzata come schema per un prospetto a supporto di un'attività di autovalutazione:

Criteri	*	**	***
Come hai organizzato le informazioni?	Ho avuto difficoltà a trovare le informazioni e a trovare un ordine.	Ho trovato le informazioni e ho cercato di dare un ordine semplice.	Ho trovato tutte le informazioni e ho pensato a lungo a come metterle in ordine.
Hai curato il lavoro, con attenzione e precisione?	Ho avuto difficoltà nella cura e nella precisione del materiale.	Sono riuscito ad utilizzare il materiale in modo efficace.	Sono riuscito ad utilizzare il materiale in modo efficace e ordinato.
Hai utilizzato tutti i linguaggi a nostra disposizione? (testo, disegni, grafici, fumetti ecc.)	Non ho utilizzato tutti i linguaggi disponibili.	Non ho sempre utilizzato tutti i linguaggi disponibili.	Ho utilizzato tutti i linguaggi disponibili.
Ho comunicato le mie idee in modo chiaro e originale?	Non sono sempre riuscito sempre ad esprimermi in modo chiaro.	Mi sono espresso in modo chiaro, anche se il mio modo di comunicare non è stato particolarmente originale.	Penso di aver utilizzato messaggi chiari, comunicati pure in modo originale.
Ho collaborato con i compagni, chiedendo a tutti la loro opinione?	Ho fatto fatica a collaborare.	Ho collaborato, ma avremmo potuto condividere di più le nostre idee.	Ho collaborato bene e abbiamo utilizzato le idee di ciascuno all'interno del gruppo.

Tabella 3.8 – Trasformazione della rubrica di prestazione per compiti di autovalutazione e valutazione tra pari

Adattamento linguistico e strutturale della rubrica

Gestione flessibile dello strumento

Si noti, innanzitutto, l'adeguamento linguistico della rubrica per le allieve e per gli allievi, in questo caso, di quinta elementare, con i criteri riformulati sotto forma di domande. Si è scelto di stabilire solo tre livelli, rappresentati dagli asterischi (o "stelline") presenti in alto, per agevolare il compito autovalutativo degli allievi; tuttavia, nulla vieterebbe di riproporre lo stesso numero dei livelli della rubrica di prestazione costruita per il prodotto.

Naturalmente, questo strumento può essere pensato per una valutazione di gruppo, da discutere tra gli allievi, dopo aver chiarito bene i criteri (come nella fase iniziale del progetto). È un prodotto che si può utilizzare anche parzialmente - per esempio, solo un criterio per volta, a seconda della fase didattica della "tabella di marcia" nella realizzazione della brochure - o anche da confrontare con la valutazione dell'insegnante. La tabella può semplicemente riportare i criteri, sotto forma di domande, senza indugiare sui descrittori, oppure lasciando libero spazio per introdurre riflessioni da parte di allieve e allievi, come complemento informativo e supporto alle indicazioni. In questo caso, i discenti possono semplicemente indicare con una crocetta il livello di

La valutazione tra pari

Pluralità di strumenti valutativi

attesa più vicino al loro vissuto, anche in quel caso da incrociare con lo sguardo dell'insegnante.

Valgono, naturalmente, le stesse indicazioni per la prassi della valutazione tra pari (*peer assessment*), in cui gli sguardi tra gli allievi vengono incrociati, con lo scopo di dare significato al carattere "plurale" della competenza (cfr. cap. 2). Secondo questa accezione, quindi, è possibile che un allievo possa, a partire dagli stessi criteri già condivisi, valutare le prestazioni degli altri "colleghi". I vantaggi di questo tipo di valutazione sono diversi: permette un più ampio intreccio degli sguardi, cogliendo quindi più punti di vista; coinvolge gli stessi attori nella valutazione, incrementando le possibilità di ricostruire e condividere le intenzioni alla base di determinate decisioni, dimensione non sempre assumibile da un solo osservatore; permette un maggior coinvolgimento sotto il profilo della responsabilità e della motivazione nelle allieve e negli allievi, che assumono in questo modo un ruolo rilevante, in cui il loro giudizio acquisisce valore, contribuendo pertanto ad un processo di maturazione quanto mai importante (Topping, 2018). La valutazione tra pari, inoltre, consente di costruire una rete di fiducia tra i discenti, in una sorta di comunità di apprendimento in costante co-evoluzione. Senza dimenticare che, soprattutto nella preadolescenza e nell'adolescenza, il giudizio dei coetanei assume un ruolo rilevante (Woolfolk, 2016). D'altra parte, questo sistema appartiene a ragione alle modalità di valutazione autentica, perché secondo questo meccanismo si regolano molti dei processi valutativi del mondo adulto e professionale (commissioni di pari, processi di accreditamento, *peer review* ecc.).

Sarebbe comunque riduttivo e fuorviante, tuttavia, immaginare che gli strumenti di autovalutazione e di valutazione tra pari siano configurabili esclusivamente mediante griglie di osservazione, tabelle o, in generale, lavori scritti. Ribadendo la rilevanza che la pratica autovalutativa ha per tutto il processo di apprendimento (Hattie, 2009), va pure precisato che le iniziative valutative si differenziano sulla base dei livelli di strutturazione (da azioni che non richiedono preparazione preventiva da parte dell'insegnante, come *feedback* o richieste all'allievo di autoverbalizzare la propria esperienza, ad altri strumenti più articolati) e delle potenzialità (e criticità) di ciascun metodo in rapporto alla specifica occasione formativa. Il vantaggio delle modalità a basso livello di strutturazione, per esempio, è che si possono sempre proporre, in vari momenti e con grande elasticità, a seconda delle esigenze del contesto didattico e senza una particolare preparazione. Ciò non pregiudica o non riduce, evidentemente, la necessità di legare il più possibile tali pratiche ai criteri, specifici o generali, identificati nell'ambito della progettazione del percorso didattico e, per analogia, nella costruzione della rubrica valutativa generica. In altre parole, le pratiche valutative, presentate nella tabella 3.9. sono da pensare, analizzare e rivedere sulla base di criteri condivisi con le allieve e gli allievi, proprio per assicurarne la più ampia efficacia e rilevanza per il percorso di apprendimento.

L'insieme delle valutazioni e delle autovalutazioni (ed eventualmente delle valutazioni tra pari) può entrare all'interno del *portfolio* personale di ciascun allievo, come accompagnamento della raccolta dei prodotti e delle riflessioni su di essi.

Livello di strutturazione	Modalità valutativa	Punti di forza	Punti deboli
<i>Basso livello di strutturazione</i>	Feedback e commenti (a due vie e tra allievi)	Estemporaneità ed efficacia.	Solo alcuni allievi si esprimono, non tutti "osano" fare commenti.
<i>Basso livello di strutturazione</i>	Autoverbalizzazione	Efficace per l'interiorizzazione di una procedura e per il confronto tra pari.	A lungo andare rischia di risultare meccanica.
<i>Basso livello di strutturazione</i>	Confronto tra coppie/gruppi (con o senza verbale di discussione)	Efficace per mettere a confronto più punti di vista.	Come sopra, timore di offendere o ferire il compagno o eccessiva pignoleria. Rischio che alcune posizioni dominanti si polarizzino.
<i>Basso livello di strutturazione</i>	Discussione plenaria	Circolarità della comunicazione.	Non tutte le allieve e tutti gli allievi possono/vogliono esprimersi.
<i>Medio livello di strutturazione</i>	Analisi collettiva di attività (mediante registrazione o videoregistrazione)	Facilità nell'esplicitare ed evidenziare gli aspetti forti e deboli di un'attività.	Talvolta, difficoltà a usufruire del mezzo in modo davvero costruttivo.
<i>Medio livello di strutturazione</i>	Diario di bordo, prompt autocompilati, grafici e schemi valutativi	Sostegno alla documentazione di un percorso e immediatezza di utilizzo.	Rischia di essere artificioso e ripetitivo se svolto sempre.
<i>Alto livello di strutturazione</i>	Autovalutazione scritta dell'allievo (al termine dell'attività, di un itinerario o del periodo)	Rigore, possibilità di stilare un bilancio anche in vista del prosieguo del processo di apprendimento; sguardo incrociato tra allievo e docente.	Richiede un lavoro di preparazione maggiore e di lettura da parte del docente.
<i>Alto livello di strutturazione</i>	Valutazioni tra pari in riferimento a compiti, attività, scritti, progetti	Le allieve e gli allievi beneficiano di uno sguardo valutativo supplementare, considerato più vicino alla loro realtà.	Deve essere ben strutturato e calibrato (attraverso quali criteri le allieve e gli allievi si valutano?).

Tabella 3.9 –Varie modalità di valutazione tra pari e di autovalutazione (Piricò, 2017)



In pratica n. 4

Come si diceva, non sempre occorrono attività scritte per instradare processi autovalutativi o di valutazione tra pari. Nella sua sezione di scuola dell'infanzia, ad esempio, Francesco ha costruito con le sue allieve e i suoi allievi una grande rappresentazione, su un cartone, del personaggio di fantasia protagonista della fiaba di cui si stanno inscenando le storie per lo spettacolo di fine anno (un uccello ancora pulcino di nome Cipì, tratto dal celebre romanzo educativo di Mario Lodi). Di questo personaggio, i bambini tutti i giorni completano la silhouette e il piumaggio, appiccicando diverse piume sintetiche che si trovano in un recipiente alla base della figura. Ciascun bimbo può appiccicare alla figura da una a tre piume, a seconda di una serie di criteri stabiliti in partenza e riferiti alle varie attività didattiche svolte prima. Alcune domande del docente servono come stimolo per una discussione preliminare ("siamo stati attenti?",

“abbiamo collaborato?”, “abbiamo rispettato le regole o il turno di parola?” ecc.), che porta poi ciascun allievo a decidere quante piume appiccicare alla figura del protagonista (il numero di piume, intenzionalmente, dovrebbe essere quindi proporzionato all'intensità della presenza del fenomeno da valutare). L'azione può essere svolta singolarmente, a coppie o discussa con l'intero gruppo, in una sorta di valutazione tra pari o collettiva. Giorno dopo giorno, il completamento della figura dà un segno tangibile dell'avanzamento delle attività e dei lavori ancora da completare.



In una classe di quarta media, un docente di educazione fisica e la sua collega di educazione musicale lavorano alla creazione di alcune coreografie per uno spettacolo da presentare alla consegna delle licenze. Le coreografie delle allieve e degli allievi vengono videoregistrate dai docenti con una videocamera o anche con un semplice cellulare, in modo da riesaminare immediatamente quanto svolto durante le prove. In una seduta individuale allieve e allievi rivedono i movimenti grazie ai filmati, mentre in una collettiva vengono individuati e puntualizzati gli aspetti su cui ancora occorre lavorare, evidenziando contestualmente i progressi.



Per facilitare gli allievi alla lettura espressiva, Anita propone alla sua classe la creazione di alcuni brevi audiolibri di fiabe da regalare ai bambini della scuola dell'infanzia. Le registrazioni, tuttavia, fungono anche da forma di autovalutazione e valutazione tra pari: riascoltando più volte le registrazioni, le allieve e gli allievi percepiscono con maggiore chiarezza i punti ove occorre migliorare chiarezza ed espressività della lettura, grazie anche ad una serie di riflessioni e considerazioni che vengono sviluppate collettivamente. I vari momenti di discussione vengono brevemente ma puntualmente raccolti in una sorta di diario di bordo, che servirà, un po' come il portfolio, a documentare il processo di apprendimento.

3.3.4 Strumenti di osservazione

Ritorniamo per un attimo alla figura 3.3, ovvero al cosiddetto “continuum degli strumenti di accertamento”. Sulla linea presentata nello schema, troviamo una voce che recita “controlli informali della competenza” assieme ad un'altra che parla espressamente di “osservazioni”. Abbiamo già visto, in realtà, come la competenza si configuri come combinazione di più elementi, alcuni più facilmente riscontrabili - per esempio attraverso prestazioni puntuali, come compiti di realtà - altri da assumere nel corso di un periodo più o meno lungo, mediante l'osservazione attenta di alcune caratteristiche delle allieve e degli allievi in azione. Sono soprattutto i processi di apprendimento a essere interessati dall'osservazione mirata, ma non solo: l'osservazione, infatti, è ritenuta, a ragione, una competenza fondamentale per la professione dell'insegnante, per cui esercitarla rappresenta un vantaggio sotto diversi aspetti (Claris, 2019). D'altro canto, in considerazione dei limiti di questo lavoro, ci dedicheremo esclusivamente alle griglie di osservazione, strumento utile per il monitoraggio delle abilità, dei processi e di vari elementi che potrebbero sfuggire anche alla valutazione più rigorosa di competenze apprezzate mediante l'analisi di prodotti.

Una griglia di osservazione non è molto diversa da una rubrica e, in effetti, da quest'ultima dovrebbe essere fatta derivare, a livello di criteri ed intenzionalità osservative. Si differenzia però da una rubrica perché generalmente più semplice, sia per il numero di dimensioni considerate sia per i livelli di padronanza, limitati sia per numero che per valore (in riferimento, cioè, al punteggio

**Osservazione
privilegiata
dei processi
di apprendimento**

Selezionare e focalizzare lo sguardo

Dall'osservazione al feedback formativo

o alla scala di attribuzione o rilevazione). In taluni casi, la griglia di osservazione assume la forma di una *checklist* in grado di osservare la presenza, o meno, di un certo fenomeno. In realtà, nulla vieta di gestire l'osservazione attraverso varie modalità, anche meno strutturate, utilizzando ad esempio un blocco per appunti o un diario di bordo, annotando quello che viene osservato, di volta in volta, sulla base di criteri preimpostati o - se necessario - in modo più libero. L'esperienza empirica, tuttavia, suggerisce di limitare lo sguardo, naturalmente a seconda dei casi e delle necessità, a dimensioni osservative stabilite a priori, appoggiandosi magari ad uno strumento studiato per lo scopo. Anche in questo ambito, l'informatica propone oggi validi supporti che possono aiutare l'insegnante a gestire questa funzione, per esempio attraverso l'uso di *tablet* e di applicazioni apposite; tuttavia, anche senza l'ausilio di questi mezzi è possibile fare capo ad una griglia di osservazione come quella in tabella 3.10, denominata anche "guida all'occhio" per l'estrema sinteticità e direzionalità osservativa che la caratterizza. Come si può vedere, le categorie attraverso cui articolare l'osservazione sono chiare e non danno adito a particolari ambiguità. I rilievi raccolti attraverso questo strumento possono essere utili per gestire *feedback* formativi mirati, per regolare il processo di insegnamento o per raccogliere testimonianze che possono risultare utili nei colloqui con gli allievi e con le famiglie, proprio per il loro legame con la competenza focus, nell'esempio riportato connessa all'interazione all'interno dei gruppi di lavoro (collaborazione).

Data:	Attività:	Iniziali delle allieve e degli allievi															
		A	B	B	C	C	D	F	G	G	K	L	M	M	M	P	
Dimensione	Indicatori	P	C	M	F	T	A	V	R	T	M	S	A	C	M	O	
Disposizioni ad agire/ atteggiamenti (verso sé stessi, gli altri, il compito)	È attivo nel gruppo																
	Ascolta i propri compagni																
	Argomenta sulla correttezza delle sue opinioni o su quelle dei compagni																
	Aiuta i compagni																

Tabella 3.10 – Griglia di osservazione sulla collaborazione

Modalità di annotazione

Nelle caselle che si formano dall'incrocio tra indicatori e iniziali delle allieve e degli allievi è possibile annotare, attraverso una scala, la presenza del fenomeno osservato. Si possono utilizzare scale numeriche (per esempio da 1 a 3, dove 1 è considerata l'espressione "essenziale" dell'indicatore focus mentre 3 quella più "avanzata"), liste di controllo (sì, no, in parte) oppure, ancora, altre forme di espressione come simboli personalizzati utili a raccogliere rapidamente un'impressione e ad annotarla, in vista, ad esempio, di un colloquio da effettuare con l'allieva o con l'allievo al termine della lezione. Naturalmente,

si dovrebbe segnare solo quello che emerge, di volta in volta, attraverso l'osservazione.

Questo assunto dovrebbe liberare l'insegnante da una sorta di "accanimento osservativo/valutativo", per il quale qualsiasi comportamento debba essere sempre osservato e registrato, in tutte le attività e in tutti i momenti. Questo, evidentemente, non è possibile, innanzitutto per via dei limiti fisiologici dell'osservatore e per i diversi compiti istruttivi che si intrecciano nell'ambito di una lezione (Camaioni *et al.*, 1998). Per questo motivo, le griglie d'osservazione devono rappresentare una risorsa, un prezioso aiuto per la gestione di un compito importante, come quello dell'osservazione, non un assillo o un'incombenza ingestibile per l'insegnante. In alcuni casi, le griglie di osservazione possono essere condivise con le allieve e gli allievi o anche con un allievo in particolare, chiamato ad osservare, per un certo periodo, una particolarità del suo modo di lavorare o stare in classe. Le osservazioni tra docente e allievo, in questo caso, verrebbero costantemente incrociate, con lo scopo di incrementare la consapevolezza e l'autoregolazione dell'allievo stesso, e per guidare e sostenere le opzioni di differenziazione.

In pratica n. 5



Nella sua sezione di scuola dell'infanzia, Francesco utilizza alcune "guide per l'occhio" per vari scopi, ad esempio come strumento per l'osservazione dei meccanismi di interazione delle allieve e degli allievi, per le competenze trasversali e per altri aspetti più generali che riguardano la vita quotidiana della sua sezione. Ha costruito alcune griglie basate su *checklist*, che si possono compilare molto velocemente, a seconda dei casi, e al termine della giornata le rivede, segnandosi alcuni aspetti meritevoli di essere approfonditi. Questo lavoro quotidiano è basilare per la strutturazione del profilo delle competenze alla scuola dell'infanzia ed è entrato ormai nella routine quotidiana del docente.



Non potendo sempre utilizzare strumenti osservativi cartacei, Raffaella, una docente di educazione musicale delle scuole elementari, si prefigge di osservare, per ciascuna lezione, almeno una dimensione tratta da una rubrica generica di competenza, naturalmente scelta a seconda dell'attività e della fase didattica che allieve e allievi stanno affrontando. In questo modo, si propone di focalizzare la propria attenzione su un parametro osservativo, su cui poi andrà a gestire un *feedback* più mirato, a seconda delle evidenze immediatamente raccolte. Quando le allieve e gli allievi hanno l'occasione di lavorare a coppie o a gruppi, invece, la docente gira tra le varie postazioni e utilizza il suo *tablet* per annotare velocemente quello che emerge. In questo modo, lezione dopo lezione, ha la possibilità di costruirsi una mappa sempre più completa degli aspetti rilevanti alla descrizione e al supporto del processo di apprendimento nei suoi allievi, apprezzarne l'evoluzione e impostare, infine, la successiva costruzione dei giudizi valutativi.



Claudia, oltre ad essere docente di storia, è anche docente di classe di una terza media. Nella sua classe, alcuni allievi hanno bisogno di un supplementare lavoro di autoregolazione rispetto ad alcuni aspetti comportamentali, legati perlopiù all'attenzione e all'interazione con i compagni. In una griglia di osservazione, costruita assieme al collega docente di sostegno e condivisa con le allieve e gli allievi, Claudia prende nota - quando l'occasione si presta ad un'osservazione mirata - dei rilievi comportamentali che si segnalano di volta



in volta. Anche le allieve e gli allievi fanno lo stesso, al termine della lezione, per incrociare il loro sguardo autovalutativo con quello della docente. In certi casi, soprattutto in occasione di lavori collettivi, questi parametri osservativi vengono condivisi con tutta la classe, per alimentare, in seguito, uno scambio costruttivo sulla base di una valutazione tra pari. Anche altre colleghe e altri colleghi docenti hanno preso in considerazione lo strumento osservativo progettato da Claudia, adattandolo in parte alle varieguate situazioni espresse dalle diverse materie. L'uso concertato di questo strumento diventa prezioso anche in occasione dei consigli di classe.

3.4 Fase di espressione del giudizio

Questo capitolo intende presentare la dimensione dell'output valutativo, soprattutto in merito all'espressione esplicita della *prestazione*, del *comportamento* e della *certificazione*, attraverso i vari strumenti a supporto della fase, in una dinamica il più possibile condivisa dalla comunità educativa.

3.4.1 Profili di competenza

Il profilo di competenza come riferimento curricolare

Le rubriche per la valutazione disciplinare, come abbiamo visto, descrivono particolareggiatamente la competenza in azione, articolata in livelli di padronanza e suddivisa analiticamente secondo le dimensioni che devono essere apprezzate in fase osservativa e valutativa. Il profilo di competenza, analogamente, rappresenta un riferimento curricolare importante in merito alle attese, minime e massime e realisticamente espresse, riconducibili ad un particolare ciclo di studi. Sappiamo già, in effetti, che la combinazione tra i vari elementi che compongono la competenza si tramutano in prestazioni più o meno osservabili. Perché occorre quindi adottare dei profili di competenza per gestire una valutazione collegiale? Proprio il concetto di *continuum* permette di tratteggiare una prima risposta, evidenziando tre elementi concettuali fondamentali:

Motivazioni alla base dell'uso dei profili di competenza

– In primo luogo, lo sviluppo di un continuum - per definizione - non consente né di stabilire dei punti di cambiamento oggettivi, né di misurare in modo irrefutabile la "quantità", per così dire, di competenza acquisita dall'allieva o dall'allievo in un determinato momento dell'anno, ma sottende al massimo una rilevazione in termini di **apprezzamento**, in diversi frangenti, che corrispondono a varie evidenze prese come riferimento per l'osservazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, ovvero manifestazioni riconducibili alla competenza.

Gestione di riferimenti disomogenei in merito all'apprezzamento del grado di competenza

– In secondo luogo, dato il cambiamento lento e quasi impercettibile di una competenza, il mutamento è più facilmente evidenziabile e misurabile, con una certa attendibilità, su **tempi lunghi** piuttosto che su tempi brevi.

Gestione dell'osservazione su un arco temporale lungo

– In terzo luogo, poiché la competenza è un *continuum*, anche se fosse misurabile, nello stesso arco di tempo, vari docenti potrebbero scegliere come riferimento valutativo **livelli di padronanza molto diversi** tra loro (Comoglio, 2013).

Considerazione di livelli di padronanza diversi

Il problema di una rilevazione coordinata e condivisa, quindi, può essere coordinata attraverso i profili di competenza. Innanzitutto, dai tre punti sopra esposti, si può evincere che indicare ed utilizzare come riferimento valutativo semplicemente i singoli traguardi del *Piano di studio* non è sufficiente, perché rischierebbe di creare problemi di attendibilità e di disomogeneità in termini di attese. Inoltre, sarebbe difficoltosa anche la descrizione di varie dimensioni

Insufficienza dei semplici enunciati di competenza ai fini valutativi

che entrano nella competenza, ma che non per forza si esprimono attraverso il traguardo, come ad esempio le disposizioni ad agire. Pertanto, i profili servono a dettagliare e ad esplorare i significati della competenza, in un contesto realistico, fornendo riferimenti solidi in fase progettuale, collegiale (come orientamento per la comunità professionale) e in tutti i momenti di comunicazione della valutazione, ma con riferimento a momenti chiave nel passaggio curricolare (fine ciclo, fine anno ecc.).

Come già dichiarato, si cerca in questo modo di fare nostra una concezione pervasiva della valutazione, considerata come aspetto di promozione dell'apprendimento, come acquisizione di una abilità metodologica molto importante, anche per le allieve e gli allievi che, valutandosi, acquisiscono sempre più consapevolezza.

**Un'analisi
multicomponentiale
della competenza**

Il curricolo, quindi, viene riassunto, analizzato, esplorato nei vari significati all'interno del profilo di competenza, assumendo i diversi fattori che caratterizzano l'apprendimento di una o più competenze; come le risorse, i processi, le competenze trasversali che si declinano nelle disposizioni ad agire o atteggiamenti. Le rubriche dei profili di competenza determinano in che modo le varie evidenze di accettabilità sono in grado di raccogliere tutte queste informazioni, attribuendo valore e ancora significato possibilmente condiviso ai vari elementi che permettono all'allievo di apprendere. La tabella 3.11 riporta un esempio di profilo di competenza, al termine del terzo ciclo, per la materia Educazione visiva. Il traguardo di competenza viene analizzato e scomposto in termini di dimensioni osservabili (risorse, processi, disposizioni ad agire) ed articolato sulla base di progressivi livelli di padronanza (in questo caso tre: base, intermedio e avanzato), che forniscono una base per l'attribuzione finale - e quindi pure certificativa - di una nota (di norma, 3 per l'iniziale - che può anche essere denominato "in via di acquisizione" - 4 per il base, 5 per l'intermedio, 6 per l'avanzato, con possibilità di mezzi punti se si determina una situazione valutativa intermedia tra un livello e l'altro).

**Riferimenti
puntuali
al codice numerico**

Dimensione	Indicatori/criteri	Livello iniziale (3)	Livello base (4)	Livello intermedio (5)	Livello avanzato (6)
Risorse cognitive	Conoscenza dei codici del linguaggio visivo e del contesto culturale.	Conoscenza e abilità iniziali.	Conoscenza e abilità di base.	Conoscenza e abilità strutturate.	Conoscenza e abilità solide e approfondite.
Interpretazione	Selezionare gli elementi chiave dei diversi tipi di immagine. Riconoscere i codici del linguaggio visivo.	Difficoltà anche se guidato a selezionare alcuni elementi chiave dei diversi tipi di immagine. Difficoltà anche se guidato a riconoscere alcuni codici del linguaggio visivo.	Se guidato seleziona alcuni elementi chiave dei diversi tipi di immagine. Se guidato riconosce alcuni codici del linguaggio visivo.	Seleziona gli elementi chiave dei diversi tipi di immagine. Riconosce i codici del linguaggio visivo.	In autonomia seleziona con perizia gli elementi chiave dei diversi tipi di immagine. In autonomia riconosce con padronanza i codici del linguaggio visivo.
Azione	Progettare e realizzare graficamente elaborati espressivi attraverso i codici del linguaggio visivo. Utilizzare in modo appropriato gli strumenti e le tecniche. Tradurre l'operato attraverso il contesto culturale, storico e simbolico.	Difficoltà anche se guidato a progettare e realizzare graficamente semplici elaborati espressivi attraverso i codici del linguaggio visivo. Difficoltà anche se guidato a utilizzare in modo appropriato alcuni strumenti e alcune tecniche. Difficoltà anche se guidato a tradurre l'operato attraverso il contesto culturale, storico e simbolico.	Se guidato progetta e realizza graficamente semplici elaborati espressivi attraverso i codici del linguaggio visivo. Se guidato utilizza in modo appropriato alcuni strumenti e alcune tecniche. Se guidato traduce l'operato attraverso il contesto culturale, storico e simbolico.	Progetta e realizza graficamente elaborati espressivi attraverso i codici del linguaggio visivo. Utilizza in modo appropriato gli strumenti e le tecniche. Traduce l'operato attraverso il contesto culturale, storico e simbolico.	In autonomia progetta e realizza graficamente elaborati espressivi personalizzati attraverso i codici del linguaggio visivo. In autonomia utilizza in modo appropriato gli strumenti e le tecniche. In autonomia traduce l'operato attraverso il contesto culturale, storico e simbolico.
Autoregolazione	Formulare un giudizio critico e autocritico. Argomentare le qualità formali, tecniche ed estetiche del proprio progetto.	Difficoltà anche se guidato a formulare un giudizio critico e autocritico. Difficoltà anche se guidato ad argomentare le qualità formali, tecniche ed estetiche del proprio progetto.	Se guidato in parte formula un giudizio critico e autocritico. Se guidato argomenta alcune qualità formali, tecniche ed estetiche del proprio progetto.	Formula un giudizio critico e autocritico. Argomenta le qualità formali, tecniche ed estetiche del proprio progetto.	Formula con chiarezza e autonomia un giudizio critico e autocritico. Argomenta con abilità le qualità formali, tecniche ed estetiche del proprio progetto.
Disposizione ad agire	Mobilizzare risorse personali e strategie di supporto alla risoluzione di un determinato compito.	Difficoltà anche se guidato a mobilitare risorse personali e dimostra uno scarso coinvolgimento verso il compito.	Se guidato mobilita alcune risorse personali. Dimostra un superficiale coinvolgimento verso il compito.	Mobilizza le proprie risorse personali dimostrando un alto grado di perseveranza verso il compito, collabora e fornisce supporto agli altri.	Mobilizza le proprie risorse personali dimostrando un alto grado di coinvolgimento e perseveranza verso il compito, collabora e fornisce supporto agli altri.

Un altro aspetto importante che caratterizza l'uso dei profili competenza riguarda la sua **equità**: il riferimento a criteri connessi a livelli di attesa, più che a medie matematiche di prodotti anche profondamente diversi o altre modalità che - illusoriamente, come espresso nel nodo problematico n. 2 - danno l'impressione di una maggiore scientificità del processo valutativo, rende il processo sommativo e certificativo più equo e trasparente. Se dietro all'attribuzione di un voto, per una verifica o una prestazione, si situano riferimenti a criteri espressi dalle competenze, e non ragguagli connessi ad una sorta di norma, come i punteggi medi espressi dalla classe o la distribuzione forzata delle frequenze dei risultati (vedi cap. 2), allora è possibile differenziare valutazione - e conseguentemente apprendimento - senza il timore di incorrere in squilibri o ingiustizie di vario tipo. Come vedremo più avanti, questo aspetto impatta significativamente anche sul processo certificativo.

3.4.2 Competenze trasversali e valutazione del comportamento

Abbiamo avuto modo di vedere che la competenza non si basa esclusivamente su conoscenze e abilità. Sempre più autori (Schunk, 2012; Trinchero, 2015), affermano l'importanza di **solidi set mentali, personali e prosociali**, adeguati ad affrontare un'ampia gamma di problemi, familiari o più inediti, in crescente autonomia¹⁸. Le denominazioni presenti in letteratura per designare queste caratteristiche o abilità personali sono diverse; tuttavia, nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo* vengono definite *competenze trasversali*. Il tema è centrale per diversi Paesi che devono affrontare il tema dell'educazione in un mondo in costante cambiamento, riconoscendo alle competenze trasversali proprietà dinamiche e adattative molto preziose per affrontare le sfide poste dalla modernità.

Per questo motivo, anche e soprattutto a scuola, occorre stimolarne lo sviluppo costante, ma anche promuoverne l'osservazione e la valutazione, proprio per la proprietà della valutazione stessa, già condivisa, di instradare e orientare le pratiche didattiche già a livello progettuale. La competenza trasversale, quindi, non va considerata come un orpello o un accessorio da inserire o aggiungere ad una progettazione per renderla più ricca e interessante, ma come un **focus privilegiato** da perseguire con le stesse energie destinate ad un traguardo disciplinare.

Negli esempi di rubriche precedentemente presentati, in vari passaggi, sono presenti riferimenti alle disposizioni ad agire, che possono essere collegate facilmente ad una o più competenze trasversali di riferimento. È chiaro che la competenza trasversale focus, scelta quindi come fattore curricolare transdisciplinare prevalentemente attivato dall'unità di apprendimento, influenzerà marcatamente il *setting* didattico che verrà proposto. Pensiamo, ad esempio, ad una attività calibrata sulla *collaborazione* oppure sulle *strategie di apprendimento*: deve essere chiaro che l'introduzione di attese rispetto ad una delle competenze trasversali appena citate, in termini di risultati desiderati, dovrà corrispondere ad una gamma di elementi empiricamente osservabili inseriti nella rubrica e - giocoforza - nelle diverse evidenze da raccogliere, che si possono ottenere solo con una pianificazione didattica adeguatamente strutturata allo scopo. A titolo esemplificativo nella tabella 3.12, riportiamo un quadro sinottico delle competenze trasversali attese alla fine del terzo ciclo, utile per richiamare alcune evidenze attese da inserire in rubriche generiche o rubriche di prestazione.

¹⁸ Analoghe indicazioni sono rintracciabili nella Dichiarazione della Conferenza Intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romana e del Ticino (CIIP), sulle finalità e gli obiettivi della Scuola pubblica del 30 gennaio 2003 e nell'Accordo intercantone sull'Armonizzazione della scuola obbligatoria del 14 giugno 2007.

	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Sviluppo personale	Fatica a riconoscere le sue potenzialità e limiti e gestisce semplici contesti d'azione con l'aiuto dell'adulto.	Su richiesta dell'adulto considera le sue potenzialità e limiti e gestisce semplici contesti d'azione.	Se guidato tiene conto delle sue potenzialità e dei suoi limiti e gestisce contesti d'azione adeguati alla sua età.	Riconosce le sue potenzialità e i suoi limiti e gestisce contesti d'azione adeguati alla sua età rispettando gli altri.
Collaborazione	Interagisce con gli altri nel gestire semplici contesti d'azione.	Guidato dall'adulto fornisce un proprio contributo nel gestire semplici contesti sociali d'azione.	Coopera con gli altri nel gestire contesti d'azione prevalentemente noti e familiari.	Coopera con gli altri nel gestire adeguatamente contesti sociali d'azione fornendo un contributo efficace.
Comunicazione	Deve essere guidato nel trovare soluzioni comunicative adeguate al contesto d'azione.	Comunica adeguatamente in contesti d'azione semplici e strutturati, attraverso i linguaggi a lui più familiari.	Comunica nei contesti d'azione a lui familiari attraverso i diversi linguaggi che ha sperimentato.	Comunica nei diversi contesti d'azione con una pluralità di linguaggi e di soluzioni espressive.
Pensiero riflessivo e critico	Deve essere sollecitato e guidato a riflettere sulle proprie esperienze o su fenomeni esterni e a organizzare i dati a sua disposizione.	Analizza e interpreta le proprie esperienze o i fenomeni esterni sulla base delle indicazioni fornite dall'adulto.	Utilizza gli strumenti e le procedure sperimentate per analizzare e interpretare le proprie esperienze o i fenomeni esterni.	Analizza autonomamente le proprie esperienze o i fenomeni esterni mettendo in relazione e interpretando i dati a sua disposizione e considerando le condizioni del contesto.
Pensiero creativo e problem solving	Affronta situazioni problematiche semplici con l'aiuto dell'adulto.	Affronta situazioni problematiche semplici utilizzando procedure risolutive già sperimentate.	Affronta situazioni problematiche adattando le procedure risolutive già sperimentate.	Affronta situazioni problematiche anche aventi caratteri di novità e di relativa complessità.
Strategie di apprendimento	Affronta situazioni di apprendimento semplici e note con l'aiuto dell'adulto.	Affronta situazioni di apprendimento semplici e note riutilizzando i modelli e le procedure già sperimentate.	Affronta situazioni di apprendimento note utilizzando i modelli e le esperienze a sua disposizione.	Affronta situazioni di apprendimento utilizzando in modo autonomo e personale i modelli e le esperienze a sua disposizione.
Tecnologie e media	Utilizza semplici strumenti tecnologici e mediali, con l'aiuto dell'adulto.	Sperimenta e utilizza semplici strumenti tecnologici e mediali in autonomia, replicando modelli e procedure	Utilizza vari strumenti tecnologici e mediali in autonomia, ne conosce gli effetti, replica modelli e procedure già sperimentate e ne progetta di nuovi.	Seleziona, utilizza e integra vari strumenti tecnologici e mediali in modo autonomo, personale e consapevole.

Tabella 3.12 – Quadro sinottico sulle competenze trasversali, fine terzo ciclo

Valutazione del comportamento

Ricomporre la frattura tra apprendimento e comportamento

Risulta evidente, dalla lettura dei descrittori del quadro sinottico sopra riportato, come alcuni rilievi riguardino espressamente il comportamento dell'allievo, per il quale è prevista, tanto alla scuola elementare quanto alla scuola media, una valutazione espressa sotto forma di giudizio sintetico (fine primo semestre) e di voto (fine anno scolastico). Sarebbe sicuramente efficace, come rappresentato nel nodo problematico n. 6, ricomporre la frattura tra apprendimento e comportamento, richiamando come riferimento all'attuazione di un atteggiamento consono alle sfide scolastiche le sole competenze trasversali. Non sempre, tuttavia, questo è possibile, soprattutto pensando a vari momenti della vita scolastica non riconducibili espressamente alle attività didattiche. Tuttavia, anche per questi casi, appare ragionevole e opportuno riferirsi ad una serie di indicatori espressi da una rubrica valutativa o da uno strumento analogo, in grado di rendere più collegiale la valutazione, pur in presenza di un maggior livello di soggettività, come esemplificato nella tabella 3.13 o come espresso da altri strumenti riportati tra i materiali di lavoro (§ 4).

Livello (nota)	Caratteristiche del comportamento	Misure educative e disciplinari adottate
Avanzato (6)	<ul style="list-style-type: none"> – Dimostra un atteggiamento responsabile. – Tiene generalmente un comportamento molto buono. – Collabora attivamente e si dimostra disponibile con i compagni, i docenti e il personale. – Contribuisce in modo sensibile al buon clima di lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Apprezzamento e riconoscimento delle qualità.
5.5	Non raggiungere le condizioni per il 6 Alcuni aspetti tipici del 5	
Intermedio (5)	<ul style="list-style-type: none"> – Tiene un comportamento buono, pur con qualche trasgressione (chiacchiere occasionali...). – Si dimostra disponibile verso i compagni, i docenti e il personale. – Rispetta le infrastrutture, il materiale e il mobilio. – Contribuisce all'instaurarsi di un buon clima di lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Qualche richiamo verbale. – Eventuali colloqui individuali (con l'allievo e/o con la famiglia).
4.5	Non raggiungere le condizioni per il 6 Alcuni aspetti tipici del 5	
Base (4)	<ul style="list-style-type: none"> – Denota un comportamento spesso trasgressivo, pur senza forme gravi, delle regole di convivenza. – Fatica ad avere rapporti corretti con i compagni, i docenti e il personale. – Manca frequentemente di rispetto verso le infrastrutture, il materiale e il mobilio. – Disturba spesso rendendo faticoso il clima di lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Frequenti richiami verbali. – Colloqui individuali con l'allievo in occasione di mancanze particolari. – Colloqui con la famiglia e comunicazioni scritte alla stessa (con copia alla direzione).
Iniziale (3)	<ul style="list-style-type: none"> – Trasgredisce frequentemente e in forma grave le regole di convivenza. – Non rispetta i compagni, i docenti e il personale. – Arreca danni a infrastrutture, materiale e mobilio. – Disturba sovente e in modo grave il clima di lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Continui quanto inutili richiami verbali. – Frequenti colloqui individuali. – Colloqui con la famiglia e comunicazioni scritte alla stessa (con copia alla direzione). – Sanzioni disciplinari. – Segnalazione della possibile insufficienza alla famiglia.

Tabella 3.13–Aspetti orientativi per l'assegnazione della “nota di comportamento” (fonte: adattamento da UIM, 2006)

3.5 Comunicazione del giudizio

Uso interno ed esterno della rubrica

Verso una comunicazione trasparente

Necessità di un adeguamento comunicativo

Abbiamo visto come la rubrica valutativa, nella sua accezione di “bussola” e “baricentro” per la progettazione, assuma diverse funzioni, in rapporto alle varie fasi dell’agire didattico. Potremo identificare due dimensioni di base nell’uso della rubrica, una *interna*, riguardante la strutturazione delle fasi didattiche e delle modalità valutative utilizzate per raccogliere informazioni e regolare l’insegnamento, e un’altra *esterna*, rintracciabile nei vari compiti comunicativi, di *feedback* e di restituzione formativa e sommativa ad allieve/i e famiglie.

Analizzeremo ora questa seconda dimensione, mostrando come la rubrica possa porsi come strumento ideale per una **comunicazione trasparente**, rendendo maggiormente chiari i criteri e i diversi riferimenti che sostanziano il processo e, per conseguenza, il giudizio valutativo. La trasparenza, nell’ambito della valutazione e nell’ottica della comunicazione tra docenti e famiglie, costituisce un principio irrinunciabile. Come evidenziato dal nodo problematico n. 2, dietro alla presunta scientificità nell’uso dei voti e, in particolare, in quello della media, si nascondono diverse insidie, soprattutto nella difficoltà ad indicare chiari significati valutativi e criteri di attribuzione adeguati a giustificare il peso del voto. La rubrica, con il suo sistema di riferimento riferito a criteri chiari, può contribuire a rendere più fluida e visibile questa operazione. Ciò non toglie che l’uso della rubrica per l’utenza, sia per allieve/i che per famiglie, pretenda un **adeguamento comunicativo**, ad esempio utilizzando un linguaggio maggiormente vicino ai destinatari e ai loro bisogni conoscitivi, come già espresso in merito all’autovalutazione e alla valutazione tra pari di allieve e allievi. Pertanto, da strumento tecnico, adoperato come guida per la progettazione e per la gestione delle fasi valutative, la rubrica deve rendersi flessibile a seconda dei bisogni formativi, in primo luogo sotto il profilo comunicativo (Castoldi, 2019); basti pensare alle diverse età di riferimento di allieve e allievi o ad alcuni tecnicismi, in fase di colloquio con le famiglie, da semplificarsi in favore di un messaggio maggiormente veicolabile. Questa operazione di semplificazione e di adattamento non pregiudica i riferimenti valutativi su cui poggia la rubrica, ma si caratterizza come opera di divulgazione e di democratizzazione di un linguaggio che, talvolta, rischia di essere eccessivamente tecnico e poco accessibile ai non addetti ai lavori. Per la stessa ragione, anche la valutazione sommativa e certificativa, proprio perché ancorata a criteri resi chiari a partire dalla strutturazione della rubrica, può essere accompagnata e integrata da commenti volti a spiegare le ragioni della valutazione stessa. Si tratta ora di capire come adoperare la rubrica in modo da assolvere a questi compiti “esterni” e come la stessa si possa adattare alle diverse situazioni, risultando pertanto funzionale a vari momenti della vita scolastica.

3.5.1 Gestione del feedback e relazione formativa

Definizione di feedback

Il *feedback* è definibile come un’informazione che viene fornita allo studente, durante o immediatamente al termine di una prestazione o di un compito, allo scopo di informarlo sul livello raggiunto nella performance effettuata, sugli elementi passibili di miglioramento e sulle strategie più adeguate a perseguire tale miglioramento. Si differenzia da altre modalità di carattere formativo per l’immediatezza con cui esso viene elargito dall’insegnante, e quindi per la sua stessa capacità di impattare, in modo autoregolativo e fortemente formante, sul processo di apprendimento. Secondo la letteratura, fornire *feedback* chiari e adeguati al compito rappresenta una delle **strategie più efficaci** a disposizione dell’insegnante (Hattie, 2009, 2011).

Una strategia efficace

Vari livelli di feedback

sul compito

sull'elaborazione

sull'auto-regolazione

Come in altri aspetti di valutazione formativa, tuttavia, per avere significato e coerenza il *feedback* si deve strutturare a partire dai criteri e dagli indicatori presentati dalla rubrica. La figura 3.4 presenta un possibile modello nell'articolazione e nella gestione di *feedback* efficaci. Si tratta, in realtà, di una sorta di diagramma in grado di orientare, con alcune domande guida, sia l'indicazione che l'insegnante dovrà fornire, sia la riflessione che l'allievo potrà articolare a partire dal *feedback* stesso. Vengono analizzati tre livelli di lettura e di azione:

- 1 un *feedback* sul **compito**, tarato sulla prestazione visibile del soggetto in merito, ad esempio, ad un esercizio o ad un'attività cognitiva, espressiva o motoria;
- 2 un *feedback* sull'**elaborazione**, teso a indagare, indicare e orientare le strategie risolutive e i processi attivati per rispondere ad un compito;
- 3 un *feedback* sull'**autoregolazione**, destinato a far riflettere sulle modalità di controllo e di autovalutazione dell'allievo, rispetto ad un compito o ad un processo. In ogni caso, si può osservare, grazie alle linee che collegano le diverse domande-guida, che i tre livelli di lettura sono comunque collegati. Lo schema si chiude con altre domande da contestualizzare e da proporre per un ulteriore approfondimento.

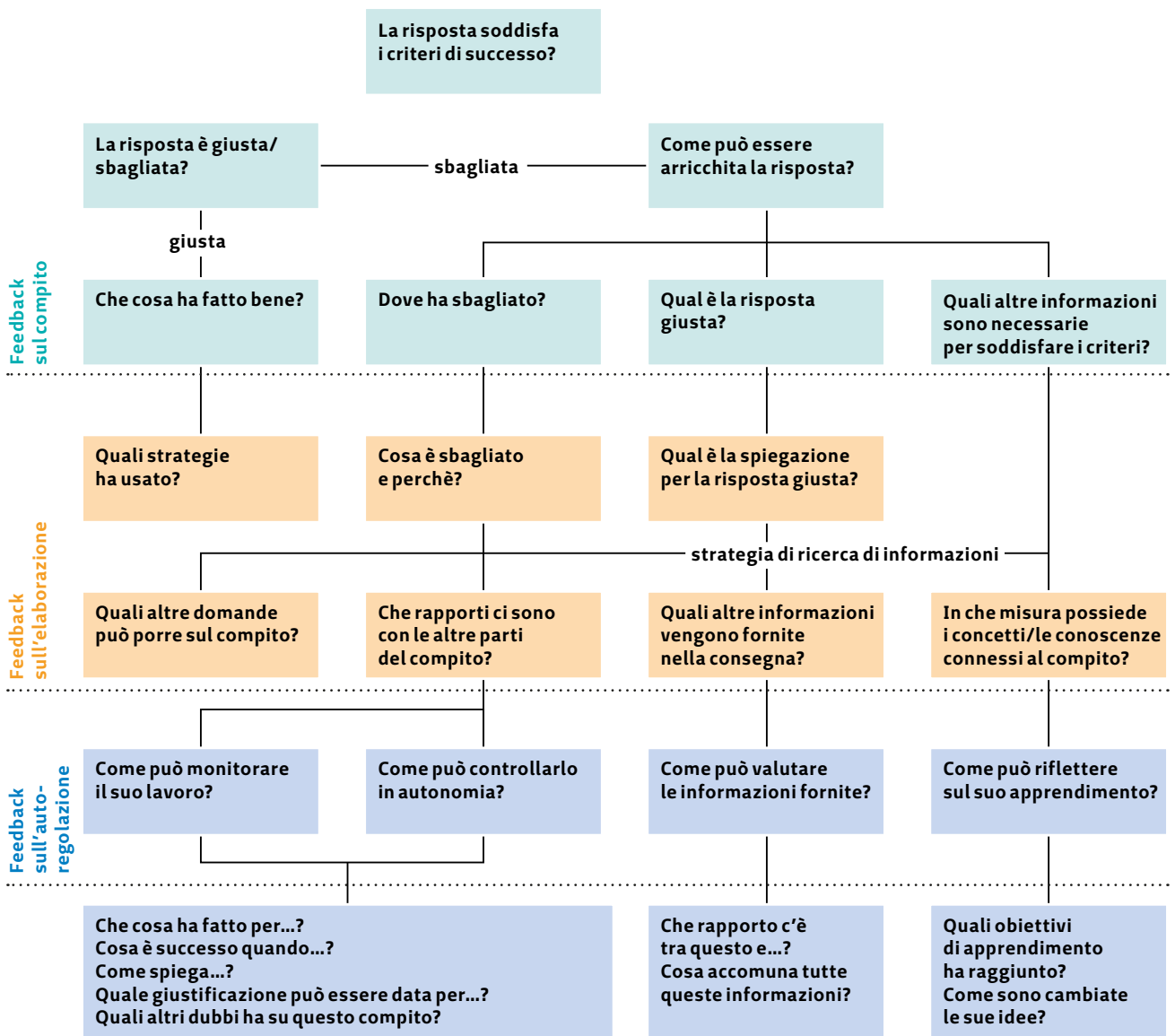


Figura 3.4–Schema orientativo sulla gestione dei feedback (adattamento da Vivanet, 2016)

Utilità generale del feedback

Si diceva poc'anzi che il *feedback* dovrebbe condurre ad una riflessione sulle modalità di lavoro o sulle strategie adottate per risolvere un problema o per affrontare una certa attività. Ciò non toglie che lo schema sopra presentato abbia validità anche per contesti più trasversali e generali, non per forza legati ad alcune discipline specifiche. I rilievi raccolti attraverso più *feedback*, naturalmente, possono andare a comporre o rinforzare una valutazione complessiva, oppure rappresentare la base per un colloquio formativo più ampio, in cui l'insegnante ha la possibilità di indicare all'allievo i punti di miglioramento ma anche i risultati finora acquisiti, in un orizzonte di globale e progressivo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali.

Alla ricerca di un lessico condiviso

Questi colloqui possono essere svolti in momenti precisi durante l'anno, per esempio in concomitanza degli incontri annuali con le famiglie o dei giudizi di fine periodo, oppure in qualsiasi occasione si renda necessaria per fare il punto della situazione. È importante, in questi momenti, che l'insegnante faccia riferimento ad un **lessico condiviso**, già esplorato in alcuni significati e condiviso con gli allievi, sebbene sempre contestualizzato e adattato all'allievo e alla sua età. Serve a poco, in sostanza, chiedere ad un allievo di "collaborare di più" se non si sono sondate le caratteristiche, nel concreto, che rendono visibile e chiara la nozione di "collaborazione". Questo lavoro si concretizza attraverso la formulazione e la proposta, nella fase di costruzione della rubrica e di condivisione dei significati con le allieve e gli allievi, di adeguate *ancore*, che, come abbiamo visto, sono esempi concreti a supporto delle espressioni della competenza (Corsini, 2016), espediente comunque molto utile anche per la condivisione dei significati della rubrica valutativa. È grazie a questo passaggio che le allieve e gli allievi possono riempire di significato termini che spesso sentono pronunciare, ma di cui potrebbero non conoscere i dettagli operativi, come "impegno", "responsabilità" ecc. Ad esempio, tornando al tema della collaborazione, si potrebbero proporre alcune ancore in riferimento a sottodimensioni della competenza trasversale, come "rispettare il turno di parola nel gruppo", "ascoltare con attenzione le opinioni degli altri", "cercare di integrare le osservazioni degli altri nella propria proposta", "valorizzare il lavoro degli altri compagni" oppure "chiedere ad altri compagni di intervenire per esprimere la propria opinione".

Il feedback è orientato alla promozionalità e alla dinamicità del processo di apprendimento

Inoltre, soprattutto durante i colloqui periodici, appare importante richiamare il concetto di processo di apprendimento nelle sue accezioni di **promozionalità** e di **dinamicità**. Ciò significa che, oltre a descrivere la situazione attuale, l'insegnante dovrebbe insistere sulle possibilità migliorative dell'allievo, a qualsiasi livello esso si situi, e insistere comunque più sugli **elementi positivi** che si associano all'espressione della competenza (i cosiddetti "pieni") che sulle fragilità (cioè i "vuoti"), in piena considerazione del rapporto che intercorre tra apprendimento, valutazione e motivazione (Cornoldi *et al.*, 2018; Santrock, 2018). Per tutti questi momenti, lo strumento del *portfolio*, magari da condividere durante un colloquio di bilancio, può risultare di grande utilità.

3.5.2 Strumenti di comunicazione del giudizio alle famiglie

Le considerazioni appena espresse sull'espressione e comunicazione del giudizio rimangono valide anche per i momenti di interazione con le famiglie. Uscire da un linguaggio tecnico significa, in questo caso, non certo rinunciare alla propria professionalità, ma **coinvolgere** il più possibile **le famiglie nel progetto educativo** che vede come protagonista l'allievo, formando un'alleanza proficua in relazione agli aspetti su cui occorre lavorare in vista di obiettivi comuni. Scuola-allievo-famiglia rappresentano i vertici di un triangolo fatto di collaborazione e sforzi tesi verso la promozione di un concetto

Coinvolgimento della famiglia nel progetto educativo

Valorizzare gli aspetti di forza

Domande guida per la costruzione di un giudizio valutativo

ampio di educabilità e formazione. Per questo motivo risulta fondamentale che i genitori acquisiscano informazioni innanzitutto sulle capacità espresse dall'allievo, indicando allo stesso tempo gli elementi su cui risulta importante lavorare. Evidenziare "i pieni" per **valorizzare gli aspetti di forza** dell'allieva o dell'allievo, anche in questo caso, ha un rilevante effetto motivazionale, e permette di gettare le basi ad una collaborazione importante, sia che la famiglia segua costantemente l'allievo nell'istruzione a casa, sia che - in casi di ragazze o ragazzi maggiormente autonomi - ne incoraggi semplicemente lo studio e l'impegno nei vari contesti formativi.

Per la costruzione delle comunicazioni alle famiglie e dei giudizi di fine periodo, che possono poi riversarsi tout court nei colloqui occasionali o periodici con i genitori, proponiamo una lista di domande in grado di rispondere ad una serie di attenzioni rilevanti e strategiche, sicuramente salienti per un apprendimento per competenze:

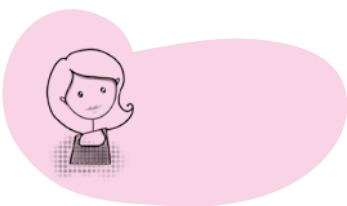
- Quali sono le risorse di base che l'allievo manifesta nelle situazioni didattiche, a livello di conoscenze, abilità e atteggiamenti?
- In che modo l'allievo "legge" o interpreta le situazioni didattiche o esperienziali (a lui note o anche inedite) che vengono poste nei vari contesti di apprendimento?
- Attraverso quali modalità l'allievo reagisce alle situazioni poste, pianificando la sua azione, attivando le sue risorse ed eseguendo le attività?
- In che modo e in che misura l'allievo gestisce e regola il proprio agire e il proprio apprendimento, anche in termini di autonomia, responsabilità, continuità, gestione dell'errore ecc.?
- Come si esplicitano, nel suo comportamento o nei suoi ragionamenti, le competenze trasversali e le disposizioni ad agire richieste nelle varie situazioni di apprendimento?
- Quali potrebbero essere i passi che l'allievo potrebbe realisticamente mettere in atto per migliorare il suo apprendimento?

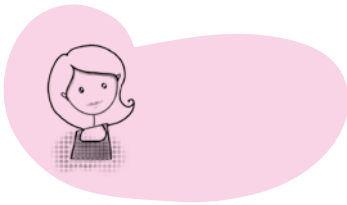
Fondare il giudizio sulle dimensioni della competenza

Queste domande di base, che possono senz'altro essere ulteriormente approfondite e adattate a seconda dei contesti, tendono quantomeno a focalizzare le dimensioni su cui si fonda la competenza: risorse di base, processi (interpretazione, azione e autoregolazione) e disposizioni di agire o atteggiamenti. Dovrebbero anche permettere all'insegnante di esprimere elementi in grado di orientare proposte di miglioramento o occasioni di approfondimento o anche di lavoro concreto, considerando la possibilità di entrare più nello specifico durante un colloquio (Parigi, 2021).

In pratica n. 6

Claudia, docente di scuola media, nel costruire i giudizi di fine periodo, fa riferimento agli aspetti di competenza evidenziati dalle varie attività esplicitabili, come prove autentiche ed esercitazioni, compiti a casa e riscontri connessi all'osservazione di alcuni processi come anche di competenze trasversali. Volendo fornire un riscontro puntuale, trasparente ed utile a famiglia e allievi, costruisce il giudizio a partire da alcuni spunti processuali (cfr. § 2), in particolare sui processi di interpretazione, importanti per la lettura del compito e quelli di autoregolazione. La docente, inoltre, fa capo anche ai criteri generali dello sviluppo delle competenze, come autonomia, livello di familiarità e grado di complessità. Oltre a questo, incoraggia le allieve e gli allievi a formulare un'autovalutazione a partire da questi criteri, che vengono poi confron-





tati in un breve colloquio di bilancio, in cui viene anche motivato e spiegato il giudizio, anche a livello lessicale. Un colloquio analogo viene svolto alla fine dell'anno, in rapporto alle valutazioni finali, confrontando aspettative, obiettivi mirati e risultati raggiunti. Ecco, ad esempio, un giudizio realizzato da Claudia per una sua allieva di seconda media, in cui vengono segnalati gli aspetti di competenza espressi assieme a quelli da rinforzare (segnatamente autoregolazione e pensiero riflessivo e critico).

Martina è in grado di lavorare con impegno e in modo prevalentemente autonomo. Interpreta con precisione i termini dei problemi posti e sa scegliere le strategie più opportune per risolverle, seguendo i passaggi logici con attenzione. Non sempre, tuttavia, è in grado di fornire buone spiegazioni alle modalità di lavoro scelte. Quest'ultimo aspetto è quindi da rinforzare, perché permetterebbe un ulteriore miglioramento nella sua capacità di affrontare problemi sempre più complessi, in modo ancora più autonomo. Può essere utile, quindi, interrogarsi criticamente sul perché delle scelte operate, immaginando eventuali alternative ed osservando con attenzione gli esempi che vengono proposti dalla docente o da altri compagni. L'allieva è inoltre in grado di interagire positivamente con compagni e docente. Il profitto, globalmente, è abbastanza buono.

3.5.3 La valutazione certificativa

Le considerazioni espresse per i profili di competenza rinnovano in questo passaggio la loro rilevanza. Nella valutazione certificativa, quindi di fine anno o a conclusione di un ordine scolastico, normalmente vengono indicati esclusivamente i voti sintetici come espressione di ciascuna materia o ambito disciplinare, e in riferimento all'applicazione (scuola elementare) e alla condotta/comportamento (scuola elementare e scuola media). In attesa di disporre di strumenti di accompagnamento all'espressione numerica della pagella o della licenza, elementare o di scuola media, possiamo qui ricordare il *nodo problematico n.3*, ribadendo come un profilo di competenza, in virtù dei criteri di valutazione contenuti e articolati in altrettante modalità di accertamento seguite durante tutto un anno scolastico, contribuisca a **riempire di significato l'espressione numerica** del voto, che non dovrebbe rappresentare più una semplice media aritmetica di un insieme di prestazioni anche di natura diversa. La competenza stessa si articola attraverso una serie di elementi osservativi e valutativi che non si possono risolvere in poche prestazioni caricate di valore certificativo, ma che richiedono l'assunzione coordinata di vari codici comunicativi per documentare il processo di apprendimento e il cammino verso l'acquisizione delle competenze. Per questo motivo i profili rappresentano un riferimento chiave - auspicabilmente condiviso e chiarificato attraverso il continuo dialogo con allieve/i e famiglie - nell'attribuzione della nota, ricordando come anche al termine di un percorso scolastico, in un'ottica di valutazione per l'apprendimento, qualsiasi accezione sommativa può essere tesa verso funzioni formative ed educative ben al di là del valore certificativo del documento stesso.

Lo stesso discorso riguarda i bisogni educativi particolari e specifici, per i quali l'adozione di un riferimento come il profilo di competenza eviterebbe una doppia interpretazione dell'assegnazione del voto, problema noto e non più compatibile con i valori di equità promossi dalla scuola ticinese.

Nella tabella 3.14 viene riportata la matrice valutativa generale, peraltro ispirata al già citato *Quadro europeo*, da cui si dipanano i vari profili di competenza al termine di un ciclo in particolare. La lettura dei livelli (iniziale, base,

Assegnare un significato in termini di competenze al voto finale

Valore formativo della valutazione certificativa

Dai voti ai profili di competenza

intermedio e avanzato) porta all'identificazione di un codice numerico di riferimento e indicativo, che non rimanda quindi alle singole prestazioni, ma ai criteri espressi attraverso la combinazione di risorse, processi e disposizioni ad agire dell'allieva e dell'allievo (Nigris & Agrusti, 2021).

Dimensione	Ambito di competenza (per materie legate ai codoci, ad esempio ITA, Arti, L2)	Indicatori/ Criteri (ciascuna disciplina inserisce i propri processi chiave)	Livello iniziale (3)	Livello base (4)	Livello intermedio (5)	Livello avanzato (6)
Risorse cognitive (conoscenze e abilità)		Conoscenze, abilità e procedure adeguate ad affrontare un determinato compito	Conoscenze e abilità minime	Conoscenze e abilità di base	Conoscenze e abilità strutturate	Conoscenze e abilità solide e approfondite
Strutture di interpretazione		Scegliere, individuare, localizzare informazioni, dati, strategie ecc.	Difficoltà anche se guidato Situazioni note Grado di complessità: BASSO	Solo se guidato Situazioni note Grado di complessità: BASSO	Autonomo Situazioni note Grado di complessità: MEDIO	Autonomo Situazioni inedite Grado di complessità: ALTO
Strutture di azione		attivare strategie di azione disciplinari adeguate ad affrontare un determinato compito (ad es. classificare, eseguire, utilizzare, confrontare, analizzare, progettare...)	Solo se guidato Situazioni note Grado di complessità: BASSO	Autonomo Livello di familiarità: situazioni note Grado di complessità: BASSO/MEDIO	Autonomo Livello di familiarità: situazioni prevalentemente note Grado di complessità: MEDIO	Autonomo Livello di familiarità: situazioni inedite Grado di complessità: ALTO
Strutture di auto-regolazione		Consapevolezza dei propri limiti e delle proprie risorse / strategie, capacità di rivedere una procedura, trovare errori, motivare / giustificare / argomentare	Difficoltà anche se guidato situazioni note Grado di complessità: BASSO	Solo se guidato Livello di familiarità: situazioni note Grado di complessità: BASSO	Solo se guidato Livello di familiarità: situazioni note Grado di complessità: BASSO/MEDIO	Autonomo Livello di familiarità: situazioni inedite Grado di complessità: ALTO
Disposizione ad agire	Riferite ad atteggiamenti specificamente disciplinari o più trasversali	Mobilizzare risorse personali e strategie di supporto alla risoluzione di un determinato compito (motivazione, perseveranza, organizzazione strategica ecc.)	Difficoltà anche se guidato Situazioni note Grado di complessità: BASSO	Prevalentemente guidato Situazioni note Grado di complessità: BASSO	Prevalentemente autonomo Situazioni prevalentemente note Grado di complessità: BASSO/MEDIO	Autonomo Situazioni inedite Grado di complessità: MEDIO/ALTO

Gestire la valutazione: fasi salienti

Tabella 3.14 – Matrice valutativa generale per i profili di competenza

3.5.4 Valutazione e differenziazione

Abbiamo visto come i profili di competenza permettano un uso davvero differenziato della valutazione, poiché fanno riferimento a vari livelli di padronanza anziché variazioni o fluttuazioni, più o meno sensibili, rispetto ad una sorta di “livello medio” di prestazione che indica una presunta “normalità” (v. effetto della distribuzione forzata, § 2). I profili di competenza, però, possono tornare utili anche nel contesto della **personalizzazione** degli apprendimenti. Premettiamo che la differenziazione dovrebbe essere considerata come situazione didattico-pedagogica basilare, costante e irrinunciabile, tanto nell’insegnamento quanto nell’apprendimento: le classi, eterogenee per loro natura, sono composte da individui con bisogni educativi diversi, tant’è vero che un modo di insegnare unico, valido per tutti in modo indiscriminato, dovrebbe considerarsi come un autentico “mito educativo”.¹⁹ L’intera filiera messa in luce in questo testo, dalla valutazione iniziale ai *feedback* formativi, tiene già in debito conto delle variazioni nei livelli di prontezza, preparazione, prestazione e interesse di ciascun allievo. Il punto nodale per ogni insegnante, nondimeno, rimane sempre lo stesso: cercare di condurre le proprie allieve e i propri allievi all’espressione del loro massimo potenziale possibile (Baldacci, 2008).

Uno dei più grandi equivoci che attanagliano la progettazione didattica è però quello di ritenere la differenziazione una sorta di distorsione o deflessione rispetto ad un fantomatico livello medio, verso cui le attività di insegnamento dovrebbero mirare. La diversità, secondo questa concezione, può costituire un “problema” più che una sfida: gli ostacoli all’apprendimento sono riconosciuti, ma difficilmente sconnessi dalle “capacità” di allieve e allievi. La differenziazione, quindi, assume le sembianze di una rinuncia implicita rispetto a determinate attese di apprendimento: anche quando viene attuata, si esplicita secondo ottiche di semplificazione del compito, di abbassamento della soglia di accettabilità di una prova o di una sfida. Tale alterazione – quasi sempre verso il “basso”²⁰ – rispetto ad un sistema standardizzato viene interpretato dall’insegnante (e talvolta dalla classe intera) come una rinuncia ad ottenere risultati accettabili; l’espressione del giudizio, sintetico o sotto forma di note, può in certi casi assumere una caratterizzazione che rischia di stigmatizzare l’allieva o l’allievo rispetto al resto dei compagni.

Un primo aspetto da considerare è che, in assenza di deficit accertati, alcuni allievi hanno solo bisogno di più **tempo** per arrivare ad esprimere competenze basilari o anche intermedie: i profili di competenza, infatti, costituiscono un riferimento per una serie di padronanze attese alla fine di un periodo; tuttavia non dichiarano che entro un certo mese (o settimana dell’anno), le allieve e gli allievi debbano già manifestare un dato livello di padronanza. Tradotto in termini pratici, se l’unico sistema di attribuzione dei voti passa attraverso verifiche di conoscenze e di abilità, che cadono irrefutabilmente in certi frangenti del calendario scolastico, è abbastanza naturale che alcune allieve e alcuni allievi vengano implicitamente penalizzati, soprattutto se necessitano ancora di tempo per consolidarsi. Ma, ancora una volta, il concetto di competenza con le sue caratteristiche ci viene in aiuto, in questo caso per ricordarci

¹⁹ In generale, rispetto alle previsioni di personalizzazione e ai relativi gradi di supporto, il *Response to Intervention* (Hale, 2006; Pavri, 2010) costituisce un solido e scientificamente informato approccio alla differenziazione.

²⁰ In effetti, occorre ricordare che analoghi risvolti problematici connessi alla prassi valutativa possono riscontrarsi anche con allievi dotati di particolari capacità cognitive, ma che presentano caratteristiche personali e comportamentali fortemente differenziate e non per forza inquadrabili all’interno di un profilo “avanzato”. La plusdotazione, o alto potenziale cognitivo, rientra ad esempio all’interno di questa casistica, rinforzando ancora di più il concetto secondo cui la differenziazione debba considerarsi elemento quotidiano e costante della prassi progettuale e attuativa.

Valutazione
e personalizzazione
degli apprendimenti

La differenziazione
non è una forma
di rinuncia
o di abbassamento
delle aspettative

La considerazione
del tempo necessario
per l’acquisizione
di competenze

Strumenti efficaci per l'insegnante: l'Universal Design for Learning

Gestione verticale e orizzontale del curricolo

Considerare l'avanzamento nella pianificazione

La differenziazione nelle prove sommative e nella valutazione certificativa

la necessità di considerare e valutare la competenza - e le sue manifestazioni - nel contesto di un periodo temporale piuttosto ampio, facendo ricorso a prove autentiche e ad attività che permettano un più efficace monitoraggio di processi e disposizioni ad agire.

Anche in caso di difficoltà di più ampio spessore, la prevalutazione, o valutazione iniziale, può aiutare i docenti ad impostare una strategia di differenziazione adeguata. Si deve premettere che secondo i principi dell'*Universal Design for Learning* (Calvani, 2012; Cottini, 2019) l'offerta di mezzi multipli di rappresentazione, azione, espressione e coinvolgimento è da considerarsi prassi efficace con tutti gli allievi della classe; in ogni caso, a partire dalle informazioni raccolte, l'insegnante ha la possibilità di gestire il suo insegnamento secondo una coerenza "verticale", mediante cui lo stesso contenuto si articola su diversi livelli di approfondimento in base al livello degli studenti, e una coerenza "orizzontale", in considerazione della scansione logica tipica della materia, unitamente ai livelli di prontezza, interesse e preferenze nei modi di apprendimento (Mincu, 2015). La continua raccolta dei dati, mediante l'osservazione e gli strumenti di valutazione formativa, permette all'insegnante di modulare l'insegnamento rispetto ai vari livelli di padronanza, fornendo un supporto conseguente ai bisogni. Secondo quest'ottica, diventa possibile per l'insegnante valutare l'allievo per *quel che sa fare nella condizione in cui si trova*, in quel dato momento e/o rispetto a caratteristiche che determinano il suo profilo di apprendimento. Moon (2005) spiega che durante il prosieguo dello sviluppo del percorso didattico possono verificarsi due possibilità:

- 1 il progresso di allieve e allievi risulta globalmente soddisfacente; in tal caso la differenziazione si calibra sugli allievi non ancora pronti ad andare oltre e per le allieve e gli allievi che dimostrano un ritmo oltre le aspettative;
- 2 al contrario, il progresso sembra essere insoddisfacente per la maggior parte di allieve e allievi; in questo caso occorrerà agire in modo più sostanziale sulle modalità di insegnamento, facendo capo a tutte le metodologie adeguate a sviluppare metacognizione e a lavorare attivamente sugli aspetti ostici dell'apprendimento.

In nessun caso si potrà "premiare" i pochi allievi che sono arrivati ad un livello desiderato, portando avanti la pianificazione preimpostata, con l'intera classe, senza alcuna variazione. Anche perché, comunque, la fase sommativa (possibilmente sotto forma di prova autentica o compito di realtà) non dovrebbe avvenire quando la classe si trova nel caso descritto al punto 2. La componente sommativa, come già visto, può comunque diventare un'altra occasione di riflessione, autoanalisi (da parte dell'allievo e degli allievi) ma anche una modalità efficace per ricavare altre informazioni utili sull'insegnamento e sull'apprendimento dei soggetti coinvolti, rispetto alle possibili regolazioni.

Anche nel contesto di prove sommative, risulta sempre possibile ricorrere a modalità di adattamento, rendendo maggiormente flessibili le pratiche valutative, come, ad esempio, nel caso in cui sia possibile offrire una seconda chance per l'esecuzione della prova, concedere maggior tempo o gestirlo in modo maggiormente duttile, evitare di valutare la performance in funzione della velocità di esecuzione e assegnare voti, al limite, solo dopo aver offerto varie modalità di apprendimento e di esercitazione.

La problematica più spinosa, però, riguarda l'assegnazione finale, certificativa, di una valutazione, che dovrebbe riflettere in modo riassuntivo un giudizio sulle acquisizioni delle allieve e degli allievi. La valutazione per competenze, anche nella fase certificativa, offre però diversi spunti per supportare lo sforzo di allieve e allievi con varie difficoltà accertate o in via di accertamento. Ne vediamo di seguito alcuni:

Piano di apprendimento personalizzato calibrato sul profilo di competenza

1 a partire dal profilo di competenza e sulla base di informazioni raccolte ad inizio anno è possibile stilare un **piano di apprendimento personalizzato**, che metta in evidenza il profilo di padronanza richiesto dall'allievo per raggiungere la sufficienza. Non si tratta di uno "sconto" rispetto ad un prezzo pieno: dietro la nota "4" assegnata, ad esempio, si può attribuire un altro tipo di significato, legato al raggiungimento di obiettivi puntuali, ma comunque in sintonia con il profilo di competenza.

Valutare il miglioramento e il corredo delle competenze trasversali

2 Valutare il **miglioramento**. L'attribuzione della nota, in questo caso, sottolinea il progresso (*effort grade*) rispetto ad una situazione iniziale, anche sulla base del grado di impegno manifestato dal soggetto. Nel contesto di una piena valorizzazione delle **competenze trasversali** (vedi § 3.3.2) questo elemento non può essere ignorato, perché fondante per l'acquisizione di un più ampio concetto di padronanza, di trasferibilità nell'apprendimento e di educazione alla cittadinanza attiva.

Concedere una "seconda chance"

3 Concedere una **seconda chance**. In altre parole, significa assegnare una prova finale in grado di far dimostrare all'allieva o all'allievo il raggiungimento delle abilità e delle competenze di base descritte dal profilo, anche mediante la presentazione di un portfolio o di altre prove a sostegno del livello di padronanza richiesto. In ogni caso, si raccomanda di non valutare la performance in relazione al tempo impiegato per la consegna (e nemmeno alla velocità di realizzazione).

Domande di riepilogo:

- 1 Che cosa significa attuare una logica circolare nella valutazione?
- 2 Quanti tipi di rubrica valutativa conosciamo?
- 3 Quali sono i criteri generali di sviluppo della competenza?
- 4 Perché è importante la valutazione iniziale o conoscitiva?
- 5 In che modo la valutazione si lega alle situazioni-problema?
- 6 Come ricavare strumenti valutativi formativi dalla rubrica?
- 7 In che modo le comunicazioni e i giudizi orali e scritti devono tener conto del profilo di competenza e delle rubriche valutative?
- 8 Come gestire la valutazione del comportamento e delle competenze trasversali?
- 10 Qual è il rapporto tra nota finale (valutazione certificativa) e profili di competenza?
- 11 Come gestire la differenziazione nella valutazione?

Per approfondire:

Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom. Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. Corwin Press, Inc.

Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool Assessment. Principles and Practices*. Guilford Press.

Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics. For Formative Assessment and Grading*. ASCD.

Careglio, V. (ed.). (2013). Buone prassi per la certificazione delle competenze in Piemonte al termine dell'obbligo di istruzione. *I Quaderni della ricerca*, 4. Loescher -USR Piemonte.

Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e di apprendere*. UTET.

Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. UTET.

Chappuis, J, et al. (eds.). (2014). *Classroom Assessment for Student Learning*. Pearson.

Claris, S. (2019). *Guide per l'osservazione. Come farne buon uso a scuola e in aula*. UTET.

Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press, Inc.

Griffin, P., & Care, E. (eds.). (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach*. Springer.

Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2019). *What We Know About Grading. What Works, What Doesn't, and What's Next*. ASCD.

Irons, A. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. Routledge.

Nigris, E., & Agrusti, G. (eds.). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Pearson.

Pastore, S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. UTET.

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiation and the brain: how neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.

Topping, K. J. (2018). *Using Peer Assessment to Inspire Reflection and Learning*. Routledge. Versione digitale 1.0

Settembre 2022

4 Esercitare la valutazione: materiali di lavoro

Quest'ultima parte contiene una serie di esemplificazioni, strumenti di riflessione e di pianificazione, eventualmente corredate di un breve commentario²¹. Le proposte seguono, in linea di massima, l'ordine di trattazione adottato nei capitoli teorici e metodologici.

4.1 Riflessione sulla valutazione

La valutazione in classe: Da... a... (Chappuis et al., 2008)

Questa tabella rappresenta uno strumento iniziale di riflessione sulla prassi valutativa, e soprattutto sulla sua integrazione nel processo di insegnamento/ apprendimento.

Da...	a...
Test in aula scollegati dal focus dell'istruzione.	Test in aula che riflettono il curriculum scritto e insegnato.
Valutazioni effettuate utilizzando solo formati di risposta selezionati.	Metodi di valutazione selezionati intenzionalmente per riflettere tipi specifici di obiettivi di apprendimento.
Valutazioni "misteriose", in cui gli studenti non sanno in anticipo su cosa vengono valutati.	Trasparenza nelle valutazioni, in cui gli studenti sanno in anticipo di cosa saranno ritenuti responsabili a livello di apprendimento.
Tutte le valutazioni e gli incarichi assegnati e i compiti, inclusa la pratica, "contano" ai fini del voto.	Alcune valutazioni e incarichi "contano" per il voto; altri sono per la pratica o altri usi formativi.
Studenti passivi rispetto al processo di valutazione.	Studenti come utenti attivi della valutazione, vissuta come esperienza di apprendimento.
Gli studenti non scoprono, fino alla prova valutata con una nota, in cosa sono bravi e su cosa devono lavorare.	Gli studenti sono in grado di identificare i loro punti di forza e le aree di ulteriore studio durante l'apprendimento.

Tabella 4.1

²¹ Gli esempi e gli strumenti che non riportano il riferimento della fonte sono stati realizzati dai redattori. Tutti gli altri sono stati tradotti - e, in certi casi, adattati - sempre dai redattori.

4.2 Progettazione degli strumenti valutativi

Griglia di autovalutazione sul rapporto tra progettazione e valutazione (Chappuis *et al.*, 2014)

In che misura le strategie seguenti sono attualmente in atto nella tua classe? Completa questo inventario personale. Se stai lavorando con un partner o un team, discuti i tuoi risultati

Prerequisiti	Sempre	Talvolta	Non ancora
1 Gli studenti hanno una visione chiara degli obiettivi di apprendimento. Gli obiettivi vengono comunicati attraverso modalità linguistiche accessibili (rubriche comprese).			
2 L'insegnamento si concentra sugli obiettivi/traguardi di apprendimento. Commenti:			
3 Le consegne e le valutazioni si allineano chiaramente con l'apprendimento e l'insegnamento. Commenti:			
4 Le consegne e le valutazioni sono progettate in modo che gli studenti possano interpretare i risultati, in termini di apprendimento previsto. I risultati possono essere tradotti in termini di feedback efficaci. Commenti:			

Tabella 4.2

*Quale dei prerequisiti è la tua massima priorità per l'apprendimento?
Quali risorse potresti utilizzare?*

Analisi del compito: operazioni preliminari per l'esplorazione di argomenti, traguardi, conoscenze e abilità (adattamento da Briggs *et al.*, 2008).

Strumento utile per mappare e scomporre l'argomento o il traguardo sotto il profilo delle necessità conoscitive, delle abilità chiave e delle prove utili a documentare in modo specifico e chiaro il processo di acquisizione della competenza, nell'ottica della progettazione a ritroso. A partire da un lavoro preliminare di questo tipo sarà anche più facile costruire rubriche valutative generiche o specifiche.

Argomento/traguardo	Aspetti di conoscenza da valutare	Abilità/processi/strategie chiave	Aspetti di comprensione significativa e di progressione della competenza	Evidenze di accertamento

Tabella 4.3 (a)

Esempi

Argomento/ traguardo	Aspetti di conoscenza da valutare	Abilità/processi/ strategie chiave	Aspetti di comprensione significativa e di progressione della competenza	Evidenze di accertamento
Alimentazione (formazione generale, biosfera, salute e benessere)	Termini chiave (es. vitamine, proteine, calorie). Famiglie di alimenti e linee guida. Necessità alimentari di varie tipologie di persone (sportivo, sedentario, persona affetta da malattie del metabolismo ecc.).	Leggere ed analizzare le principali informazioni dalle etichette dei cibi; Analizzare una semplice dieta per ricavare informazioni nutrizionali; Progettare semplici diete equilibrate per sé e per gli altri.	Passaggio da conoscenze meccaniche e replicative a maggiore consapevolezza, ad esempio: 1 – cosa significa davvero mangiare in modo sano; 2 – comprensione delle differenze individuali rispetto alle esigenze alimentari; 3 – Individuazione del rapporto tra la dieta ed altri aspetti della salute (esercizio fisico, sonno, igiene ecc.).	Autoverifica delle conoscenze (test a crocetta) sulle categorie di cibo. Costruzione di una piramide alimentare. Saggi brevi (ad es. descrizione di un problema di salute derivato dal cibo e come evitarlo). Analisi di una dieta settimanale di una ipotetica famiglia. Creazione di una brochure illustrata sulla corretta alimentazione. Osservazioni dell'insegnante. Autovalutazione e valutazione tra pari dei prodotti realizzati.
Arti, ed. musicale "Classificare stili, epoche e culture musicali eteroge- nei, attribuendo di volta in volta la funzione (espressiva, sociale, religiosa, ecc.), per delinea- re gli aspetti stilisticamente salienti, esprimendo opinioni e confrontandosi con pareri e visioni differenti dalla propria."	Funzioni della musica (espressiva, sociale religiosa); Periodizzazione della storia della musica; Elementi di stilistica musicale.	Riconoscere e confrontare stili e generi musicali differenti; Identificare o rico- struire la funzione musicale sulla base dell'analisi del contesto storico e sociale.	Comprensione del legame tra contesto storico ed evento musicale. Individuazione e riconoscimento di tratti stilistici ed espressivi comuni a produ- zioni storicamente distanti o apparentemente eterogenee. Considerazione della varietà stilistica come patrimonio della cultura musicale e universale, nei vari contesti di esperienza.	Presentazioni, personali o collettive, di autori, stili o eventi musicali storicamente rilevanti. Saggi brevi e con- fronti tra autori, interpreti, stili. Progettazione di un programma per una stagione concertistica. Realizzazione di una program- mazione per una emittente radiofonica. Verifica e autoverifica delle conoscenze. Confronti collettivi e discussioni su ascolti presentati dal docente o proposti dagli allievi.

Tabella 4.3 (b)

Quali formati scegliere? Sensibilità e specificità della prassi valutativa rispetto all'oggetto dell'indagine (Stiggins & Chappuis, 2011)

Operazione legata all'esplorazione preliminare, in fase progettuale, volta all'identificazione di strumenti adeguati di accertamento, la scelta di modalità di indagine convenientemente specifiche risulta importante per chiarire un buon rapporto tra mezzi e fini. La seguente tabella aiuta a districarsi nella scelta.

	Risposta multipla	Risposta scritta	Performance	Orale (colloquio, comunicazione ecc.)
Conoscenza	Buona Permette di valutare elementi di conoscenza isolati e alcune relazioni tra loro.	Forte Permette di valutare elementi di conoscenza e relazioni tra loro.	Parziale Permette di valutare elementi di conoscenza e relazioni tra loro in determinati contesti.	Forte Permette di valutare elementi di conoscenza e relazioni tra loro.
Processi cognitivi	Buona Permette di valutare molti ma non tutti i processi cognitivi.	Forte Permette di valutare tutti i processi cognitivi.	Parziale Permette di valutare i processi cognitivi nel contesto di determinate attività in contesti specifici.	Forte Permette di valutare tutti i processi cognitivi.
Abilità	Parziale Buona corrispondenza solo per alcuni obiettivi di abilità misurabili; altrimenti difficile riscontrare corrispondenze adeguate.	Debole Impossibile valutare il livello di abilità; può solo valutare la conoscenza e il ragionamento pregressi.	Forte Permette di osservare e valutare le abilità mentre vengono eseguite.	Parziale Abbinamento forte per alcune competenze di comunicazione orale; altrimenti difficile riscontrare corrispondenze adeguate.
Prodotto	Debole Non è possibile valutare la qualità di un prodotto; permette solo di valutare la conoscenza e il ragionamento pregressi.	Debole Non è possibile valutare la qualità di un prodotto; permette solo di valutare la conoscenza e il ragionamento pregressi.	Forte Può valutare direttamente gli attributi di qualità dei prodotti.	Debole Non è possibile valutare la qualità di un prodotto; permette solo di valutare la conoscenza e il ragionamento pregressi.

Tabella 4.4

4.2.1 Valutazione iniziale

Identificare, progettare e costruire strumenti di valutazione diagnostica (Tomlinson *et al.*, 2013)

La valutazione iniziale, o diagnostica, si afferma come procedura essenziale per ricavare informazioni sul livello di padronanza, prontezza e interesse delle allieve e degli allievi, anche in un'ottica di differenziazione pedagogica. Seguono una serie di strategie, alcune delle quali spendibili in diversi contesti senza particolare preparazione.

Strategie indirette o informali

1 – Segnali con la mano: l'insegnante richiede agli studenti di autovalutare la propria competenza con conoscenza, abilità o comprensione in una particolare area, per esempio alzando un dito se non si sentono ancora a proprio agio, due dita se si sentono a proprio agio ma hanno ancora bisogno di imparare o esercitarsi di più, tre dita se si sentono molto fiduciosi e potrebbero addirittura aiutare i compagni. Un'alternativa è mostrare un pollice in su per indicare una forte sicurezza, un pollice di lato per indicare una ragionevole sicurezza e un pollice in giù per indicare che non sono ancora a proprio agio o sicuri rispetto al tema o all'abilità indagata.

2 – Grafici KWL e altri organizzatori (per tutta classe): l'insegnante conduce una discussione con l'intera classe su un argomento che sta per essere studiato, chiedendo agli studenti di contribuire alla realizzazione di un organizzatore grafico come un grafico KWL, in cui gli studenti elencano ciò che già sanno sull'argomento (K), cosa vogliono sapere (W) e, verso la fine dell'unità, cosa hanno imparato (L). Quando l'insegnante ascolta le risposte K e W, ottiene un'immagine generale della familiarità dello studente con l'argomento, ma non la chiarezza sullo stato di ogni singolo studente. Sono utili anche altri organizzatori, come mappe concettuali o diagrammi di Venn.

3 – Schede di risposta: l'insegnante pone una domanda (per la quale è possibile una sola risposta) a cui gli studenti rispondono tenendo in mano una scheda con un'opzione di risposta preparata. Ogni studente potrebbe avere tre carte (come a, b e c) tra cui scegliere, oppure anche solo due (come sì e no). Mentre gli studenti alzano le carte, l'insegnante controlla rapidamente quale percentuale di studenti ha la risposta corretta. Eventualmente, è possibile ricorrere a strumenti digitali o informatici o a piattaforme gestibili tramite iPad o smartphone.

4 – Conversazioni e osservazioni informali: quando gli insegnanti parlano con gli studenti in modo informale durante la giornata scolastica, oppure formalmente mentre gli studenti lavorano su compiti, o anche durante le discussioni in classe, diventano consapevoli degli interessi e dei modi di lavorare degli studenti. Alcuni di questi potrebbero avvantaggiare certi studenti o ostacolarne altri; lo stesso si può dire di argomenti o abilità in cui alcuni studenti sperimentano una certa familiarità, e che per converso rappresentano aree di carenza per alcuni studenti. Queste informazioni possono e devono dare una forma alla pianificazione delle successive unità di studio.

Strategie dirette o formali

1 – Diagrammi di Frayer (vedi esempio sotto): un rettangolo è diviso in quattro sezioni uguali, con un ovale o un rettangolo aggiuntivo al centro. Nella figura centrale, l'insegnante scrive un concetto o un argomento, che verrà affrontato nella prossima unità didattica, e chiede agli studenti di condividere le loro attuali conoscenze nei quattro quadranti, che sono tipicamente etichettati come "Definizione o spiegazione", "Informazioni che già conosci", "Esempi" e "Non-esempi." Un "non-esempio" è qualcosa che si può legare all'argomento o al concetto, ma non proprio la stessa cosa. Ad esempio, un numero intero, un decimale e una percentuale non sono esempi per il concetto di frazione. Sono correlati, ma non realmente frazioni.

2 – Osservazioni / interviste sistematiche: l'insegnante organizza conversazioni individuali con gli studenti, oppure li osserva sistematicamente mentre lavorano o presentano gli elaborati. L'insegnante registra le informazioni rilevanti su ogni studente attraverso liste di controllo o guide predefinite.

3 – Voci di diario / suggerimenti scritti: l'insegnante pone una domanda di senso generale, rilevante rispetto a un argomento e gli studenti rispondono per iscritto.

4 – Mostra e racconta: l'insegnante pone una domanda e gli studenti mostrano (illustrano) e spiegano ciò che sanno al riguardo. Questo approccio è particolarmente utile per determinare la comprensione per gli studenti che potrebbero imparare la lingua della classe o che hanno difficoltà con l'espressione scritta per una serie di altri motivi, ma che sanno qualcosa sull'argomento o sull'abilità sotto il profilo pratico o esperienziale.

5 – Autovalutazione dello studente: l'insegnante fornisce agli studenti un elenco di argomenti, concetti o abilità per un'unità di apprendimento imminente e chiede loro di valutare la loro competenza, ad esempio da 1 a 5, dove 5 indica che sono abbastanza esperti o a proprio agio e 1 indica che non hanno ancora sviluppato sufficiente competenza o "feeling" l'argomento. Ad esempio, un insegnante di lingue seconde potrebbe chiedere agli studenti del primo anno a settembre di valutare la loro competenza rispetto a soggetto, predicati, aggettivi, preposizioni e frasi nella lingua da studiare.

6 – Quiz: L'insegnante somministra e rivede una risposta breve o un quiz a risposta aperta progettato per riflettere su comprensioni, conoscenze e abilità dell'unità didattica che sarà di lì a poco insegnata.

7 – Sondaggio sugli interessi: l'insegnante chiede agli studenti di selezionare o classificare le opzioni in base ai loro interessi, di elencare / disegnare ed elaborare i loro interessi, o di indicare determinati approcci all'apprendimento che trovano particolarmente efficaci o inefficaci rispetto al loro modo di apprendere.

Esempio di diagramma di Frayer:

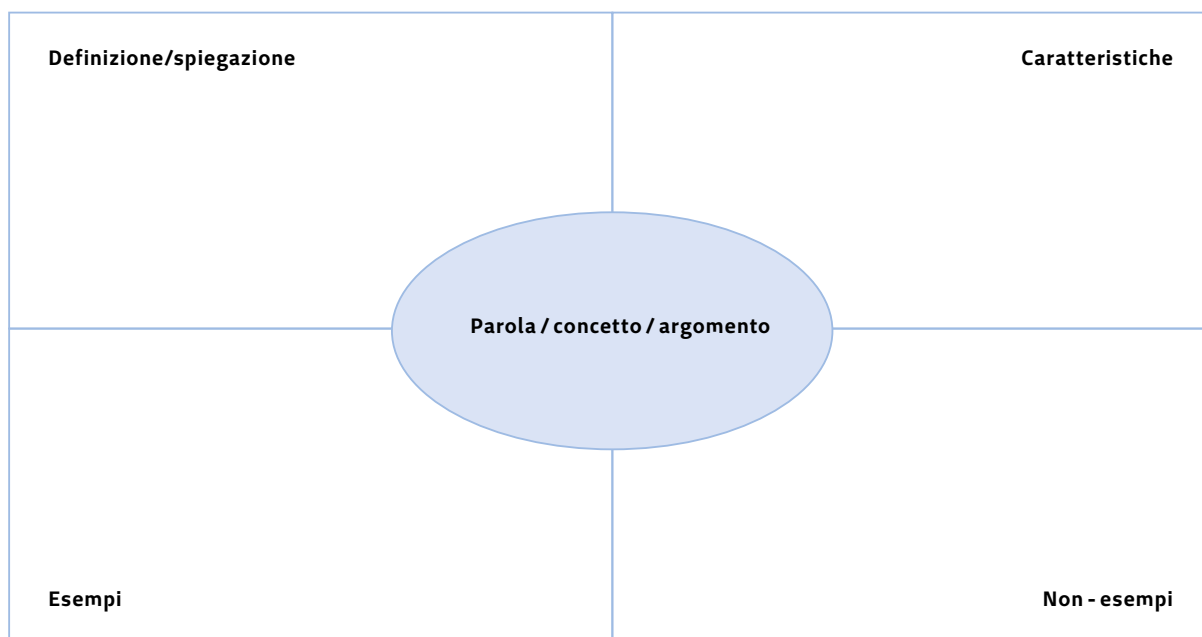


Figura 4.1

Strumento di prevalutazione riferibile ad una specifica disciplina (ad es. scienze naturali alla scuola media). (Tomlinson, 2013)

Consegna: cercherò di insegnare il meglio possibile se capisco alcuni dei tuoi interessi. In ogni casella sottostante, scrivi un tuo interesse. Scrivi brevemente in che modo questo interesse ti riguarda o ti coinvolge. Nota anche tutti i modi in cui puoi pensare che l'interesse potrebbe connettersi con le scienze naturali.

<p>Interesse:</p> <p>Esperienze avute:</p> <p>Connessione con le scienze:</p>	<p>Interesse:</p> <p>Esperienze avute:</p> <p>Connessione con le scienze:</p>
<p>Interesse:</p> <p>Esperienze avute:</p> <p>Connessione con le scienze:</p>	<p>Interesse:</p> <p>Esperienze avute:</p> <p>Connessione con le scienze:</p>

Figura 4.2

Una valutazione preliminare degli interessi delle allieve e degli allievi di seconda e terza elementare relativi al genere (ad es. letterario, cinematografico ecc.)

Sondaggio sui generi
<p>Consegna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – disegna una stella vicino ai generi che ti interessano di più – disegna una faccina vicino ai generi che per te sono OK – disegna una freccia in giù vicino ai generi che ti interessano di meno
<ul style="list-style-type: none"> 1 Storie di magia 2 Storie misteriose 3 Storie divertenti 4 Storie paurose 5 Avventure all'aperto 6 Storie di animali 7 Fantascienza 8 ...

Figura 4.3

4.2.2 Costruzione di rubriche valutative

I diagrammi di flusso seguenti sono pensati per guidare la progettazione di rubriche valutative generiche e specifiche (cioè di prestazione). Per uno scopo orientativo e formativo, risulta utile prendere in considerazione anche il "fabbricarubriche" (v. oltre).

Costruzione di una rubrica valutativa generica

Esercitare la valutazione: materiali di lavoro

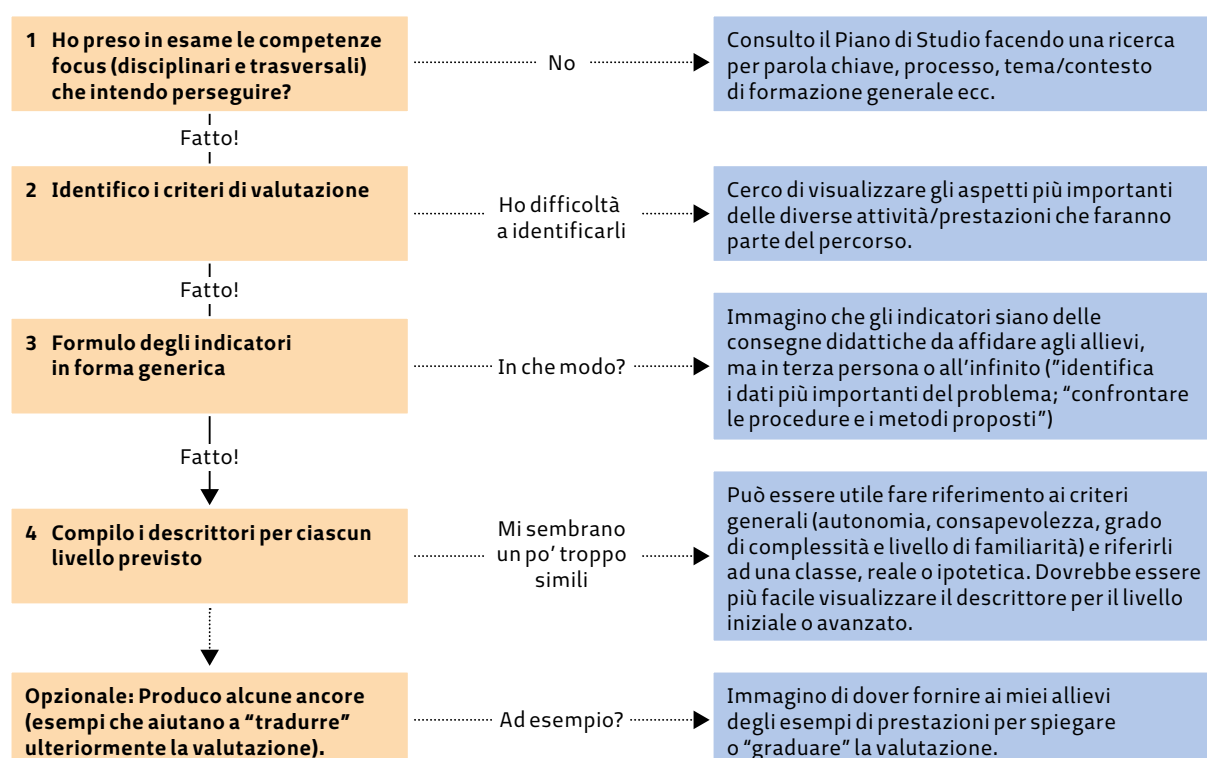


Figura 4.4

Costruzione di una rubrica valutativa specifica

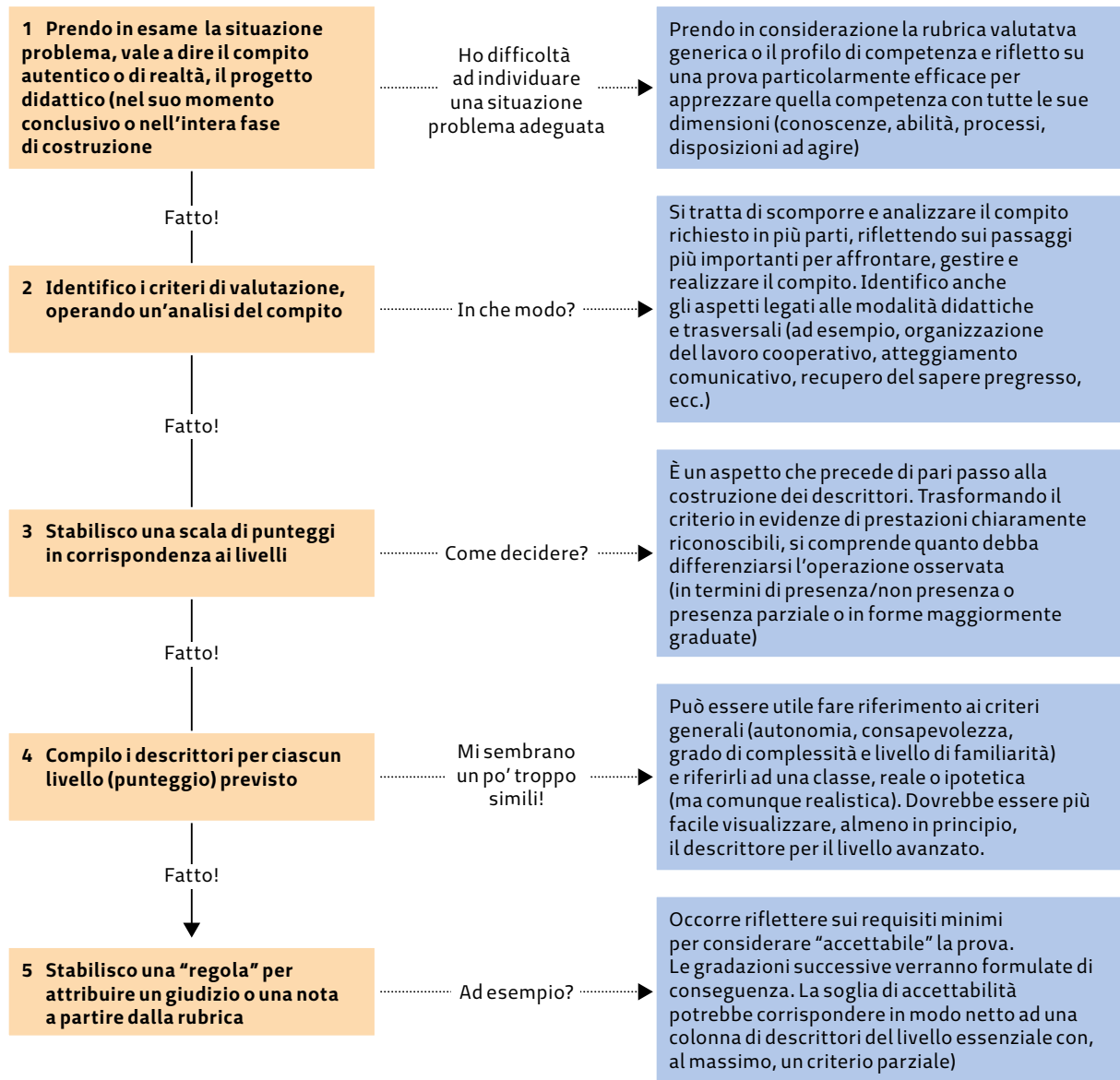


Figura 4.5

Caratteristiche ideali dei criteri di una rubrica generale (Brookhart, 2013)

Analogamente all'allievo, anche l'insegnante può trarre beneficio da una "rubrica di rubrica" o meta-rubrica. In letteratura ve ne sono diverse. Queste due che proponiamo, di seguito, mirano ad inquadrare il tema dei criteri scelti per articolare la rubrica e dei descrittori per esplorare i diversi livelli di prestazione.

Caratteristiche dei criteri	Spiegazione
Appropriati	Ciascun criterio si rifà ad un aspetto di un obiettivo standard, curricolare o di un traguardo disciplinare/trasversale che gli studenti intendono apprendere.
Definibili	Ogni criterio ha un significato chiaro e concordato comprensibile sia per i docenti sia per gli studenti.
Osservabili	Ogni criterio descrive una qualità nella performance che può essere percepita (vista o ascoltata, di solito) da qualcuno di diverso dalla persona che esegue.
Distinti gli uni dagli altri	Ciascun criterio identifica un aspetto separato dei risultati di apprendimento che la prestazione intende valutare.
Completi	Tutti i criteri complessivamente descrivono l'insieme dei risultati di apprendimento che la prestazione intende valutare.
In grado di supportare diverse descrizioni qualitative lungo un arco temporale	Ciascun criterio può essere articolato su una gamma di livelli di prestazione.

Tabella 4.5

Caratteristiche desiderate dei descrittori dei livelli di una rubrica di prestazione

Caratteristiche: I descrittori dei livelli di prestazione sono...	Spiegazione
Empirici	Le prestazioni sono descritte in termini di ciò che si osserva nel lavoro.
Chiari	Sia gli studenti che gli insegnanti capiscono cosa significano le descrizioni.
Coprono l'intera gamma di prestazioni	La performance è descritta da un estremo all'altro sotto il profilo qualitativo per ogni livello di padronanza.
Distinte tra i livelli	Le descrizioni delle prestazioni sono abbastanza diverse da livello a livello, evitando così che il lavoro venga descritto in modo ambiguo o scarsamente differenziato. Dovrebbe essere possibile abbinare esempi di lavoro alle descrizioni delle prestazioni ad ogni livello.
Centrate sulla prestazione target rispetto al livello appropriato (ad es. parziale, accettabile, avanzata)	La descrizione delle prestazioni al livello atteso (standard, traguardo curricolare o obiettivo della lezione) è collocata chiaramente ad un certo livello nella rubrica.
Presenta descrizioni analoghe da un livello all'altro	Le descrizioni delle prestazioni a ciascun livello del <i>continuum</i> per un dato standard esprimono diversi livelli di qualità rispetto agli stessi aspetti del lavoro.

Tabella 4.6

Due rubriche a confronto sullo stesso progetto (cicli di vita) (Brookhart, 2013)

Una docente di scienze ha creato una rubrica per il progetto sul ciclo di vita. Ha sviluppato la sua struttura concettuale per il conseguimento del lavoro, utilizzando come criteri le caratteristiche che voleva vedere nel lavoro finito. Ha distribuito la rubrica agli studenti nello stesso momento in cui ha assegnato il compito. Lei e gli studenti hanno discusso la rubrica prima di iniziare il lavoro e durante il lavoro sul progetto. Dopo aver corredato i descrittori di qualche esempio concreto, le coppie di lavoro hanno utilizzato la rubrica per l'autovalutazione e la revisione prima della scadenza del loro progetto.

Criteria	0 punti	2 punti	4 punti	6 punti
Titolo del cartellone	Nessun titolo o intestazione	Il titolo è presente sul cartellone, ma con errori (o è difficile da leggere).	Il titolo è evidente sul cartellone, scritto correttamente e in maiuscolo.	–
Ordine delle fasi del ciclo di vita	Non presente	Una o più fasi del ciclo di vita sono nell'ordine sbagliato.	Tutte le fasi del ciclo di vita sono nell'ordine corretto. Le fasi sono etichettate correttamente.	–
Illustrazioni delle fasi del ciclo di vita	Non presente	Mancano più di 2 illustrazioni delle fasi del ciclo di vita.	Mancano una o due illustrazioni delle fasi del ciclo di vita.	Le illustrazioni di ogni fase sono evidenti.
Descrizione delle fasi del ciclo di vita	Non presente	Le fasi sono incomplete o mancanti. Le fasi riportano la descrizione di un solo elemento caratterizzante, se non nessuno.	Le fasi sono descritte facendo riferimento almeno ad un elemento caratterizzante. Mancano una o più fasi.	Le fasi sono descritte con almeno 2 elementi caratterizzanti.
Aspetto generale del cartellone	Il cartellone è disordinato, presenta molti errori, non è colorato o incompleto. Il cartellone non mostra segni di sforzo.	Il cartellone è piuttosto ordinato e organizzato. Presenta segni di correzioni ortografiche o di punteggiatura. Il cartellone mostra segni di scarso impegno.	Il cartellone è molto ordinato e organizzato. Il titolo e tutte le frasi presentano ortografia, lettere maiuscole e punteggiatura corrette.	–

Tabella 4.7

L'anno successivo, riproponendo un lavoro analogo, la docente rivede la rubrica, che contiene le seguenti modifiche:

- vengono rimossi elementi legati al formato del prodotto, che vengono affrontati come problemi connessi alle abitudini lavorative;
- vengono sostituiti i punti con i livelli di padronanza;
- vengono modificati i descrittori delle prestazioni, in modo da includere meno conteggi, affidandosi a enunciati maggiormente descrittivi.

	Parziale	Accettabile	Intermedio	Avanzato
Ordine delle fasi del ciclo di vita	Non è stato specificato alcun ordine o l'ordine non è corretto.	Una o più fasi del ciclo di vita sono nell'ordine sbagliato.	Tutte le fasi del ciclo di vita sono nell'ordine corretto e correttamente classificate.	–
Illustrazioni delle fasi del ciclo di vita	Le illustrazioni non aiutano a mostrare cosa succede all'animale durante il suo ciclo di vita.	Alcune illustrazioni non mostrano cosa succede all'animale in quel momento.	Ogni fase ha un'illustrazione che aiuta a mostrare cosa succede all'animale in quel momento.	Ogni fase ha un'illustrazione che fornisce una visione particolarmente chiara o dettagliata di ciò che accade all'animale in quel momento.
Descrizione delle fasi del ciclo di vita	Non vengono descritte fasi o le fasi sono descritte in modo non accurato.	Le fasi sono descritte con alcune informazioni imprecise o incomplete.	Le fasi sono descritte accuratamente.	Le fasi sono descritte accuratamente. Le descrizioni sono particolarmente complete e dettagliate.

Tabella 4.8

Quali differenze implicano le due rubriche nel contesto di insegnamento e apprendimento? Quali delle due si avvicinano di più al tuo modo di lavorare? Perché?

Rubrica per la risoluzione di problemi matematici (trad. e adattamento da Parker & Breyfogle, 2011)

Questo è un esempio di rubrica utilizzabile sia dall'insegnante sia dall'allievo. Può essere distribuita sia prima di un compito, in modo da focalizzare con precisione le attese metodologiche e risolutive (in questo caso, i verbi possono essere coniugati al presente o al futuro), sia dopo, come autoverifica. Potrebbe essere utilizzata anche per una valutazione tra pari.

Punteggio	Dimostrazione delle conoscenze matematiche (puoi risolvere il problema correttamente?)	Uso delle strategie risolutive (come risolvi il problema?)	Scrittura e spiegazione (puoi spiegare il tuo procedimento?)
5	<ul style="list-style-type: none"> – Ho trovato la risposta corretta. – Ho risolto il problema senza errori. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ho usato tutte le informazioni rilevanti ricavabili dal problema. – Ho mostrato tutti i passaggi che ho svolto per risolvere il problema. – Ho realizzato uno schema per mostrare come ho risolto il problema. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ho scritto cosa ho fatto e perché l'ho fatto. – Ho spiegato ciascun passaggio del mio procedimento. – Ho usato nomi matematici di concetti e strategie. – Ho scritto la risposta in una frase completa alla fine della mia spiegazione.
4	<ul style="list-style-type: none"> – Ho trovato la risposta corretta. – Ho risolto il problema, ma ho commesso qualche piccolo errore. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ho usato la maggior parte delle informazioni ricavabili dal problema. – Ho mostrato la maggior parte di passaggi svolti per risolvere il problema. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ho scritto quello che ho fatto, ma poco sul perché l'ho fatto. – Ho spiegato la maggior parte del mio lavoro.
3	<ul style="list-style-type: none"> – Ho trovato parte della risposta corretta. – Ho provato a risolvere il problema, ma ho commesso qualche grosso errore. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ho usato alcune delle rilevanti informazioni ricavabili dal problema. – Ho mostrato alcuni dei passaggi svolti per risolvere il problema. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ho scritto un po' di quello che ho fatto o del perché l'ho fatto, ma non di entrambi. – Ho spiegato solo una parte del mio lavoro.
2	<ul style="list-style-type: none"> – Ho provato a risolvere il problema, ma non l'ho compreso. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ho usato poche informazioni ricavabili dal problema. – Ho mostrato pochi passaggi (o quasi nessuno) usati per svolgere il problema. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ho scritto qualcosa che non aveva molto senso. – Ho scritto una risposta non chiara.
1	<ul style="list-style-type: none"> – Non ho provato a risolvere il problema. 	<ul style="list-style-type: none"> – Non ho mostrato passaggi per la risoluzione del problema. 	<ul style="list-style-type: none"> – Non ho scritto nulla per spiegare come ho risolto il problema.

Tabella 4.9

Rubrica generale per elaborati scritti, adattabile per progetti specifici
(Brookhart, 2013)

Si tratta di un prospetto generico che prende in esame alcuni degli aspetti generalmente indagati di un testo (saggio breve, articolo, relazione scientifica ecc.). Adattando alcuni contenuti presenti nei descrittori si può ottenere una rubrica pronta all'uso, eventualmente valida per più prodotti che presentano caratteristiche simili. I descrittori, tuttavia, presentano elementi piuttosto variegati; per cui, in caso di necessità maggiormente analitiche, è possibile suddividere i criteri in ulteriori articolazioni.

	1	2	3	4
Contenuto	L'elaborato non è chiaro. Gran parte del materiale può essere irrilevante per l'argomento generale o impreciso. Mancano i dettagli. Non sono state consultate fonti appropriate.	L'elaborato è poco chiaro. Alcuni materiali e prove supportano la tesi. Parte del materiale è pertinente e altre parti no. Mancano i dettagli. Le informazioni possono includere alcune imprecisioni. Solo alcune fonti consultato risultano appropriate.	L'elaborato è chiaro. Una quantità adeguata di materiale e prove supporta la tesi. La maggior parte del materiale è rilevante. Questo materiale include dettagli. Le informazioni sono per lo più accurate; eventuali inesattezze sono minori e non interferiscono con i punti esposti. Sono state consultate fonti appropriate.	L'elaborato è chiaro. Una grande quantità e varietà di materiale e prove supportano la tesi. Tutto il materiale è rilevante. Questo materiale include dettagli. Le informazioni sono accurate. Sono state consultate fonti appropriate.
Riflessione e prove a supporto	Le informazioni non sono correlate ai punti che il materiale intende supportare. Le informazioni non sono organizzate in modo logico. Il flusso narrativo non è scorrevole. Le informazioni sono presentate come una sequenza di materiale non correlato.	Alcune delle informazioni sono correlate ai punti che il materiale intende supportare, ma i collegamenti non sono spiegati. Le informazioni non sono interamente organizzate in modo logico, sebbene una certa struttura sia evidente. Il flusso narrativo è instabile. Introduzioni, transizioni e altro materiale di collegamento sono carenti o sviluppate in modo inefficace.	Le informazioni sono chiaramente correlate ai punti che il materiale intende supportare, sebbene non tutti i collegamenti possano essere spiegati. Le informazioni sono organizzate in modo logico. Il flusso narrativo è adeguato. Introduzioni, transizioni e altro materiale di collegamento accompagnano l'ascoltatore / lettore. Eventuali transizioni brusche non interferiscono con il significato generale.	Le informazioni sono chiaramente ed esplicitamente correlate ai punti che il materiale intende supportare. Le informazioni sono organizzate in modo logico e presentate in modo conciso. Il flusso narrativo è buono. Introduzioni, transizioni e altro materiale di collegamento accompagnano l'ascoltatore / lettore.
Chiarezza	I principali errori di grammatica e utilizzo rendono il significato poco chiaro. Lo stile del linguaggio e la scelta delle parole sono inefficaci e / o inappropriati.	I principali errori di grammatica e di lessico rischiano di interferire con il significato. Lo stile del linguaggio e la scelta delle parole sono semplici, blandi, altrimenti poco efficaci o non del tutto appropriati.	Alcuni errori di grammatica e di lessico; gli errori non interferiscono con il significato. Lo stile della lingua e la scelta delle parole sono per la maggior parte efficaci e appropriati al progetto.	Pochi errori di grammatica e di lessico; eventuali errori minori non interferiscono con il significato. Lo stile della lingua e la scelta delle parole sono molto efficaci e migliorano il significato. Lo stile e la scelta delle parole sono appropriati al progetto.

Rubrica olistica sulla padronanza, adattabile a diverse situazioni (Brookhart, 2013)

Strumento orientativo, per la costruzione di riferimenti generici (olistici) all'attribuzione di un giudizio. I criteri o gli oggetti di studio generici dovrebbero essere riempiti, a seconda delle necessità, con riferimenti più puntuali. Questa rubrica può essere usata anche come spiegazione, più semplice rispetto ad una rubrica analitica, dei criteri che sottostanno alla valutazione sommativa e certificativa.

Avanzato	Mostra una comprensione approfondita del concetto o dell'abilità ed estende la comprensione oltre i requisiti dello standard (p. Es., Mettendo in relazione il concetto con altri concetti, offrendo nuove idee, mediante un'analisi profonda e ricca di sfumature, o dimostrando un livello di abilità oltre le aspettative di competenza).
Intermedio	Mostra una comprensione completa e corretta del concetto, o la capacità di eseguire l'abilità articolata nello standard.
Base	Mostra una padronanza parziale della conoscenza dei prerequisiti e una comprensione rudimentale o incompleta del concetto, o una capacità rudimentale di eseguire l'abilità nei contesti familiari.
Iniziale	Mostra gravi idee sbagliate o mancanza di comprensione del concetto o incapacità di eseguire l'abilità articolata nei contesti familiari.

Tabella 4.11

Rubriche “pesate”

Non sempre tutte le dimensioni o tutti i criteri di valutazione di una rubrica “pesano” allo stesso modo per l’attribuzione di un giudizio. A volte, infatti, si desidera fare in modo che una parte della rubrica conti più di altre. Un modo semplice per farlo è assegnare percentuali o punteggi diversi a ciascuna categoria. Nell’esempio seguente (per un compito matematico), la comprensione dei concetti e delle categorie di risposte corrette avrà un peso maggiore. Ai fini del nostro esempio, assegniamo al criterio due e tre il 40% del progetto (trad. e adattamento da University of California, Davis School of Education).

criterio	1 in via di prima acquisizione	2 basilare	3 intermedio	4 sopra la media	5 eccellente
1 Impegno (10%)	Il lavoro dello studente mostra poca preparazione, creatività o impegno. Molti errori e una calligrafia sciatta.	Lo studente ha impiegato il minimo sforzo possibile. Presenta alcuni errori e avrebbe potuto aggiungerne altri alla presentazione.	Lo studente si è impegnato nel progetto. Ha soddisfatto tutte le aspettative. Non è andato al di là però del minimo indispensabile.	Lo studente ha trascorso molto tempo a lavorare per assicurarsi che la presentazione fosse ben fatta. Ha chiesto feedback e supporto quando necessario.	Lo studente è andato ben oltre il compito. Ha svolto diverse ricerche e lavoro extra.
2 Comprensione dei concetti (40%)	Non ha incorporato i concetti nel progetto. Idee e principi sono stati fraintesi.	Ha compreso alcuni concetti, ma ha comunque tralasciato pezzi e parti del compito.	Lo studente ha compreso i concetti e ha completato tutti i passaggi del compito.	Lo studente ha capito i concetti e ha fatto più di quanto ci si aspettasse da lui/lei.	Lo studente ha compreso pienamente i concetti e ne ha richiamati (o collegati, aggiunti) anche altri.
3 Correttezza delle risposte ai problemi (40%)	La maggior parte o tutte le risposte a ciascun problema erano errate.	Almeno la metà dei problemi non erano corretti.	Lo studente ha risolto la maggior parte dei problemi in modo corretto, con solo alcuni errori.	Lo studente ha risolto in modo corretto tutti i problemi.	Lo studente ha risolto in modo corretto tutti i problemi, risolvendo anche il lavoro bonus.
4 Presentazione (10%)	La presentazione è stata affrettata, sciatta e troppo breve. Mancanza di impegno e/o strumenti visivi.	La presentazione è stata breve e priva di creatività. Sono stati utilizzati alcuni supporti visivi.	La presentazione era di lunghezza corretta. Lo studente ha utilizzato immagini.	La presentazione è stata completa e ben fatta, con immagini e buona interazione con la classe.	La presentazione è stata creativa, realizzata in modo eccellente, utilizzando elementi visivi e pure materiali applicativi o oggetti di scena.

Tabella 4.12

Lista di controllo

Le liste di controllo possono essere dicotomiche (ad es. Sì/No; soddisfatto/non soddisfatto), o comunque presentare un numero limitato di livelli. Pertanto, in generale sono più facili da usare. Tuttavia, potrebbero non fornire informazioni sostanziali sui livelli di prestazione, sebbene sia piuttosto semplice convertire gli indicatori in feedback migliorativi. Riportiamo un esempio di checklist su una presentazione, che potrebbe anche essere utilizzata come forma di autovalutazione e/o valutazione tra pari (trad. e adattamento da UNC, Office of Institutional Research and Assessment, 2017).

	Sì	No	In parte/ non valutabile
Gestione del tempo			
1 Ho usato il mio tempo attraverso un ritmo regolare, completando ogni sezione della presentazione?			
2 Ho iniziato prontamente?			
Organizzazione			
3 Il flusso della mia presentazione e i materiali scorrevano in modo logico e regolare?			
4 I materiali della mia presentazione erano ben organizzati e subito disponibili?			
Uso delle fonti			
5 Ho usato diversi mezzi di comunicazione per presentare le informazioni?			
6 Ho usato i più importanti media per il tipo di informazione presentata?			
Consapevolezza del pubblico			
7 Ho mantenuto frequentemente il contatto visivo con il mio pubblico?			
8 Ho variato la mia voce per adattarla alla presentazione?			
9 Ho presentato il mio materiale in un modo adatto al pubblico?			
Comunicazione visiva			
10 Mi sono presentato in un modo adeguato (ad es. a livello di abbigliamento e/o pettinatura)?			
11 Ho distribuito e usato materiali esteticamente gradevoli?			

Tabella 4.13

Dalle rubriche alle note (Brookhart, 2013)

Sebbene la conversione delle rubriche valutative in note numeriche sia argomento dibattuto, nella scuola contemporanea - che molto spesso fa ancora capo a concezioni valutative di carattere quantitativo - il passaggio da una rubrica o da un profilo di competenza a voti numerici diventa un'operazione necessaria. Nel capitolo 3 abbiamo visto un metodo per l'assegnazione di una nota sulla base dell'analisi del livello centrale di performance, secondo un metodo chiamato logic rule (regola logica). Nello schema seguente ci si propone di introdurre l'argomento della valutazione numerica, sia per una singola prova, sia per un periodo temporale più lungo, facendo capo ad alcune operazioni di "buon senso", che cercano di rendere meno stridente la contraddizione del passaggio da un codice qualitativo ad uno quantitativo. Le procedure possibili sono diverse: lasciamo quindi al lettore (e ai singoli casi) la scelta della strategia migliore da utilizzare. Come si vedrà, in diversi passaggi si fa riferimento alla mediana dei valori, più che alla media. Questa operazione, in effetti, restituisce una stima maggiormente affidabile in considerazione di situazioni con andamento asimmetrico, oltre al fatto che i livelli di padronanza (iniziale, base, intermedio ecc.) possono essere assunti a variabili ordinali di carattere non numerico.



Figura 4.6

4.2.3 Strumenti di autovalutazione e valutazione tra pari

Repertorio di strategie formali o dirette di valutazione formativa (Greenstein, 2016)

- **3-2-1:** gli allievi scrivono tre termini chiave relativi a ciò che sanno o hanno appreso, due domande e un modo in cui possono applicare il loro apprendimento; una variante prevede tre fatti, due concetti e una domanda.
- **Acronimo:** gli allievi creano un acronimo o un'abbreviazione per riassumere i punti principali di un argomento.
- **Piccolo ostacolo sul cammino:** gli allievi scrivono qualcosa della lezione che trovano fonte di confusione o un'abilità o un concetto che trovano difficile; si formano successivamente piccoli gruppi in cui condividere i propri ostacoli e chiedere chiarimenti all'insegnante.
- **Raggruppare:** gli studenti sono invitati a raggruppare le informazioni in blocchi o in gruppi, ordinandole per categorie o attributi.
- **Revisione cooperativa:** gruppi di allievi scrivono domande e, a turno, le sottopongono agli altri gruppi.
- **Angoli:** l'insegnante contrassegna i vari angoli della classe con "non sono d'accordo", "sono d'accordo", "non so" (o altre etichette pertinenti) e quindi chiede agli studenti di collocarsi in rapporto ad una sua affermazione; gli studenti che condividono lo stesso angolo lavorano insieme per raccogliere argomenti a sostegno della loro posizione.
- **Profili da completare:** l'insegnante offre agli studenti un profilo parzialmente completato di una lezione e gli studenti terminano le parti mancanti nel momento in cui viene presentato il contenuto.
- **Biglietti di ingresso/in uscita:** gli studenti scrivono una risposta riferita alla domanda dell'insegnante su un foglietto di carta (in entrata o in uscita rispetto all'approfondimento di un determinato contenuto); l'insegnante condivide le risposte con tutta la classe in forma anonima e le discute.
- **Aquile e galline:** gli allievi riflettono e identificano i due concetti in cui "volano alto" sentendosi fiduciosi della loro comprensione e un concetto che li fa "volare basso".
- **Su le dita:** gli allievi indicano il loro grado di comprensione su una scala da zero a cinque tenendo alzate le dita corrispondenti al grado.
- **Organizzatori grafici:** gli allievi creano gli organizzatori grafici della loro conoscenza e comprensione (diagrammi di Venn, ragnatele, mappe concettuali, raggruppamenti a blocchi, alberi, tabelle, diagrammi, ...).
- **Raggruppamento/sequenze:** gli allievi usano il nuovo apprendimento per raggruppare le informazioni in vari modi, a seconda delle indicazioni fornite (ordine cronologico, ordine sequenziale, dal generale allo specifico, dalla parte al tutto, ...).
- **Cerchio dentro e fuori:** ogni allievo scrive una domanda di revisione con la risposta corretta sulla scheda; dopo il controllo dell'insegnante gli studenti formano due cerchi concentrici, con gli studenti del cerchio interno rivolti verso quelli del cerchio esterno, e a coppie si fanno delle domande.
- **Diario personale:** gli allievi scrivono i pensieri sul loro apprendimento su un block-notes o diario; successivamente condividono i loro pensieri con l'insegnante, il quale fornisce un feedback.

- **KWL:** gli allievi identificano ciò che sanno (K), quello che vogliono sapere (W) e quale attività di apprendimento utilizzeranno per scoprirlo (L); l'attività può essere individuale o a piccoli gruppi.
- **Scritti di un minuto:** alla fine della lezione gli allievi scrivono in un minuto la risposta a richieste del tipo "Che cosa hai imparato oggi?", "La cosa che ti è più/meno utile?", "Perché è importante?"
- **In poche parole:** gli allievi scrivono o esprimono oralmente una sintesi del loro apprendimento che cattura il punto principale o l'essenza di un argomento.
- **Una parola:** gli allievi scrivono una parola che riassume il loro apprendimento e quindi spiegano perché hanno scelto quella parola.
- **Revisione post-test:** al termine di una prova di verifica gli allievi identificano la domanda più difficile o impegnativa; l'insegnante raccoglie le risposte e per le domande più gettonate fornisce istruzioni, promemoria o esempi.
- **Pro e contro:** gli allievi generano liste di argomenti a favore o contro una linea d'azione o un insieme di affermazioni.
- **Ricordare, sintetizzare, fare domande, connettere e commentare:** alla fine della lezione gli allievi elencano i punti chiave, sintetizzano ogni punto con una sola frase, fanno domande, collegano gli argomenti tra loro e scrivono un commento conclusivo.
- **Diadi cooperative secondo copione:** a coppie gli allievi leggono il materiale assegnato, alternandosi nel ruolo di speaker (riassume e spiega ciò che è stato letto) e di ascoltatore (ascolta, corregge o aggiunge a ciò che lo speaker ha detto).
- **Stelle e desideri:** gli allievi identificano due cose che gli sono particolarmente piaciute circa il lavoro di un altro studente o due cose importanti che hanno imparato da esso. Esprimono poi un desiderio di miglioramento.
- **Think-Pair-Share:** in risposta ad una richiesta o una domanda dell'insegnante, gli studenti pensano individualmente, quindi formano delle coppie (discutono con un compagno) e poi condividono le idee con tutta la classe.
- **Continuum di valori:** l'insegnante chiede agli allievi di porsi in un continuum (ponendo un pezzo di nastro adesivo sul pavimento) da "sono molto in accordo" a "sono molto in disaccordo" in risposta ad una dichiarazione presentata dall'insegnante; gli allievi si dispongono nei vari punti del continuum condividendo e sostenendo le proprie convinzioni.
- **Schede per votare:** gli insegnanti danno una serie di schede di colori diversi che corrispondono a quelli di un semaforo; in risposta alle richieste dell'insegnante sul grado di comprensione dei diversi passaggi gli allievi alzano la scheda verde, gialla o rossa.

Revisione delle prove (Chappuis *et al.*, 2014)

I tre strumenti riportati di seguito fanno capo a tre momenti specifici e conseguenti all'analisi di risultati di apprendimento e alla calibrazione di una strategia migliorativa. Il primo mira a mettere in luce la tipologia di errore effettuato dall'allievo (se semplice errore di svista o dimenticanza, oppure un errore legato ad una comprensione inadeguata del tema). Il secondo parte da un'analisi più puntuale del lavoro svolto, da cui si possono intradare alcuni percorsi di potenziamento specifici, identificando al contempo alcune possibili strategie. Il terzo ed ultimo supporto va ancora più in profondità, riferendosi ad aspetti di padronanza più ampi dell'esercizio (o della prova) da cui il lavoro di analisi è

partito. Si tratta di strumenti efficaci, ma da calibrare sull'expertise di allieve e allievi e in rapporto alle diverse necessità. Un lavoro di confronto, tra allievi ma soprattutto tra docente e allievo è comunque irrinunciabile:

A – Rivedo il mio compito.

Consegna: riguarda il tuo test corretto e segna se ogni problema è giusto o sbagliato. Quindi guarda i problemi che hai sbagliato e decidi se hai commesso un semplice errore. In tal caso, contrassegnare la colonna "Errore semplice". Per tutti i rimanenti problemi che hai sbagliato, contrassegna la colonna "Non ho capito".

Problema/esercizio/ compito di realtà	Tipo di consegna	Giusto	Sbagliato	Semplice errore	Non ho capito
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
...					

Tabella 4.14

B – Analizzo i miei risultati:

Ho capito!

Attività/problemi/esercizi che ho capito:

Ce la posso fare, ma ho bisogno di lavorarci ancora sopra

Attività/problemi/esercizi che ho sbagliato a causa di un semplice errore:
Cosa posso fare per evitare che ciò accada di nuovo:

Devo lavorarci ancora sopra...

Attività/problemi/esercizi che ho sbagliato, ma non so come correggere.
Cosa posso fare per migliorare?

C – Definizione degli obiettivi di apprendimento da parte degli studenti
(Chappuis, 2011)

Per fare meglio in _____ Dovrei...

- _____
- _____
- _____
- _____

Alcune cose che inizierò a fare sono...

- _____
- _____
- _____

Inizierò il (data) e ci lavorerò fino al (data)
Un modo in cui saprò che sto migliorando è:

Obiettivo	Passi da compiere	Prove
Di cosa ho bisogno per migliorare?	Come intendo farlo?	Quali prove dimostreranno che ho raggiunto il mio obiettivo?

Tabella 4.15

Griglia di autovalutazione basata su una scala di frequenza
(Brookhart, 2013)

Le scale di frequenza sono utili per inquadrare la periodicità di un certo fenomeno nel contesto dello studio o della risoluzione di compiti scolastici. Le scale possono essere di vario tipo, come ad esempio:

- Sempre, spesso, a volte, mai.
- Costantemente, spesso, a volte, raramente.
- Sempre, di solito, a volte, mai.
- Quasi sempre, di solito, spesso, occasionalmente, quasi mai.
- Molto frequentemente, frequentemente, occasionalmente, raramente, molto raramente, mai.

Oppure, in caso di oggetti da esaminare o aspetti quantitativi:

- Tutti, la maggior parte, alcuni, nessuno.
- Molto, abbastanza, poco, per nulla.

Le scale di primo tipo servono a valutare la frequenza con cui gli studenti mostrano comportamenti o capacità di apprendimento (ad esempio, lavora in modo indipendente; segue le indicazioni; completa i compiti, oppure ad apprezzare la frequenza con cui gli studenti hanno determinati sentimenti o atteggiamenti riguardo al loro lavoro (ad esempio, ho fiducia nel mio lavoro).

Il secondo tipo di scala serve a valutare la frequenza con cui i problemi o gli esercizi mostrano determinate caratteristiche (ad esempio, se mostrano tutti gli elementi richiesti dal compito) o ad accertare la frequenza con cui un certo tipo di lavoro presenta le caratteristiche desiderate (ad esempio, invece di una lista di controllo per ogni frase, gli studenti potrebbero fare una valutazione complessiva: Le mie frasi ... iniziano con lettere maiuscole, hanno la punteggiatura corretta e così via).

Abilità	In questo lavoro, ho usato con successo l'abilità in...			
	Ogni esercizio	La maggior parte degli esercizi	Qualche esercizio	Nessun esercizio
Ho scritto le informazioni in un'equazione corretta.		x		
Ho identificato l'incognita nel problema.	x			
Ho convertito le temperature Celsius in Kelvin.		x		
Ho riportato correttamente i risultati.	x			
Ho realizzato grafici o diagrammi.			x	

Tabella 4.16

Griglia di autovalutazione essenziale (Brookhart, 2013)

Con allieve e allievi dei primi anni di scuola elementare è possibile utilizzare rubriche essenziali, che si basano su criteri condivisi e su descrittori facilmente comprensibili, anche ricorrendo ad un linguaggio colloquiale, purché chiarito attraverso esempi concreti. La semplicità non deve trarre in inganno: si tratta di una prima entrata in materia per stabilire criteri di qualità condivisi e per lavorare sul livello di consapevolezza rispetto ad un processo o ad un prodotto. Naturalmente, questa rubrica può essere utilizzata per un'attività di valutazione tra pari.

Rubrica sulla lettura espressiva

Espressività	"Piatto".	Poco espressivo.	Abbastanza espressivo.	Molto espressivo.
Chiarezza	Per nulla chiaro.	Poco chiaro.	Abbastanza chiaro.	Molto chiaro.
Velocità	A volte troppo veloce, a volte troppo lento.	A volte un poco veloce, a volte un poco lento.	Quasi perfetto, ma ci vuole ancora un po' di pratica!	Praticamente perfetto!

Tabella 4.17

Il "fabbricarubriche" (Brookhart, 2010)

È uno strumento utile per trasformare le caratteristiche di un buon lavoro (ad esempio dopo una riflessione individuale o una discussione collettiva) in una serie di livelli di prestazione. Le allieve e gli allievi, collegialmente o individualmente, selezionano i criteri di qualità secondo loro più importanti, e successivamente, per ogni criterio, discutono quali elementi dovrebbero essere descritti e come potrebbero cambiare ad ogni livello di prestazione. Un modo efficace per redigere le descrizioni dei livelli di prestazione è iniziare con la descrizione del lavoro ideale e "abbassare" la qualità per ogni livello al di sotto di esso. Questo strumento può anche essere usato nella formazione di base o continua, per una riflessione collettiva sui criteri di qualità e la successiva articolazione nelle rubriche di prestazione.

Consegna:

Lavoro scarso	Lavoro "OK"	Lavoro buono	Ottimo lavoro
Poche caratteristiche o nessuna	Presenta la maggior parte delle caratteristiche	Buon lavoro per tutte le caratteristiche	Lavoro di alto livello in tutte le caratteristiche
1 _____	1 _____	1 _____	1 _____
2 _____	2 _____	2 _____	2 _____
3 _____	3 _____	3 _____	3 _____
4 _____	4 _____	4 _____	4 _____

Figura 4.7

Autovalutazione a partire da una rubrica che il docente ha condiviso con la classe (Brookhart, 2013)

Sulla base della già analizzata rubrica di risoluzione di problemi matematici, le allieve e gli allievi valutano il proprio lavoro, lezione dopo lezione, analizzando i vari aspetti a partire dai descrittori dei livelli di padronanza. In particolare, questo speciale assetto grafico permette all'allievo di monitorare l'andamento rispetto alle abilità focus, tenendo sott'occhio sia miglioramenti sia flessioni. Le caselle colorate in grigio rappresentano i livelli considerati acquisiti dalle allieve e dagli allievi. Questa attività può essere svolta anche tra pari, incrociando anche la valutazione del docente.

<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ho scritto cosa ho fatto e perché l'ho fatto; – Ho spiegato ciascun passaggio del mio procedimento; – Ho usato nomi matematici di concetti e strategie; – Ho scritto la risposta in una frase completa alla fine della mia spiegazione. 						
<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ho scritto quello che ho fatto, ma poco sul perché l'ho fatto; – Ho spiegato la maggior parte del mio lavoro. 						
<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ho scritto un po' di quello che ho fatto o del perché l'ho fatto, ma non di entrambi; – Ho spiegato solo una parte del mio lavoro. 						
<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ho scritto qualcosa che non aveva molto senso; – Ho scritto una risposta non chiara. 						
<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Non ho scritto nulla per spiegare come ho risolto il problema. 						
	Lezione 1 7 ottobre	Lezione 2 14 ottobre	Lezione 3 21 ottobre	Lezione 4 28 ottobre	Lezione 5 4 novembre	Lezione 6 11 novembre

Tabella 4.18

Autovalutazione progressiva del lavoro in classe

Analogamente all'esempio precedente, è possibile ricorrere ad organizzatori grafici in grado di conservare e di mostrare l'andamento di svariati parametri che possono essere presi in considerazione (a seconda della relativa rilevanza per il compito, come fiducia, interesse, motivazione, autonomia ecc.). L'allievo riceve, all'inizio dell'attività o del percorso didattico, una serie di grafici vuoti, che dovrà completare al termine di ogni lezione. Quando le allieve e gli allievi segneranno più valori sul foglio, lezione dopo lezione, sarà possibile disegnare un andamento, congiungendo i vari punti. Anche in questo caso, il vantaggio è riscontrabile nel fatto che le diverse autovalutazioni vengono riportate su di una scheda in cui risulta possibile apprezzare l'evoluzione del processo focus. È possibile, anzi auspicabile, accompagnare le etichette della scala ("molto", "abbastanza" ecc.) con esempi (ancore) o descrizioni più ampie, per incrementare il grado di affidabilità e di condivisione dello strumento. Naturalmente, questo strumento può essere speso in un contesto di valutazione tra pari, rispetto a dimensioni sociali o comportamentali. Inoltre, ciascun parametro può essere potenzialmente confrontato con l'osservazione o la valutazione dell'insegnante.

Valuta il tuo livello di motivazione

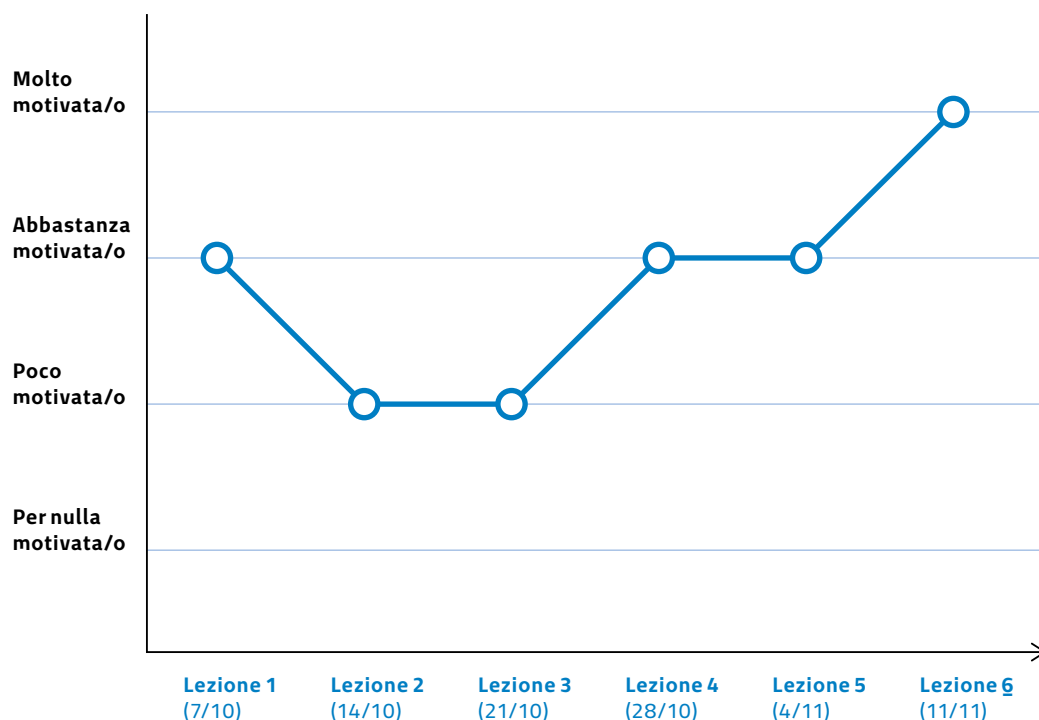


Figura 4.8

Grafico a radar

Al termine di un'attività significativa o di un percorso di apprendimento, è possibile anche ricavare un grafico a radar, che permette di desumere un'impressione generale sui punti di forza e sugli aspetti da potenziare, in riferimento, per esempio, ad una serie di indicatori tratti dalle competenze trasversali.

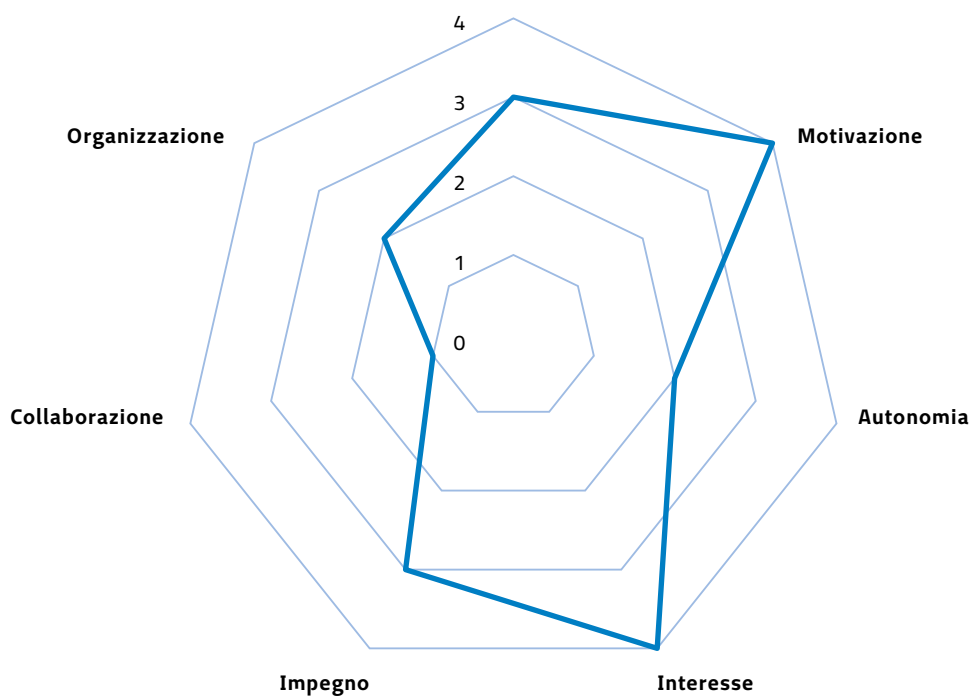


Figura 4.9 – Grafico radar riassuntivo

Strumenti analogici

Con i bimbi più piccoli può essere utile convertire direttamente i criteri e gli indicatori in chiare esemplificazioni di prestazioni, co-costruite (anche tratte dal repertorio di allieve e allievi) o realizzate direttamente dall'insegnante. In questo modo, diventa molto più immediato ricondurre la propria prestazione ad un determinato livello, da confrontare con la valutazione del docente o anche in un contesto di valutazione tra pari (esempio realizzato dalle docenti della SI di Melano e Maroggia).



















Criterio	★	★★	★★★
Chiudere i "buchini"			
Tratto uniforme			
Rispetto dei bordi			
Correttezza dei colori			
Quantità di dettagli			
Precisione			

Tabella 4.19

Strumenti proiettivi

L'autovalutazione e la valutazione tra pari, inoltre, possono essere guidate da strumenti di carattere maggiormente intuitivo e proiettivo, in grado cioè di stabilire un rapporto di proporzione tra il livello di prestazione percepito - in riferimento a svariati criteri, connessi alle disposizioni ad agire o ad aspetti più tecnico-disciplinari - e il senso di completamento cui la figura rimanda. Le allieve e gli allievi, da soli o in gruppo, generalmente con la mediazione dell'insegnante e tramite l'uso di domande-guida, riflettono su alcuni aspetti dell'esperienza didattica, richiamando alla mente passaggi specifici. Il supporto visivo di una figura da completare - da riempire o ricomporre, a seconda del livello di prestazione apprezzato - consente un'esplicitazione più chiara della percezione del livello di competenza esperito dal bambino. Anche strumenti graduati, a cui applicare un cursore o una freccia, possono contribuire ad esercitare una prima mobilitazione di processi riflessivi e autoregolativi. Di seguito sono riportati alcuni esempi di varia tipologia, basati sulla logica del riempimento, della figura da completare, dell'accumulazione di elementi fisici che determinano il grado di completamento dell'attività - o di soddisfazione - rispetto ad una prestazione o, ancora, l'avanzamento nel percorso di apprendimento.



(SI di Melano e Maroggia)

Nell'esempio della stella, così come in quello della palma, la figura iniziale viene completata o colorata sulla base delle domande guida dell'insegnante rispetto al criterio scelto (ad es. "Hai collaborato con il compagno? Hai seguito le istruzioni?"). Nella figura sottostante, il disegno di un razzo incollato su di una molletta funge da cursore, per suggerire il punto raggiunto nel percorso e la "strada" ancora da percorrere, sulla base di diversi criteri possibili. La figura a fianco rimanda invece ad una logica di gradazione o di presenza/assenza del parametro preso in considerazione, in questo caso il livello di brusio percepito e/o consentito durante un'attività cooperativa. Appartengono a questa categoria altri strumenti autovalutativi, come i semafori o i termometri che possono corrispondere ad esempio ad un livello di difficoltà percepito, con eventuali conseguenze sotto il profilo dell'autonomia e della richiesta di intervento da

parte dell'insegnante o di un pari (verde= facile, completato; giallo=ho bisogno di tempo, ci sto lavorando; rosso=difficile, ho bisogno di aiuto). La scelta dell'oggetto, inoltre, può essere anche modellata sullo sfondo integratore dell'esperienza di apprendimento, come il personaggio protagonista di una fiaba (v. anche "in pratica" n.4). Nell'esempio sottostante, la docente Gloria Togni utilizza uno strumento visivo - l'albero di Gogo, plasmato sulla storia di "Gogo e il balocco che suona" - per stimolare una riflessione autovalutativa, invitando le allieve e gli allievi a far corrispondere le foglie da appiccicare con il grado di soddisfazione percepito in risposta ad alcune domande guida (ad es. "Hai/avete partecipato? Hai/Avete collaborato? Hai/avete rispettato le regole?"). Anche in questo caso, il grado di riempimento progressivo della figura restituisce un'idea complessiva del livello di efficacia percepito (personalmente o globalmente), del grado di soddisfazione o del lavoro ancora da compiere per concludere l'esperienza di apprendimento.



Gloria Togni, *L'albero di Gogo*

4.2.4 Strumenti di osservazione

Tipologie di guide e griglie per l'osservazione

Il tema dell'osservazione, e per analogia quello degli strumenti adeguati a supportarla, è molto ampio; ragion per cui ci limitiamo, in questa sede, a suggerire alcune tipologie di strumenti e griglie che possono tornare utili a seconda del compito osservativo che il docente si prefigge. In linea di massima, questi strumenti si suddividono per il grado di strutturazione, e quindi di "apertura" o "chiusura", per il livello di descrizione, che può essere analitico o sintetico, per il registro, semplicemente descrittivo o anche valutativo, o anche per il momento in cui lo strumento stesso viene impiegato, se principalmente in una fase contestuale all'osservazione - facendo seguire, per esempio, feedback immediati agli allievi - o ancora come supporto per ricostruire sequenze comportamentali dell'allievo o di gruppi di allievi.



Tipologia	Esempio	Osservazioni																																			
Osservazioni "carta e matita" e diari di bordo	"...Mario entra in classe in anticipo rispetto ai suoi compagni, si ferma a guardare fuori dalla finestra, dopodiché comincia a giocherellare con la scatola di pennarelli abitualmente posta sullo scaffale...".	A questa ampia categoria appartengono varie forme di narrazione, libere o semi strutturate (ad esempio, questo accade se le osservazioni cadono all'interno di precise categorie di indagine, come "interazione con i pari", "rispetto del materiale d'aula" ecc.).																																			
Checklist		Serve ad indicare la presenza, o l'assenza, di un certo fenomeno osservato. Può essere segnalata anche la presenza parziale o in divenire, cioè perfezionabile, di un certo fenomeno target (ad es. sì, no, in parte).																																			
Intensità di un fenomeno (ad es. scala Likert)	<p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>poco ○ ○ ○ ○ ○ molto</p>	I valori della scala (tipicamente 4 o 5, più raramente 7 o 10) servono ad indicare l'intensità di un certo fenomeno osservato (ad es. volume di voce durante le conversazioni nei lavori a gruppi). Può essere assegnato direttamente un valore numerico convenzionale, a seconda della scala scelta.																																			
Frequenza di un fenomeno (ad es. scala Likert)	<p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>mai ○ ○ ○ ○ ○ sempre</p>	I valori della scala contribuiscono a dare un'idea della frequenza di un dato fenomeno in un certo periodo di tempo (ad es., quante volte l'allievo compie una determinata azione durante un'ora lezione). Frequenza e intensità, a seconda dei casi, possono pure essere incrociate e sovrapposte per ottenere una mappatura più precisa del fenomeno osservato.																																			
Pittogrammi ed altri espedienti grafici		Varie applicazioni su pc e tablet permettono un'ampia personalizzazione nell'assegnazione di codici grafici, utili a riassumere, con un pittogramma o un simbolo speciale, un'osservazione presa estemporaneamente. Alcune di queste rivelazioni possono essere condivise con le allieve e gli allievi, utilizzando anche lo stesso codice. Occorre tuttavia prestare attenzione al fatto che alcune delle rappresentazioni utilizzate non sono "neutre" a livello semantico, soprattutto in caso di condivisione con allieve/i e famiglie.																																			
Protocolli osservativi	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>dimensioni</th> <th>AA</th> <th>AC</th> <th>BR</th> <th>BM</th> <th>CB</th> <th>CC</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Identificazione scopo e destinatario</td> <td>++</td> <td>+</td> <td>+</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ideazione-pianificazione</td> <td>+</td> <td></td> <td>-</td> <td>+</td> <td>+</td> <td></td> </tr> <tr> <td>elaborazione</td> <td></td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> <td></td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>revisione</td> <td>+</td> <td>-</td> <td></td> <td>++</td> <td>+</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	dimensioni	AA	AC	BR	BM	CB	CC	Identificazione scopo e destinatario	++	+	+				ideazione-pianificazione	+		-	+	+		elaborazione		+	+	+		-	revisione	+	-		++	+		Consentono di incrociare, mediante l'osservazione, i diversi criteri considerati necessari per l'esecuzione di un compito con i rilievi che si rendono effettivamente manifesti durante l'attività. Come già osservato, si deve annotare (tramite un codice, una scala numerica ecc.) solamente ciò che si palesa in modo manifesto, evitando qualsiasi forma di "accanimento" osservativo, che rischia di generare processi proiettivi (ciò che non si rileva oggi, probabilmente si mostrerà in un'altra occasione).
dimensioni	AA	AC	BR	BM	CB	CC																															
Identificazione scopo e destinatario	++	+	+																																		
ideazione-pianificazione	+		-	+	+																																
elaborazione		+	+	+		-																															
revisione	+	-		++	+																																

Tabella 4.20

Griglia di osservazione sul lavoro in classe

Codici personalizzati possono essere utilizzati per prendere velocemente un appunto rispetto ad un evento degno di attenzione. Nell'esempio sotto riportato, viene utilizzato un codice per monitorare l'avanzamento dei lavori rispetto ad un compito da realizzare, in merito a completezza, difficoltà, richiesta di sostegno da parte dell'insegnante.

Nome	Registro di avanzamento dei lavori n.															
	Data; √ = presente; 0 = assente															
R= obiettivo raggiunto; D= difficoltà; A= ha bisogno di attenzioni; I= incompleto, da terminare																

Tabella 4.21

Griglia di osservazione (o registro) sui livelli di padronanza (Brookhart, 2013)

Strumento osservativo basato su una rubrica di prestazione a 4 livelli (da parziale a avanzato). Per ciascuna fase di apprendimento, l'insegnante attribuisce un livello di performance osservato.

Commento della griglia di osservazione:

Nome	Criterio osservato n. 1						Criterio osservato n. 2					Riepilogo		
	9/9	14/9	22/9	27/9	3/10	6/10	13/10	20/10	27/10	6/11	13/11	Cr. 1	Cr. 2	Cr. 3
Alan	2	1	2	3	3	3						3		
Marta	2	2	4	3	4	4						4		
Federico	2	1	3	2	3	1						2		
Ecc.														

Tabella 4.22

Alan: La performance di Alan per il criterio n.1 mostra lo schema di una curva di apprendimento, con un periodo di pratica iniziale seguito da un livellamento dei risultati. Dopo aver iniziato ad un livello base, le prestazioni di Alan per quanto riguarda il criterio n.1 si sono stabilizzate a un livello intermedio. La mediana della sua prestazione dopo questo livellamento è 3 (mediana di 3, 3 e 3 = 3).

Marta: la sua performance mostra lo schema di una curva di apprendimento. Dopo aver iniziato ad un livello base, le prestazioni di Marta si sono stabilizzate intorno a 4, o avanzato. La mediana della sua prestazione dopo questo livellamento è 4 (mediana di 4, 3, 4 e 4 = 4).

Federico: le prestazioni non formano lo schema di una curva di apprendimento, con un periodo di pratica iniziale seguito da un livellamento dei risultati. Non c'è alcun miglioramento o regresso percettibile nelle sue prestazioni nel tempo. L'insegnante dovrebbe cercare di scoprirne i motivi. A meno che l'indagine dell'insegnante non trovi qualche motivo per rivedere le valutazioni di competenza nel tempo, il riepilogo delle prestazioni di Federico che più si approssima alla sua situazione è la mediana di ciò che ha dimostrato, che è un 2, o il livello di competenza in avvicinamento (mediana di 2, 1, 3, 2, 3, 1 = 2).

Naturalmente questo strumento può essere utilizzato per ricavare informazioni utili, per un lavoro di valutazione incrociata con l'autovalutazione (tra docente e allievi) o anche come registro di attività sommative.

4.2.5 Strumenti per la gestione del *feedback*

Autovalutazione del docente sui *feedback*

Dopo aver letto le sette strategie di valutazione per l'apprendimento sotto riportate, pensa alla misura in cui fanno parte della tua normale pratica in classe. Completa questo inventario personale. Se stai lavorando con un collega o un team di docenti, discuti i tuoi risultati.

Caratteristiche	Tutti	Alcuni	Non ancora
1 Il mio <i>feedback</i> agli studenti si collega direttamente all'apprendimento previsto. <i>Commenti:</i>			
2 Il mio <i>feedback</i> evidenzia i punti di forza e/o offre informazioni per guidare il miglioramento legato all'apprendimento previsto. <i>Commenti:</i>			
3 Il mio <i>feedback</i> si attua durante il processo di apprendimento. <i>Commenti:</i>			
4 Ho programmato il tempo affinché gli studenti possano agire in base al <i>feedback</i> che ricevono. <i>Commenti:</i>			
5 Non utilizzo <i>feedback</i> scritti come istruzione fino a quando il lavoro dello studente non mostra una comprensione almeno parziale. <i>Commenti:</i>			
6 Il mio <i>feedback</i> incoraggia gli studenti a intraprendere azioni che potrebbero portare a un ulteriore apprendimento. <i>Commenti:</i>			
7 Il mio <i>feedback</i> sull'intervento non sovraccarica cognitivamente lo studente. <i>Commenti:</i>			
8 I miei <i>feedback</i> non contengono molte informazioni né sono troppi: mi limito ai correttivi e ai consigli su cui lo studente può agire nel tempo dato. <i>Commenti:</i>			

Tabella 4.23

Dal feedback all'autoregolazione

Viene riportato un esempio di griglia di feedback dell'insegnante che riporta una colonna destinata alla pianificazione degli studenti, per l'esposizione e la redazione di testi argomentativi. L'insegnante indica lo stato dell'arte per ciascun criterio (in questo caso, "elemento dell'argomentazione"), mentre l'allievo compila la colonna a destra (pianifica il tuo prossimo passo). (Tomlinson, 2013)

Elemento dell'argomentazione	Adeguatamente sviluppato	Bisogna lavorarci ancora	Pianifica il tuo prossimo passo
Apertura (incipit)			
Informazioni e dettagli			
Elaborazione			
Conclusione			

Tabella 4.24

4.2.6 Strumenti per la valutazione del comportamento

Oltre agli esempi riportati nel manuale (§3), proponiamo altri due strumenti: 1) una rubrica "compatta", che permette sia la valutazione che l'autovalutazione a partire da alcune competenze trasversali o generali che si manifestano nella vita scolastica (Marzano, 2006); 2) un quadro generale attraverso cui situare le diverse espressioni comportamentali delle allieve e degli allievi, in riferimento alla convivenza civile, al rispetto delle regole, alla responsabilità, alla relazionalità ecc. Da notare come i descrittori, nel primo strumento, facciano riferimento alla soddisfazione di requisiti di classe, aspetto che sottolinea come questa rubrica sia il risultato di un lavoro di esplorazione e di confronto tra tutti gli allievi, sotto la guida dell'insegnante. L'estrema semplicità - e forse anche la ripetitività - degli enunciati dei descrittori non è casuale, ma funzionale ad un'ampia condivisione con il gruppo-classe e, eventualmente, con i genitori. Facendo capo a questa rubrica, risulterebbe relativamente agevole, in sede di colloquio, ricordare che, ad esempio, nel livello più basso l'aiuto e gli stimoli ricevuti non sono sufficienti a mutare la situazione, mentre nel livello più alto l'allievo mette in atto comportamenti particolarmente costruttivi. Può comunque diventare un esercizio utile arricchire questa rubrica attraverso esempi specifici che possano dettagliare maggiormente i descrittori dei vari livelli.

Nel secondo esempio troviamo invece uno strumento maggiormente strutturato e formalizzato, adeguato per la scuola elementare o anche per la scuola media, in vista di un uso incrociato tra diversi docenti che compongono un consiglio di classe (con livelli di padronanza già articolati nelle abituali note di comportamento). Sia nel primo che nel secondo caso i riferimenti alle competenze trasversali sono chiaramente identificabili, ma nel secondo la dimensione comportamentale viene assunta in modo ancora più globale, prendendo in considerazione anche eventuali episodi o attività che esulano dallo spazio della classe (ricreazioni, viaggi di istruzione, attività extra-muros ecc.).

a **Griglia per la valutazione - e l'autovalutazione - del comportamento "compatta", co-costruita con la classe** (cfr. Marzano, 2006)

Dimensione	Livelli				
	Non accettabile	Iniziale	Accettabile	Buono	Eccellente
Partecipazione	Anche con l'aiuto o lo stimolo, la partecipazione dello studente non soddisfa le aspettative della classe.	Con l'aiuto o la sollecitazione, la partecipazione dello studente soddisfa le aspettative della classe.	Con alcune eccezioni degne di nota, la partecipazione dello studente soddisfa le aspettative della classe.	La partecipazione dello studente soddisfa le aspettative della classe.	Oltre alle prestazioni del livello precedente lo studente partecipa con frequenza, effettuando interventi particolarmente rilevanti.
Completamento dei compiti	Anche con l'aiuto o la sollecitazione, lo studente non consegna il lavoro in tempo o soddisfare le convenzioni richieste.	Con l'aiuto o la sollecitazione, lo studente lavora puntualmente e soddisfa le convenzioni richieste.	Con alcune eccezioni degne di nota, lo studente lavora in tempo e soddisfa le convenzioni richieste.	Lo studente lavora puntualmente e soddisfa tutte le convenzioni richieste.	Oltre alle prestazioni del livello precedente, lo studente va oltre le convenzioni richieste, per esempio anticipando i tempi o aggiungendo lavoro extra.
Comportamento	Anche con l'aiuto o la sollecitazione, il comportamento dello studente non segue le regole e le procedure della classe.	Con l'aiuto o la sollecitazione, il comportamento dello studente segue le regole e le procedure della classe.	Con alcune eccezioni degne di nota, il comportamento dello studente segue le regole e le procedure della classe.	Il comportamento dello studente segue tutte le regole e le procedure della classe.	Oltre alle prestazioni del livello precedente, lo studente segue regole e procedure che non sono state specificamente richieste, dimostrando particolare gentilezza e disponibilità con docenti e compagni.
Lavoro di gruppo	Anche con l'aiuto o la sollecitazione, lo studente non mostra capacità collaborative e interpersonali che sono state identificate.	Con l'aiuto o lo stimolo, lo studente mostra capacità collaborative e interpersonali che sono state identificate.	Con alcune eccezioni degne di nota, lo studente mostra capacità collaborative e interpersonali che sono state identificate.	Nei gruppi, lo studente mostra chiare capacità collaborative e interpersonali.	Oltre alle prestazioni del livello precedente, lo studente mette in atto strategie collaborative particolarmente avanzate (risoluzione di conflitti, gestione dei turni di parola ecc.).

Tabella 4.25

b **Griglia collegiale per la valutazione del comportamento** (adattamento da IC Castellar di Paese (TV), 2017; MIUR, 2012)

Dimensioni	Livelli					
	<i>Non accettabile (3)</i>	<i>Iniziale (4)</i>	<i>Parziale (4.5)</i>	<i>Accettabile (5)</i>	<i>Buono (5.5)</i>	<i>Eccellente (6)</i>
Convivenza civile* (rispetto di persone, ambienti, materiali)	Dimostra continuamente una scarsa capacità a rapportarsi a persone, ambienti e/o materiali della scuola (danneggiamenti, atti di vandalismo e/o di bullismo ricorrenti o particolarmente gravi).	Dimostra qualche difficoltà a rapportarsi a persone, ambienti e/o materiali (occasionali eventi di danneggiamento, non gravi, atti di bullismo ecc.).	Dimostra un comportamento quasi sempre adeguato verso persone, ambienti, materiali (occasionale trascuratezza, danneggiamento).	Dimostra un comportamento generalmente adeguato verso persone, ambienti, materiali.	Dimostra un comportamento rispettoso verso persone, ambienti, materiali.	Dimostra un comportamento pienamente rispettoso , manifestando particolare cura, verso persone, ambienti, materiali.
Rispetto delle regole*	Mette in luce una marcata difficoltà a rispettare le regole convenute e del regolamento dell'Istituto, con continue e reiterate mancanze che portano a vari provvedimenti disciplinari.	Mette in luce alcune difficoltà nel rispetto delle regole e del regolamento dell'Istituto, con alcune mancanze che portano a provvedimenti disciplinari.	Mette in luce una capacità parziale nel rispettare le regole convenute, anche in rapporto al Regolamento dell'Istituto, aspetto che si evidenzia attraverso alcuni richiami informali o formali.	Mette in luce una capacità adeguata nel rispettare la maggior parte delle regole convenute, anche in rapporto al Regolamento dell'Istituto.	Mette in luce una capacità evidente nel rispettare tutte le regole convenute in rapporto al Regolamento dell'Istituto.	Mette in luce un pieno e consapevole rispetto delle regole convenute e del Regolamento dell'Istituto.
Partecipazione** , ***	Dimostra una marcata difficoltà a partecipare alla vita della classe e alle attività scolastiche.	Dimostra qualche difficoltà a partecipare alla vita della classe e alle attività scolastiche.	Dimostra una capacità parziale o settoriale alla vita di classe e alle attività scolastiche.	Dimostra una capacità adeguata a partecipare alla vita di classe e alle attività scolastiche.	Dimostra la capacità di partecipare in modo attivo alla vita di classe e alle attività scolastiche.	Dimostra la capacità di partecipare in modo attivo e propositivo alla vita di classe e alle attività scolastiche.
Responsabilità*	Mette in evidenza continue e reiterate difficoltà nell'assumersi i propri doveri scolastici ed extrascolastici (ad es. mancato svolgimento delle consegne o degli impegni presi nella maggior parte delle discipline).	Mette in evidenza alcune difficoltà nell'assunzione delle responsabilità, che portano a discontinuità rispetto ai doveri scolastici ed extrascolastici).	Mette in evidenza solo una parziale assunzione dei propri doveri scolastici, che si manifesta nella discontinuità, nella superficialità o nella settorialità rispetto ai compiti e impegni scolastici ed extrascolastici.	Mette in evidenza una generale assunzione dei propri doveri scolastici ed extrascolastici.	Mette in evidenza una piena assunzione dei propri doveri scolastici ed extrascolastici, con puntualità e perseveranza.	Mette in evidenza un' assunzione piena e consapevole dei propri doveri scolastici ed extrascolastici, che considera con attenzione, puntualità e perseveranza .

Relazionalità **, ***	Dimostra una evidente difficoltà a relazionarsi con adulti e/o pari, scadendo in una serie di atteggiamenti gravemente scorretti.	Dimostra una certa difficoltà a relazionarsi con adulti e/o pari, mettendo in luce un atteggiamento non sempre corretto.	Dimostra una capacità parziale o evidentemente settoriale di relazionarsi con adulti e/o pari (ad esempio, correttamente solo con alcuni).	Dimostra buone capacità relazionali nei confronti di adulti e pari.	Dimostra avanzate capacità relazionali nei confronti di adulti e pari, contrassegnate da attenzione e lealtà.	Dimostra eccellenti capacità relazionali nei confronti di adulti e pari, dimostrando attenzione, lealtà, costanza e spirito di collaborazione.
Caratteristiche generali dei profili	<i>Comportamento evidentemente e reiteratamente inadeguato, che sfocia in continui richiami, orali e scritti, formali ed informali, provvedimenti disciplinari, colloqui con l'allievo e con le famiglie, interventi educativi ad hoc ecc.</i>	<i>Comportamento ancora non adeguato: alcuni richiami, orali e scritti, formali ed informali, provvedimenti disciplinari, colloqui con l'allievo e con le famiglie, eventuali supporti specifici per la gestione del comportamento.</i>	<i>Comportamento solo parzialmente adeguato, ad esempio solo in alcuni contesti, mentre in altri si manifestano situazioni tipiche dei livelli precedenti.</i>	<i>Comportamento generalmente adeguato, qualche richiamo informale o qualche atteggiamento da correggere, ma non particolarmente significativo.</i>	<i>Comportamento pienamente adeguato e costruttivo, pur ancora senza elementi di eccellenza indicati nel livello successivo.</i>	<i>Comportamento consapevolmente proattivo e costruttivo.</i>

Tabella 4.26

N.B.: Riferimenti principali alle competenze trasversali: *: Sviluppo personale; **: Collaborazione; ***: Comunicazione

4.2.7 La redazione dei giudizi descrittivi

I giudizi descrittivi sono strumenti di comunicazione valutativa utilizzati dai docenti per fornire una descrizione sintetica del profilo di apprendimento dell'allievo al termine di un periodo scolastico. I giudizi devono fare capo ai profili di competenza di ciascuna materia, descrivere sinteticamente le manifestazioni di competenza espresse dall'allievo (in termini di risorse, processi, strategie, atteggiamenti) ed evidenziare, in un'ottica formativa, alcuni rilievi per una regolazione migliorativa dell'apprendimento o anche del comportamento, in merito alle competenze trasversali. La figura sotto riportata riprende in forma sintetica le osservazioni formulate nel § 3.5.2, evidenziando soprattutto la valenza dinamica e proattiva del giudizio descrittivo, non solo come strumento di valutazione periodica, ma anche spunto per tracciare una rotta verso auspicabili risultati di apprendimento e base per ulteriori approfondimenti, ad esempio nell'ambito di colloqui con la famiglia e con l'allievo.

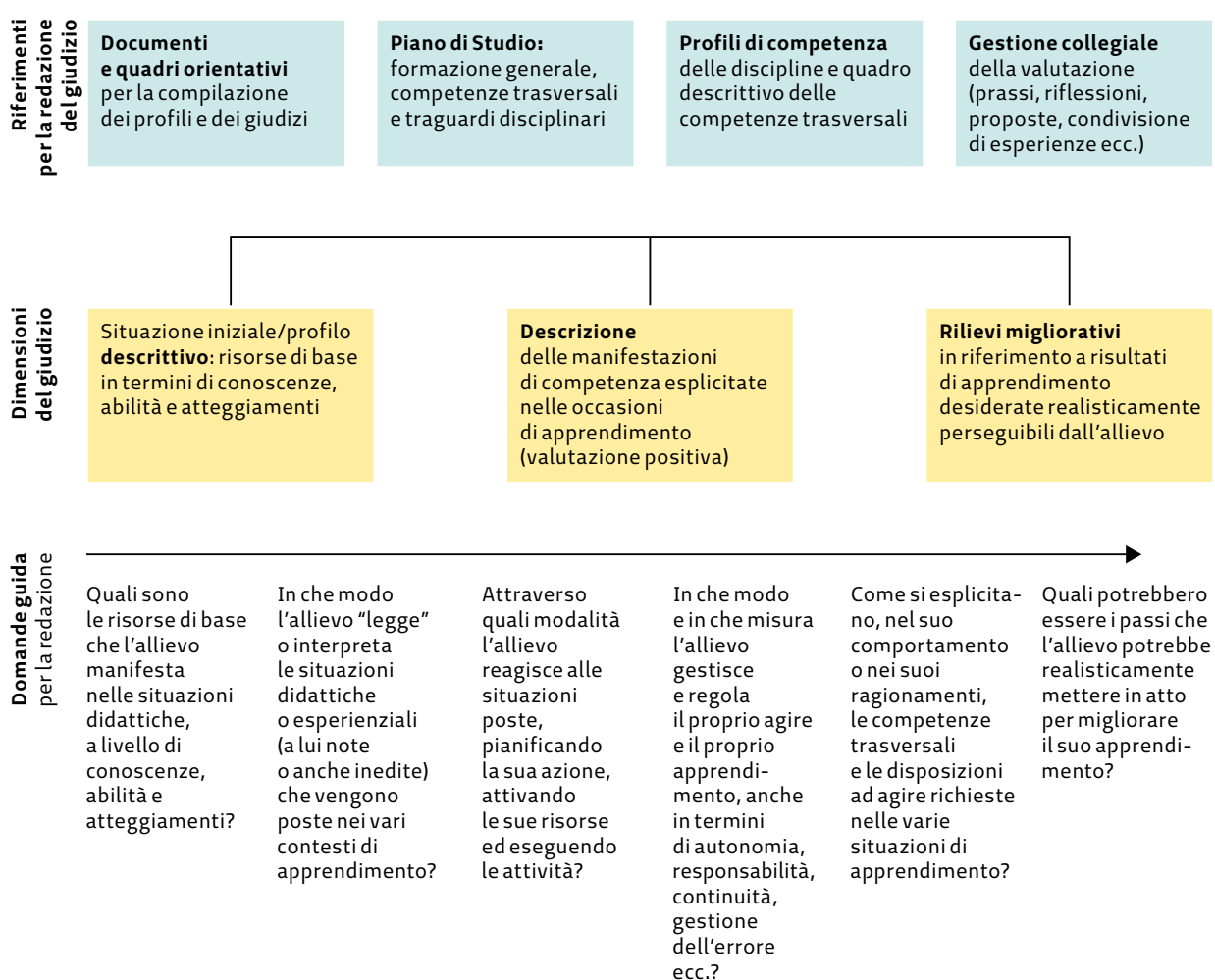


Figura 4.10

4.2.8 Tipologie di portfolio (Chappuis *et al.*, 2014)

Ciclicamente, il portfolio si ripresenta nel campo dell'educazione con tutte le sue potenzialità, come strumento in grado di documentare il cammino formativo di un allievo, offrendosi, inoltre, come mezzo per una valutazione incrociata e per lo sviluppo di una consapevolezza basata su elementi concreti, presi direttamente dalle esperienze di apprendimento dell'allievo. Tuttavia, non esiste un solo tipo di portfolio: questo strumento potrebbe differenziarsi sia per gli scopi da perseguire sia per i contenuti (artefatti di vario tipo a seconda del contesto disciplinare) da considerare per la sua costruzione. Non va dimenticato inoltre il fatto che i moderni mezzi mediali e informatici permettono la creazione di documentazioni audio, video, di immagini, di oggetti, blog, wiki, ecc. La seguente tabella si prefigge di orientare l'insegnante verso la tipologia di portfolio più indicata a seconda degli obiettivi da perseguire.

Tipo di portfolio	Scopo	Tipologie di artefatti da raccogliere
Di sviluppo	Mostrare i progressi verso uno o più obiettivi di apprendimento, disciplinari o trasversali/comportamentali.	Artefatti raccolti prima, durante e dopo l'apprendimento.
Di progetto	Per documentare la traiettoria o il percorso verso la realizzazione di un progetto.	Tutte le bozze di lavoro durante la creazione del prodotto o della performance.
Di raggiungimento di un traguardo	Per dimostrare il raggiungimento di un traguardo specifico o di un insieme di traguardi di apprendimento.	Artefatti che comprendono un campione rappresentativo di risultati atti a documentare il livello di padronanza raggiunto.
Di competenza	Fornire evidenza di aver acquisito competenza in una o più aree.	Artefatti che rappresentano il più alto livello di realizzazione, in riferimento alle diverse aree da considerare.
Celebrativo	Mostrare il lavoro migliore o ciò di cui lo studente è più orgoglioso.	Scelta degli studenti basata sulla qualità del lavoro o sulle preferenze.

Tabella 4.27

4.2.9 Valutazione e differenziazione (adattamento da Tomlinson, 2011, p. 75)

Un focus sugli aspetti da considerare prioritariamente per una lettura differenziata della valutazione. La tabella seguente indica, a seconda delle funzioni e delle fasi, valenze e scopi riferibili all'eterogeneità del gruppo classe. Rispetto all'originale abbiamo aggiunto una quarta colonna, denominata "osservazioni", in cui vengono sottolineati alcune degli adattamenti presentati nel § 3.5.4.

Funzione/ fase valutativa	Scopo	Esempi	Osservazioni
Iniziale/Diagnostica	Determinare il punto di ingresso di uno studente in un'unità di studio rispetto ai risultati dichiarati dell'unità. Importante anche per comprendere gli interessi e i profili di apprendimento degli studenti. Guida l'insegnante nell'operare i primi aggiustamenti didattici per soddisfare le esigenze degli studenti. Non si usa per assegnare voti.	Osservazioni guidate. Diagramma di Frayer. Diario di bordo. Risposte brevi. Indagini sulle abilità/competenze.	Non si tratta solo di ricavare dati sulla prontezza degli allievi, ma anche di individuare speciali aree di interesse che l'allievo esprime rispetto ad un tema, o lacune importanti che non possono essere colmate con un lavoro comune alla classe. È possibile, in questa fase, identificare dei risultati desiderati personalizzati, sulla base del profilo di competenza, che fungeranno da orientamento per l'imminente unità di apprendimento.
Formativa	Serve a fornire all'insegnante informazioni sui progressi degli studenti in molte volte in un'unità di studio in modo che lui o lei possa adattare i piani didattici per colmare il divario tra le attuali conoscenze, comprensione e abilità e risultati designati come necessari per il successo degli studenti. Fornisce inoltre agli studenti informazioni sul loro apprendimento in relazione agli obiettivi per consentire un'azione efficace degli studenti per proprio conto.	Carte di commento. Diagrammi Frayer. Organizzatori grafici. Voci di diario. Osservazioni guidate. Indicatori degli studenti (ad esempio, pollice in su, pollice in giù, pollice di lato). Rapporti di laboratorio. Riflessioni degli studenti sulle condizioni di apprendimento.	Sulla base degli elementi osservativi emersi nella fase diagnostica, potrebbe essere utile richiamare, lungo il percorso, risultati in via di acquisizione ed altri ancora da ottenere, o aree da potenziare. Il richiamo ricorrente ad alcuni obiettivi mirati può aiutare l'allievo a visualizzare con maggiore chiarezza gli aspetti dell'apprendimento da rinforzare, anche in prospettiva del successivo passaggio.
Sommativa	Serve a determinare i gradi di successo / padronanza dello studente con obiettivi designati in punti chiave di un ciclo di apprendimento e dopo una pratica considerevole.	Valutazioni delle prestazioni. Portfolio dei prodotti degli studenti. Attività pubbliche (mostre, stand ecc.). Saggi e lavori personali o collettivi.	Considerare eventualmente del tempo aggiuntivo per il completamento del prodotto o della prova, anche in riferimento a possibili risultati attesi personalizzati. Prendere in considerazione, in certi casi, misure compensative e dispensative, supporti attivi durante la prova (da utilizzare sotto forma, per esempio, di suggerimenti autogestibili, uso del materiale di studio, soprattutto in compiti autentici/di realtà).

Tabella 4.28

Richiesta di tempo ulteriore per completare un compito

L'esempio qui riportato (tratto e adattato da Tomlinson, 2005), naturalmente da adattare a seconda delle esigenze, può essere utilizzato da allievi che, per varie ragioni, ritengono di avere bisogno di più tempo per completare un compito, un progetto o una qualsiasi attività. Tuttavia, il dover compilare un modulo spinge l'allievo a riflettere sulle effettive problematiche che si trova ad affrontare in quel momento, sulle strategie finora utilizzate e, eventualmente, anche sui supporti di cui avrebbe bisogno. In questo modo può anche realizzarsi una maggiore assunzione di responsabilità da parte dell'allievo: il tempo supplementare, che può essere concesso o negoziato dal docente, rappresenta un'opportunità da cogliere per migliorare la qualità del lavoro.

Gent.le _____

Ho esaurito il tempo a mia disposizione per completare _____

Ho (controlla tutte le richieste)

- Sviluppato le mie domande
- Trovato le mie risposte
- Trovato le risposte alle mie domande
- Realizzato il mio prodotto

Ho ancora bisogno di

- Completare/realizzare il prodotto
- Preparare la mia presentazione
- Altro _____

Credo che il mio lavoro sarà migliore se potrò disporre di altro tempo perché:

Firma dell'allieva/o: _____

Decisione dell'insegnante: _____

Nuovo termine di consegna: _____

Figura 4.11

5 Conclusioni

Sotto un profilo eminentemente fenomenologico, l'esercizio stesso della valutazione costituisce un'attività centrale nella vita di tutti i giorni, per il suo valore intrinsecamente connesso al grado di consapevolezza di un qualsiasi soggetto chiamato ad esercitare, con responsabilità e discernimento, le proprie competenze in svariati ambiti. Ed è per questo che abbiamo insistito sull'importanza del suo ruolo nella formazione, tanto per l'insegnante che si appropria delle connesse potenzialità istruttive, quanto per le allieve e gli allievi che imparano progressivamente ad esercitarla lungo l'intero arco della scolarità. La valutazione è un tema centrale del mondo della scuola: i diversi significati che le vengono attribuiti nei vari contesti attuativi fanno capo a dimensioni prospetticamente distanti e difficilmente assimilabili ad interpretazioni univoche o sbrigativamente rabberciabili. Basti pensare alle diverse rappresentazioni sul tema, possedute da docenti, allieve e allievi, famiglie, da varie voci del mondo del lavoro o della società in generale per rendersi conto di quanto il termine valutazione sia assolutamente polisemico, ma pure indagabile anche da punti di vista complementari. Pur consci della complessità che caratterizza il tema, in questo manuale ci siamo limitati a conferire un certo ordine alla prassi valutativa nel contesto teorico e metodologico, affermando alcuni principi che qui, in conclusione, riepiloghiamo succintamente:

- la valutazione si carica di una serie di sfide professionali che richiedono all'insegnante e al mondo della scuola un costante ripensamento dei paradigmi e delle consuetudini, soprattutto in merito al tema dell'apprendimento permanente, delle competenze, dell'accessibilità e della qualità dell'istruzione;
- la valutazione non può non riferirsi alle caratteristiche della competenza, come paradigma dinamico, situato e plurale, per strutturare e dispiegare congrue modalità attuative;
- la valutazione può rappresentare un'importante risorsa progettuale per esplorare e chiarire i contorni applicativi delle competenze da perseguire, e come tale dovrebbe essere tenuta in considerazione e attivata fin dai primi passaggi del design curricolare (e poi integrata nella pratica didattica costante);
- le diverse fasi e istanze che scandiscono e determinano il processo valutativo costituiscono elementi fondamentali per pianificare l'insegnamento e favorire l'apprendimento, ma pure per chiarire le diverse modalità attraverso cui il processo si esplicita, a livello iniziale, formativo, sommativo, certificativo;
- i molti strumenti di cui il processo valutativo può dotarsi fanno capo alla pluralità di tali fasi e istanze, ma sono anche determinati dalle situazioni didattiche che si presentano, sotto il profilo del grado di efficacia o significatività rispetto alle competenze da perseguire, sia disciplinari, sia trasversali;
- alla gestione valutativa sono associate altre competenze fondamentali, come quelle di sostegno all'apprendimento e di gestione comunicativa, solo accennate in questo manuale, ma di rilevanza indiscutibile.

Siamo coscienti del fatto che i temi sopra richiamati ed esplorati in questo volume mettano al centro la questione di un ripensamento sistematico di tutti i tasselli che riguardano il processo valutativo, che dovrebbero poi trovare riflesso non solo nei regolamenti, ma anche in una cultura condivisa e indirizzata verso le esigenze di un'istruzione attenta alle sfide poste dalla modernità e dalla sua società, in una prospettiva di apprendimento permanente. Per

tali ragioni, auspichiamo che questo lavoro venga percepito non solo come strumento di supporto conoscitivo o applicativo, ma anche come pretesto per alimentare un dibattito aperto e dinamico sul tema, contestualmente teso a perseguire i criteri di qualità, equità ed accessibilità, in linea con la tradizione della scuola dell'obbligo ticinese.

6 Glossario

Abilità	Livello di analisi della competenza che rappresenta il saper fare; indica cioè la capacità di applicare conoscenze e di usare un know-how per affrontare e portare a termine compiti di base. Le abilità sono normalmente descritte come cognitive e pratiche. Le prime riguardano l'uso del pensiero logico e di operazioni mentali comuni a molte situazioni quotidiane di apprendimento, le seconde implicano capacità manuali, l'uso di strumenti, materiali, metodi.
Ambiti di analisi	Componente di un oggetto da valutare ritenuta rilevante in base al modello di analisi adottato; risponde alla domanda "Su quali aspetti centrare la valutazione di un determinato oggetto?" (vd. anche Dimensioni di analisi).
Ancore	Offrono esempi concreti di prestazione riconducibili agli indicatori selezionati, in modo da rendere più esplicito e riconoscibile il comportamento atteso dall'allievo in riferimento ai criteri considerati. (Castoldi, 2012; Ruberto, 2015).
Apprezzamento	Operazione cognitiva connessa all'espressione di un giudizio in merito ad una determinata esperienza/oggetto, basata sulla rappresentazione della realtà da valutare da parte del soggetto che valuta (in opposizione a Misurazione).
Attendibilità	Requisito di qualità del processo valutativo connesso alla definizione di riferimenti chiari e condivisi per l'espressione di un giudizio, tali da ridurre la soggettività del singolo valutatore.
Autovalutazione	Modalità valutativa in cui il soggetto è chiamato a valutare la propria esperienza di apprendimento a diversi livelli (prestazione, processo, atteggiamento, idea di sé).
Certificazione	Procedura di valutazione socialmente riconosciuta, caratterizzata dall'affidamento ad un soggetto di parte terza e dalla presenza di standard di riferimento espliciti e condivisi.
Competenza	Nella letteratura si trovano diverse definizioni di competenza. Tutte prevedono comunque la capacità di saper affrontare contesti complessi e possibilmente nuovi, utilizzando e/o apprendendo risorse cognitive e operative. Nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese il termine «competenza» è inteso come "un saper-agire responsabile e condiviso, che consiste nel saper mobilitare, integrare e trasferire delle risorse (conoscenze/saperi, capacità/saper-fare, atteggiamenti/saper-essere) in un contesto analogo a quello di apprendimento o diverso, significativo e complesso".
Competenze trasversali	Sono Competenze trasversali gli elementi di base o metodologici necessari per l'acquisizione delle Discipline, che si arricchiscono a loro volta grazie alle attività (cognitive ma non solo) svolte nelle Discipline. Il termine "Competenze trasversali" fa riferimento ad un sapere agire fondato sulla mobilitazione e sull'utilizzo efficace di un insieme di risorse mentali e operative che superano largamente le frontiere di ogni disciplina. Le Competenze trasversali permettono l'apprendimento e il consolidamento dei saperi disciplinari, così come il loro reinvestimento in situazioni concrete di vita.

Compito autentico	Sottoinsieme di situazione problema (> glossario) che richiede al soggetto di mettere in gioco le stesse competenze che i soggetti mobilitano nella vita reale, simulando o realizzando l'attività proposta in un contesto fortemente contestualizzato, genuino e quindi significativo per lo studente, che mette in atto in prima persona conoscenze, capacità e atteggiamenti da adattare alla situazione presentata. (Trincherò, 2017; 2018)
Compito di realtà	Sottoinsieme di situazione problema (glossario) che corrisponde alla richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e atteggiamenti cognitivi in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. (Trincherò, 2017; 2018)
Condivisione	Requisito di qualità del processo valutativo connesso alla definizione e all'accordo tra un insieme di soggetti operanti nella stessa realtà organizzativa di scelte relative alla procedura e ai riferimenti per l'espressione di un giudizio.
Conoscenze	Livello di analisi della competenza che si riferisce al sapere, ovvero ai fatti e ai concetti che andranno poi mobilitati per agire con competenza.
Continuum degli strumenti di accertamento	Espressione coniata dagli psicopedagogisti statunitensi Wiggins e McTighe (Continuum of Assessment), volta ad abbracciare l'insieme degli strumenti tesi a raccogliere le evidenze di accertamento, ovvero quelle prove che mettono in luce l'insieme dei risultati attesi nel contesto del percorso didattico. Tale continuum comprende una pluralità di strumenti valutativi, dal semplice al complesso, dal decontestualizzato al contestualizzato, dall'altamente strutturato a non strutturato, da distribuire nell'ambito dell'itinerario didattico a seconda delle esigenze accertative, formative e regolative. (Comoglio, 2004)
Criteri	Definiscono le condizioni che ogni prestazione o competenza deve soddisfare e/o i traguardi formativi sulla base dei quali risulta possibile osservare e valutare la prestazione dello studente. (Ellerani, 2013).
Descrittori	Evidenze osservabili espresse in forma nominale e metrica (presenza/assenza/ intensità di determinate caratteristiche o di un certo fenomeno) relative ad un determinato oggetto da valutare, utili a precisare le dimensioni/ambiti di analisi e/o i criteri/fattori di qualità individuati per la valutazione in corrispondenza dei diversi livelli di padronanza (vd. anche Indicatori).
Dimensioni	Rappresentano gli elementi costitutivi che, combinati, mettono in atto il meccanismo complesso della competenza. Secondo Le Boterf (1994) le dimensioni si riconducono alle risorse cognitive (conoscenze e abilità), i processi (interpretazione, azione e autoregolazione) e le disposizioni ad agire (relazioni con sé, con gli altri, con il contesto, con il compito).
Disposizioni ad agire	Livello di analisi di una competenza riferito all'insieme di aspetti affettivi, relazionali, volitivi che condizionano l'azione del soggetto in un determinato contesto (disposizioni verso se stessi, verso gli altri, verso il compito da affrontare, verso il contesto d'azione).
Documentabilità	Requisito di qualità del processo valutativo connesso alla tracciabilità degli elementi raccolti come base per l'espressione di un giudizio.
Espressione del giudizio	Momento del processo valutativo caratterizzato dal confronto tra la rappresentazione dell'oggetto da valutare e l'insieme dei criteri di giudizio adottati dal valutatore (vd. anche Rilevazione e Criteri di giudizio).

Eterovalutazione	Si può intendere come l'intervento di figure terze rispetto al processo di apprendimento, che intervengono per fornire un feedback formativo o una valutazione sommativa rispetto ad una specifica prestazione. Tali figure terze, ad esempio, possono essere i fruitori finali di un prodotto realizzato dagli allievi. (Piricò, a partire da Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013).
Indicatori	Si riconducono alla formulazione delle evidenze empiriche (quindi osservabili e valutabili) mediante le quali è possibile riconoscere la presenza – o meno – dei criteri di valutazione. (Cfr. Castoldi, 2009)
Livelli	Precisano il grado di raggiungimento dei criteri, secondo una scala ordinata delle manifestazioni di competenza empiricamente osservabili, da quello più elevato (che incarna il pieno raggiungimento del criterio) a quello meno elevato (che corrisponde al non raggiungimento del criterio). I livelli possono essere espressi qualitativamente, con aggettivi (eccellente, buono, discreto, sufficiente, insufficiente), con numeri o con entrambi i sistemi (aggettivi che corrispondono a numeri). È possibile, inoltre, introdurre elementi di ponderazione nella scala, concentrando così l'attenzione su aspetti specifici. Generalmente, le scale impiegate variano da un minimo di 3 ad un massimo di 6 livelli. (Cfr. Castoldi, 2009).
Misurazione	Momento del processo valutativo, incluso nella Rilevazione, basato sulla raccolta di dati quantitativi sull'oggetto da valutare.
Osservazione	Momento del processo valutativo, incluso nella Rilevazione, basato sulla raccolta di informazioni qualitative sull'oggetto da valutare.
Portfolio	Raccolta ordinata delle documentazioni - sotto forma di testi, disegni, artefatti, immagini ecc. - più significative del percorso di apprendimento dell'allievo, eventualmente accompagnate da osservazioni, riflessioni, valutazioni e autovalutazioni, didascalie ecc.
Prestazione	(o performance) Manifestazione osservabile della competenza del soggetto, come esito di una prova o nella vita reale (vd. anche Competenza).
Processo	In linea generale, un processo si configura come una modalità di funzionamento dell'apparato psichico, implicito o esplicito, primario o secondario, non visibile oppure identificabile attraverso una o più manifestazioni che lo rendono empiricamente rilevabile, in modo diretto (cioè come causa primaria del comportamento) o in modo indiretto (come condizione che concorre al risultato, ad es. il processo attentivo). Il processo diventa una dimensione fondamentale del "saper agire", in quanto funzionamento interno al soggetto, che interviene nei diversi passaggi della esplicitazione della competenza, sia legata all'attivazione cognitiva (acquisizione delle informazioni, interpretazione, pianificazione, regolazione ecc.), sia alle disposizioni ad agire (motivazione, senso del sé, fiducia ecc.). (Nicoletti & Rumiati, 2011; Piricò, 2019)
Profilo di competenza	Prospetto sintetico, formulato generalmente attraverso una rubrica valutativa (di norma analitica), delle diverse attese in termini di padronanza rispetto ad una o più competenze focus. Viene utilizzato come riferimento per una disciplina (o per le competenze trasversali) per le attese curricolari in concomitanza del passaggio tra un ciclo e l'altro o al termine di un anno scolastico. Parametro di riferimento utile per l'attribuzione di valore ad una determinata esperienza/ oggetto basata sul confronto tra il dato osservato e il dato relativo ad un momento precedente.

Quantificazione	Operazione cognitiva connessa all'espressione di un giudizio in merito ad una determinata esperienza/oggetto, basata sulla misurazione della realtà da valutare da parte del soggetto che valuta (in opposizione ad Apprezzamento).
Rilevazione	Momento del processo valutativo caratterizzato dalla raccolta di dati e informazioni sull'oggetto da valutare utili a comporre una rappresentazione dell'oggetto stesso da parte del valutatore (vd. anche Criteri di giudizio e Espressione del giudizio).
Risorse	Termine generico che si riferisce alla dotazione di base di un soggetto, che vengono messe in gioco nel momento in cui il soggetto si avvicina ad un problema complesso, che richiede la mobilitazione di competenze disciplinari e trasversali. Si riferisce quindi a conoscenze (v.) e abilità (v.) (risorse conoscitive) e atteggiamenti di base, che progrediscono qualitativamente e quantitativamente lungo l'intero arco del percorso di apprendimento.
Risultati di apprendimento	Insieme degli esiti formativi acquisiti dal soggetto in seguito ad una determinata esperienza formativa (vd. anche Competenza, Conoscenza e Abilità).
Rubrica valutativa	Prospetto sintetico che descrive una competenza attraverso l'identificazione e l'esplicitazione delle specifiche aspettative, empiricamente osservabili, relative ad una data prestazione, indicando contestualmente il grado di raggiungimento degli obiettivi attesi. Essa può essere di tipo olistico (v.) o analitico (v.), generica (v.) o specifica (v.). (Cfr. Castoldi, 2009).
Rubriche analitiche	Sono rubriche che si strutturano attraverso diverse dimensioni, permettendo pertanto la ponderazione dei punti di forza e di debolezza di una prestazione, a differenza di quelle olistiche (v.) che invece risultano meno precise e di carattere maggiormente soggettivo (cfr. Ellerani, 2013).
Rubriche generiche o di competenza	Rubriche che utilizzano sistemi di criteri che permangono nel tempo pure per prestazioni diverse e che quindi richiedono abilità sostanzialmente sovrapponibili. Meno precise rispetto alle rubriche specifiche (v.), permettono di verificare il miglioramento su alcune dimensioni, che si presentano inalterate, indipendentemente dalle prestazioni osservate, proprio perché tali prestazioni si fondano su competenze comuni. (Cfr. Castoldi, 2009)
Rubriche olistiche	Rubriche che si strutturano attraverso una descrizione complessiva e unitaria di una prestazione o manifestazione di competenza, senza una parcellizzazione delle diverse dimensioni da considerare, a differenza, quindi, delle rubriche analitiche. (Cfr. Castoldi, 2009; Trincherò, 2017).
Rubriche specifiche	Tipologia di rubriche valutative adattate al singolo compito e quindi ideali a valutare una prestazione specifica.
Rubriche di prestazione	Progressione strutturata di riferimenti utile alla valutazione di una determinata prestazione richiesta al soggetto.

Situazione problema	Consegna proposta allo studente per avviare un'attività didattica o valutativa. La situazione problema dovrebbe comprendere almeno le seguenti caratteristiche: (1) rappresentare un compito sfidante per lo studente; (2) presentare più piste risolutive possibili (la soluzione, cioè, non deve essere conosciuta a priori); (3) richiedere l'esercizio coordinato di processi cognitivi complessi; (4) essere contestualizzate, cioè connesse a situazioni ben precise, significative per lo studente; (5) possono generare un prodotto finale che documenta e rende visibile le competenze dell'alunno. Inoltre, la situazione problema dovrebbe permettere di coniugare l'aspetto didattico con quello valutativo, consentendo all'insegnante di osservare e apprezzare le modalità messe in atto dall'allievo per affrontare la situazione inedita (Trincherò, 2017).
Standard	Parametro di riferimento utile per l'attribuzione di valore ad una determinata esperienza/ oggetto basata sul confronto tra il dato osservato e il dato assunto come riferimento.
Trasparenza	Requisito di qualità del processo valutativo connesso alla esplicitazione delle procedure e dei riferimenti sottesi all'espressione di un giudizio.
Utilità	Requisito di qualità del processo valutativo connesso alla ricaduta del processo stesso sui soggetti coinvolti nella valutazione (valutatore e/o valutato).
Validità	Requisito di qualità del processo valutativo connesso alla congruenza tra l'oggetto che si intende valutare e i dati e le informazioni utilizzate per l'espressione del giudizio.
Valutazione dell'apprendimento	Detta anche "valutazione sommativa", mira a determinare quanto è stato appreso a conclusione di un percorso di apprendimento, in una logica di controllo del rendimento scolastico. (Fascicolo La valutazione per l'apprendimento, DECS, 2018)
Valutazione empirica	(Detta anche valutazione oggettiva). Dimensione valutativa che tiene in considerazione l'oggetto (objectum) della prestazione dell'allievo, attraverso varie evidenze osservabili in rapporto al compito dato.
Valutazione per l'apprendimento	Detta anche "valutazione formativa", segue una logica di sviluppo, coinvolgendo l'allievo nel momento valutativo e accrescendo la consapevolezza della propria esperienza di apprendimento. (Fascicolo La valutazione per l'apprendimento, DECS, 2018)
Valutazione tra pari	Modalità valutativa in cui i soggetti in apprendimento sono chiamati a valutare reciprocamente la loro esperienza di apprendimento a diversi livelli (prestazione, processo, atteggiamento, idea di sé).
Valutazione trifocale	Atteggiamento valutativo che contempla l'insieme delle dimensioni empiriche, soggettive e intersoggettive, atte a mettere a fuoco l'idea di competenza che si intende analizzare, esplicitandola nella condivisione dei suoi significati fondamentali. (Cfr. Castoldi, 2009; 2017)

Grafica

Max Prandi e Lara Fuchs

Illustrazioni (personaggi capitoli 2 e 3)

Chiara Regazzoni Buletti

Matteo Piricò

PhD. Ha svolto studi in scienze umane e umanistiche (Laurea in Filosofia) e in discipline musicali (Diplomi in Organo, Composizione e Direzione di coro). Successivamente, ha approfondito i suoi studi in ambito clinico (MAS in Musicoterapia) e psicopedagogico (Master di II livello in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione). Nel 2019, presso l'Università di Ginevra, ha conseguito un dottorato sul tema del rapporto tra scienze cognitive e didattica generale e musicale. Già esperto cantonale per l'educazione musicale, attualmente ricopre l'incarico di esperto di scienze dell'educazione per la scuola dell'obbligo. Dall'agosto del 2019 è capo progetto del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Nel 2021 è stato nominato professore in Didattica della musica presso la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. Collabora con varie comunità scientifiche sui temi del design curricolare e delle scienze cognitive applicate alla didattica.

Miriam Salvisberg

PhD. Nel 2006 ottiene il diploma di docente di scuola elementare all'Alta scuola pedagogica di Locarno. Nel 2010 consegue il master in scienze dell'educazione nell'opzione analisi e interventi sui sistemi educativi, all'Università di Ginevra. A settembre 2021 consegue il dottorato in scienze dell'educazione presso l'Università di Ginevra sul tema della valutazione in classe. È ricercatrice presso il Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi (CIRSE) del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana). Da novembre 2011 è responsabile del progetto PISA (Programme for International Student Assessment) e di VeCoF (Verifica delle competenze fondamentali) per la Svizzera italiana. È attiva come ricercatrice presso il CIRSE della SUPSI-DFA.

Valentina Giovannini

Nel 2014 ha conseguito un Master in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Friburgo. Attualmente sta svolgendo un dottorato sull'accompagnamento professionale, con un focus sulle pratiche collaborative dei diversi formatori. Durante gli studi ha lavorato come educatrice della prima infanzia e svolto supplenze nell'insegnamento regolare friburghese e nel sostegno pedagogico ticinese. Terminati gli studi ha lavorato come assistente diplomata per l'Università di Friburgo, e come collaboratrice scientifica per il Canton Friburgo (DICS) e per l'HES-SO. Nel 2017 ottiene il Diploma in insegnamento superiore e tecnologie dell'educazione (DAS-Did@ctic UNIFR). Attualmente lavora come ricercatrice e docente (formazione Bachelor) presso il Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

Divisione della scuola

Viale Portone 12
6501 Bellinzona

091 814 18 11
decs-ds@ti.ch

