



Università Ca' Foscari

Venezia

a.a. 2016/2017

Valutazione e ricerca qualitativa

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari Venezia – Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali

Venezia, 2017

1 I FONDAMENTI DELLA VALUTAZIONE

1.1 *Il pensiero valutativo e le sue forme*

1.2 *Gli assiomi della valutazione formativa*

1.2.1 Primo, l'assioma del pensiero: *è impossibile non valutare*

1.2.2 Secondo, l'assioma dell'equilibrio: *si valuta solo ciò che vale*

1.2.3 Terzo, l'assioma della regolazione: *si valuta per migliorare*

1.2.4 Quarto, l'assioma della soggettività: *si valuta ricercando insieme*

1.2.5 Quinto, l'assioma dell'analisi: *si valuta differenziando*

1.3 *I parametri del confronto valutativo*

1.4 *Le strategie della partecipazione valutativa*

1.4.1 La strategia della triangolazione

1.4.2 La strategia della trasparenza

1.4.3 La strategia della condivisione

1.5 *La co-valutazione: quando l'allievo partecipa alla valutazione*

2 LE ATTIVITÀ VALUTATIVE

- 2.1 *Uno sguardo d'insieme*
- 2.2 *Le attività valutative: la rilevazione*
 - 2.2.1 Primo: imparare ad osservare
 - 2.2.2 Spontaneità o intenzionalità
 - 2.2.3 Il problema della misurazione
- 2.3 *Le attività valutative: il controllo*
 - 2.3.1 Il controllo delle procedure
 - 2.3.2 Il controllo delle procedure organizzative
 - 2.3.3 Ma quale qualità?
- 2.4 *Le attività valutative: la verifica*
 - 2.4.1 Quando si devono verificare i risultati degli studenti
 - 2.4.2 Stimolo-Risposta: il ritorno di Pavlov
 - 2.4.3 Misurare il risultato è come misurare la febbre
 - 2.4.4 Classificazione delle prove
- 2.5 *Le attività valutative: la valutazione vera e propria*
 - 2.5.1 La valutazione dei processi di apprendimento
 - 2.5.2 Il valore dell'errore
 - 2.5.3 Errore o sbaglio?
- 2.6 *La metavalutazione e gli errori dell'insegnante*
 - 2.6.1 Errori sistematici
 - 2.6.2 Errori di autorappresentazione
 - 2.6.3 Errori motivazionali
 - 2.6.4 Errori connessi al funzionamento della memoria
 - 2.6.5 Errori di contiguità
 - 2.6.6 Errori di genere
 - 2.6.7 Errori di generalizzazione indebita
 - 2.6.8 Errori connessi ai pregiudizi
 - 2.6.9 Errori connessi alle aspettative deluse
 - 2.6.10 Come commettere meno errori e/o come rimediare

1 I FONDAMENTI DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

Il caso. Beatrice De Rossi è la nuova insegnante di lettere al Liceo Scientifico Einstein di una cittadina di provincia. È alla sua prima nomina, una nomina a tempo determinato, a cinquanta chilometri da casa, ma finalmente, dopo tante supplenze, ha tre classi tutte sue. Il dirigente scolastico l'ha accolta con favore e nell'assegnarle le classi ha raccomandato:

* una particolare discrezione con la I A (indirizzo linguistico, con due lingue comunitarie) in cui alcuni degli iscritti provengono dalle famiglie più in vista della cittadina, e

* attenzione e rigore nella valutazione per le classi I e II C (indirizzo informatico). In particolare la II C lo scorso anno ha mostrato molte lacune nella preparazione e scarsa motivazione allo studio.

Dopo qualche giorno di accoglienza, di conoscenza reciproca, di assestamento, la professoressa ha somministrato alle classi prime, in accordo con i colleghi di lettere delle altre prime, una prova di ingresso con domande a scelta multipla e domande aperte. I risultati della prova saranno successivamente confrontati con i giudizi in uscita dalla scuola media.

Per la classe II C la prof.ssa De Rossi ha pensato di chiedere il registro del prof. dell'anno precedente, per conoscere il programma svolto e i voti degli studenti, ma le vengono frapposti impedimenti burocratici, giuridici e deontologici. Interpella, allora, gli studenti per cercare di capire dove sono arrivati, quali sono le loro competenze linguistiche e letterarie, qual è il loro interesse per le discipline e per gli argomenti di studio. I maschi rispondono a monosillabi, le ragazze sono un po' più ciarliere, ma complessivamente i risultati sono sconfortanti, sia dal punto di vista cognitivo (*"non sanno niente"*), sia da quello comunicativo (*"non sanno imbastire neppure soggetto, verbo e predicato"*), sia da quello relazionale (*"è una classe molto disaggregata"*), sia da quello motivazionale (*"non comprendono il senso dello studio. Non hanno il minimo interesse"*).

Parlando con l'insegnante di matematica viene a sapere che in quella materia i ragazzi hanno risultati migliori, addirittura con punte di eccellenza. Superata la frustrazione iniziale, la prof. è intenzionata ad scoprire ...

... perché gli studenti vanno bene in matematica e male in italiano?

... con quali modalità l'insegnante di matematica valuta gli studenti, sia nello scritto che nell'orale?

... come fa l'insegnante di matematica a "catturare" l'interesse degli studenti?

1.1 Il pensiero valutativo e le sue forme

Per sgombrare il campo da possibili fraintendimenti, è opportuno precisare il concetto di valutazione: *valutare significa attribuire, riconoscere o dichiarare il valore di qualcosa, in funzione di uno scopo. Valutare equivale a valorizzare. «L'atto valutativo può essenzialmente definirsi come una assegnazione di senso-valore a un determinato evento o processo educativo (e agli oggetti, fatti, elementi che lo costituiscono)»* (C. Borello, 1996, p. 129).

L'attribuzione di senso e valore è necessario ma non sufficiente per definire il nucleo concettuale della valutazione: il pensiero valutativo, per essere tale, dovrà configurarsi come un pensiero integrato, insieme a) generativo, b) comparativo, c) critico e d) ermeneutico¹. Queste sono le forme del pensiero valutativo.

La valutazione è attività di **pensiero generativo** poiché sviluppa nuove direzioni di senso nell'oggetto valutato, dà la possibilità di prendere decisioni per potenziare l'apprendimento, produce qualcosa di nuovo, e quel qualcosa è funzionale alla regolazione, al cambiamento, alla crescita, al miglioramento.

¹ Anche con il giudizio morale o con il giudizio estetico si attribuisce senso e valore a qualcosa, eppure questi giudizi non sono riconducibili in toto alla valutazione: il primo non è generativo, il secondo non è comparativo.

Quando si esprime una valutazione su una prestazione dello studente, con una frase, un aggettivo o un numero, si modifica e si espande la struttura cognitiva di quella prestazione. L'espressione valutativa non è semplicemente un'etichetta o un voto che si aggiunge, ma un'opportunità di sviluppo. Essa è il risultato dell'analisi del docente, della sua riflessione, del suo pensiero. La valutazione riconfigura il senso della prestazione e indirizza lo sviluppo dell'apprendimento. Mediante la valutazione l'allievo impara e migliora.

La valutazione è attività di pensiero **comparativo** poiché è frutto del confronto tra due o più entità. Senza confronto si esprimono sensazioni, non valutazioni. Se si esprime un giudizio² su qualcosa senza esplicitare il termine di paragone non si valuta, si liberano sentimenti, emozioni. Il termine di paragone determina i parametri valutativi³: se si confrontano i risultati di apprendimento in tempi successivi nello stesso soggetto, il parametro è *ipsativo*; se si comparano i risultati di un allievo con quelli di un gruppo di riferimento, il parametro è *normativo*; se i risultati si correlano a dei criteri valutativi predeterminati, il parametro è *criteriale*.

La valutazione è attività di pensiero **critico** in quanto, attraverso il confronto delle idee e la verifica della corrispondenza alla realtà, punta alla ricerca di conferme e di confutazioni, nel dubbio e nella critica, per produrre informazioni utili a selezionare, decidere e agire. L'impossibilità di giungere ad un giudizio definitivo è prerogativa del pensiero critico, ma nel contempo stimola l'accuratezza valutativa. *Il giudizio non sarà mai assoluto*. L'incertezza è sempre presente, ed è perciò necessario assumere l'atteggiamento critico e scientifico del ricercatore, riservando alla valutazione il compito di dotare di senso le congetture sul valore.

La valutazione è attività di pensiero **ermeneutico** che vive di interpretazioni e congetture radicate nei valori, nelle conoscenze, nelle esperienze, negli affetti e nelle relazioni di colui che valuta.

1.2 Gli assiomi della valutazione formativa

1.2.1 Primo, l'assioma del pensiero: è impossibile non valutare

Alla stregua del primo assioma della comunicazione⁴, anche per la valutazione, è impossibile non valutare. In altre parole *tutti valutano tutto, e sempre*.

La valutazione, infatti, è primariamente *un'attività del pensiero*, attraverso cui ogni persona, grande o piccola, assegna propri significati a ciò con cui si relaziona o con cui viene in contatto, attribuisce senso e valore alla realtà vissuta in rapporto a sé stesso, all'immagine di sé e all'ideale di sé; e, sulla base del senso attribuito, agisce, si comporta, sceglie e prende decisioni.

In classe non valuta solo il docente. Anch'esso è valutato dagli studenti: quando entra in aula alcuni indizi, come lo sguardo, l'espressione del volto, l'andatura e la gestualità, le prime parole, la postura,

² Nella scuola si usa frequentemente il termine *giudizio*: in genere un giudizio è un'espressione verbale (un aggettivo o una frase), o un numero (un voto o un punteggio). Benché il termine "giudizio" si sia consolidato nelle comunicazioni scolastiche, il verbo "giudicare" non ha il medesimo significato di "valutare". Anche il giudice valuta, ma il risultato della sua riflessione è una sentenza che condanna o assolve; e per il condannato, decide una pena e un percorso che molto raramente si rivelano strategici per il miglioramento formativo della persona.

Succede che qualche insegnante utilizzi i momenti della valutazione come *forche caudine* per esercitare quella che da alcuni è considerata "*l'ultima azione rimasta al docente per poter esercitare un minimo di potere sugli studenti*". È una deriva deontologicamente riprovevole e denota l'incapacità di affermare le proprie competenze professionali.

³ Cfr. § 1.3.

⁴ Si rimanda agli assiomi della Scuola di Palo Alto (California). Cfr. Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio, 1971.

permettono agli allievi di percepire immediatamente il suo umore e, di conseguenza, adottare i comportamenti ritenuti idonei. Questa valutazione è spesso inconsapevole, non si presenta come un *processo di pensiero riflettente* ma quasi come un meccanismo retroattivo tra percezione e reazione. È opportuna, pertanto, la precisazione di J.M. Barbier (1989, 32-33), il quale distingue tre grandi tipologie: la valutazione implicita, quella spontanea e quella istituita.

- La valutazione *implicita*, benché sia per lo più disgiunta da una piena consapevolezza della sua reale natura valutativa (che sta appunto nell’attribuire un senso e un valore al fine di modificare le azioni e i comportamenti), accompagna la maggior parte delle interazioni che avvengono scuola, e ciò condiziona largamente le attese e gli esiti del processo educativo. La valutazione implicita è pervasiva, spiccatamente soggettiva, largamente influenzata da stereotipi e pregiudizi.
- Anche la valutazione *spontanea* è informale, ma, a differenza di quella implicita, si svolge su un piano di consapevolezza; non dipende da norme fissate in precedenza ma da criteri contingenti, adottati al momento. Il valore della valutazione spontanea si ritrova nella sua capacità di cogliere e far emergere quegli elementi connessi all’incertezza e all’imprevedibilità dei processi, alla complessità e alla variabilità delle situazioni; mette in risalto quindi, quegli elementi che una valutazione più strutturata e guidata rischia di tralasciare.
- La valutazione *istituita*, infine, si caratterizza non solo per essere esplicita e formalmente espressa, ma soprattutto perché è socialmente organizzata, annunciata ed eseguita come tale, sulla base di procedure determinate e per mezzo di strumentazioni specifiche. “*Essa possiede allora una funzione sociale precisa ... definita dall’uso che potrà essere fatto del giudizio di valore, che a sua volta dipende concretamente dal tipo di decisione che si è in grado di prendere in funzione dei risultati della valutazione*” (C. Hadji, 1995, p. 22).

Nella scuola convivono tutte le tipologie e le espressioni valutative, tanto quelle implicite e sottintese, quanto quelle esplicite ed organizzate: ogni soggetto che valuta esprime ciò che sente; il suo punto di vista non è qualcosa di statico ma palesa la *direzione di senso, il senso che egli dà alle cose, l’orientamento personale* rispetto ad un mondo di significati.

Ebbene, tutte le valutazioni svelano il senso del valutatore. La valutazione istituita, progettata, trasparente, coordinata, accanto al senso personale dell’insegnante, deve manifestare anche il *valore*, ovvero *la condivisione delle direzioni di senso*, sia quelle dell’insegnante che quelle dell’allievo. La valutazione deve spingersi a cercare ciò che vale nelle diverse direzioni di senso, a riconoscere il positivo che diventa base di partenza di percorsi formativi, ad individuare le qualità per assumere decisioni consapevoli, i talenti per valorizzare ogni soggetto.

Il valutatore di qualità, sia esso insegnante o studente, dovrà puntare alla trasparenza e alla condivisione della valutazione istituita, rimanendo comunque sempre consapevole dell’*interferenza dei fattori umani*, soggettivi e personali, che *naturalmente* si interpongono nei processi formativi: questa consapevolezza, riducendo gli *errori di valutazione*, affina i processi valutativi ed arricchisce l’azione formativa.

1.2.2 Secondo, l’assioma dell’equilibrio: si valuta solo ciò che vale

L’assioma “*è impossibile non valutare*” è valido nella sua universalità, poiché è dato dalla libertà e dall’autonomia del pensiero. Ma ciò non significa che, nella realtà, tutto e sempre debba essere sottoposto a controllo.

Il secondo assioma, in apparente contrapposizione al primo, sostiene che *in ambito educativo e formativo è deleterio e dannoso valutare sempre e tutto, bisogna valutare solo ciò che “vale” per lo sviluppo della persona*.

Non servono particolari approfondimenti etici o ideologici per comprendere come tanto il *controllo totale* quanto l’*assenza di controllo* siano antiformativi. Il controllo totale trasforma l’istruzione in mero

addestramento ripetitivo, produce individui spersonalizzati, uniformati, subordinati al volere del controllore. Al contrario, l'assenza totale di controllo fa perdere all'istruzione il paradigma determinante di *attività intenzionale verso uno scopo: senza controllo non si sa dove si sta andando*.

Le attività di valutazione, pertanto, vanno dosate, calibrate, centrate su quei *nodi concettuali* (competenze, conoscenze, principi, teorie, modelli) e sulle *connessioni dinamiche* tra quei nodi (processi, procedure, relazioni) che si considerano *cruciali* per lo sviluppo della persona e significativamente *rappresentativi* dell'intero mondo sottoposto ad analisi. Ogni *eccesso valutativo*⁵ è un inutile esercizio di dominio, che manifesta *l'insicurezza pedagogica* (e probabilmente anche personale) del controllore, e provoca, nel controllato, sensi di ansia, di impotenza e di inadeguatezza, vissuti inquisitori e opposizioni reattive. All'inverso la *manca di valutazione*, quando andrebbe fatta, porta a incomprensioni di ciò che sta realmente succedendo, e quindi a distorsioni ed interpretazioni errate, a disorientamenti nei curricula, ad apprendimenti frammentati e superficiali.

Soltanto l'equilibrio valutativo garantisce processi di insegnamento efficaci e processi di apprendimento autonomi. Allo stesso modo, il cammino verso una formazione orientata all'equilibrio prevede tappe di *affinamento della consapevolezza di sé*. La consapevolezza è prima di tutto *capacità di autovalutazione*. L'allievo apprende davvero quando è consapevole di ciò che ha imparato, del perché lo ha imparato, a che cosa gli serve e a che cosa gli potrà servire quello che ha imparato. Lo stesso accade al docente. La spirale *azione-riflessione-decisione* promuove lo sviluppo metacognitivo: la valutazione, da controllo esterno, diventa elemento di maturazione verso l'acquisizione di padronanze e di competenze, garanzia dell'autonomia delle persone e dell'istituzione formativa. Per gli allievi, per gli insegnanti, per i responsabili della formazione, *l'autonomia, ovvero la capacità di scegliere e di decidere, nasce dalla capacità di auto-valutarsi* e di riconoscere il valore acquisito.

Negli anni più recenti, procedure e tecniche di valutazione sono state introdotte ovunque, ed anche nella scuola si valuta e si controlla ogni elemento (apprendimenti, insegnamenti, processi organizzativi) ed ogni attività, ogni progetto, ogni evento. Così, la formazione vive i rischi connessi alla pervasività valutativa e all'incremento tecnologico degli automatismi di controllo: l'insistenza nel voler/dover dominare tutto, anche il particolare e l'insignificante, conduce a distorsioni interpretative, ad insofferenze verso ogni valutazione e al rigetto non solo della valutazione, ma anche di ciò che si sarebbe dovuto valorizzare.

Le tecnologie utilizzate per valutare alleggeriscono il lavoro del docente, ma non possono sostituire l'esperienza professionale, poiché da sole non rilevano le connessioni più significative degli apprendimenti negli allievi. Un insegnante può essere specializzato nelle tecniche dei test, ma se la sua valutazione è tutta legata ai test rende un cattivo servizio tanto alle ricerche *docimologiche*⁶ quanto alla formazione dell'allievo. Allo stesso modo, sul versante opposto, la stigmatizzazione delle misurazioni o il rifiuto delle *prove strutturate di conoscenza*, privano l'insegnante di utili strumenti di comparazione delle osservazioni e di approfondimento delle analisi.

1.2.3 Terzo, l'assioma della regolazione: *si valuta per migliorare*

Il miglioramento indica la direzione di senso della valutazione: essa serve per incrementare e potenziare l'apprendimento, per perfezionare l'azione didattica, per adottare le soluzioni che possono

⁵ H.G.Gadamer (1985) parla, al riguardo, dell'opportunità di *sospendere il giudizio*. La sobrietà valutativa per un verso permette all'allievo di provare e di sbagliare senza l'assillo del controllo punitivo e, dall'altro, riconosce le esigenze individuali di ciascuno, rispettandone i tempi ed i ritmi di apprendimento e di maturazione.

⁶ La *docimologia* intesa, nella sua forma originaria, come *studio degli esami e delle prove*, è al servizio della professionalità del docente e non viceversa.

rendere più efficace il processo formativo. Il miglioramento rimarrebbe una felice intenzione se la direzione del processo formativo non fosse costantemente controllata e regolata, a mo' di spirale, nel senso dello sviluppo dell'apprendimento.

Tra le diverse funzioni della valutazione, senza dubbio quella più pertinente alla formazione è la *funzione regolativa*: si valuta per regolare i percorsi, i curricoli, gli apprendimenti, le azioni e le decisioni didattiche; in breve, *si valuta per migliorare* continuamente l'offerta formativa della scuola e non semplicemente per controllare il suo funzionamento.

Miglioramento e controllo sono azioni complementari, a supporto reciproco. I termini però conservano ambiguità concettuali e semantiche che non favoriscono certo la chiarezza del discorso complessivo. La parola *controllo*, in questo ambito, può essere intesa in due accezioni, entrambe corrette seppure decisamente differenti: va distinta l'accezione di derivazione francese (*contrôle*), intesa come verifica della regolarità dell'esercizio di una funzione, di una azione o di una procedura, dall'accezione inglese (*control*), nel senso cibernetico di pilotaggio, guida, direzione. Valutare per migliorare (accezione inglese) presuppone la verifica della regolarità delle procedure (accezione francese) ma non può fermarsi ad essa.

La questione "*miglioramento o controllo*" conduce al dilemma valutativo che contrappone la valutazione *interna* a quella *esterna*. Il miglioramento deriva da una valutazione soprattutto *interna* (una sorta di autocontrollo riflessivo degli stessi allievi e insegnanti), mentre il controllo richiede una valutazione soprattutto *esterna*, poiché presuppone distacco e neutralità. Per questo, pur mirando al miglioramento, la valutazione è chiamata a determinare l'effettivo stato dell'apprendimento.

Va cercata un'utile integrazione: *il solo controllo esterno è esercizio di potere sul controllato* il quale, assoggettato alla volontà del controllore, dipende da esso; *la sola valutazione interna* rischia di ridursi a sterile circolo *autoreferenziale*, ripiegato su se stesso, pago dei propri risultati. La spirale virtuosa per un cambiamento efficace è garantita da un processo valutativo integrato, insieme interno ed esterno, necessario per regolare i raccordi tra i progetti formativi e le loro implementazioni nelle situazioni reali, tra le procedure e i processi, per perfezionare in itinere la direzione del senso formativo.

1.2.4 Quarto, l'assioma della soggettività: *si valuta ricercando insieme*

La valutazione, in quanto manifestazione del pensiero di una persona, non può che essere soggettiva. La soggettività non è individualismo, non è isolamento dal pensiero degli altri, non è rifiuto delle loro attribuzioni di valore. La soggettività è l'essenza di una persona, è la sua identità. E si manifesta soltanto nel suo essere con gli altri.

La *soggettività* della valutazione significa che:

- le *interpretazioni* sono *personali* e si fondano sulle rappresentazioni, sui giudizi pregressi, sui vissuti e sulle esperienze di ciascuno,
- le *riflessioni sul senso del valutare* conducono alla *consapevolezza della parzialità* delle proprie concezioni,
- le *valutazioni di tutti i partecipanti si intrecciano* senza separazioni nette tra auto ed etero-valutazioni; si valuta per decidere insieme che cosa fare, verso dove andare, quale strada intraprendere.

Il rischio maggiore della soggettività è quello di trasformarsi nell'*individualismo valutativo* dell'autoreferenzialità, quando chi valuta non rende conto a nessuno. In tal caso il curricolo diventa *ingovernabile*, i percorsi di insegnamento e di apprendimento si dissociano e non si regolano in modo coerente, le azioni formative sono prive di un'unica bussola. La valutazione effettuata da una sola persona, insegnante, dirigente, genitore o allievo, è una valutazione ad elevata probabilità di errore, in quanto la percezione individuale si piega e si conforma agli schemi cognitivi e mentali di ciascuno, alle sue esperienze e ai suoi vissuti.

L'individualismo è un freno continuo all'innovazione e al miglioramento. Perciò⁷ si sollecitano i docenti al lavoro in team, in gruppi di lavoro, in dipartimenti per aree disciplinari, per progetti che attraversano le discipline. Tali azioni comprendono attività di progettazione, di pianificazione, di produzione dei materiali, di gestione dei gruppi di studenti, ed anche di valutazione: una valutazione *plurale* in cui si condivide lo sguardo per equilibrare le osservazioni e le analisi di tutti.

La soggettività è un valore se si colloca in un contesto di *ricerca insieme*. L'individualismo valutativo si supera con la consapevolezza della parzialità delle visioni personali, con il riconoscimento del loro differente valore, con la compartecipazione ad un progetto formativo comune. Si supera valorizzando il pensiero di tutti e di ciascuno: a) nella *triangolazione* dei punti di vista e delle metodologie, b) nella *trasparenza* nella comunicazione valutativa, c) nella *condivisione* dei criteri per la valutazione.

Triangolazione, trasparenza, condivisione sono *principi operativi*⁸, che si concretizzano in *procedure valutative*, che chiamano direttamente in causa, per un verso, *la collegialità dei docenti* (nei consigli di classe, nei gruppi per discipline o aree, nelle commissioni di studio o di progetto) e, per l'altro, *la partecipazione co-valutativa* degli studenti.

1.2.5 Quinto, l'assioma dell'analisi: *si valuta differenziando*

In quanto pensiero, la valutazione discerne, distingue, differenzia. In caso contrario, formulerebbe giudizi stereotipati, tipologie uniformi; condurrebbe agli errori di valutazione che inevitabilmente discendono dalla mancanza di analisi.

Una valutazione indistinta sull'allievo si trasforma facilmente in giudizio sull'intera persona-allievo. A nessuno *piace essere valutato*: nella scuola, educativa e formativa, è deontologicamente improprio valutare le persone in quanto persone, nella loro totalità. Ciò che può essere sottoposto ad analisi valutativa sono i comportamenti e i risultati, le prestazioni e le competenze, le abilità e le capacità, i percorsi e il profitto: *che senso ha ingabbiare l'allievo nella sua complessità indifferenziata*, e quindi nel suo essere persona?

Gli oggetti di valutazione non sono quindi le persone-allievi ma gli apprendimenti, non le persone-insegnanti ma le competenze professionali per insegnare, non le persone-dirigenti ma le competenze organizzative e gestionali per il governo della scuola. Possono sembrare distinzioni terminologiche, sono invece questioni molto serie proprio perché investono le persone.

L'insegnante usa frequentemente appellativi, in accezione valutativa, riferiti alla persona-allievo. È esemplare il caso dell'attributo "bravo" con cui il docente intende *premiare l'allievo o incrementare* la sua motivazione. In realtà, i giudizi globali non sono particolarmente formativi, ostacolano lo sviluppo dell'autonomia, mantengono lo studente subordinato all'insegnante, lo legano ad una labile *motivazione estrinseca*, lo privano della comprensione articolata e dettagliata della valutazione. Le *etichette giudicanti* coinvolgono un soggetto nella sua complessità, sono totalizzanti: uno studente per poter *regolare* i propri apprendimenti deve essere valutato in modo specifico su conoscenze, abilità e competenze, e non stigmatizzato globalmente.

Con ciò non si intende sostenere l'abolizione ossessiva delle *espressioni gratificanti* che possono incrementare la motivazione del soggetto all'apprendimento, ma bisogna far sì che queste siano rivolte al lavoro dello studente, e che egli le abbia effettivamente comprese, in modo puntuale e specifico. Ad

⁷ Va da sé che nessuna norma o indicazione ministeriale potrà imporre la repentina trasformazione di una consolidata cultura al lavoro solitario del docente. Si renderanno necessarie azioni formative per il personale in servizio, concertazioni progressive (in particolare tra docenti della medesima area disciplinare), progettazioni condivise (in particolare tra docenti che operano nei confronti di uno specifico gruppo di studenti).

⁸ Esamineremo questi principi nel paragrafo 1.4.

esempio, è corretta la frase “*Il lavoro di oggi è davvero ben fatto: è completo e accurato*”, anche se è *motivazionale* nella prima parte e *valutativa* nella seconda. L’incoraggiamento motivazionale è rivolto all’allievo, ma è centrato sul lavoro svolto dall’allievo. La valutazione, che si riferisce agli indicatori di completezza e accuratezza, è tale solo se l’allievo è consapevole di aver detto tutto l’essenziale, e in modo preciso e curato. Tra l’espressione motivazionale e quella valutativa ci deve essere totale *coerenza*, altrimenti falliscono entrambe.

1.3 I parametri del confronto valutativo

Prima di ogni valutazione è necessario definire o riconoscere il **parametro del confronto valutativo**.

Se il confronto è **nel medesimo soggetto**, il parametro può essere:

- **ipsativo**: si confrontano, nello stesso soggetto, i risultati della prestazione iniziale con quelli della prestazione finale; il U (*delta*) tra le due prestazioni (tra t_0 e t_1) è considerato il progresso (profitto) dell’apprendimento del soggetto;
- **idiografico**: simile al precedente (in quanto riferito alla singola persona) questo parametro prende in considerazione le specificità-particolarità “storiche” del soggetto. Il “confronto” è *anamnestico*, in profondità. L’analisi del “passato” cognitivo, esperienziale, motivazionale, ... serve per *illuminare* (spiegare, comprendere) il “presente” dell’allievo.

Se il confronto è **tra più soggetti**, il parametro può essere:

- **normativo assoluto**: i risultati si rapportano ad uno standard uguale per tutti;
- **normativo relativo**: il confronto avviene rispetto all’andamento medio del gruppo considerato (di solito la classe); è il criterio meno equo, in quanto la stessa prestazione può essere giudicata in modo assai differente a seconda del gruppo di appartenenza dell’allievo.

Se il confronto è **tra la prestazione del soggetto e quanto progettato**, il parametro è **criteriale**.

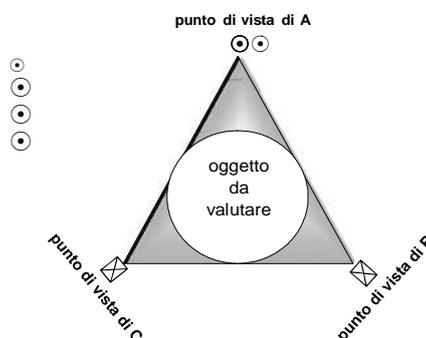
(Fa parte di questo paragrafo il file *PARAMETRI CONFRONTO VALUTATIVO*)

1.4 Le strategie della partecipazione valutativa

1.4.1 La strategia della triangolazione

Per ridurre la soggettività valutativa è opportuno che l’osservazione e l’attribuzione di valore sia effettuata da almeno tre persone⁹. Il principio della triangolazione non intende sfiduciare le osservazioni individuali e le interpretazioni soggettive, bensì valorizzarle nel confronto e nel raccordo, per ottenere un risultato con un valore aggiunto superiore e più ricco rispetto alla somma delle parti.

Osservare qualcosa da più punti di vista significa abbracciarla, “prenderla dentro”, **comprenderla meglio**. Valutare qualcosa da più punti di vista significa condividere significati e valori, ad un livello di profondità irraggiungibile da un singolo valutatore.



La triangolazione con tre osservatori-valutatori

Per la riflessione. *La triangolazione non è davvero una strategia originale (basti pensare alle valutazioni delle commissioni d’esame, dei team o dei consigli di classe), ma è altrettanto certamente una delle più difficili. Perché? Per il semplice fatto che la cultura della valutazione, una cultura insieme rigorosa, comprensiva e trasparente, mette in crisi le sicurezze personali di coloro che valutano: tutti si sentono in grado di valutare (e alcuni pensano di essere gli unici valutatori competenti) ma ben pochi se la sentono di mettere in discussione le proprie idee, di confrontarle e compararle con quelle degli altri. Per esempio, che cosa succede durante uno scrutinio, in cui un gruppo di insegnanti deve formulare un giudizio condiviso? Chi inizia a parlare? Quanto influenza e indirizza il giudizio degli altri? Quali sono le dinamiche e le interazioni tra i colleghi che si creano? Quali sono le espressioni non-verbali (mimica, sguardo, gestualità)? Quanto inibisce la paura di essere valutati dai colleghi?*

Saranno la capacità d’ascolto e la capacità di farsi ascoltare le competenze di base per una efficace triangolazione.

Se si perseguono competenze trasversali interdisciplinari, comuni a più discipline, è necessario che quelle competenze trovino un momento valutativo comune.

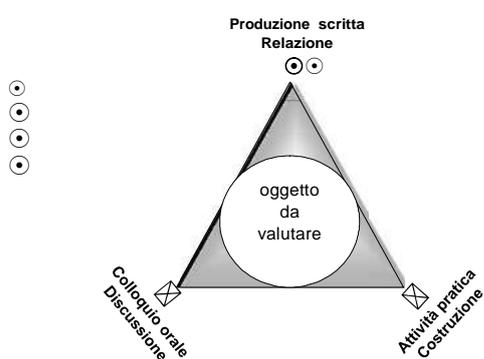
In consiglio di classe, nelle riunioni per gli scrutini, non si dovrebbero semplicemente accostare i voti che ciascun insegnante attribuisce; non ha senso: tanto varrebbe consegnare gli elenchi in segreteria. Se ha un senso la valutazione nel consiglio di classe, quel senso si ritrova nella **condivisione di un obiettivo** (un traguardo di competenza) che tutti concorrono a raggiungere, nei percorsi che ogni insegnante attiva, da solo e/o con altri, e nell’ **analisi collettiva (confronto) del risultato raggiunto**. Così in un

⁹ Perché il numero tre? Bisogna subito precisare che il tre non è il numero ideale, ma il **numero minimo per garantire l’attendibilità** di una valutazione qualitativa: aumentando i punti di vista si incrementano gli incroci e le comparazioni, e questo non potrà che affinare la conoscenza. L’oggetto da valutare viene “compreso” da una rete che, per essere tale, deve unire almeno tre nodi; e, in quanto oggetto complesso, viene individuato e riconosciuto da almeno tre coordinate. Un **consiglio di classe**, mediamente composto da una decina di insegnanti, **si configura come una rete di punti di vista**, purché l’oggetto-processo osservato sia comune e condiviso. Se tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe sono in grado di valutare il comportamento di uno studente, professionalmente si auspica che tutti siano in grado di valutare i processi cognitivi trasversali (di pensiero, di ragionamento, di conoscenza, di argomentazione, di analisi, di sintesi, ecc.) che, ancor più del comportamento sono oggetto della preparazione specifica dell’insegnante.

consiglio di classe si parla di qualcosa che professionalmente interessa tutti, perché quel qualcosa è una competenza, una capacità che l'allievo deve apprendere, che insieme era stata progettata e insieme sarà valutata.

E quando non si può essere in tre valutatori? Naturalmente nelle molteplici situazioni scolastiche non è sempre possibile valutare utilizzando la triangolazione dei punti di vista con i colleghi; finché lavora da solo, nell'isola della sua classe, senza confrontarsi con nessuno, l'insegnante agisce secondo **discrezionalità valutativa**¹⁰. Tale discrezionalità si ridurrebbe mediante a) **triangolazione co-valutativa** ovvero coinvolgendo gli studenti in percorsi di condivisione valutativa, e/o mediante b) **triangolazione tecnico-strumentale**, mettendo in atto una molteplicità di tecniche e di strumenti, sia **misurativi** (come le prove di verifica, i test, gli esercizi), sia **descrittivi e narrativi** (come i colloqui e le interrogazioni orali, gli elaborati e le produzioni personali, le dimostrazioni di procedure e le discussioni, ecc.).

Una tecnica valutativa è come un punto di vista: non vede semplicemente le stesse cose, soltanto da un'altra visuale, **vede altre cose che le altre tecniche non vedono**.



La triangolazione tecnico-strumentale

Gli strumenti e le tecniche valutative, qualitativi o quantitativi, vanno usati e dosati in modo equilibrato; se si utilizza sempre e soltanto uno specifico strumento o una particolare tipologia comunicativo-valutativa, il potenziale del soggetto sarà malamente interpretato (c'è chi riesce meglio nella produzione orale e chi nella produzione manuale, chi nelle prove a risposta aperta e chi nelle prove a risposta chiusa).

L'insegnante deve valutare l'acquisizione di una competenza, così come quella competenza è praticata (mobilitata) dall'allievo, e non accogliere soltanto ciò che l'unica tecnica utilizzata (o conosciuta) gli permette di recepire.

1.4.2 La strategia della trasparenza

La **trasparenza nella comunicazione valutativa** implica la consapevolezza da parte del valutatore che il risultato della sua valutazione va comunicato a qualcuno, e procederà in modo da farsi comprendere dal lettore o dall'ascoltatore; si sforzerà di **mettersi nei panni dell'altro** ("che cosa capirà del mio messaggio?", "questa affermazione può essere fraintesa?") e così ridurrà il grado di soggettività autoreferenziale ("valuto per me", "valuto perché devo valutare")¹¹.

È noto che la comunicazione si basa sulla **reciprocità intenzionale**, in cui i comunicanti riconoscono e condividono le loro intenzioni comunicative. La mancata trasparenza nella comunicazione valutativa è generalmente causata da:

- **Opacità intenzionale.** Si tratta del fraintendimento circa lo scopo della valutazione. Per esempio, che cosa significa "sufficiente"? Insegnante: "il compito è 'sufficiente' perché sono stati indicati soltanto

¹⁰ Ovviamente la discrezionalità valutativa del docente dovrebbe annullarsi se coinvolgesse (realmente e attivamente) gli studenti, i quali diventerebbero elementi integranti del triangolo valutativo.

¹¹ Il principio della trasparenza risulta ancora più determinante quando la comunicazione non è rivolta ad un solo utente o ad una sola tipologia, ma riguarda molteplici lettori-ascoltatori: basti pensare alla pagella (indirizzata sì agli allievi, ma anche alle famiglie, e in un'ottica collegialità formativa anche ai colleghi del consiglio di classe) o al rapporto finale di un'azione di autoanalisi scolastica.

alcuni tra gli elementi essenziali, ...”. Allievo A: “Mi ha messo ‘sufficiente’ perché ce l’ha con me, ...”. Allievo B: “Pensavo peggio. Mi ha messo ‘sufficiente’ perché nell’altro compito mi aveva dato troppo poco, ...”. Genitore A: “Ha fatto il compito come Andrea, e Andrea ha preso ‘buono’ ...”. Genitore B: “Il ‘sufficiente’ è un incentivo a migliorare, ...”.

- **Totum ex parte:** l’idea complessiva, nei singoli comunicanti, si basa su un singolo fattore. È una generalizzazione indebita, un effetto alone. Per esempio, “Mi ha messo ‘sufficiente’ perché la mia scrittura è illeggibile”.
- **Fissazioni:** Per esempio, Allievo A: “Mi ha messo ‘sufficiente’ perché ce l’ha con me, ...”.
- **Inferenze abduttive:** è una ricerca a ritroso delle possibili cause, associate a **ragionamenti controfattuali** per giustificare a posteriori i risultati ottenuti, in logiche di **razionalità limitata**, poiché solo parte dell’inferenza è logicamente rigorosa¹².

1.4.3 La strategia della condivisione

Il **principio della condivisione dei criteri** asserisce che la valutazione sarà tanto più oggettiva quanto più **precisi e condivisi** saranno i criteri fissati in sede di **progettazione**. Che cos’è un criterio? È la norma, la regola o il principio in base a cui si valuta, si giudica, si sceglie.

La condivisione dei criteri è un esercizio di professionalità, e non di dinamica di gruppo o di generosità personale. Essa custodisce la trama del curricolo, che inizia con il traguardo che insieme si intende raggiungere (è questo il primo criterio), con la scomposizione del traguardo di competenza in tappe e dimensioni, risultati e processi (articolazione dei criteri in indicatori e descrittori), e che si raccorda continuamente con attività valutative di rilevazione, verifica, monitoraggio.

La condivisione dei criteri chiama in causa le azioni collegiali dei consigli di classe: una progettazione partecipata all’inizio dell’anno scolastico non sarà sterile esercizio tassonomico se il gruppo dei docenti farà sì che il lavoro didattico si basi su semplici domande: “*Che cosa chiederemo agli studenti tra due mesi, o alla fine del quadrimestre o alla fine dell’anno? Che cosa gli faremo realmente fare? Su quali elementi considereremo sufficiente il loro sapere? Accettabile la loro prestazione? Esperta la loro competenza?*”

1.5 La co-valutazione: quando l’allievo partecipa alla valutazione

Indipendentemente dall’età, un soggetto apprende solo se è soggettivamente consapevole della direzione di senso e del valore personale del sapere che scopre e che costruisce, integrando il nuovo con il conosciuto. La consapevolezza del senso e del valore di ciò che si apprende presuppone capacità riflessiva sulla propria azione, insieme metacognitiva e autovalutativa. “*Perché devo sapere queste cose?*”, “*perché devo studiare questo argomento?*”: le risposte degli insegnanti, anche validissime, lasciano il tempo che trovano se non è l’allievo stesso a darsi una risposta, di senso e di valore.

Il progetto didattico, messo a punto dagli insegnanti, accompagna l’allievo nel percorso verso la sua autonomia, che è consapevolezza di sé, autostima, responsabilità, capacità di pensare con la propria testa, di discernere e di scegliere, di sostenere le proprie idee e di argomentarle. Il progetto didattico è un itinerario intenzionale che si realizza nel **cammino verso l’autovalutazione**. L’autovalutazione è il traguardo, che comporta un lungo percorso di analisi e di affinamento: l’allievo va coinvolto fin da piccolo, con le sue capacità di comprensione deve partecipare al valore dei suoi saperi e delle sue competenze.

¹² Sono fulgidi esempi di ragionamenti controfattuali espressioni come: “È intelligente ma ... non si applica / ... non si impegna / ... non studia / ... non sa studiare, ecc. “, oppure direttamente “potrebbe ma non vuole!”

Questo cammino comporta un delicato lavoro di *distacco dalla sola valutazione esterna* (o eterovalutazione, dove l'allievo rischia comunque di rimanere oggetto e non soggetto di valutazione) per integrarsi con processi autovalutativi, attraverso tecniche di co-valutazione.

La **co-valutazione** è una tecnica insieme formativa e valutativa, in cui sia l'insegnante che l'allievo valutano individualmente la medesima prestazione, e successivamente confrontano le loro risposte affinandone il giudizio. In tale processo di **affinamento progressivo** la valutazione si configura come *itinerario per l'autonomia*.

Le domande di un'azione di co-valutazione

Immaginiamo che gli allievi abbiano svolto un compito.

- Chi valuta il compito? *Sia l'insegnante che i singoli allievi.*
- Con quali strumenti viene valutato il compito? *Mediante l'uso di **griglie di valutazione** o di **matrici valutative**¹³, ossia liste di indicatori (es: di completezza, di pertinenza, di correttezza, di coerenza, ecc.), con le relative scale e/o i relativi descrittori.*
- Chi ha predisposto le matrici valutative? *L'insegnante insieme alla classe, ossia dopo averle condivise, negoziate e costruite insieme agli allievi.*
- Come avviene la valutazione? *Individualmente e separatamente, sia l'insegnante che i singoli allievi, attribuiscono la valutazione ad ogni indicatore (segnando un valore numerico o uno specifico descrittore).*
- Dove sta l'azione formativa della co-valutazione? *Nel confronto tra le risposte dell'allievo e quelle dell'insegnante, e con la conseguente messa a punto delle rispettive attribuzioni di valore.*
- Che fare delle valutazioni individuali (in caso di nette divergenze)? *Se i risultati non sono concordi è necessario l'approfondimento mediante il confronto delle posizioni: "Per me l'elaborato è molto corretto perché ...", "Per me, invece, è scarsamente corretto perché ...".*
- Come coinvolgere tutti gli allievi? *Inizialmente facendo svolgere le valutazioni individuali e il confronto sul compito di un unico allievo (per apprendere e affinare la tecnica valutativa); successivamente mantenendo costante la prassi autovalutativa, diradando via via il confronto, riducendolo alle sole situazioni difficili, ambivalenti, confuse.*

In sintesi, con le procedure di co-valutazione l'allievo impara ad affinare l'osservazione e a differenziarne gli oggetti, a selezionare gli elementi di rilevazione, a relativizzare i giudizi, propri e altrui, ad attribuire significato, senso e valore alla sua azione.

¹³ In inglese la **matrice valutativa** è chiamata *assessment rubric*. La traduzione italiana "rubrica" non è considerata appropriata dall'Accademia della Crusca. In italiano, si può usare l'espressione **griglia di valutazione**, in cui ogni indicatore viene valutato sulla base di una scala ordinale (o categoriale ordinata) (es quantitativa: nulla-poco-abbastanza-molto-tutto; es temporale: mai-raramente-talvolta-frequentemente-spesso-sempre), oppure l'espressione **matrice valutativa**, in cui ogni indicatore viene valutato confrontandolo con i descrittori di processo riportati all'interno di ciascuna casella. La griglia di valutazione è un quadro di caselle vuote, che vanno barrate; la matrice valutativa è un quadro di caselle piene di descrittori che esemplificano lo stato dell'apprendimento dello studente.

2 LE ATTIVITÀ VALUTATIVE

2.1 Uno sguardo d'insieme

Sono molteplici gli approcci teorici e metodologici alla valutazione. Tutti riconoscono la **coesistenza di più attività valutative**, ma in sostanza ognuno ne assume una sola come prioritaria e determinante rispetto alle altre:

- chi adotta un approccio sperimentale tende **verificare le ipotesi**,
- chi predilige un approccio statistico enfatizza **le relazioni di misura** dei risultati,
- chi valuta per decidere utilizza la valutazione per costruire **basi informative**,
- chi fa riferimento alla fenomenologia fa **emergere i processi** che accadono nella molteplicità dei punti di vista,
- chi parte da un approccio socio-relazionale tende a **raccogliere le valutazioni** degli interessati, anziché esprimere la propria,
- i propugnatori dello sviluppo organizzativo enfatizzano l'**empirismo analitico**, e così via.

Nella valutazione scolastica, ogni docente fonda le proprie pratiche valutative su concezioni e modelli personali che, a differenza degli approcci teorici, *risultano più eclettici che specialistici, più confusi che complessi, senza dubbio meno rigorosi, ma anche più flessibili e adattabili alle realtà quotidiane.*

L'insegnante non deve essere un teorico della valutazione, ma deve sapere **perché valuta**, non soltanto l'obiettivo immediato (“*per vedere se lo studente sa, se ha studiato*”) ma soprattutto qual è lo scopo, il senso che attribuisce al suo valutare; deve prefigurare i **processi cognitivi, metacognitivi e operativi** che lo studente dovrebbe attivare per dimostrare l'avvenuto vero apprendimento (*per apprendere processi non basta lo studio mnemonico*), deve essere consapevole dell'impatto **insieme formativo ed emotivo** della valutazione (formazione ed emozione rappresentano un binomio inscindibile, incarnato nella valutazione

L'imperativo della riflessività e della consapevolezza è d'obbligo: **chi valuta deve riconoscere la coerenza:**

- *tra le azioni messe in atto per apprendere e quelle per valutare,*
- *tra queste e il senso che attribuisce all'azione valutativa.*

Abbiamo raccolto in sei tipologie l'insieme delle operazioni che compongono la valutazione degli apprendimenti:

- a) la rilevazione,
- b) il controllo,
- c) la verifica,
- d) la valutazione,
- e) il monitoraggio,
- f) la metavalutazione.

Sono attività concettualmente distinte ma il loro aggrovigliarsi nella prassi formativa può portare ad interpretazioni estremamente soggettive, ad incomprensioni comunicative e sovrapposizioni connotative.

- **incomprensione linguistica:** qualcuno identifica la verifica con la rilevazione dei dati, qualcun altro usa indifferentemente i termini valutazione e verifica, ... e nel contempo prolifera la terminologia anglosassone, tanto oscura quanto abusata;

- **diversità di formazione e di esperienza:** alcuni ambiti disciplinari prediligono analisi quantitative e perciò considerano concluso il valutare con la misurazione dei risultati; altri ambiti, più sensibili alla complessità, al sentire soggettivo, alla riflessione personale, tralasciano completamente la misurazione per dedicarsi alle valutazioni qualitative;
- **preparazione professionale alla valutazione:** sono pochi gli insegnanti che adottano procedure riflessive di metavalutazione, che controllano la validità delle azioni didattiche, comprese quelle valutative, da loro stessi attivate.

Un esempio: il valore dei soldi

Per comprendere l'articolazione e il senso delle diverse attività valutative, lasciamoci accompagnare da un esempio.

Se voglio acquistare una penna (intenzione - obiettivo) devo verificare se ho i soldi sufficienti. Cerco in tasca (rilevazione intenzionale) e trovo qualche moneta. Naturalmente se mettevo la mano in tasca, anche senza un obiettivo preciso, trovavo comunque quei soldi (rilevazione spontanea), non necessari, in quel momento, per un progetto specifico, ma appuravo una risorsa a disposizione. D'altro canto, quella mattina, a differenza del solito (controllo), prima di uscire non ho controllato se avevo con me il portafoglio: mi accorgo di averlo dimenticato a casa, e gli unici soldi a mia disposizione sono quelli che ho in tasca.

A questo punto mi chiedo se sono sufficienti quegli spiccioli per l'acquisto di una penna: se non ho particolari pretese (condizioni), dovrebbero bastare (ipotesi). Chiedo al cartolaio e nella sua risposta trovo conferma (verifica). Fino a questo punto la questione è "oggettiva": tutti quelli che conoscono quelle monete identificano in modo univoco e possono progettare un adeguato acquisto.

Eppure anche poche monete, con un preciso "valore economico", seppur modesto, sono vissute ed interpretate (valutazione) in modo soggettivo: tra un prodigo ed un avaro, tra un disoccupato e un lavoratore, tra un adulto e un bambino, il valore dei soldi riveste sensi e significati diversi, talvolta anche un "valore affettivo" diverso. Ma la valutazione non è soltanto soggettiva, è anche contingente: se devo soddisfare un bisogno e mi trovo in una situazione economica precaria anche pochi spiccioli possono rivestire molta importanza, certamente superiore a quella riservata loro quando ho a disposizione molti soldi.

Periodicamente, accanto al controllo della mia situazione economica (monitoraggio) e, in occasione di spese importanti, è opportuno che svolga una riflessione sulla coerenza e sulla pertinenza dei miei comportamenti negli acquisti o, più in generale, sull'importanza che attribuisco al denaro: in questo caso sto attivando un processo di metavalutazione.

In conclusione, se persino pochi soldi riescono a muovere una serie di attività progettuali e valutative, di processi di pensiero e di analisi, si può ragionevolmente supporre che la valutazione di un intervento formativo richieda azioni e processi di gran lunga più articolati e funzionali.

Le attività valutative coesistono, il loro studio è sequenziale

Quali relazioni intercorrono tra le diverse attività valutative? Si sviluppano in modo autonomo o sono collegate l'una all'altra? E se sono collegate, quale rapporto esiste tra loro: si succedono l'una dopo l'altra in modo sequenziale o si determinano reciprocamente?

È difficile separare in modo netto le attività valutative: spesso mentre si effettua una verifica si continua la rilevazione, o mentre rileviamo i dati già li sistemiamo entro un quadro valutativo predeterminato, per un controllo occasionale o per un monitoraggio. L'intreccio tra le attività valutative è un dato di fatto: ciascuna non può esistere senza le altre. Ciò nonostante, per facilità di analisi, le ripercorriamo come se fossero fasi in sequenza:

Alla base di ogni azione valutativa si colloca la **rilevazione**: si **osservano** le situazioni di apprendimento e di insegnamento, si **estrapolano** gli elementi (conoscenze e processi, comportamenti e atteggiamenti) che si considerano importanti per comprendere lo stato dell'apprendimento. Tutti questi elementi possono essere descritti e raccontati, solo alcuni possono essere misurati e vagliati quantitativamente;

Esistono anche **procedure**¹⁴ in ambito didattico che vengono normalmente attivate e conseguentemente *controllato il loro svolgersi corretto e regolare*, rilevando lo stato della procedura (con misure o con descrizioni) in determinati momenti cruciali o nei suoi passi fondamentali;

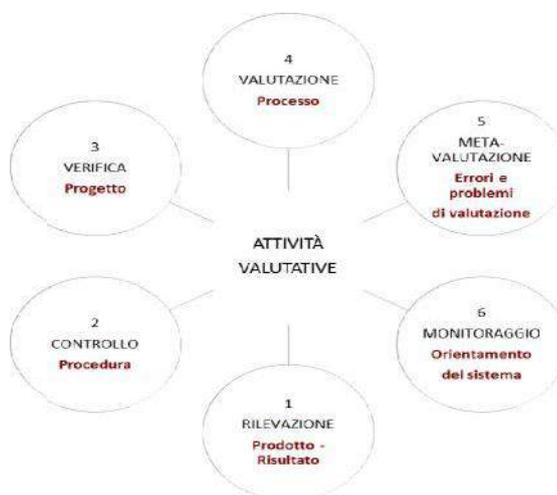
Successivamente, si *confrontano i dati emersi* (quelli quantitativi dalle misurazioni e quelli qualitativi dalle descrizioni/narrazioni) con le ipotesi e i traguardi prefissati nel progetto didattico, o con gli standard quali-quantitativi della procedura controllata. Questa attività comparativa è la **verifica**, che produce **risultati ordinati**, a partire dal più elevato coincidente con il traguardo;

Ma i dati emersi non sono soltanto verificati, vanno anche interpretati rispetto ai processi individuali di sviluppo, alla loro qualità e quindi alla personalizzazione delle competenze. Da tale **interpretazione** si ottengono informazioni significative sui modi personali di apprendere o di insegnare, e di sviluppare le competenze. La **valutazione** sarà, perciò, un *processo congetturale* che sintetizza i dati rilevati dalle osservazioni, i risultati ottenuti dalle verifiche e le informazioni significative provenienti dalle interpretazioni;

Con la **metavalutazione** si procederà al *controllo riflessivo delle strategie*, delle tecniche e degli strumenti utilizzati in tutte le precedenti attività formative e valutative;

Alcuni apprendimenti (conoscenze, abilità, competenze) possono essere sottoposti periodicamente a **monitoraggio**, sia in ambito **internazionale** (OCSE PISA-Programme For International Student Assessment, TIMSS-Trends In International Mathematics And Science Study , PIRLS-Progress In International Reading Literacy Study) che **nazionale** (INVALSI-Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione) e **locale** (prove territoriali, prove interclasse). Le tecniche di monitoraggio indagano lo stato dei sistemi di istruzione sulla base di indicatori e standard precedentemente fissati.

In una visione sequenziale qui si concluderebbe la progressione delle attività valutative: in realtà **il processo valutativo continua “a spirale”** comprendendo contemporaneamente tutte le tipologie di attività, dove ciascuna ingloba e dipende dalle precedenti all’interno di una visione sistemica più ampia, dove i risultati in divenire” delle precedenti fungono da input e determinano le attività successive.



¹⁴ Per procedura si intende la sequenza dei passi nello svolgersi di un'azione predeterminata o di un progetto. Nella scuola si mettono a punto diversi progetti (in tutti gli ambiti disciplinari, trasversali e per il sostegno individuale): tutti i progetti dovrebbero essere valutati in sé, nel loro farsi (per poterli modificare in itinere); non si dovrebbe attendere l'esito negativo per dichiarare il loro fallimento.

2.2 Le attività valutative: la rilevazione

La rilevazione consiste nel sottoporre le situazioni didattiche ad attenta *osservazione*, a *estrapolazione* delle evidenze, a *registrazione* sistematica, quando possibile a precisa *misurazione* e, in ogni caso, a *stima* accurata. Il compito della rilevazione è di **rappresentare una realtà nel modo più fedele possibile**.

Che cosa rileva un insegnante quando interroga, o quando l'allievo sta svolgendo un compito? Che cosa può e che cosa deve osservare? Tra tutto ciò che osserva, che cosa può rilevare, estrapolare? Con quali strumenti? Come elabora i dati raccolti?

2.2.1 Primo: imparare ad osservare

Il processo di osservazione funge da fondamento alle attività valutative. Quali sono gli elementi salienti di tale processo? M. Postic e J.M. De Ketele (1993, 6-9) ne indicano alcuni che rielaboriamo:

- **Osservare** è un processo, situato al di là della percezione, che non solo rende coscienti le sensazioni, ma le **organizza**. L'osservazione, quindi, implica tutta una serie di operazioni di sensibilizzazione e di focalizzazione dell'**attenzione**, di **confronto**, di **giudizio**, il tutto guidato da un'**intenzione**. *L'osservazione è un processo intellettuale, spinto da disposizioni di ordine cognitivo e affettivo, culturale e operativo.*
- Osservare le situazioni educative vuol dire *concentrare la propria attenzione sui soggetti* che vi sono impegnati, analizzare cioè l'**interdipendenza** dei loro comportamenti, delle loro condotte, delle loro relazioni.
- Dal punto di vista tecnico-operativo, l'osservazione può essere così definita: **è un'operazione di selezione e di strutturazione dei dati che fa emergere una rete di significati**. La *selezione dei dati* può essere funzionale ad una ipotesi o all'obiettivo dell'analisi. La *strutturazione dei dati* consiste nel loro ripartirli in categorie e classificarli secondo criteri di equivalenza.
- Dal punto di vista procedurale, l'osservazione può essere rappresentata in tre fasi: identificazione dei fatti, costruzione di una rete di relazioni tra i fatti, interpretazione.
- L'osservazione, che comporta l'intervento interpretativo del soggetto-osservante, è legata all'**immagine** che egli ha di se stesso, alla **rappresentazione** che egli ha del contesto e degli altri, alla rappresentazione che gli altri hanno di lui e del contesto.

Il docente non deve semplicemente chiedersi “*che cosa*” osservare, ma prima di tutto **perché** deve osservare, a quale scopo? Sono diverse le funzioni attribuite all'osservazione, e ciascuna converge su specifiche attività valutative. L'osservazione con funzione **descrittiva** è quella più neutrale ed è adatta per la rilevazione o per il monitoraggio; con la funzione **formativa** si osserva per **agire sulla situazione** osservata e si agisce per formare (col medesimo obiettivo della *valutazione formativa*); con la **funzione valutativo-sistemica** si entra nella spirale degli scopi: *si osserva per valutare, si valuta per decidere, si decide per agire*; la funzione **euristica** (o *osservazione invocata*) punta a far emergere ipotesi pertinenti da sottoporre successivamente a controllo; la funzione di **verifica** (o *osservazione provocata*, attraverso uno stimolo-domanda) presenta lo scopo di verificare o di falsificare un'ipotesi.

L'osservazione del docente dovrà essere allo stesso tempo approfondita ed essenziale: egli **potrà osservare molti** elementi, tra questi **coglierà solo quelli** salienti e funzionali alla comprensione del processo formativo, e, tra questi ultimi, **annoterà quelli che permettono una rapida** registrazione. L'insegnante dovrà, quindi, dotarsi di una struttura di **organizzatori dell'osservazione**, per recepire le caratteristiche e le proprietà degli apprendimenti, per differenziare e tenere sotto controllo l'evoluzione individuale e collettiva.

2.2.2 Spontaneità o intenzionalità

In base alle modalità di osservazione possiamo ritrovare due tipi di rilevazione: intenzionale o spontanea.

La **rilevazione intenzionale** si ha quando l'osservatore “si interroga” in modo esplicito sui processi analizzati¹⁵; la **rilevazione spontanea**, invece, si ha quando i fatti “parlano da soli” e, in questo caso, la posizione dell'osservatore è esperienziale, di puro ascolto¹⁶.

Con la rilevazione intenzionale, attraverso tecniche di osservazione sistematica, le operazioni di registrazione e misurazione sono predisposte in modo da sapere cosa cercare (indicatori e soglie), quando e dove cercare (in tempi/durate e spazi/luoghi predefiniti). Le fasi fondamentali della rilevazione intenzionale sono:

1. l'**osservazione sistematica**¹⁷ delle situazioni, dei comportamenti, delle azioni;
2. la **registrazione delle caratteristiche significative** (e nell'attribuire significato troviamo il collegamento con la valutazione) e dei *dati necessari* e sufficienti per formulare e verificare le ipotesi di lavoro (collegamento con la verifica),
3. la **descrizione** delle informazioni qualitative che si considerano significative (processi, atteggiamenti, stili personali, modi specifici di porsi),
4. la **misura** degli elementi quantitativi, **individuando i differenziali** (o gli scarti) tra il prima e il dopo, tra un alunno e gli altri.

È chiaro che la rilevazione intenzionale rientra a pieno titolo tanto in una logica procedurale come nella fase di controllo, quanto in una logica progettuale come nella fase di verifica. Ma mentre nella procedura si controlla se e come un passo è stato effettuato rispetto ad uno standard, e nel progetto si verifica il risultato raggiunto rispetto ad un obiettivo, nella rilevazione intenzionale ciò che si osserva viene confrontato con l'unità di misura prefissata.

La **rilevazione spontanea**, a differenza di quella intenzionale, rientra in una logica di processo, di esperienza, di azione nel suo farsi; il suo compito, infatti, è di **rilevare l'imprevisto**, la novità, ciò che esce gli schemi. Lo scopo della rilevazione spontanea, mediante l'**osservazione esperienziale**, è di consegnare alla valutazione gli interrogativi di sviluppo per le azioni didattiche e formative. L'inatteso è molto importante (e bisogna saperlo provocare); spesso viene sommariamente stigmatizzato come un errore, frutto dell'ignoranza degli studenti o del mancato studio; ma non è sempre così: talvolta può risultare dalla creatività, dall'originalità, dal pensiero produttivo divergente¹⁸. Perciò l'imprevisto va rilevato e accuratamente ponderato poiché, per migliorare l'efficacia formativa, esso può mettere in crisi il progetto didattico, chiedendone modifiche o adattamenti.

¹⁵ Per es. sono intenzionali queste rilevazioni: quanti studenti hanno utilizzato la tecnica di studio indicata? Quanti hanno portato il materiale richiesto? Quanti hanno risposto positivamente alla domanda 4?

¹⁶ Per es. sono spontanee le rilevazioni che riguardano queste domande: come mai oggi la classe è particolarmente turbolenta? Perché gli studenti sono intervenuti in questo modo? Quali processi mentali (o sociali) hanno messo in atto?

¹⁷ M. Postic e J.M. De Ketele (1993, pp. 65-69) collocano l'osservazione sistematica tra le tipologie riservate alla ricerca sperimentale classica. In quest'ottica, il ricercatore è essenzialmente preoccupato di definire con cura le variabili implicate e di costruire un dispositivo di osservazione che si avvalga di un massimo grado di garanzie di ripetibilità da parte di altri ricercatori. Gli autori indicano, tra le qualità necessarie per l'osservazione sistematica, la pertinenza, che si riferisce a ciò che il ricercatore vuole osservare e all'obiettivo della sua ricerca, la validità, che analizza un accordo tra l'osservazione reale e l'obiettivo dell'osservazione, l'affidabilità, ossia la ripetibilità dei procedimenti, la trasferibilità che consiste nel delimitare la generalizzazione dei metodi utilizzati nella ricerca.

¹⁸ L'imprevisto è importante, dal punto di vista formativo, anche quando non deriva dallo studio e dalla riflessione degli studenti. Le risposte degli studenti possono essere casuali, azzardate, “sparate”: in ogni caso possono essere un buon punto di partenza per iniziare a ragionare (e con il ragionamento e la discussione si possono trovare elementi di interesse “formativo” anche nelle sciocchezze).

Quali strumenti, modalità, procedure, sono più opportuni per raccogliere le informazioni necessarie per rilevare, e quindi per valutare? La scelta di uno strumento piuttosto che di un altro deve sempre essere fatta in funzione dell'obiettivo della rilevazione, dato che essa inevitabilmente condiziona sia l'attendibilità dei dati raccolti sia le procedure di analisi ed interpretazione degli stessi¹⁹.

2.2.3 Il problema della misurazione

La rilevazione intenzionale si avvale dell'osservazione sistematica e riguarda comportamenti predeterminati, dimensioni prefissate, caratteristiche considerate rappresentative, ecc.; la rilevazione spontanea si avvale dell'osservazione esperienziale e riguarda i processi formativi, ossia **ciò che accade mentre accade**, nella loro complessità olistica: è chiaro che **un processo non si può misurare**. Si possono invece misurare alcune sue proprietà o caratteristiche, e sulla base della presenza o meno di quelle proprietà, si potranno **inferire** (su ipotesi) elementi di qualità di quel processo. Le misure provenienti dalla rilevazione, accompagnate da descrizioni e narrazioni, **affinano la stima** verso una rappresentazione realistica del processo formativo.

Gli strumenti di misurazione e di calcolo per la rilevazione si basano su modelli matematici e statistici così come vengono usualmente applicati alle scienze umane e sociali; in questo senso è opportuno ridisegnare il ruolo pedagogico e formativo specifico di strumenti come test o questionari nati e inventati nella ricerca psicologica o sociologica. In altre parole, gli strumenti o, meglio ancora, le loro indicazioni metodologico-operative possono anche provenire da altre scienze (o dall'integrazione disciplinare), ma se usati nella rilevazione di eventi formativi, essi **devono primariamente rispondere a scopi formativi**, e non a motivazioni di ricerca psicologica o sociale.

Il pericolo maggiore per la rilevazione misurativa è quello di considerarsi in sé esaustiva (questo rischio è comune a tutte le attività valutative), e in questo caso esiste la possibilità di lasciarsi avvolgere dalle **spire ingannatrici dell'oggettività dei numeri**: uno strumento potrà anche essere *oggettivo* se adeguatamente sperimentato e standardizzato, ma *l'interpretazione dei risultati non potrà mai essere oggettiva o assoluta*. Ciò non vuol dire che si debbano abbandonare strumenti di misurazione e di analisi statistica (medie, deviazioni standard, e soprattutto correlazioni, ecc.) ma che essi assumono significato e valore solo se preceduti/seguiti da analisi sistemiche qualitative e da opportune contestualizzazioni del loro utilizzo.

In conclusione, la rilevazione si configura come l'analisi ponderata (misurazione) di ciò che è possibile osservare e misurare mediante strumenti che differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni.

Si osserva tutto; di ciò che si osserva **si rileva** solo ciò che è significativo; di ciò che si rileva **si misura** solo ciò che serve.

¹⁹ Susanna Mantovani (1995, 131).

2.3 Le attività valutative: il controllo

Il termine controllo, sia in ambito internazionale che nelle analisi nazionali, si presenta con vantaggi semantici alquanto articolati, e può pertanto dare adito a distorsioni comunicative se non è adeguatamente definito a priori.

2.3.1 Il controllo delle procedure

In questa sede definiamo il controllo come quell'attività valutativa deputata alla **determinazione dello stato di una procedura nelle sue fasi applicative**. Lo scopo del controllo è la *regolazione* dei processi reali qualora si distanzino, oltre determinate soglie, dagli stati previsti della procedura o del piano di lavoro. Da questo punto di vista non è difficile immaginare come il controllo sia determinante in tutte le attività didattiche e formative organizzate secondo **procedimenti algoritmici**; tali attività, a motivo della loro complessità, per un verso necessitano di segmentazioni e di conseguenti valutazioni alla conclusione di ogni segmento, e per l'altro necessitano di attribuzione di responsabilità e di conseguenti valutazioni relative agli specifici compiti.

Nell'istruzione professionale, ma anche in quella tecnica e in quella artistica, molte attività in cui l'allievo è chiamato a "costruire un prodotto", è opportuno che siano suddivise in fasi ed il controllo accompagna le fasi della costruzione (v. *dimostrazioni ed esercitazioni*).

2.3.2 Il controllo delle procedure organizzative

Un esempio significativo si può ritrovare nei progetti di sviluppo della **qualità delle istituzioni scolastiche**: sono progetti che puntano a migliorare la qualità del funzionamento, anche dal punto di vista della produttività didattica dell'intera scuola. Attraverso questi progetti²⁰, la scuola cerca di:

- semplificare le procedure, snellirle e sburocratizzarle²¹;
- rendere sempre più trasparente, riproducibile, documentata e accessibile ogni attività svolta;
- consentire una migliore partecipazione delle componenti scolastiche alla gestione dell'intera scuola, nelle sue attività fondamentali;
- liberare energie e risorse, prima disperse in attività poco significative, e comunque inutilmente ripetitive;
- avviare un sistema di rilevazione dei difetti e degli inconvenienti, in grado di garantire il massimo di rapidità e di efficienza degli interventi correttivi;
- individuare i punti di forza e di eccellenza, così come i punti di attenzione e di criticità, avendo come riferimento di **qualità l'equilibrio tra le soddisfazioni di tutti gli agenti del sistema**, dalle direttive europee alle indicazioni nazionali, dalle esigenze territoriali ai bisogni delle famiglie, dall'offerta

²⁰ Sono molteplici le tipologie di progetti/procedure avviati dalle scuole. Es. tipologie cognitive: progetto lettura, scrittura creativa, settimana della scienza, olimpiadi della matematica, corsi di recupero, attività di approfondimento, arricchimento dell'offerta formativa, assistenza e tutorato agli studenti, potenziamento cognitivo, ecc. Es. tipologie socio-relazionali: progetto star bene a scuola, progetto giovani, prevenzione droga, AIDS e sessualità, educazione alla salute, autostima, ecc. Non è sempre agevole distinguere nettamente l'orientamento cognitivo o sociale o personale di un progetto/procedura: è sufficiente pensare ai viaggi di istruzione e alle gite scolastiche per comprendere la confusione tra obiettivi cognitivi, socio-relazionali e affettivo-emotivi.

²¹ L'avvio dei progetti nella scuola dell'autonomia trova ampie resistenze, in particolare nei licei, e soprattutto da parte di quegli insegnanti che soffrono l'impovertimento della propria disciplina a vantaggio di azioni formative socialmente richieste (es: salute, alimentazione, stradale, ecc.) che a loro avviso "poco o nulla hanno a che fare con la scuola".

formativa dell'Istituto al potenziale di sviluppo di ogni studente, espresse attraverso il sistematico ricorso al loro coinvolgimento diretto e alla consultazione,

- definire con precisione i fattori di qualità della vita scolastica, così come sono vissuti da parte dell'utente del servizio scolastico;
- misurare, per questi fattori di qualità, il grado di equilibrio nella soddisfazione di studenti, genitori ed insegnanti, in rapporto alle loro attese circa il livello delle prestazioni rese dalla scuola;
- costruire, in base ad una scala di priorità, i diversi fattori di qualità di una politica formativa mirata al sistematico miglioramento del livello di prestazione del servizio.

2.3.3 Ma quale qualità?

A dispetto della terminologia (sistema qualità, controllo di qualità, qualità totale, ecc.), le metodologie utilizzate in ambito di controllo risultano essere per lo più quantitative e corrispondenti a standard statistici, numericamente espressi. Una delle preoccupazioni più sentite in questi sistemi di controllo è quella relativa alla prontezza nella segnalazione di malfunzionamenti, di disguidi, di inosservanze delle norme, di inceppamenti organizzativi; e l'efficacia dell'intervento correttivo è strettamente dipendente dalla tempestività della diagnosi. In realtà il vero punto critico sta proprio nel decidere che cosa correggere: raramente i processi formativi si lasciano curvare e riorientare per adeguarsi alle procedure, agli iter prefigurati; d'altro canto anche le procedure, in genere frutto di consuetudini consolidate, si presentano rigide e difficilmente modificabili. Pertanto, tra regole procedurali e gestione dei processi reali, viene a determinarsi un percorso a tratti schizoide, a causa di incomprensioni, di sottintesi, di aggiustamenti precari.

2.4 Le attività valutative: la verifica

La **verifica** va intesa come attività valutativa che mira a **riscontrare se un'ipotesi alla prova dei fatti è vera o meno**, comparando l'ipotesi (ossia gli obiettivi prefissati e le condizioni per raggiungerli) con i risultati, ossia con gli esiti ottenuti dalla rilevazione e dal controllo operativo. La verifica è progressivo approfondimento comparativo tra a) il progetto e b) i risultati che si suppongono raggiunti con l'attivazione di quel progetto. Possiamo pertanto definire la verifica come un'attività che mira a **confermare** o a **falsificare** le ipotesi iniziali.

Verificare significa controllare se un'ipotesi è vera o meno. “Il nucleo concettuale [della verifica] ... è il confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi; tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri di confronto” (Calonghi L., 1976, 19).

Non si può verificare qualcosa se prima non si è definito precisamente che cosa si intendeva raggiungere. L'atteggiamento richiesto in fase di verifica è quello del ricercatore: “se si predisporre questa situazione, se si utilizzano questi strumenti, se si agisce in questo modo,... si dovrebbe sviluppare questo apprendimento, e quindi ottenere questi risultati”. È chiaro che tutti quei “se” definiscono in potenza il **progetto formativo** (che comprende e coniuga il **progetto di maturazione** - attivato dall'allievo - e il **progetto didattico** - attivato dall'insegnante).

La verifica risponde direttamente alla progettazione: si verifica solo ciò che è stato progettato poiché solo con la progettazione si definiscono obiettivi, esiti, risultati attesi, traguardi, scopi, mete. Non si può verificare qualcosa se prima non è stato preventivato.

2.4.1 Quando si devono verificare i risultati degli studenti

Nella scuola, la maggior parte delle azioni valutative è rivolta agli apprendimenti degli allievi o più precisamente alla **verifica dei risultati di apprendimento**. Pertanto, focalizzeremo l'attenzione sulle **prove oggettive** o più propriamente sulle **prove strutturate di profitto**.

Il caso. L'ignoranza dei potenti, si sa, è oggetto di facile ironia. Qualche tempo fa, in una trasmissione televisiva, deputati e senatori della Repubblica, che da decenni implacabilmente legiferano, tra l'altro, per migliorare lo stato della scuola, sono stati interpellati su alcune facilissime domande di storia: “In quale anno Cristoforo Colombo ha scoperto l'America?” oppure “In quale anno è iniziata la Rivoluzione Francese?” o ancora più recentemente “In quale anno si è svolto il referendum monarchia-repubblica?”. Le risposte, tristemente esilaranti (errori di secoli per la scoperta dell'America, confusioni tra rivoluzioni – 1792 o 1917 –, errori di anni per il referendum monarchia-repubblica) mettevano in evidenza la fugacità delle conoscenze di studio fine a se stesse, la labilità della memoria e del ricordo, la breve durata dei risultati dell'apprendimento quando questi non diventano parte della vita della persona.

Quelle domande, e altre ancora, vengono da sempre proposte in tutte le nostre aule, sotto forma di prove. Perché le prove? A che cosa servono? La risposta è scontata: per vedere se gli studenti hanno capito! Se sanno! Se hanno studiato! “E poi, si è sempre fatto così!”. In realtà le domande sono sempre state poste, ma non sono sempre diventate prove: negli ultimi decenni, con una forte accelerazione negli anni più recenti, le tipologie di prove somministrate agli studenti sono andate **diversificandosi** (non c'è più solo lo scritto e l'orale) e **oggettivandosi** (tendenti ad una minor arbitrarietà soggettiva).

2.4.2 Stimolo-Risposta: il ritorno di Pavlov

Per appurare se gli studenti hanno imparato e/o se hanno raggiunto gli obiettivi prefissati l'insegnante sottopone delle prove agli studenti. Un tema, un saggio, un problema, una relazione, un rapporto, un articolo di giornale, una traduzione, una versione, un colloquio valutativo o un'interrogazione orale, un progetto, una tesina, una prova di laboratorio, una prova applicativa, un'esecuzione musicale, una prova grafica, un'attività motoria o ginnico-sportiva, un test di ingresso, ... **sono tutte prove**. Il docente propone degli **stimoli** (domande, tracce, indicazioni, consegne, titoli, ecc.) e l'allievo **risponde** (reagisce) con una **prestazione**: dovrà **scrivere** il tema, **redigere** il rapporto o la relazione, **risolvere** il problema, **svolgere** l'equazione, **mettere a punto** un esperimento in laboratorio, **rispondere** all'interrogazione, **disegnare**, **suonare**, **produrre**, **raccontare**, **descrivere**, **argomentare**, **dedurre**, ...

Naturalmente, se l'insegnante pone una domanda a scopo valutativo significa che si attende determinate risposte: con **la verifica intende misurare il divario tra la risposta attesa (l'obiettivo) e la risposta reale (il risultato)**; la verifica non è valutazione in senso pieno: **per valutare non è sufficiente contare gli errori, è necessario interpretarli**. Con una prova non si prende in esame tutto l'apprendimento ma alcuni tra risultati possibili dell'apprendimento. Non si valuta lo studio, ma l'effetto dello studio.

Per valutare l'apprendimento bisognerà prendere in considerazione in modo integrato i risultati delle prove con i processi (cognitivi e metacognitivi, operativi e interattivi) attivati dall'allievo.

Tutto ciò per una semplice constatazione: il risultato, da solo, è aleatorio e contingente, determinato da uno stimolo artificioso esterno all'allievo; il processo messo in atto dall'allievo, soprattutto se confortato dai risultati, si consolida in competenza, sviluppa la padronanza, affina il talento.

Ciononostante, per quanto aleatorio, verificare il risultato dello studio è importante in ambito scolastico, poiché permette di tenere sotto controllo (e quindi di regolare i successivi insegnamenti) l'evoluzione dell'apprendimento.

2.4.3 Misurare il risultato è come misurare la febbre

La febbre è un sintomo, **uno** dei sintomi che concorrono a determinare una corretta diagnosi: sono molte le malattie in cui è presente la febbre. Non è sufficiente la sommatoria dei sintomi, sono indispensabili *a)* l'analisi della loro **interazione** e soprattutto *b)* la loro collocazione **entro un quadro di sistema significativo**, per la comprensione, l'interpretazione e la valutazione più accurata dello stato di salute/malattia del soggetto. La metafora della febbre, come tutte le immagini negative, non è felicissima, ma esprime in modo immediato cosa significa misurare i risultati di apprendimento, quali sono i suoi punti di forza (*facilità di rilevazione*) e quali i suoi limiti (*rischio interpretativo*).

2.4.4 Classificazione delle prove

Una specifica classificazione delle *prove di verifica* degli apprendimenti è stata effettuata da B. Vertecchi, 1984, di cui si propone un riadattamento.

STIMOLO APERTO - RISPOSTA APERTA

Esempi: interrogazioni su argomenti di una certa ampiezza; temi; relazioni su esperienze; tenuta di verbali; redazione di articoli e lettere.

Lo stimolo consiste nel fornire l'indicazione di una certa area di problemi entro cui orientarsi.

Una risposta richiede che si utilizzi la capacità di argomentare, di raccogliere le conoscenze possedute anche in aree disciplinari vicine.

STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA APERTA

Esempi: composizione e saggi brevi; attività di ricerca; esperienze di laboratorio; rapporti su moduli strutturati predisposti.

Lo stimolo si presenta accuratamente preparato in funzione del tipo di prestazione che intende sollecitare.

La risposta può tuttavia essere fornita in modo adeguato solo se l'allievo, facendo ricorso alle sue abilità e conoscenze, riesce a organizzare una propria linea di comportamento che lo conduca a fornire la prestazione richiesta.

STIMOLO APERTO - RISPOSTA CHIUSA

Esempi: accade, in genere, nelle interrogazioni e nei colloqui, in cui il docente sollecita l'allievo ad esprimere consenso o a seguire il suo discorso. In altre parole, chi interroga ricerca solo una conferma alle proprie convinzioni e non indaga il reale apprendimento dell'allievo. Si tratta perciò di pseudo-prove²².

Lo stimolo è generalmente ampio, ma improprio, perché non è indirizzato all'allievo.

La risposta, conseguentemente allo stimolo, è impropria, perché non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze.

STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA CHIUSA

Esempi: esercitazione di grammatica, sintassi, ecc.; esecuzione di calcoli; compilazione di modelli a risposte obbligate, questionari; risoluzione di problemi a percorso obbligato.

Lo stimolo contiene completamente definito il modello della risposta.

La risposta corrisponde ad una prestazione già organizzata.

Quando questo tipo di prove presenta una particolare organizzazione, capace di sollecitare, oltre alla capacità riproduttiva, anche quella di riconoscere, confrontare ecc., abbiamo una prova strutturata²³, o prova oggettiva o test di profitto.

NB: Si rinvia al capitolo : VERIFICA CON LE PROVE STRUTTURATE

²² Nell'interrogazione (o nel colloquio) possiamo trovare due tipologie opposte di processi comunicativi messi in atto dall'insegnante. Nella prima tipologia (**narcisismo intellettuale**), il docente parla, parla (parla quasi solo lui) e lo studente "deve" ascoltarlo mostrando "deferenza intellettuale" e "interesse sincero". Nella seconda (**maternage**), l'insegnante vuole aiutare l'allievo che presenta difficoltà (nella comunicazione e/o nell'apprendimento-studio): il docente pone il quesito, lo studente non dà segni di comprensione, il docente riformula il quesito, propone esempi e analogie, contestualizza; l'espressione attonita dello studente conduce piano piano l'insegnante ad inoltrarsi nella risposta, lasciando all'allievo soltanto la parolina conclusiva. L'effetto, talvolta, è ridicolo per il resto della classe, umiliante per l'allievo, sconcertante per il docente. In ogni caso sono pseudo-prove.

²³ Le prove strutturate consistono in una serie di item (= domanda e risposta), organizzati secondo diverse tipologie. Ecco un elenco di tipi di item più comuni: 1) *vero-falso*: si presenta all'allievo un'affermazione e si chiede di indicare se la ritiene vera o falsa; 2) *a completamento*: all'allievo vengono presentate delle frasi, o dei periodi, o dell'espressione matematiche incomplete e gli si chiede di inserire le parole o i dati mancanti; 3) *confronto-abbinamento*: l'allievo deve indicare le corrispondenze corrette tra due liste di nomi, fatti, principi; 4) *a scelta multipla*: l'allievo deve individuare la risposta corretta tra le alternative proposte (in genere, 3 o 4 o 5 alternative); 5) *a risposta multipla*: l'allievo deve individuare le risposte corrette possibili tra più alternative.

2.5 Le attività valutative: la valutazione vera e propria

Come abbiamo precedentemente indicato, intendiamo qui ribadire il senso profondo della valutazione: valutare significa **attribuire** valore a qualche cosa o **riconoscere** il valore di qualche cosa.

1° problema: **Attribuire un valore o riconoscere il valore?** Una differenza non di poco conto tra il primo significato, di impronta **soggettivista** (in cui *tutta la realtà sta nell'occhio e nella mente di colui che la conosce* e le attribuisce un valore) e il secondo, di impronta **oggettivista** (in cui *tutta la realtà sta al di fuori* di colui che la percepisce e, pertanto, egli può solo riconoscerne il valore che essa in sé e di per sé possiede). Questi significati si rifanno a due concezioni filosofiche che per millenni si sono alternate nel proporre soluzioni ad un problema nel contempo gnoseologico ed etico. Per ciò che ci riguarda, è difficile immaginare la valutazione di qualche cosa senza un riferimento valoriale (e quindi soggettivo) su ciò che quel qualche cosa rappresenta “in sé” (e quindi oggettivo) a prescindere dal valutatore.

Il problema non risiede nella scelta tra l'oggettivazione di una scala di valori e la sua frammentazione nelle individualità delle persone, quanto piuttosto nella piena **consapevolezza del multiverso valoriale che, nella sua duttilità e nella sua mutevolezza, impregna di relatività ogni atto valutativo.**

2° problema: **perché valutare il “valore”?** Come il concetto di “vero” nella verifica, così anche il concetto di “valore” nella valutazione comporta connotazioni estremamente diversificate che vanno dai costi dell'investimento formativo (*valore economico*) al merito sulle competenze per ciascuna componente del sistema (*giudizio di valore*), dall'utilità e dalla spendibilità di tali competenze (*valore professionale*) alla loro certificazione (*valore accreditato*). Ma il nostro interesse si restringe a quella

valutazione che primariamente restituisce il **valore educativo e formativo dei processi attivati, ossia quella che mira a interpretare e comprendere ciò che ha senso, significato e importanza nelle trasformazioni formative progettate e/o accadute.**

Questa definizione racchiude le parole-chiave di tutto il discorso valutativo. Il valore in ambito didattico comprende a) l'importanza, b) la significatività e c) il senso dell'apprendimento:

- L'**importanza** si riferisce al **valore epistemico** di un contenuto disciplinare: si determina storicamente intorno ai processi di costruzione della conoscenza nel farsi di una disciplina. *Un contenuto (ossia, nella sua accezione più ampia, l'insieme costituito da teorie e principi, concetti e procedure, fatti e dati) è importante in sé, per gli studiosi di quella disciplina, per gli scienziati, per gli esperti, per il suo potere esplicativo e predittivo, per la sua capacità di spiegare, di comprendere e di prevedere il mondo, indipendentemente dal suo uso didattico.* Gli insegnanti che si affidano ad una concezione istruzionale limitano il “valore” didattico ai contenuti che insegnano²⁴.
- La **significatività** riguarda il **valore semantico** attribuito dallo studente alle connessioni cognitive tra i nuovi contenuti e le conoscenze precedentemente da lui possedute. *Il soggetto mette in relazione i contenuti, quelli nuovi (della disciplina) con quelli pregressi (suoi, personali): i contenuti disciplinari diventano saperi, concetti suoi.* L'allievo così riveste di significato le reti di conoscenze, dichiarative, procedurali e immaginative della disciplina.

²⁴ La concezione istruzionale (in cui *insegnare* è sinonimo di *istruire*) si rifà alla progettazione per contenuti, che enfatizza la fase della selezione dei contenuti stessi. I contenuti da insegnare sono scelti sulla base del loro potere “accademico” riconosciuto, in un determinato momento storico, dalla comunità degli studiosi e/o dai programmatori ministeriali (es: “*I promessi sposi* sono il migliore romanzo storico-popolare in lingua italiana, perciò è d'obbligo la sua lettura critica nelle superiori”). Con questa concezione il valore **epistemologico-disciplinare** assorbe e annulla sia il valore “semantico” che il valore “personale”.

- Il **senso** si riferisce al **valore personale** (per la sua esistenza) che l'allievo attribuisce alla conoscenza acquisita (“a che cosa gli serve ciò che ha imparato”). Un concetto *ha senso quando il soggetto è motivato ad apprenderlo*, quando c'è un investimento energetico (non soltanto intellettuale, ma anche emotivo, affettivo, sociale, condiviso)²⁵.

Senso, significato e importanza vanno **interpretati**, ossia “spiegati” (aperti, chiariti) rispetto alle cause e alle conseguenze. Ma vanno anche **compresi**, ossia “presi dentro”: **il valutatore deve essere consapevole che tutto ciò che egli recepisce ed interpreta va a collocarsi entro un quadro valoriale che è innanzitutto suo, personale e contingente, ma è anche condiviso (a diverso titolo) dalla comunità professionale/disciplinare di appartenenza.**

È un errore pensare che con la verifica (ossia con le attività e gli strumenti che abbiamo affrontato nella lezione precedente) si concluda l'azione valutativa. **I risultati di una prova di verifica sono punteggi da interpretare e comprendere.**

I risultati e le indicazioni provenienti dal **rigore** delle rilevazioni misurative e descrittive, del controllo e della verifica rappresentano la base concreta, i dati di fatto, analitici e prevalentemente quantitativi, non ancora **interpretati semanticamente** in chiave formativa. “*Se devo scegliere tra rigore e significato, non esito un istante a scegliere il secondo*” (René Thom). Due insegnanti possono consapevolmente, dare due significati diversi ai medesimi risultati o alle medesime osservazioni. *La valutazione non è un semplice aggregato di rilevazioni e di verifiche, non è la somma delle misure emerse (che conduce alle classifiche di merito) e neppure la loro media (che conduce alle tradizionali votazioni, con numeri, con lettere o con aggettivi).*

Se con la verifica si punta a separare il vero dal falso, ciò che conferma da ciò che smentisce le ipotesi formulate, con la valutazione si cambia il registro di lettura-interpretazione e si allarga il contesto di riferimento: il nuovo registro non è designato dalla confermabilità o dalla falsificabilità delle ipotesi progettuali e degli obiettivi predeterminati, ma dall'*efficacia dell'azione formativa nel promuovere significativi processi di trasformazione, di cambiamento e di sviluppo dell'apprendimento nell'allievo*²⁶.

2.5.1 La valutazione dei processi di apprendimento

La valutazione deve cercare risposte a domande di questo tipo:

- Che *senso* hanno questi risultati per lo sviluppo intellettuale dell'allievo?
- Quali *significati* personali l'allievo attribuisce al concetto x?
- Quali percorsi ha attivato per personalizzare il concetto?

²⁵ Proseguendo con l'esempio della nota precedente, il **valore semantico** potrebbe essere rappresentato dall'espressione “Per l'allievo adolescente, la lettura de *I promessi sposi* è pertinente e funzionale all'apprendimento, meglio di altri romanzi, sia ai fini dell'educazione linguistica che dell'educazione letteraria”; il **valore personale** infine è quello su cui si innesta la mediazione didattica a partire dalle concezioni e dai vissuti dell'allievo (es: “Il miglior modo per avvicinare Stefano, 15 anni, Il Liceo scientifico, alla lettura “alta”, alla riflessione sulla lingua, al perfezionamento della sua produzione scritta, al piacere dell'incontro e del confronto con l'autore ... è rappresentato dalla lettura de *I promessi sposi*”).

Le tre impostazioni del valore, nella didattica e nella valutazione, si possono rappresentare come una bilancia: il fulcro è il valore semantico, su un piatto poniamo il valore epistemico e sull'altro il valore personale. È necessario l'equilibrio: un eccesso di peso dato alla disciplina e ai suoi contenuti è fonte di elitarismo, selezione e dispersione; un eccesso di peso dato all'allievo e ai suoi problemi personali conduce alla chiusura, al ripiegamento su se stessi, all'autoreferenzialità, mentre al contrario l'apprendimento è apertura, critica, trasformazione, curiosità, crisi, ...

²⁶ Non va dimenticato che ogni apprendimento presuppone il superamento delle organizzazioni cognitive precedenti, è una trasformazione, un cambiamento delle reti di conoscenze dell'allievo.

- Perché non ha seguito il percorso tipico (accreditato dalla disciplina e dalla sua didattica)? Il percorso seguito dall'allievo è un "errore" da scartare o possiede un potenziale innovativo di generalizzazione?
- È stato efficace, per tutta la classe, il progetto messo in atto?
- I processi di mediazione, cooperazione, condivisione tra gli allievi hanno migliorato la qualità degli apprendimenti?
- Quale valore danno gli studenti ai loro risultati, al loro studio, al loro impegno?
- Sono consapevoli dell'importanza dei contenuti disciplinari?
- Hanno compreso che l'errore non è semplicemente l'infrazione di una regola, ma anche una lettura "altra" della realtà?

Per rispondere a queste domande non basta "misurare" i risultati, non basta "osservare" i comportamenti. È necessario "vedere" i processi che l'allievo mette in atto per apprendere, per costruire personali relazioni di senso tra i saperi.

Quando si valuta non ci si limita all'analisi dei risultati, ma si punta a comprendere tutto il sistema dei processi individuali (intellettuali, affettivi, comportamentali) e collettivi (sociali, relazionali, comunicativi) che qualificano e rendono unica ogni esperienza formativa.

Quali sono i processi che l'allievo mette in atto per conoscere, per imparare, per apprendere?

Sono quelle **azioni integrate** (insieme **intellettive e cognitive, razionali ed emotive, personali e sociali**) che danno luogo alle trasformazioni nel soggetto delle sue matrici cognitive, dei suoi modelli di lettura e interpretazione della realtà, dello sviluppo dell'autonomia del suo pensiero, del perfezionamento quali-quantitativo delle sue procedure di ragionamento, dei suoi sistemi di padronanza nell'interazione con il mondo.

Consiglio pratico. Dato che un processo si rappresenta come un'azione è opportuno **utilizzare i verbi** al posto dei sostantivi: quindi **comprendere** al posto di *comprensione*, **ricostruire** e non *ricostruzione*, **esplorare** e non *esplorazione*, **classificare** e non *classificazione*, ecc.

Ovviamente, poiché la finalità della scuola nel nostro sistema di istruzione è di promuovere l'alfabetizzazione culturale del cittadino, i processi maggiormente interessati in ambito didattico (e valutativo) sono quelli intellettivi e cognitivi, quelli connessi allo sviluppo del pensiero e alla promozione della cultura. Ciò significa che **i processi affettivo-emotivi e socio-relazionali, non sono lo scopo ultimo dell'istruzione, ma sono funzionali alla formazione "integrale e armonica" della persona.**

Tra i processi cognitivi possiamo distinguere quelli specifici delle discipline (o processi epistemologici) e quelli generali (o trasversali) messi in atto dalle singole persone. I **processi epistemologici** sono processi di conoscenza (e/o di costruzione del sapere) specifici della/e disciplina/e interessate, sono quelli messi in atto dalla comunità di studiosi o di esperti che operano nel medesimo ambito.²⁷

²⁷ Ecco un'utilissima esercitazione da svolgere con i colleghi: 1) Indicare una disciplina del proprio insegnamento. 2) Domanda cruciali: Quali sono i processi epistemologici di quella disciplina? (ovvero: un esperto, bravissimo in quella disciplina, come conosce il mondo, come lo interpreta, come lo costruisce?) 3) Indicare qualcuno di quei processi, usando verbi. 4) Fare un esempio in cui si vede che gli studenti stanno attivando uno o più di quei processi.

I **processi di apprendimento generali o trasversali** sono quei processi²⁸ che determinano l'apprendimento e, poiché ogni soggetto predilige propri modi e stili nell'apprendere, possiamo differenziare più processi:

- ❑ Processi riferiti al problematizzare la realtà e al definire le ipotesi di soluzione (*stile sistematico - stile intuitivo*)
- ❑ Processi riferiti all'osservare la realtà e al selezionare le percezioni (*stile analitico - stile globale*)
- ❑ Processi riferiti al selezionare le informazioni e al decidere percorsi e funzioni cognitivi (*stile riflessivo - stile impulsivo*)
- ❑ Processi riferiti al memorizzare e al riorganizzare le conoscenze (*stile verbale - stile visuale*)
- ❑ Processi riferiti al produrre autonomamente la conoscenza e al costruire il pensiero (*stile convergente - stile divergente*)
- ❑ Processi riferiti al dominio dell'azione e alle interazioni con la realtà (*stile seriale - stile olistico*)
- ❑ Processi riferiti all'acquisizione dei saperi e alla costruzione dei concetti (*stile ricettivo - stile esplorativo*)
- ❑ Processi riferiti alla condivisione dei saperi e alla relazionalità cognitiva (*stile intrapersonale - stile interpersonale*)

La valutazione si configura come un'azione interpretativa che dà senso ai processi formativi vissuti e riconduce a sintesi sistemica le qualità, i valori e le significatività personali (esperienze, atteggiamenti, motivazioni, bisogni, ecc.) da essi veicolati.

2.5.2 Il valore dell'errore

Con la rilevazione e con l'osservazione si contano gli errori, si classificano, si pesano, si descrivono; con la verifica essi rappresentano ciò che manca per raggiungere gli obiettivi previsti, ciò che l'allievo ancora non sa; con il controllo l'errore è tutto ciò che causa l'intoppo di una procedura, il blocco di un progetto. Con **la valutazione**, invece, si **cerca il significato, il senso e il valore dell'errore**; ci si chiede:

- Perché lo studente ha sbagliato? Che cosa ha determinato l'errore?
- Come va interpretato e compreso l'errore?
- Come può l'errore promuovere la crescita e lo sviluppo del soggetto?

Naturalmente qui non stiamo analizzando l'errore per mancato studio²⁹, ma **l'errore per mancata o carente comprensione dei concetti e dei saperi**.

Dal punto di vista didattico, il docente di fronte all'errore inizialmente appura:

- il tipo di errore
- la frequenza dell'errore in classe

Sulla base di questa analisi il valutatore interpreta l'errore integrando tre funzioni: a) esplicativa, b) comprendente, c) progettuale³⁰.

In realtà, **ogni disciplina interpreta l'errore secondo propri principi epistemologici**, ed in questa veste l'errore è decisamente propositivo.

²⁸ In F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma 2002 – vedi cap. I - § 3.1 / 3.2. Una sintesi per la costruzione del profilo cognitivo (ma anche dei profili socio-relazionale, psicologico (per lo sviluppo del sé) e operativo si trova **nel testo della prima lezione** di Didattica Generale (**si suggeriscono indicatori e di descrittori**).

²⁹ È certamente molto frequente il caso che l'allievo abbia sbagliato perché non aveva studiato. Ma è altrettanto frequente che l'allievo sbaglia perché non comprende anche quel poco che studia.

³⁰ Vedi ultimo paragrafo di questa lezione.

2.5.3 Errore o sbaglio?

da: <http://blog.libero.it/vera732/commenti.php?msgid=6890899>

Vi è una sostanziale differenza tra il commettere un errore o l'incorrere in uno sbaglio.

Infatti i presupposti di queste due realtà sono diametralmente opposti. Noi commettiamo un **errore** quando deliberatamente ci allontaniamo (ossia erriamo, come da etimologia del termine errore) dalla verità, da ciò che ci può far raggiungere i nostri obiettivi. Incorriamo in uno **sbaglio** invece quando, mentre ci dirigiamo nella giusta direzione alla volta di ciò che desideriamo raggiungere, semplicemente prendiamo un abbaglio o pecchiamo di sbadataggine (l'etimologia del vocabolo infatti viene contesa tra abbaglio, dall'evidente significato, e disbadaglio, ossia sbadataggine).

È molto importante per migliorare la propria esistenza prestare molta attenzione alla diversità delle implicazioni che comporta il trovarsi in una situazione di errore o di sbaglio. Se, per raggiungere la luna, ci dirigiamo verso il pozzo in cui si riflette, noi, consapevolmente o meno, stiamo errando, cioè ci allontaniamo dal nostro obiettivo e per rimediare potremo solo desistere, cambiare tattica o dirigerci nell'opposta direzione. Se invece, con il medesimo scopo, viaggiamo sopra una navicella spaziale deviata di qualche grado dal punto in cui si trova la nostra meta, allora stiamo semplicemente sbagliando, i presupposti della nostra azione sono validi, basterà solo correggere i nostri calcoli, aggiustare la rotta e proseguire sicuri sul nostro cammino e poco importa se ci vorranno molti tentativi, siamo sulla strada giusta e per perseverando non potremo che portare a felice conclusione il nostro operato.

2.6 La metavalutazione e gli errori dell'insegnante

In campo sperimentale, una ricerca non si conclude con la raccolta delle informazioni (rilevazione), né con il controllo della correttezza procedurale, né con la conferma delle ipotesi (verifica) e neppure con l'interpretazione valoriale dei risultati e dei processi (valutazione), si conclude invece con la **validazione**. Nei laboratori la validazione si effettua con **l'esperimento cruciale**, nella ricerca applicata si effettua con la **riflessione critica** circa l'efficacia e l'efficienza dei percorsi e degli strumenti attivati. Anche la valutazione scolastica si dovrebbe concludere con la medesima riflessione critica: in altre parole sarà **la valutazione stessa a farsi valutare**.

Così come la metacognizione è consapevolezza dei saperi, apice riflessivo e garanzia dell'apprendimento significativo, la metavalutazione è *consapevolezza* del valutare, apice e garanzia della pertinenza e della coerenza delle attività di valutazione.

In pratica, ci si chiederà:

- i criteri di valutazione rispondono coerentemente agli scopi formativi concordati nel progetto?
- le procedure di verifica tengono conto delle differenze individuali nelle esperienze, negli stili, nelle competenze, nelle reazioni al cambiamento, ecc.?
- le operazioni e gli strumenti per la rilevazione sono tarati e calibrati alle caratteristiche specifiche degli allievi?
- le metodologie utilizzate per valutare sono le stesse adottate per formare?
- le competenze e i contenuti sottoposti a valutazione sono coerenti
- con quelli effettivamente "processati" nell'intervento?

Perché valutare la valutazione? È necessario? Non si rischia, così facendo, di enfatizzare la portata delle attività valutative a discapito di quelle più costruttive della formazione? La valutazione non è separata dalla formazione e non rappresenta neppure il suo ultimo atto: formare e valutare sono attività che convenzionalmente separiamo per ragioni di opportunità di studio e di progettazione, ma nella realtà si presentano coesistenti e integrate. Il processo valutativo rientra a tutti gli effetti tra i processi formativi e intrecciandosi con gli altri concorre a determinare l'unitarietà dell'esperienza formativa.

Nella consuetudine della pratica valutativa la maggior parte delle attività si concentra nell'individuazione, nella spiegazione e nella comprensione dell'errore. La riflessione critica della metavalutazione capovolge la prospettiva: al posto della valutazione dell'errore si prendono in considerazione gli errori di valutazione, ossia tutti quei fattori soggettivi e personali che a diverso titolo possono inficiare la correttezza valutativa.

Le cause dell'errore. Gli errori di valutazione possono essere attribuiti all'ingerenza, nelle diverse fasi valutative (percezione, osservazione, rilevazione, analisi, elaborazione, interpretazione, formulazione/redazione, comunicazione):

- di **condizioni psicologiche** del valutatore: **componenti emotive** (nella determinazione di stereotipi e pregiudizi), **stato psico-fisico contingente** (stanchezza, tensione, noia, ...), **motivazione alla valutazione** (sicurezza/insicurezza, percezione di inadeguatezza, di incapacità³¹);

³¹ Gli errori sistematici sono per lo più determinati dall'eccesso di sicurezza o di insicurezza: il valutatore è troppo sicuro di sé e delle sue competenze (perdendo di vista la parzialità del suo punto di vista) o troppo insicuro (limitandosi ad analisi superficiali e occasionali). In quest'ultimo caso, il docente può sentirsi inadeguato o incapace di valutare a) su specifici argomenti o discipline, perché non "possiede la materia" (es: l'insegnante di latino che si sente impreparato nel valutare l'apprendimento della geografia) o b) in generale, su qualsiasi tipo di valutazione (es: "Non mi è mai piaciuto valutare gli altri"; fino ad arrivare a: "Sto male al solo pensiero di dover valutare qualcuno").

- ❑ di **condizioni ambientali** in cui si svolgono le diverse operazione valutative, che possono indurre il docente all'errore di valutazione (es: *In quale situazione corregge i compiti? In sala insegnanti, o nel proprio studio, o in cucina mentre accudisce i figli?*)

2.6.1 Errori sistematici

Gli errori sistematici consistono nella *tendenza spontanea a sopravvalutare o a sottovalutare* le prestazioni degli studenti e sono dovuti al modo in cui il docente percepisce se stesso in relazione a loro. Chi sopravvaluta sistematicamente è indulgente e restringe la scala valutativa nei valori medio-alti, chi sottovaluta è severo e la contrae verso il basso.

Con l'**effetto indulgenza** (amplificato in **generosità**), il docente manifesta marcati bisogni di popolarità, vuole essere accettato e benvenuto; in realtà rinuncia ad assumersi le sue responsabilità valutative e formative.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
Errore per bisogno di essere accettato (o benvenuto)	Effetto Indulgenza (o Benevolenza) Si attribuiscono valori o punti un po' più elevati rispetto a quanto dovuto. Il punteggio medio è superiore allo standard, fino a 2/10.	Effetto Generosità (o Munificenza) Si attribuiscono valori o punti molto più elevati rispetto a quanto dovuto. Il punteggio medio è superiore allo standard di oltre 2/10.

Con l'**effetto severità** (amplificato in **durezza**), invece, rimarca con eccessivo rigore la sua distanza dagli allievi, affermando il proprio sapere/potere su di essi.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
Errore per affermazione esclusiva di sé (sapere/potere)	Effetto Severità Si attribuiscono valori o punti un po' più bassi rispetto a quanto dovuto. Il punteggio medio è (fino a 2/10) inferiore allo standard.	Effetto Durezza Si attribuiscono valori o punti molto più bassi rispetto a quanto dovuto. Il punteggio medio è inferiore allo standard di oltre 2/10.

Il ripiegamento al centro. È una forma di errore sistematico anche il rifuggire dai giudizi estremi, in quanto comporta la costante contrazione della scala valutativa, non verso l'alto (come l'indulgente) o verso il basso (come il severo), ma nei valori intermedi. L'**errore per evitamento dei giudizi estremi** produce l'**effetto tendenza centrale**, il quale, derivato dal linguaggio statistico, indica la propensione ad utilizzare i punteggi mediani evitando compromissioni rischiose con valutazioni molto polarizzate, sia positive che negative. Nel sistema di valutazione in decimali è netta la tendenza a raggruppare i voti tra il quattro e il sette; nelle scale di valutazione, in cui viene richiesto un giudizio scelto all'interno di una serie di valori, siano essi numerici (da 1 a 5, oppure da 1 a 7) o descrittivi (da nullo a ottimo, oppure da sempre a mai) si può facilmente riconoscere come la maggior parte delle scelte cada nei valori centrali.

Quando l'evitamento del giudizio non comporta soltanto l'esclusione dei valori estremi della scala, ma conduce all'assegnazione del medesimo valore per tutti i valutati, indipendentemente dalla prestazione, ci troviamo di fronte all'**effetto rinuncia** (detto anche **effetto Ponzio Pilato**) in cui il valutatore di fatto, per scelta volontaria (!) o per costrizione (es: "voto politico"), rinuncia a valutare.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
Errore per evitamento dei giudizi estremi	Effetto Tendenza centrale Non si attribuiscono i valori o i punti dell'intera scala ma solo quelli centrali, meno compromettenti.	Effetto Rinuncia (o Ponzio Pilato) - Per scelta volontaria o per coercizione, si attribuisce un valore uguale per tutti, indipendentemente dalle differenti prestazioni.

Gli errori sistematici sono espressione del modo di percepire del valutatore, sono costanti nel tempo, non occasionali o contingenti; sono commessi indistintamente nei confronti di tutti e non solo verso alcuni.

2.6.2 Errori di autorappresentazione

Higgins (1987) ha indicato tre aspetti della rappresentazione che ogni persona ha di se stessa: 1) *sé reale*, “come sono”, 2) *sé ideale*, “come vorrei essere”, 3) *sé normativo*, “come dovrei essere”. Nel valutatore, le discrepanze tra questi stati del *sé* possono influenzare il suo giudizio e dar luogo a errori dovuti al confronto improprio tra il *sé ideale* e le caratteristiche di *personalità del soggetto valutato*.

Il docente che vive con sofferenza la discrepanza tra il *sé ideale* e il *sé reale* (es.: vorrebbe essere sicuro di sé, invece è sempre indeciso) è soggetto all'**errore da svalutazione del sé** e ciò provoca l'**effetto somiglianza sgradita** se ritrova nello studente le sue caratteristiche negative, o l'**effetto contrasto gradito** se invece lo studente presenta quei tratti che egli non ha ma a cui aspira. Questo errore enfatizza le caratteristiche desiderate ma non possedute: perciò il timido sarà portato a giudicare gli altri più sicuri di quanto essi realmente siano, il depresso più euforici e vivaci, l'introverso più socievoli.

	Effetto somiglianza	Effetto contrasto
Errore da svalutazione del sé	Effetto somiglianza sgradita Si stigmatizza la somiglianza tra le caratteristiche dello studente e le proprie, vissute in modo negativo.	Effetto contrasto gradito Si premia la diversità tra le caratteristiche dello studente (positive) e le proprie, vissute in modo negativo.

All'inverso, il docente che ha un'idea di sé particolarmente elevata, un *sé reale* presunto privo di difetti, è soggetto all'**errore da ipervalutazione del sé**, se scopre negli studenti le proprie qualità, con l'**effetto somiglianza gradita** tenderà a sovrastimare le prestazioni di quegli studenti (es.: un insegnante “creativo” potrebbe sopravvalutare i tratti di “divergenza” dei suoi allievi in quanto simili ai propri); se invece lo studente presenta tratti opposti ai suoi (es.: è monotono, privo di idee personali) può andare incontro all'**effetto contrasto sgradito**.

	Effetto somiglianza	Effetto contrasto
Errore da ipervalutazione del sé	Effetto somiglianza gradita Si premia la somiglianza tra le caratteristiche dello studente (positive) e le proprie, ritenute eccellenti ed esclusive.	Effetto contrasto sgradito Si stigmatizza nello studente la presenza di caratteristiche opposte alle proprie, eccellenti ed esclusive.

Gli effetti per eccesso nei due errori motivazionali si hanno con la compresenza intrecciata dell'effetto somiglianza e dell'effetto contrasto: nell'errore da svalutazione del sé l'effetto accentuato mette insieme la *denigrazione del simile* e *l'esaltazione dell'opposto*, nell'errore da ipervalutazione del sé associa *l'esaltazione del simile* e *la denigrazione dell'opposto*.

Quando l'errore di ipervalutazione del sé si coniuga e si confonde con i sistemi dei premi e delle punizioni, in sede di valutazione finale, può provocare l'**effetto «Dies Irae»** ovvero l'assegnazione del massimo premio per i «buoni» e del massimo castigo per i «cattivi». Nella valutazione in itinere, l'effetto «Dies Irae» si risolve in valutazioni caritatevoli per incentivare (v. effetto *ad misericordiam*) e/o nella minaccia (v. effetto *ad baculum*) della massima punizione (bocciatura, sospensione, espulsione) per intimorire.

Come vedremo nell'analisi degli errori motivazionali, la valutazione non deve intrecciarsi con i premi e le punizioni³². I premi riguardano il raggiungimento di obiettivi superiori allo standard, le punizioni si riferiscono invece all'infrazione delle regole pattuite, alle violazioni degli accordi presi insieme. Sia premi che punizioni sono definiti a priori e fanno parte integrante dei patti.

Il valore, interpretato come premio o punizione, mantiene il valutato dipendente dal valutatore/giudice, e ne deprime lo sviluppo dell'autonomia.

2.6.3 Errori motivazionali

Gli errori motivazionali sono causati dall'impropria commistione tra sistema valutativo e sistema premiale e punitivo. L'errore da **rinforzo positivo** avvia **effetti premiali** (es: X, Y e Z sono stati i più bravi, possono andare a giocare; ti do un punto in più perché ti sei impegnato).

	Effetto di base	Effetto per eccesso
Errore da rinforzo positivo	<p>Effetto Premio</p> <p>Si attribuiscono valori o punti più elevati rispetto all'effettiva qualità della prestazione, al fine di incoraggiare il miglioramento.</p>	<p>Effetto "Ad misericordiam"</p> <p>Si attribuiscono valutazioni misericordiose, assumendo criteri permeati da sentimenti di pietà verso il valutato.</p>

L'errore da **rinforzo negativo** avvia **effetti punitivi** (es: gli altri, che hanno commesso tanti errori, durante l'intervallo rimangono in classe e svolgono tutti gli esercizi di pagina 97; ti metto 4 nell'elaborato perché non hai studiato).

	Effetto di base	Effetto per eccesso
Errore da rinforzo negativo	<p>Effetto Punizione</p> <p>Si attribuiscono valori o punti più bassi rispetto all'effettiva qualità della prestazione, al fine di limitare comportamenti scorretti.</p>	<p>Effetto "Ad baculum" (bastone)</p> <p>Si attribuiscono valutazioni minacciose, intimidatorie, allo scopo di incutere timore nel valutato.</p>

³² Il percorso valutativo è preciso: la qualità della prestazione dapprima si riconosce e si comprende, poi si interpreta e, quindi, si assegna (si congetture, si ipotizza) il valore. Così si completa l'azione valutativa. A che cosa serve l'assegnazione di valore? A prendere decisioni: come proseguire, quali azioni intraprendere, quali modifiche attivare.

Questi errori si commettono quando i fattori funzionali alla motivazione (peraltro indispensabile per qualsiasi apprendimento) si mescolano in modo indifferenziato con i fattori di successo della prestazione.

L'attribuzione di valore, sia in termini qualitativi che quantitativi, dovrebbe articolarsi su più **componenti di apprendimento** (di conoscenza e di esperienza, di abilità e di competenza, di risultato e di processo), e con i **relativi indicatori / descrittori** (correttezza, coerenza, pertinenza, efficacia, efficienza, impegno, ...) e non nella sintesi indifferenziata di un aggettivo o nella sommatoria di un punteggio unico.

2.6.4 Errori connessi al funzionamento della memoria

Quando si devono valutare prestazioni o attività che si protraggono nel tempo, la capacità di ricordare può interferire nella selezione delle informazioni necessarie per costruire il giudizio conclusivo. Ci si ricorda più facilmente sia delle prime informazioni acquisite perché esse, anche con la ripetizione e il consolidamento, sono entrate nella *memoria a lungo termine (MLT)*, sia delle informazioni più recenti perché le ultime acquisite sono quelle che permangono nella *memoria a breve termine (MBT)*. Questi fenomeni cognitivi sono detti, rispettivamente, **effetto primacy** ed **effetto recency**.

Secondo la psicologia cognitiva, l'effetto *primacy* si spiega con la limitata capacità di trasferire informazioni dalla MBT alla MLT: quando si ricevono molte informazioni una di seguito all'altra, si ha un immagazzinamento duraturo soltanto di quelle acquisite per prime (Asch). All'opposto, l'effetto *recency*, ossia la tendenza a ricordare solo le informazioni più recenti, si spiega con la scarsa portata della MBT, che conserva solo le ultime informazioni recepite³³.

I due effetti possono aggravare l'errore valutativo con il fenomeno dell'interferenza (che innesca il processo dell'oblio): gli effetti di base (*primacy* e *recency*) si limitano ad influenzare il giudizio complessivo, gli effetti per eccesso (*interferenza proattiva* e *retroattiva*) ostacolano o precludono l'acquisizione di una parte informativa alla determinazione dell'attribuzione di valore.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
Errore da preminenza della memoria a lungo termine (MLT)	Effetto primacy Gli elementi riscontrati per primi sono più influenti degli altri nel determinare il giudizio complessivo.	Effetto interferenza proattiva La valutazione si fonda soltanto sui primi elementi acquisiti, che precludono il conseguimento delle successive informazioni.
Errore da preminenza della memoria a breve termine (MBT)	Effetto recency Gli ultimi elementi riscontrati prevalgono nel ricordo per determinare il giudizio complessivo.	Effetto interferenza retroattiva La valutazione si fonda soltanto sugli ultimi elementi acquisiti, che ostacolano la traccia mnestica delle informazioni precedenti.

³³ Come interesse metodologico e didattico: per l'apprendimento è maggiormente rilevante la prima parte delle informazioni acquisite, mentre sotto l'aspetto della ritenzione delle tracce mnestiche sono più significative le ultime informazioni ricevute.

L’**interferenza proattiva** indica come le prime informazioni acquisite intralcino e condizionino la costruzione delle successive tracce mnestiche (es.: i primi elementi rilevati durante la prestazione dello studente, non solo influiscono – effetto *primacy* – su quanto lo studente fa o dice per la restante parte della prestazione, ma non permettono di acquisire ulteriori informazioni). Al contrario, l’**interferenza retroattiva** indica che ciò che si è acquisito successivamente disturba quello che è stato precedentemente memorizzato (es.: lo studente ha svolto la maggior parte della prestazione in modo eccellente; gli ultimi passaggi piuttosto deludenti fanno dimenticare all’insegnante tutta la prima parte).

2.6.5 Errori di contiguità

Gli **errori di contiguità** accadono quando si valutano in successione temporale e/o in vicinanza spaziale le prestazioni di più studenti. In questi casi può attivarsi il confronto, consapevole o meno, tra le diverse prestazioni e, provocando interferenze valutative, dà luogo agli errori di sequenza e di prossimità.

Gli **errori di prossimità** si hanno quando fattori di contesto intervengono impropriamente nella valutazione delle prestazioni. Possono essere involontario o intenzionale. Per esempio, se si selezionano casualmente tre studenti e si interrogano contemporaneamente, le valutazioni possono influenzarsi reciprocamente producendo l’**effetto prossimità involontaria**: la prestazione “media” di un allievo appare più debole se quelle degli altri due sono eccellenti; viceversa, sembra più valida se quelle degli altri due sono scarse. Con l’**effetto prossimità intenzionale** il docente predispose il contesto valutativo e deliberatamente associa gli studenti da interrogare.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
Errore di prossimità (contestuale)	Effetto prossimità involontaria Nel medesimo contesto, la valutazione di una prestazione è influenzata dalle altre: è più elevata se le altre sono inferiori, e viceversa.	Effetto prossimità intenzionale Il docente consapevolmente associa i soggetti da valutare, per giustificare le valutazioni assegnate.

Gli **errori di sequenza** si hanno quando la contiguità è temporale e la valutazione del precedente interferisce nella valutazione del successivo. La sequenza può essere casuale o programmata. Per esempio, quando si valutano gli elaborati scritti o i prodotti svolti dagli studenti di un’intera classe, distribuiti in modo fortuito (**effetto sequenza imprevedibile**), la valutazione di un elaborato può subire l’interferenza di quello immediatamente precedente, e così un ipotetico giudizio “medio” può trasformarsi in “scarso” se il giudizio del precedente è stato “molto buono”.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
Errore di sequenza (temporale)	Effetto sequenza imprevedibile La valutazione della prestazione successiva è influenzata dalla qualità della precedente: è più elevata se la precedente è inferiore, e viceversa.	Effetto sequenza programmata Il docente a priori dispone la successione valutativa secondo criteri impropri, predeterminando il giudizio.

È consapevole, invece, l’**effetto sequenza programmata**: per esempio, il docente predispose la successione degli elaborati da correggere secondo la supposta bravura degli studenti (dal migliore al peggiore). È un errore, pur meno grave, utilizzare la prestazione migliore come unità di misura o

standard di riferimento per tutte le altre: questa procedura è valida nelle standardizzazioni, non nelle classi. Una classe non è una popolazione statistica ed è pertanto errato trasformare la prestazione migliore in criterio assoluto.

Gli effetti sequenza riguardano le prestazioni di più soggetti, non vanno perciò confusi con gli effetti catena che si attribuiscono alle prestazioni successive nel medesimo soggetto.

2.6.6 Errori di genere

Gli **errori di genere** sono riferiti alla diversa attribuzione di valore nei confronti delle prestazioni svolte da studenti del proprio o di altro genere. Possono essere considerati un commistione di errori di autorappresentazione con errori connessi a pregiudizi; sono attivati da fattori personali (affettivo-emotivi) e/o da fattori socio-culturali (connessi agli stereotipi: es., le ragazze studiano di più). Gli allievi preadolescenti e adolescenti stigmatizzano questo tipo di errore negli insegnanti (talvolta anche senza elementi di realtà). Pertanto bisogna prestare molta attenzione.

2.6.7 Errori di generalizzazione indebita

L'**effetto alone**³⁴ si configura come *l'espansione ingiustificata del giudizio*. L'effetto alone si verifica quando un aspetto, o una caratteristica o un tratto, domina sugli altri e condiziona la complessiva attribuzione di valore. Per esempio, un linguaggio forbito usato dallo studente può influenzare la valutazione circa la preparazione, lo studio o la reale competenza; così come in un elaborato scritto, una ordinata articolazione in punti può essere interpretata non solo ai fini della comprensibilità espositiva, ma anche come chiarezza di idee (1° anello) o addirittura come capacità di categorizzare e di modellizzare (2° anello). La probabilità di errore aumenta quando la luce dell'inferenza si allontana dalla fonte.

L'effetto alone può essere anche **inverso** e si ha quando la percezione negativa di un singolo aspetto provoca un giudizio negativo a tutto l'insieme.

Qualora una caratteristica non si limita a “colorare” la scena valutativa, ma la abbaglia al punto da impedire la visione complessiva, si ha l'**effetto flash**: il valutatore non prende in considerazione la pluralità delle caratteristiche ma soltanto il singolo aspetto.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
Errore di generalizzazione indebita	<p>Effetto alone</p> <p>Un aspetto rilevante arbitrariamente influenza la valutazione di altri aspetti non dipendenti da esso.</p>	<p>Effetto flash</p> <p>Un aspetto emerge al punto tale da precludere la rilevazione e la valutazione degli altri aspetti.</p>

L'**effetto legame illogico** (o **errore logico**, descritto da Newcomb e così definito da Guilford), può essere considerato come una particolare forma dell'effetto di alone e consiste nello stabilire *arbitrari*

³⁴ Il termine “effetto alone” (*Halo effect*) fu coniato nel 1920 da Edward Thorndike a seguito di una ricerca empirica pubblicata nell'articolo *The Constant Error in Psychological Ratings*.

L'alone, dal greco ἅλωος e dal latino *halōs*, è il “cerchio intorno al sole” (Devoto, 1979:14), un anello di luce che circonda un astro, un fenomeno ottico che appare, in particolari condizioni atmosferiche o climatiche, non soltanto attorno al sole o alla luna, ma anche attorno ad altre fonti luminose, come un lampione nella nebbia.

legami logici tra eventi indipendenti o autonomi. Tra gli esempi di errori logici ritroviamo note espressioni come: “non ha saputo rispondere perché non si è impegnato nello studio”; se non ce la fa in latino, non ce la fa neppure in matematica”; “non leggono perché c’è la televisione”, e così via.

2.6.8 Errori connessi ai pregiudizi

Quadro sinottico degli errori ed effetti connessi ai pregiudizi:

ERRORE PER ...	EFFETTO BASE		EFFETTO AMPLIFICATO	
fissazione della prima impressione	<i>Imprinting</i>	affidarsi completamente alle prime valutazioni che condizionano le successive	Marchio	apporre su ogni valutazione l’etichetta costruita sulle prime impressioni
ancoraggio alle valutazioni precedenti	Catena	collegare la valutazione attuale alla precedente	Cliché	ripetere in modo stereotipato le valutazioni precedenti
costruzione intenzionale della previsione	<i>Pigmaliione</i>	creare contesti e situazioni tali da plasmare la risposta di apprendimento	Clone	«vali solo se fai/diventi/pensi come me» - esigere la propria risposta
ricerca esclusiva della conferma della previsione	«Trovo solo quello che cerco»	cercare solo elementi / indicatori che confermano la previsione	Pregiudizio contagioso	formulare domande tali da ottenere la risposta voluta

Sono molteplici gli errori causati dai pregiudizi. Il più noto è l’**errore di costruzione intenzionale della previsione**: si ha dinanzi da un pregiudizio sulle capacità di colui che si deve valutare e ci si attende che le sue prestazioni vi corrispondano. In tal modo si selezionano le prestazioni estrapolando quelle che si adattano al giudizio preconstituito. Rosenthal e Jacobson hanno, a questo proposito, dimostrato come l’aspettativa, indipendentemente dalla sua origine, può funzionare come preveggenza che si autorealizza (**effetto Pigmaliione**³⁵). “E voi, che le cose credete di dirigerle, in realtà non le dirigete

³⁵ Un po’ di mitologia: *Pigmaliione, re di Cipro, era famoso per la sua abilità di scultore. Egli era così devoto a quest’arte a tal punto, da rinunciare al matrimonio, anche perché secondo lui, nessuna donna poteva eguagliare in bellezza le forme femminili che egli stesso era capace di modellare. C’era in particolare una statua d’avorio alla quale egli aveva lavorato così a lungo e così appassionatamente da eleggerla ad ideale amoroso.*

Pigmaliione era disposto a dare tutto ciò che possedeva per vedere la statua animarsi, la ritoccava ogni giorno per renderla sempre più perfetta, e la notte gli giaceva accanto, con la speranza di vederla mutare in carne ed ossa. Galatea era il nome che egli aveva dato alla statua, l’ornava di preziosi tessuti e di gioielli, ma nonostante questo l’immagine rimaneva immagine.

Arrivò intanto il periodo nel quale si celebravano riti in onore di Afrodite, dea protettrice dell’isola. Pigmaliione allora si recò al tempio della dea, portandole ricche offerte ed innalzando una preghiera appassionata. Nella preghiera domandava alla dea dell’amore di concedergli per sposa colei che egli stesso aveva forgiato con le sue stesse mani. La dea sentendosi invocata, fece innalzare le fiamme dell’altare fino al cielo per tre volte, facendo così capire il suo assenso alla richiesta.

affatto. È che a volte sapete prima degli altri dove andranno a finire e allora piegate le persone, le adattate, le conformate alle cose”³⁶.

In ambito scolastico, specialmente nel colloquio o nell’interrogazione orale, è frequente l’effetto “**pregiudizio contagioso**” (Ancona) che non solo comporta interpretazioni soggettive delle risposte, ma addirittura spinge a scegliere e a formulare le domande così da ottenere le risposte desiderate.

2.6.9 Errori connessi alle aspettative deluse

Un’ultima tipologia di errori sono quelli causati dal senso di delusione professionale e personale vissuta dagli insegnanti durante l’azione valutativa (e che interferiscono nella corretta costruzione del giudizio).

L’**insuccesso dell’allievo** può condurre all’**effetto fallimento** da parte del docente che vede naufragare la possibilità di raggiungere gli obiettivi prefissati, e accentuarsi nell’**effetto «Tu quoque!»**, in cui si sente tradito dal “pupillo” nel quale aveva riposto grandi speranze.

Anche il **mancato soddisfacimento della professionalità**, per lo più a causa dell’ambiente/clima di lavoro e/o delle difficoltà relazionali con i colleghi e con la dirigenza, ma anche con gli studenti e le famiglie, può provocare l’**effetto frustrazione** o addirittura l’**effetto sconforto apatico**, con la rinuncia alla valutazione (“Tanto è tutto inutile”).

Infine, gli **errori dovuti alla supposizione di inganno** che aggravano la delusione, e determinano l’**effetto sospetto** (“non è farina del tuo sacco”) in cui non si riconosce il miglioramento dello studente a causa del precedente *imprinting* negativo, e se la supposizione di inganno investe più studenti, può condurre all’**effetto ritorsione generalizzata**.

2.6.10 Come commettere meno errori e/o come rimediare

- 1) Con più fiducia:
 - In se stessi
 - Negli allievi
 - Nei colleghi

- 2) Mettendo in atto alcuni processi:
 - **Riflessione e dialogo professionale**
 - **Triangolazione dei punti di vista (valutazione in team)**
 - **Triangolazione di metodi, tecniche e strumenti di valutazione**
 - **Condivisione anticipata dei criteri con gli studenti (co-valutazione)**
 - **Condivisione anticipata dei criteri con i colleghi (co-progettazione)**
 - **Trasparenza nella comunicazione valutativa**

Pigmalione, allora, si precipitò a casa, speranzoso di abbracciare la sua Galatea, quando arrivò vide mutare la sua superficie d’avorio, il suo petto sollevarsi, i suoi occhi chiudersi. Egli quindi afferrò la sua mano e sentendola diventare calda e soffice riuscì a sentire il polso palpitare.

Pigmalione e Galatea si sposarono ed ella diede alla luce Pafo e, secondo alcuni anche Metarme. Pafo, successore di Pigmalione, fu il padre di Cinira, che fondò a Cipro la città di Pafo e vi costruì il famoso tempio di Afrodite.

Secondo alcuni studiosi il nome che Pigmalione diede alla sua statua non fu Galatea ma Eburnea, ossia fatta d’avorio.

³⁶ G. Todde, *E quale amor non cambia*, Frassinelli, 2005, p. 134



Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari Venezia – Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali

Venezia, 2017

3 LA VERIFICA CON LE PROVE STRUTTURATE DI PROFITTO

3.1 Le prove strutturate di profitto

Sono definite “prove strutturate” quegli **strumenti di verifica** di conoscenze, abilità e competenze costituite da una serie di stimoli (domande) chiusi, ciascuno dei quali è corredato da due o più risposte chiuse.

La preparazione di **una prova strutturata** richiede pertanto l'elaborazione di un **certo numero di quesiti** (o “**item**”).

Ogni item è composto:

a) dallo **stem** (lo stimolo, in genere formulato come una domanda, ma anche come un'affermazione, o come una frase sospesa da continuare) e

b) dalle risposte **alternative** su cui si effettua la scelta dello studente. La risposta esatta costituisce la chiave di risoluzione dell'item, mentre le risposte “errate”, note con il termine di **distrattori**, hanno la funzione di disturbo.

3.2 La tipologia degli item

La tipologia dei quesiti varia col variare delle modalità con cui vengono strutturate sia le domande sia le risposte. I più importanti tipi di item sono **vero-falso**, **completamento**, **corrispondenza**, **scelta multipla** ad una o più soluzioni.

La scelta dell'una o dell'altra tipologia dipende soprattutto dalle caratteristiche degli **ambiti conoscitivi** e degli **obiettivi cognitivi** da sottoporre a controllo.

Il numero di item che compongono la prova deve essere rapportato alla situazione oggettiva in cui si opera. Nel caso di item *a scelta multipla* è generalmente considerata valida una prova costituita da **30-35 item**, per la risoluzione dei quali necessiti un tempo variabile fra un'ora e un'ora e mezza. Un tempo più

breve non consente la necessaria concentrazione, mentre un tempo più lungo diviene elemento di distrazione. Nel caso di item *Vero/Falso* si consiglia una prova di 60 affermazioni da svolgersi in 30 minuti.

Nella costruzione della prova la massima attenzione deve esser posta nel **bilanciare** gli item “difficili” e gli item “facili”, gli item discriminanti da quelli non discriminanti.

3.2.1 Come costruire un item appropriato?

È necessario:

- che la domanda tenda ad **accertare se è stato raggiunto l'obiettivo**, e solo quello, oggetto di verifica;
- che la domanda sia formulata in maniera **univoca** e, quindi, si presti ad una sola interpretazione;
- che i **distrattori** siano **plausibili** cosicché la risposta fornita dallo studente rappresenti il risultato di un articolato processo di discriminazione fra le alternative offerte.

3.3 Azioni per la progettazione di una prova strutturata

1. **Definire in modo chiaro e preciso gli obiettivi** da sottoporre a verifica articolando i contenuti secondo criteri logico-sequenziali.
2. Analizzare gli obiettivi/contenuti al fine di **escludere** quelli ridondanti e di **integrare** quelli inavvertitamente omessi.
3. Determinare la tipologia e il numero degli item da impiegare. Quando si predispone una prova e, per esempio, si intendono verificare tre dimensioni (comprensione, analisi e sintesi) è necessario che **ciascuna dimensione sia rappresentata da un numero coerente di item** (es: 10 item per ogni dimensione; e non 3 per una dimensione, 18 per un'altra e 9 per l'ultima).
4. Predisporre le modalità di strutturazione/successione dei quesiti.
5. Costruire una griglia di correzione (**correttore**) delle risposte degli item.
6. Assegnare il punteggio per ciascuna categoria di item.

3.3.1 Azioni per la redazione degli item in un test

1. Numerare i quesiti.
2. Non dividere un quesito tra due pagine [per facilitare la lettura / comprensione].
3. Usare un foglio separato per le risposte dello studente (griglia) che saranno indicate in appositi spazi. Il foglio separato per le risposte dello studente è particolarmente utile quando gli item sono molti (e superano le due facciate).
4. La posizione delle risposte esatte dovrebbe essere individuata con modalità casuali (e quindi potrà capitare, per quesiti successivi, di trovare la stessa posizione).
5. Sistemare i quesiti in modo omogeneo. Per questo motivo, la maggior parte delle prove strutturate sono articolate secondo le tipologie di prove (dapprima tutte le vero-falso, poi le scelte multiple, poi quelle ad abbinamento, a completamento, saggi brevi, ...). La sistemazione omogenea dei quesiti è **funzionale soprattutto al modo di articolare il pensiero da parte dello studente** e, in secondo luogo per non ripetere le istruzioni.
6. Ordinare i quesiti prima di tutto in base all'**articolazione dell'argomento di studio**, e poi per ciascun argomento secondo il livello di difficoltà in ordine crescente.
7. Approntare un foglio istruzioni a parte in cui oltre alle modalità di svolgimento della prova siano specificati il punteggio per ogni tipo di item.

3.4 Struttura dei diversi tipi di quesiti

3.4.1 Item “VERO – FALSO”

Finalità: consente di verificare l'acquisizione di conoscenze.

Struttura: a risposta a scelta. “Vero” o “falso”, “sì” o “no”.

Il quesito è costituito da una affermazione che deve essere giudicata corretta oppure errata. Per non creare equivoci ciascuna affermazione deve essere assolutamente vera o assolutamente falsa.

Es.:

1.	L'acqua è un composto formato da idrogeno ed ossigeno	V F
2.	V F
3.	V F

Accorgimenti costruttivi per item V/F:

1. evitare affermazioni approssimative o ambigue.
2. porre in evidenza l'elemento centrale del quesito.
3. costruire domande brevi e semplici senza informazioni superflue.
4. evitare la forma negativa e la doppia negazione.
5. evitare parole “guida” (sempre, mai, di solito) che possono orientare la risposta dello studente.
6. utilizzare molte domande.

Con i quesiti V/F è possibile costruire una prova che consente di toccare un gran numero di argomenti ma in genere non è possibile verificare altro che **livelli di pura conoscenza**. Vi è inoltre una forte probabilità che siano fornite risposte del tutto **casuali**. Poiché per ciascun quesito la probabilità di “indovinare” la risposta corretta è del 50%, per diminuire il rischio complessivo di ottenere risposte casuali talvolta si tende erroneamente ad aumentare il numero dei quesiti¹: in realtà aumentando il numero degli item non diminuisce la probabilità di risposte casuali.

Nelle prove OCSE-PISA non vengono utilizzati i quesiti V/F nella loro forma semplice: se il peso è dato ad ogni singola alternativa l'influenza della casualità è preponderante. **I quesiti V/F sono invece validamente utilizzati in forme sequenziali con 3 o 4 affermazioni tra loro collegate** (es: VVV, FVF, FFVV, ecc.) ed il punteggio viene attribuito solo se l'intera sequenza è corretta.

Lista di controllo (Check list) per la costruzione di quesiti vero-falso

- Posizione del problema**
- 1) A quale obiettivo mira l'insieme dei quesiti V/F?
 - 2) A quale obiettivo mirano le singole affermazioni?
 - 3) Hai evitato di verificare l'apprendimento mnemonico?
 - 4) Le affermazioni sono espresse con precisione per evitare incertezze e confusioni nella scelta della risposta?

¹ C'è chi sostiene che per un item V/F la probabilità di “indovinare” è del 50%, ma già per 10 item la probabilità scende ad 1/6, per 50 ad 1/350, per 100 a 1/10.000 e per 200 ad 1/1.000.000).

Formulazione linguistica

- 1) Hai evitato di utilizzare negazioni nelle affermazioni?
- 2) Le affermazioni sono espresse in forma chiara e concisa, evitando quindi dettagli secondari?
- 3) Hai utilizzato un linguaggio adeguato al livello dei destinatari?
- 4) Hai evitato l'uso di quantificatori quali *sempre*, *spesso*, *qualche volta*, *mai*, etc. in quanto inducono a ritenere più giusta o errata l'affermazione a prescindere dal quesito?

Organizzazione dei quesiti

- 1) Hai controllato l'indipendenza delle affermazioni? Il rispondere ad una non deve facilitare o pregiudicare la risposta ad un'altra.
- 2) Il numero delle affermazioni vere e di quelle false (giuste/esatte) sono bilanciate nel totale dei quesiti?

3.4.2 Item a “Corrispondenze”

Finalità: consente di verificare conoscenze, comprensione.

Struttura: risposta per accoppiamento tra gli elementi di due liste: serie di termini o di dati, premesse e risposte. Lo studente in pratica deve mettere in corrispondenza biunivoca i termini o dati della prima serie con quelli della seconda.

Es.: Effettua gli opportuni collegamenti:

1. Movimenti di capitali	a) Servizi
2. bilancia commerciale	b) diminuzione riserve valutarie
3. partite invisibili	c) crediti
4. saldo attivo	d) importazioni/esportazioni
5. bilancia dei pagamenti in deficit	e) investimenti diretti
6. esportazioni	f) surplus
7. importazioni	g) aumento di valuta estera
	h) partite a debito

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.

Per rendere trascurabile il fattore “risposta finale obbligata” è necessario che la seconda lista contenga alcuni elementi in più della prima.

Accorgimenti costruttivi:

1. curare la “omogeneità” tra premesse e risposte;
2. usare liste brevi, al massimo una decina di elementi, l'optimum e di 5-8 elementi.

Lista di controllo (Check list) per la costruzione di quesiti a corrispondenza

Posizione del problema

- 1) Gli elementi (termini, espressioni, enunciati, etc.) dei due elenchi sono omogenei tra loro per contenuto?
- 2) Ad evitare ambiguità nella risposta, almeno uno dei due elenchi contiene semplici elementi (date, singole parole, autori, etc.)? L'altro potrà contenere anche enunciati o elementi più complessi.
- 3) Nel caso di elenchi di diversa complessità, hai adoperato l'elenco con le espressioni più lunghe come premessa del quesito e l'altro per risposte?
- 4) Hai fornito chiare istruzioni per spiegare le modalità di corrispondenza tra gli elenchi (freccette, numeri, ordinamenti, etc.)?
- 5) Ad ogni elemento del primo elenco corrisponde soltanto uno esatto del secondo?

Organizzazione dei quesiti

- 1) Il numero delle corrispondenze da compiere è tra 5 e 10?
- 2) Hai evitato di costruire una corrispondenza "perfetta", cioè le due liste dovrebbero essere disomogenee per numero (una deve contenere più elementi dell'altra), per evitare di rispondere per esclusione?
- 3) Hai controllato che il numero degli elementi di "risposta" è al massimo doppio di quello da completare?

3.4.3 Item a "completamento" e cloze item

L'item a completamento e il cloze sono quesiti che richiedono allo studente di inserire le parole mancanti in un testo.

A differenza dell'item a completamento, nel cloze i buchi sono sistematici cioè, ad esempio, ogni 5 o ogni 10 parole. Il lettore ricostruisce il significato della parola mancante aiutandosi con il testo presente. La costruzione di questo tipo di prove è quindi estremamente semplice. Per la correzione si contano i buchi riempiti, e il punteggio complessivo è rappresentato dalla percentuale sul totale dei buchi.

Finalità: consente di misurare conoscenze di tipo mnemonico.

Struttura: a risposta vincolata. Sono formati da brani o proposizioni mancanti di alcuni termini.

Lo studente deve completare il brano scegliendo i termini necessari fra una rosa di termini proposti, elencati in ordine alfabetico.

Es.: Si completi il seguente brano con espressioni scelte tra quelle elencate in calce, trascrivendo le stesse o i numeri che le contrassegnano negli spazi bianchi.

Come reazione al soffocante ordinamento gli abitanti delle si associano in che dapprima è un'istituzione

L'autorità che essa esercita non è di tipo ma deriva dalla libera delle convenute.

Tra la fine del secolo XI e l'inizio del secolo XII si assiste alla trasformazione in dei comuni, la cui viene fatta rispettare obbligatoriamente.

Da scegliere tra: 1) ecclesiastico; 2) autorità; 3) norme; 4) pubblica; 5) privata; 6) associazione; 7) statale; 8) persone; 9) signorie; 10) feudale; 11) comune; 12) volontà; 13) accettazione; 14) istituto pubblico; 15) contee; 16) città.

Chiave:10 - 16 - 11 - 5 - 7 - 13 - 8 - 14 - 2. (Vertecchi, 1976, p. 74).

Perché a fronte di 9 parole mancanti, si presentano ben 16 alternative possibili?

Accorgimenti costruttivi:

1. evitare quesiti ambigui o che ammettono come risposta più frasi;
2. lasciare lo spazio per il completamento alla fine della frase;
3. lasciare sempre lo stesso spazio per la risposta onde non influenzare lo studente;
4. specificare, nel caso di calcoli, l'ordine di grandezza richiesto, che deve essere possibilmente sempre lo stesso per tutti gli item del medesimo tipo.

Lista di controllo (Check list) per la costruzione di quesiti a completamento e cloze

Posizione del problema

- 1) Nei completamenti mirati, hai iniziato ad eliminare le parole dal testo dopo il primo periodo (altrimenti tralasciare le prime righe)?
- 2) Nei *cloze*, i periodi iniziali e finali sono rimasti integri? In questo modo si permette di contestualizzare maggiormente e si facilita la comprensibilità complessiva del testo.
- 3) Nei completamenti di frase, hai cercato di posizionare la parola mancante in modo da evitare eccessiva ambiguità?

Formulazione linguistica

- 1) Hai controllato la coerenza sintattica e grammaticale tra testo da completare e termini presentati in calce?
- 2) Hai evitato tra i termini da inserire di utilizzare sinonimi (ugualmente accettabili nel completamento)?
- 3) Tra testo da completare e alternative di completamento c'è omogeneità lessicale?

Organizzazione dei quesiti e convenzioni grafiche

- 1) Hai evitato di costruire quesiti di cloze con più di 15 completamenti?
- 2) La lunghezza degli spazi vuoti è sempre la stessa e non proporzionale al termine da inserire?
- 3) I termini da inserire sono elencati seguendo un ordine alfabetico? O con quale ordine?
- 4) Per ogni parola da inserire c'è almeno un'alternativa, oltre alla risposta esatta?
- 5) Ognuna delle parole da inserire può essere utilizzata più volte (tecnica del reinserimento tra le alternative)? Se diversamente, prevedere un numero di parole da inserire uguale al numero degli spazi previsti più 4? In questo modo anche l'ultimo inserimento sarà compiuto con almeno 5 alternative.

Una variante, **item a completamento senza alternative in calce**, può prevedere che le risposte non siano riportate purché siano inequivocabilmente individuabili in relazione al contesto. Tra i due tipi di item sono differenti i **processi di memoria** richiesti: nei completamenti con alternative in calce si attiva la memoria per **riconoscimento**, mentre in caso di mancanza delle alternative viene richiesta la memoria per **rievocazione**. Le due tipologie di memoria richiedono modalità di pensiero, di apprendimento, di organizzazione cognitiva e di studio molto diverse.

Questo tipo di quesiti consente di accertare se l'alunno è capace di effettuare collegamenti logici e quindi si presta alla verifica di livelli superiori alla semplice conoscenza (comprensione, applicazione).

3.4.4 Item a “scelta multipla”

(Nella dizione Ocse Pisa: “*Scelta multipla semplice*”)

Finalità: consente di verificare conoscenze, comprensione, capacità di analisi.

Struttura: risposta a scelta tra più proposte (con distrattori) di cui una sola è esatta.

Sono formati da un nucleo centrale, la domanda, e da una serie di risposte alternative delle quali, di solito, una sola è esatta. I quesiti a scelta multipla più usati sono quelli che prevedono quattro alternative di risposta.

Es.: Un paese registra, da qualche anno, un deficit della bilancia dei pagamenti; quale misura potrebbe adottare?

- a) aumentare le imposte*
- b) eliminare le barriere doganali*
- c) aumentare il tasso di interesse*
- d) combattere la disoccupazione*

Accorgimenti costruttivi:

1. **usare un linguaggio semplice e chiaro, con termini noti agli alunni;**
2. **ricordare che va verificata la capacità di risposta dello studente e non la sua abilità a comprendere la domanda;**
3. **il quesito deve essere breve per essere letto e compreso rapidamente;**
4. **includere nella domanda tutte le parole che si ripetono in ogni risposta;**
5. **evitare le frasi negative e la doppia negazione; se proprio si deve usare la negazione la si evidenzia o la si sottolinea;**
6. **le risposte devono essere tutte plausibili e sistemate secondo un ordine logico;**
7. **uniformare il più possibile la lunghezza dei distrattori;**
8. **evitare che un quesito ponga come domanda la risposta di un precedente quesito;**
9. **rispettare l'accordo grammaticale fra la domanda e tutte le alternative**
10. **evitare di fornire informazioni superflue o fuorvianti se tali informazioni non hanno una funzione ben precisa in rapporto a ciò che si vuole verificare;**
11. **evitare la ripetizione di una parola “chiave” nella domanda e nell'alternativa corretta.**

I quesiti a scelta multipla sono molto flessibili e consentono di verificare obiettivi che vanno dal semplice livello di conoscenza (ad es. conoscenza di termini) a livelli che implicano capacità di astrazione anche notevoli o comunque capacità di applicare in contesti nuovi le conoscenze acquisite.

La formulazione dei quesiti a scelta multipla richiede molta attenzione: la domanda deve essere semplice e chiara e i distrattori devono essere errati come risposta alla domanda, ma al contempo plausibili, così che l'alunno non sia posto in grado di scartarli immediatamente per manifesta illogicità e che non “inquinino” la conoscenza.

Lista di controllo (Check list) per la costruzione di quesiti a scelta multipla

Posizione e soluzione del problema

- 1) A quale obiettivo “mira” la domanda? (es. da tassonomia Bloom o descrittori di prestazioni)
- 2) La domanda focalizza un solo problema o concetto?
- 3) La domanda è espressa con precisione per evitare incertezze e confusioni nella scelta della risposta?
- 4) I distrattori sono plausibili rispetto al problema considerato? Ogni distrattore deve, per contenuto e natura, risultare in qualche modo collegato alle domande. Un distrattore evidentemente non corretto facilita la sua esclusione (e quindi l'individuazione della risposta esatta).

Formulazione linguistica

- 1) La domanda è formulata in modo semplice ed esplicito? Il corpo della domanda dovrebbe essere composto da una frase in forma interrogativa o affermativa.
- 2) (Per quesiti di comprensione della lettura) Hai usato un linguaggio simile a quello del testo a cui ci si riferisce?
- 3) I distrattori e la risposta corretta sono omogenei per struttura sintattico-grammaticale e per lunghezza? Controlla se la risposta corretta sia significativamente più lunga delle altre alternative di risposta. La disomogeneità della lunghezza facilita la scelta della risposta corretta poiché di solito la risposta corretta è anche quella più lunga.
- 4) Hai evitato che le risposte esatte e i distrattori riprendano termini o formulazioni usate nella domanda? (o nel testo, per i quesiti di comprensione della lettura. A meno che non si richieda di localizzare un punto preciso del testo).
- 5) Hai evitato, nella costruzione delle alternative, l'utilizzazione di espressioni come *sempre, tutti, ogni, dappertutto*, che inducono a credere nell'inesattezza della risposta che le contiene? Oppure, termini come *quasi sempre, spesso, qualche volta*, che inducono a credere nell'esattezza delle alternative.
Unica eccezione a quanto detto è il caso in cui tali espressioni siano usate in scala graduata: *sempre, quasi sempre, talvolta, quasi mai, mai*.
- 6) Hai evitato di inserire negazioni semplici o doppie nel corpo della domanda? Se è proprio indispensabile, evidenziare la negazione in neretto, con sottolineatura o usando la lettera maiuscola.
- 7) Hai disposto in ordine crescente o decrescente le alternative che riportano cifre o quantità?
- 8) Hai evitato alternative del tipo: *nessuna di queste, sia a) che c), tutte le precedenti*? Inserire un'alternativa di questo tipo significherebbe inserirne una evidentemente non omogenea alle altre, facilitando così l'individuazione della risposta corretta.
- 9) Hai evitato che elementi grammaticali o la struttura della frase favoriscano l'individuazione della risposta esatta?
- 10) Nel caso di alternative di risposta che iniziano con lo stesso gruppo di parole hai provato ad includere la parte comune nel corpo della domanda? In questo modo alleggerirai le diverse alternative di risposta.

Organizzazione dei quesiti

- 1) I quesiti sono tra loro indipendenti? Rispondere ad un quesito non deve aiutare a rispondere ad un altro.
- 2) Hai evitato di usare un'alternativa di risposta di un quesito come distrattore o come risposta corretta in altri quesiti?
- 3) Hai previsto la collocazione della risposta corretta in modo che nell'insieme dei quesiti le risposte esatte non corrispondano tutte alla stessa lettera?

Convenzioni grafiche 1) Le alternative di risposta dei quesiti che terminano con il punto interrogativo cominciano con la maiuscola?

2) Le alternative dei quesiti a completamento iniziano con la minuscola?

3) Per convenzione, alla fine di ogni alternativa di risposta hai usato il punto fermo?

3.4.5 Item a “risposta multipla”

(Nella dizione Ocse Pisa: “Scelta multipla complessa”)

Questa tipologia di domanda prevede un numero libero di risposte esatte o sbagliate. Un esempio molto noto di item a scelta multipla è quello relativo alle domande di “Teoria” per l’acquisizione della patente di guida. Per ciascuna risposta bisognerà indicare se è vera o se è falsa. Al limite possono essere tutte esatte o tutte sbagliate. Ovviamente si suggerisce di non inserire molte risposte esatte in quanto si annullerebbe la validità della verifica. In fase di consegna e di somministrazione, il quesito a risposta multipla può essere presentato allo studente come una domanda a gruppi di V-F. Lo studente non saprà mai se è solo una la risposta esatta o più di una: dovrà attentamente ponderare tutte le affermazioni proposte prima di fare le sue scelte.

3.4.6 Item a “sequenze concettuali”

Finalità: consente di verificare la conoscenza di eventi che hanno una precisa consecuzione.

Struttura: gli studenti devono inserire nel giusto ordine le sequenze che vengono loro presentate in ordine casuale. Questo test è ideale per verificare le conoscenze di processi tecnologici, cronologia delle fasi produttive, delle procedure amministrative, delle procedure legali, di eventi storici, di costruzione sintattica di testi, ecc.

3.4.7 Item a risposta aperta univoca

Questa domanda prevede che lo studente non barri una casella, ma scriva una risposta di tipo alfabetico o di tipo numerico, pertanto dopo la domanda dovrà scrivere la risposta esatta. Bisogna fare attenzione, in particolare quando si utilizzano dei correttori “automatici”, che le risposte **di tipo alfabetico** non sempre prevedono un’unica risposta esatta, o può essere formulata in vari modi (Es. *Domanda:* Come viene definita la programmazione di impronta comportamentista? *Risposte corrette possibili:* Programmazione lineare – Programmazione per obiettivi – Istruzione programmata ...).

Per quanto attiene le risposte di tipo numerico dopo avere formulato la domanda lo studente scrive il valore numerico della risposta (Es.: Calcolare la radice quadrata di 25. Risposta esatta: 5). Può anche verificarsi il caso che la risposta esatta può essere non unica ma compresa all’interno di un ventaglio di valori a seconda del tipo di calcolo eseguito, dall’arrotondamento delle cifre decimali o dall’uso di tavole. (Es.: Calcolare l’interesse che matura in 285 giorni al tasso del 6,50% sulla somma di Euro 2500,00. La risposta esatta può essere compresa tra i valori che si differenziano di pochi euro l’uno dall’altro). In questo caso va inserito il valore numerico esatto e nella casella adiacente “% di scostamento” la percentuale di scostamento dal dato esatto inserito.

In questa tipologia di domanda si possono far confluire anche gli **item ad un completamento** senza suggerimento in calce. Con essa si può richiedere di completare un brano dal quale sia stata tolta un termine (si lasciano al suo posto alcuni puntini di sospensione). In particolare questa domanda si presta per brani particolari in cui la risposta è univoca o quasi (come nel caso di definizioni o principi o

enunciati). Es. 1) In un triangolo rettangolo, la somma delle aree dei quadrati costruiti sui cateti è equivalente all'area del costruito sull'ipotenusa.

3.4.8 Indicazioni generali per la costruzione di quesiti strutturati

Avvertenze

Giustificazioni

<p>1. Il linguaggio (termini e strutture delle proposizioni) non sia inutilmente complicato, ma sia adeguato ai destinatari.</p>	<p><i>1. La misurazione degli obiettivi sarebbe accompagnata o filtrata dalla misurazione delle abilità linguistiche riguardanti tali complicazioni</i></p>
<p>2. Gli stimoli siano brevi ed essenziali, nella misura del possibile</p>	<p><i>2. Si perde meno tempo, si provoca minore stanchezza</i></p>
<p>3. Non fare tranelli</p>	<p><i>3. Si misurerebbe solo l'abilità di sfuggire ai tranelli</i></p>
<p>4. Non chiedere cose banali o sciocche</p>	<p><i>4. Si misurerebbero conoscenze inutili</i></p>
<p>5. Non fare domande, alle quali si possa rispondere solo in base al buon senso o alla cultura generale (EVITARE IL NOZIONISMO)</p>	<p><i>5. Si misurerebbe solo il buon senso o la cultura generale</i></p>
<p>6. Le risposte sbagliate non siano ingenuie né raffinate, ma adeguate alla preparazione degli scolari</p>	<p><i>6. Si misurerebbero acquisizioni estranee agli obiettivi perseguiti. Taluni studenti potrebbero trovarsi in difficoltà</i></p>
<p>7. Citare un autore, se si fanno riferimenti a quanto egli abbia detto o scritto</p>	<p><i>7. Non si saprebbe altrimenti riconoscere come vere o false le asserzioni riportate</i></p>
<p>8. La collocazione delle risposte esatte non deve essere preordinata (per es.: VFVVFVVFV; oppure: VVFFVFFVFFVFFVFFVFF)</p>	<p><i>8. Qualcuno potrebbe scoprirla</i></p>
<p>9. Non utilizzare mai “pezzi” presi tali e quali dai libri usati per lo studio</p>	<p><i>9. Qualcuno li potrebbe aver memorizzati, o ritrovarvi più facilmente la risposta esatta</i></p>
<p>10. Ciascuna domanda sia indipendente dalle altre.</p>	<p><i>10. Chi scoprisse i collegamenti potrebbe essere facilitato</i></p>

3.5 Indicatori per la valutazione di esami orali e prove scritte aperte

Per la valutazione del colloquio, viene proposta la seguente griglia:

Dimensioni	Indicatori
PROPRIETÀ DI LINGUAGGIO	<input type="checkbox"/> utilizzo appropriato dei codici linguistici, <input type="checkbox"/> varietà ed esattezza terminologica;
EFFICACIA ARGOMENTATIVA	<input type="checkbox"/> modo di sostenere o confutare tesi;
QUALITÀ E RICCHEZZA DELL'INFORMAZIONE	<input type="checkbox"/> capacità di individuare gli aspetti rilevanti dell'argomento, <input type="checkbox"/> quantità e precisione delle considerazioni svolte;
ORGANICITÀ E COMPLETEZZA ESPOSITIVA	<input type="checkbox"/> Presenza implicita di un piano di esposizione, composto da premessa, sviluppo e conclusione; <input type="checkbox"/> Equilibrio interno tra gli argomenti trattati e copertura delle principali aree problematiche;
CAPACITÀ DI COLLEGARE GLI ARGOMENTI	<input type="checkbox"/> Rigore logico nell'effettuare gli opportuni rimandi ad altri argomenti, <input type="checkbox"/> modo di orientare il dialogo;
ORIGINALITÀ DELLE OPINIONI E AUTONOMIA DI PENSIERO	<input type="checkbox"/> Singolarità del procedimento mentale, <input type="checkbox"/> Capacità di evitare luoghi comuni e stereotipi; <input type="checkbox"/> capacità di pervenire a conclusioni esatte senza interventi orientativi della commissione;
FOCALIZZAZIONE DELLA DOMANDA	<input type="checkbox"/> grado di aderenza all'argomento proposto, <input type="checkbox"/> assenza di divagazioni.



Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari Venezia – Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali

Venezia, 2017

4 LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA.

INDICATORI E PROCESSI PER UN MODELLO DI VALUTAZIONE



Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione

Competence development: Indexes and processes for an evaluation model

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia
tessaro@unive.it

ABSTRACT

This article aims at contributing to the construction of an analysis and evaluation model. Such model deals with the formation of competence, and it is thought of as featured by process and constructivism. My goal is that of promoting experimental research on training and evaluation indexes. Subsequently, mobilizing factors (action, situation, and problem solving) are joined together with cognitive, metacognitive, and relational processes. This is done according to the paradigms of citizenship (autonomy and responsibility). In the end, it is shown how such model overcomes the incremental and linear conception of competence development.

In questo articolo si intende contribuire alle riflessioni in merito alla costruzione di un modello di analisi e di valutazione, di impronta processuale e costruttivista, circa il formarsi della competenza. L'intento è di promuovere attività di sperimentazione e di ricerca sugli indicatori formativi e valutativi che integrando i fattori mobilitanti (azione, situazione e problem solving) con i processi cognitivi, metacognitivi e relazionali, secondo i paradigmi di cittadinanza (autonomia e responsabilità), superino la concezione incrementale e lineare di sviluppo della competenza.

KEYWORDS

Competence Development, Competence Training, Evaluation Model, Evaluation Indicators.

Sviluppo della competenza, Formazione alla competenza, Modello di valutazione, Indicatori della valutazione.

Il concetto di competenza, con la sua natura polisemantica e multiforme, si presenta come uno dei più interessanti interrogativi su cui si sta cimentando la ricerca e la letteratura delle scienze dell'educazione e della formazione (Margiotta 2009; Costa 2011). Nella competenza si incarna la connessione tra apprendimento e lavoro, tra esistenza personale e vita professionale. Ricordiamo la definizione dell'EQF (2006), il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli: *"Competenze" indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*

Su questa base, tutti i paesi dell'Unione Europea hanno deciso, pur con modalità e strategie diverse, di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per valutare e certificare i profili di professionalità e per organizzare i curricula dei sistemi scolastici e formativi nella società della conoscenza.

Tra le diverse accezioni, assumiamo in toto quella proposta nell'EQF interpretata come *capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo pertinente e valido in situazioni contestualizzate e specifiche*, prevedibili o meno (Battini 2012). Secondo tale interpretazione, la competenza è osservabile soltanto in situazione, si manifesta in comportamenti nelle attività, ed è pertanto solo in situazione e nelle azioni che la competenza può essere verificata e valutata.

La competenza (al singolare) o le competenze (al plurale)? Al singolare, la competenza si interpreta come costruito universale, in una dimensione metacognitiva in cui si ritrovano i principi intrinseci, i fattori e i processi comuni; al plurale, le competenze si articolano nella varietà dell'agire intenzionale, in una dimensione pragmatico-cognitiva in cui si specifica la diversità delle funzioni, dei compiti e degli scopi. In sostanza, è la medesima differenza che si riscontra tra il concetto di *conoscenza*, al singolare, con significato universale e trascendentale e le *conoscenze* come entità particolari, concrete e settoriali.

La centralità della competenza è data dal fatto che essa è un *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, che si sviluppa in situazione mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti. È improprio perciò parlare di primato della conoscenza sull'azione o viceversa.

Molta parte degli studi, delle costruzioni teoriche di curricula mostrano la competenza come mera applicazione pratica della conoscenza pre-acquisita: *prima impari e poi fai*. Sul versante opposto, troviamo coloro che sostengono che si impari solo nel fare, nell'esperienza concreta. Sono opposizioni sterili che escludono la conoscenza dal vivere sensato e banalizzano l'esperienza personale.

1. Il senso strategico della competenza

Quando e come nasce una competenza? Quali sono le prime evidenze che ci permettono di osservare, e quindi di accertare che una persona non è soltanto abile nel compiere qualcosa, ma inizia a mostrare un seppur minimo grado di competenza? Come evolve la crescita della competenza? Quanto dipende dalla situazione in cui si fa esperienza e si mobilita l'azione reale e quanto dalle disposizioni personali, dallo studio e dalla riflessione teorica? Lo standard minimo fa da spartiacque tra quali processi? C'è un confine oltre il quale la competenza non può più crescere, non può più migliorare?

Tutti sappiamo quando una persona è competente in qualcosa. O perlomeno supponiamo di saperlo. In realtà, da incompetenti, mettiamo in atto inferenze negative: l'esperto è competente finché non sbaglia, e se sbaglia diventa per noi improvvisamente incompetente.

L'incompetente tende ad assegnare alla competenza degli altri un'accezione manichea, bipolare: o c'è o non c'è, o si presenta nella sua espressione più completa oppure viene totalmente negata. Una siffatta concezione è pedagogicamente insostenibile poiché preclude il formarsi della competenza in colui che ancora non la possiede e ne ostacola il miglioramento in colui che già la esercita.

Secondo Wiggins (1993), quando si intende valutare la competenza raggiunta ci si deve accertare non di ciò che il soggetto sa, ma di ciò che sa fare con ciò che

sa. L'espressione di Wiggins è subito apparsa dirimpetto in una scuola fondata sul sapere teorico, provocando reazioni opposte: benché molto apprezzata dai formatori in ambito professionale e dagli insegnanti del settore tecnico, tale concezione ha alimentato l'anacronistica dicotomia tra teoria e pratica nell'opposizione concettuale tra conoscenze e competenze. Se per un verso va ricomponendosi l'antica frattura che contrapponeva la cultura umanistica alla cultura scientifica, per l'altro si assiste ad una nuova cesura tra i sostenitori dell'azione e quelli del pensiero. Per questo motivo, propongo una espressione più comprendente: *per valutare le competenze, si tratta di riconoscere e valorizzare insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che sa (abilità), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare.*

Come riconoscere e valorizzare un'impostazione processuale? Ci si deve dotare di un dispositivo specifico di validazione:

«La competenza è sempre un 'costrutto sociale'. La competenza varia secondo le convenzioni o i punti di vista adottati. Non è un'entità naturale che può essere osservata senza esserne influenzata. Le competenze non sono cose che esistono al di fuori del giudizio che viene emesso su di esse. La valutazione nomina le competenze. Voler definire le competenze di un soggetto al di fuori di qualsiasi riferimento ad un dispositivo, è privilegiare i più forti sul mercato del lavoro e svantaggiare i più deboli. Come far riconoscere il valore delle proprie competenze se non sono suffragate da alcun dispositivo di validazione? [...] La vera questione da discutere non è sul sapere se la competenza esiste prima della validazione o no, ma sui componenti, regole e attori del dispositivo di validazione» (Le Boterf, 2006, 148).

2. Indicatori di processo nello sviluppo della competenza

Sino ad oggi, la maggior parte degli approcci all'analisi dello sviluppo delle competenze ha privilegiato la rilevazione delle conoscenze e dei comportamenti osservabili e misurabili; ha utilizzato metodologie per lo più quantitative, supportate da severe tecniche statistiche; ha classificato la progressione della competenza rigorosamente per livelli.

Seguendo lo schema di Guy Le Boterf (2006) sono possibili tre criteri o approcci per valutare le competenze, che possono essere scelti o combinati a seconda delle situazioni incontrate:

- 1) *il criterio delle prestazioni*. È il criterio connesso ai risultati secondo alcuni parametri di prestazione, si basa su un giudizio di efficacia o di utilità e "suppone che si possa stabilire una relazione diretta tra un risultato osservabile e una pratica professionale messa in atto" (Le Boterf 2006, 151);
- 2) *il criterio delle risorse*. È il criterio scolasticamente più tradizionale e consiste nell'accertarsi che i soggetti padroneggino le conoscenze, le capacità, i modi di pensare, le attitudini psicofisiche. In realtà le risorse non garantiscono la competenza: sono una condizione necessaria ma non sufficiente per la costruzione della competenza.
- 3) *il criterio delle pratiche professionali*. Con questo criterio si ipotizza la corrispondenza tra lo svolgimento dell'attività professionale reale (le pratiche) con un insieme di esigenze professionali. Si tratta quindi di emettere un giu-

dizio di conformità dell'attività svolta in riferimento a criteri, specifiche o standard.

«L'esperienza dimostra che questo tipo di valutazione non può funzionare se non a queste condizioni:

- la competenza richiesta è definita a monte in termini di situazione professionale, cioè in termini di compiti o di attività prescritte, alla quale sono associati dei criteri di attuazione o delle esigenze professionali,
- le regole di valutazione sono esplicite ed accettate fin dall'inizio dalla persona da valutare,
- la valutazione considerata come un processo che permette di seguire progressivamente il crescere in competenza e di verificarne la costanza,
- la valutazione viene distinta dalla validazione. Quando la valutazione si attua in continuo nella situazione di lavoro, la validazione costituisce un atto precisamente situato nel tempo per riconoscere socialmente che vi è competenza,
- la validazione è collegiale, coinvolge non solo i quadri responsabili e la persona stessa, ma anche gli altri attori che possono fornire un parere pertinente [...] L'interesse della collegialità sta nel ridurre i rischi di soggettività, di avvicinarsi all'obiettività attraverso la convergenza degli sguardi rivolti sull'attività, di accrescere la fiducia accordata alla competenza validata» (Le Boterf 2006, 155).

I primi due approcci sono strettamente funzionali alla certificazione; il terzo si presta anche alla valutazione in fieri, all'accompagnamento formativo della competenza. In realtà tutti tre servono per definire che cosa un soggetto sa fare e che cosa è autorizzato a fare, ma non arrivano ad ipotizzare che cosa potrebbe fare in futuro e in altre situazioni (*criterio di generatività*), e che senso può dare alla sua competenza, anche quando è appena abbozzata (*criterio di direzione formativa*).

È necessario definire un *modello per profili* che illustri la complessità e l'unicità dello sviluppo intrinseco della competenza, che interpreti congiuntamente i dati e le informazioni (valorizzando la ricca *expertise* quantitativa per livelli) con i processi e gli atteggiamenti, le motivazioni e le disposizioni (attingendo alle metodologie qualitative attente alle specificità delle persone e delle situazioni, alle caratteristiche etnografiche e fenomenologiche, alle differenze e alle diversità). Anche nella metodologia c'è urgenza di integrazione: con il quantitativo si cerca ciò che accomuna, ciò che uniforma; con il qualitativo si è attenti a ciò che differenzia, ciò che caratterizza. Servono entrambi, insieme, per l'efficacia nella ricerca-azione, per la corroborazione sperimentale e per la giustificazione concettuale reciproca.

Poiché abbiamo delineato la competenza come *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, gli indicatori che illustrano la sua crescita non potranno che articolarsi nell'interazione continua, proattiva e retroattiva, del riflettere e dell'agire, del fare e del pensare.

Il *farsi della competenza non può essere uniforme e lineare*, non è uguale per tutte le tipologie di competenze. Tutte le competenze possono essere rappresentate graficamente incrociando ortogonalmente *l'asse cognitivo* (il sapere e il riflettere, la conoscenza e la metacognizione) con *l'asse produttivo* (l'esperire e l'operare, l'esperienza e l'azione), all'interno di contesti d'uso, di situazioni di realtà, per uno scopo voluto (Tessaro 2008, 14). Ogni persona adotta propri tempi e proprie modalità, con motivazioni e disposizioni diverse.

Le situazioni si presentano sempre disuguali e inconsuete, con complessità, problematicità e dinamicità variabile, e soprattutto più o meno vicine e coinvolte nella vita del soggetto. Ma anche la combinazione di conoscenza e di azione, dei loro pesi e delle loro tipologie, si presenta differente e articolato: per esempio, i processi del riflettere, in una competenza storica, sono più intensi dei processi operativi, viceversa in una competenza tecnica il peso operativo è più consistente del peso cognitivo. Sono differenze quali-quantitative, nella conoscenza, nell'azione e nell'interazione tra conoscenza e azione. Solo la coesistenza di entrambe garantisce il farsi della competenza: altrimenti il sapere senza l'azione si rifugia nell'eremo della pura teoria, l'agire senza la riflessione rimane mero esercizio ripetitivo e meccanico.

Ecco perché *lo sviluppo della competenza è irregolare e articolato*, e nel contempo procede in *un continuum ininterrotto di processi/indicatori* che assicurano la fusione tra il riflettere e l'agire:



Figura 1 - Gli indicatori di sviluppo della competenza.

2.1. Imitazione consapevole

È stato Vygotskij (1931) a nobilitare il processo cognitivo dell'imitazione, fondamentale per lo sviluppo della mente e non semplice meccanismo automatico e ripetitivo. L'imitazione è il modo consueto in cui un soggetto inizia a sviluppare la competenza, ossia ad associare il pensiero ad un fare che fino a quel momento era senza scopo. Di fronte ad una situazione nuova, la persona non si limita alla semplice ripetizione di quanto sa o sa già fare, o ha visto fare, ma *appura la pertinenza* della conoscenza e dell'attività necessarie in quella situazione. È consapevole che in quella situazione può imitare, riprodurre quanto già conosciuto ed esperito da sé o dagli altri. L'imitazione diventa *processo creativo* (Vygotskij 1931), configura l'aiuto come suggerimento, come forma di comportamento o di azione che può essere imitata, permettendo di svolgere e risolvere positivamente un compito: questo aspetto è ciò che apre alla zona di sviluppo prossimale, permette la conoscenza della dinamica dello sviluppo, ossia tutto ciò che è in atto o che potrà accadere in un futuro imminente. Per Vygotskij, l'imitazione intellettuale, è caratteristica dell'uomo, in quanto connessa alla possibilità di estendere le azioni imitative ad azioni analoghe, che vanno ben *oltre i limiti delle sue capacità*.

Il soggetto, imitando, agisce in modo finalizzato e attiva i processi metacognitivi di base. Gli studi delle neuroscienze cognitive sull'imitazione, in particolare quelli connessi al sistema dei neuroni specchio, evidenziano non solo quanto tale sistema sia determinante per comprendere il comportamento altrui, ma anche che esso si attiva solo se l'azione ha una finalità concreta per colui che imita (Gallesse et al. 2002; Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. 2006)

2.2. Adeguamento al contesto

Con i processi connessi a questo indicatore il soggetto non si limita a riprodurre, a copiare, a ripetere una procedura, ma è chiamato a modificare quanto già sa e sa fare conformandolo al contesto nuovo e diverso in cui si trova ad agire. Non gli è sufficiente l'imitazione tout court, perché ben presto scopre che ogni situazione è nuova, è sempre diversa, è complessa e dinamica; se così non fosse non sarebbe chiamato ad *agire in situ* ma attiverebbe routine, automatismi.

Jean Piaget (1973) ha definito i processi cognitivi dell'*adattamento intelligente* nell'equilibrio tra assimilazione e accomodamento: con l'assimilazione ogni nuovo dato di esperienza viene incorporato in schemi già esistenti (schemi di azione, percettivo-motori, schemi di spiegazione e previsione) senza tuttavia che, in seguito a tale incorporazione, tali schemi subiscano alcuna modificazione; con l'accomodamento, invece, processo complementare al precedente, i nuovi dati di esperienza vengono incorporati in schemi già posseduti, modificano tali schemi, adattandoli ai nuovi e inattesi aspetti della realtà.

L'adeguamento di quanto già conosciuto al nuovo contesto è la seconda fase nel nostro modello di sviluppo della competenza, in stretta connessione con la fase imitativa nella logica di sviluppo imminente: inizialmente il soggetto cerca di ridisegnare la situazione per conformarla alle procedure conosciute, agli schemi usuali (il pensiero convergente è più economico); ma il più delle volte la situazione non si lascia manipolare: in tal caso il soggetto non può che modificare i propri schemi mentali e adottare soluzioni nuove, divergenti (Guilford 1977); la competenza si costruisce su forme di pensiero laterale (De Bono 1969).

2.3. Realizzazione diretta allo scopo

La realizzazione finalizzata consiste nella capacità di affrontare ex novo un problema, di diagnosticare e analizzare il problema nella situazione data, di pianificare le strategie risolutive e di implementarle nella concretezza e nell'imprevedibilità dell'azione. È l'indicatore che definisce lo standard di accettabilità (e di qualifica) della competenza. Anche i processi connessi all'imitazione e all'adattamento conducono al raggiungimento del risultato voluto, ma non garantiscono il riconoscimento professionale, a pieno titolo, della competenza. L'abilità, che in logica sottrattiva può essere concepita come competenza priva dei canoni di autonomia e di responsabilità, può condurre a prodotti validi, ma *per parlare di competenza è necessario associare l'efficacia dell'azione alla consapevolezza riflessiva e critica dello scopo, del senso e del metodo*. La realizzazione comporta l'imprevedibilità: è necessario affrontare gli imprevisti, scegliere e decidere in situazioni di rischio, e imparare dagli errori. Un soggetto che non sbaglia non può aver sviluppato la competenza, poiché solo il superamento dell'errore è condi-

zione necessaria della comprensione dell'errore stesso. In questa fase il soggetto non è semplicemente ri-produttivo e/o adattivo, ma sviluppa la direzione di senso dell'agire, diventa *pro-duttivo*, agisce per qualcosa con l'intenzionalità del progetto.

2.4. Specificità personale

Questa fase riguarda la capacità del soggetto di personalizzare la competenza standard, di darle un'identità propria. È il processo mediante il quale una persona interpreta la competenza, nella consapevolezza della propria specificità, unicità, peculiarità: essere irripetibili nell'essere se stessi (Buber 1990). L'indicatore di specificità personale è particolarmente attento alle capacità del soggetto, in sé e per sé e nelle relazioni sociali e organizzative; non riguarda solo l'impronta personale (presente in tutte le fasi di sviluppo della competenza, fin dall'imitazione), ma quell'identità che nelle differenze e nelle diversità manifesta il talento e il potenziale di ciascun soggetto.

Le competenze sono componenti dell'*identità esistenziale e lavorativa* di una persona, e sono messe in atto secondo il modo in cui la situazione reale consente di vivere questa identità complessa, che è al tempo stesso personale, professionale, organizzativa, culturale. L'identità si intreccia nella competenza poiché si forma attraverso le proprie esperienze: su questa identità personale si fonda il sentimento della continuità della propria esistenza come *unità vivente distinta e diversa* da tutte le altre lungo le modificazioni che si producono nel corso della vita (Cepollaro 2008).

Le specificità personali, che si analizzano con approcci fenomenologici, etnografici, clinici, si innestano nelle strutture sociali e organizzative integrandosi metodologicamente con approcci analitici, formali, qualitativi. Nell'organizzazione si riconoscono gli apporti distintivi dei contributi di ciascuno, e si ravvisa la costruzione personale e interattiva delle competenze.

2.5. Innovazione creativa

Generalmente con l'expertise della caratterizzazione personale si considera concluso lo sviluppo della competenza. A nostro avviso la logica del ciclo di vita, chiaramente pertinente all'abilità (che in un dato momento nascono, poi con l'utilizzo migliorano e si consolidano, ma se non frequentate inesorabilmente muoiono), può essere assunto soltanto dalle competenze strumentali, quelle maggiormente connesse a procedure vincolate e a tecniche specifiche. Le competenze fondamentali, come quelle esistenziali, trasversali, metodologiche, di relazione e di cittadinanza, una volta avviate non muoiono mai, si trasformano, si adattano, si ricompongono, ma crescono sempre, grazie alla capacità di innovarsi, di saper leggere le situazioni con occhi nuovi e di interpretarle prefigurando nuovi scenari. Senza l'innovazione creativa anche la competenza esperta si risolverebbe in mera conservazione dell'esistente.

Diceva Henri Poincaré che *la creatività consiste nell'unire elementi esistenti con connessioni nuove, che siano utili*. Sono proprio le categorie di *nuovo* e *utile* che estendono la sfera dell'innovazione creativa all'agire umano a cui sia riconosciuta un'utilità, sia essa economica, estetica o etica, e che sviluppi la novità

capace di ricostruire la competenza con nuove applicazioni di abilità esistenti, o con l'estensione di abilità esistenti in nuovi ambiti, o con la creazione di nuove abilità per nuove competenze.

2. I profili per interpretare i processi di sviluppo

Il modello di analisi dello sviluppo per profili è sistemico, dinamico, evolutivo; comprende sia le scale quantitative dei livelli, per rilevare le conoscenze e i risultati, sia le articolazioni qualitative delle soglie, per rappresentare la complessità e la varietà dei processi; riconosce il valore personale non nei singoli segmenti ma nell'unitarietà e nell'identità del soggetto che attiva la competenza.

Che cosa significa interpretare la competenza per profili?

In primo luogo si tratta di distinguere e di specificare le diverse componenti. Il modello proposto si articola in:

- I *fattori* che mobilitano la competenza (v. Tab. 1): a) l'*azione* con gli indicatori di sviluppo appena illustrati; b) la *situazione* che specifica il farsi della competenza come progressivo distanziamento spaziale e temporale dalla realtà personale del soggetto; c) il *problem solving* che delinea le modalità di affrontare e di risolvere i problemi;

Tab. 1 - I fattori di sviluppo della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
INDICATORE di sviluppo	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	REALIZZAZIONE finalizzata	SPECIFICITÀ personale	INNOVAZIONE creativa
SITUAZIONE (ambito d'azione)	PERSONALE	PROSSIMALE	SOCIALE	GENERALE	UNIVERSALE
TEMPIFICAZIONE	QUOTIDIANITÀ CONTINUITÀ	FREQUENZA	PERIODICITÀ	RARITÀ	NOVITÀ UNICITÀ
PROBLEM SOLVING	<i>dati nascosti desumibili da "contesto"</i>	<i>dati nascosti desumibili da l'apprendimento progresso</i>	<i>dati mancanti procedure codificate</i>	<i>dati mancanti strategie algoritmiche</i>	<i>dati mancanti strategie euristiche</i>

- I *processi di conoscenza* che orientano la competenza (v. Tab. 2): a) i *processi cognitivi* interpretati secondo il modello formativo per soglie di padronanza (Margiotta 1997; Giambelluca et al. 2009) e secondo la rivisitazione della tassonomia cognitiva di Bloom (Anderson e Krathwohl 2001); b) i *processi metacognitivi* intesi come condizione fondamentale per l'esistenza stessa della competenza;

Tab. 2 - I processi cognitivi nello sviluppo della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
PROCESSO COGNITIVO	COMPNDERE E RIPRODURRE	APPLICARE ED ESERCITARE	UTILIZZARE E TRASFERIRE	GIUSTIFICARE E VALUTARE	GENERARE E CREARE
METACOGNIZIONE (consapevolezza di saper ...)	RICONOSCERE	SVOLGERE	RISOLVERE	INTERPRETARE	PREVEDERE
REVISED BLOOM	UNDERSTAND	APPLY	ANALYZE	EVALUATE	CREATE

- I *paradigmi socio-relazionali* come garanzia della competenza di cittadinanza (v. Tab. 3): a) l'*autonomia* per l'auto-progettualità, come capacità di costruire il proprio futuro e di auto-regolarsi entro i confini sociali e comunitari; b) la *responsabilità* per farsi carico delle proprie scelte e delle proprie decisioni, per rispondere a se stessi e agli altri delle affermazioni e dei risultati, degli effetti e delle conseguenze del proprio agire;

Tab. 3 – I paradigmi di cittadinanza della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTI (esperta)
AUTONOMIA Auto-progettualità	ASSEMBLARE COLLEGARE	SISTEMARE CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE INVENTARE
RESPONSABILITÀ	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZE	SISTEMI PROIEZIONI

- Le *dimensioni formative* per la promozione competenza (v. Tab. 4): a) il ruolo del formatore, con il graduale distacco da funzioni di guida e il conseguente avvicendamento con funzioni critiche; b) i *mediatori didattici*, incrementando la scala proposta da Damiano (1989) con i mediatori metaforici per stimolare la valenza innovativa dell'apprendimento informale.

Tab. 4 – Le dimensioni formative per la promozione della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTI (esperta)
RUOLO FORMATIVO il formatore come	GUIDA	FACILITATORE	TUTOR	MENTORE	CRITICO
MEDIATORI DIDATTICI	ATTIVI (manualità)	ICONICI (immagini)	ANALOGICI (concetti)	SIMBOLICI (costrutti)	METAFORICI (modelli)

In secondo luogo, bisogna assumere che lo sviluppo delle componenti non sia uniforme e sequenziale, ma differenziato e composito. Sarà necessario allora individuare per ciascuna componente una soglia di criticità (*standard minimo*) al di sotto della quale, non solo quella componente ma tutta la competenza non può essere considerata efficace e conforme: seguendo le prassi internazionali si è convenuto di assumere il terzo stadio come identificativo dello standard. Va da sé che questo standard è rigorosamente fissato solo ai fini della certificazione delle competenze; per quanto riguarda la valutazione formativa (tanto per intenderci: quella che serve per regolare gli insegnamenti e gli apprendimenti) lo standard non è definito dalla prestazione ma dal profilo complessivo del soggetto.

In terzo luogo, poiché le componenti che illustrano lo sviluppo della competenza, per ragioni di praticità presentate in forma tabellare per stadi successivi, rappresentano la caratterizzazione evolutiva per profili, va precisato che:

- a) in ogni stadio possono essere presenti, in varie quantità, forme e tipologie tutti i fattori di sviluppo; per esempio anche il soggetto neofita, che mette in atto prevalentemente procedure imitative, può giocare la carta della creatività, così come a sua volta il creativo può accontentarsi di riprodurre;
- a) la presenza contemporanea e interattiva di fattori e processi permette:

- *la valutazione della competenza consolidata*. Supponiamo, per esempio, che un soggetto riguardo ai processi cognitivi si collochi nel terzo profilo (sa utilizzare efficacemente la conoscenza e transfer pertinenti), naturalmente attiva anche i processi relativi ai profili precedenti, ma in quale misura? su quali tipologie di conoscenze si è consolidata la sua comprensione? quali conoscenze tende ad applicare maggiormente e quali invece non esercita mai?
- *la valutazione del potenziale di sviluppo*. Proseguiamo con l'esempio precedente: il soggetto attiva anche processi superiori come il valutare, l'argomentare, il generalizzare; questi processi non sono ancora consolidati, sono in fieri, talvolta sono semplici tentativi, ma altre volte assumono già la veste di ipotesi, di percorso di ricerca, e in questo caso raccontano molto del potenziale di sviluppo del soggetto.

Collegandoci al passato, iniziamo reinterpretando il modello ideato da Stuart e Hubert Dreyfus (1980), particolarmente attento alle dimensioni comportamentali. Integriamo tali dimensioni con gli indicatori di processo, i fattori di sviluppo che mobilitano la competenza, i processi cognitivi e metacognitivi nel loro evolversi, i paradigmi sociali per la costruzione di un modello integrato di sviluppo della competenza.

2.1. Profilo della competenza esordiente

La *meccanica aderenza alle consegne*, la *rigidità applicativa* e l'*incapacità discrezionale* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza quando essa sta nascendo: il *neofita* tende a seguire le regole e i principi indicati dall'esterno senza tener conto in modo esplicito del contesto in cui opera.

Alle dimensioni comportamentali è necessario associare *indicatori di processo* di impronta costruttivista: l'indicatore che, coniugando conoscenza e azione, mobilita la competenza esordiente è innanzitutto la *riproducibilità di quanto già conosciuto* nella nuova situazione; i processi cognitivi necessari al primo avvio della competenza sono inerenti alla capacità di *comprendere e riprodurre la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la *consapevolezza della validità dell'imitazione*, di saper *riconoscere* la connessione tra conoscenza e azione.

Il soggetto attiva la competenza esordiente nell'ambito di *situazioni personali*, protette, con contesti d'uso *quotidiani*; affronta i problemi solo se proposti o incontrati in frangenti *ben conosciuti e abituali*, entro situazioni familiari o quelle del gruppo dei pari.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza esordiente tende a trasformare il problema in un esercizio, e tutt'al più ad interpretare soltanto *i dati nascosti desumibili dal contesto del problema*.

Il ruolo del *formatore* in genere viene interpretato come colui che *aiuta il soggetto guidandolo* passo passo e i processi didattici si avvalgono di *mediatori attivi*, mediante i quali l'allievo è tangibilmente in relazione con realtà, con la concretezza delle cose.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *assemblare e di collegare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle conoscenze: è *responsabile delle sue affermazioni*.

2.2. Profilo della competenza praticante

Il soggetto riesce collegare la sua esperienza con ciò che studia o che ha studiato; inizia a distinguere le situazioni. La *formulazione di procedure basate su singoli aspetti*, la *limitata capacità percettiva*, la *medesima importanza assegnata a tutti gli aspetti del lavoro* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza del praticante.

Il profilo va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione mobilita la competenza praticante è l'*adeguamento al contesto*; i processi cognitivi qui maggiormente implicati comprendono la capacità di *applicare ed esercitare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di *saper svolgere il compito*, ossia di *aprire la conoscenza nell'azione*.

Il soggetto attiva la competenza non soltanto all'interno di situazioni personali, ma si inoltra affrontando *situazioni prossimali*, con contesti d'uso a lui *vicini, accessibili*, ma che usualmente non rileva se non stimolati dal formatore. Riesce ad abordarne situazioni problematiche solo se si ripresentano con una certa frequenza.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza praticante si affida alla memoria e all'esperienza acquisita ricorrendo ai *dati desumibili dall'apprendimento pregresso*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *facilitatore*, ossia di colui che predispone appositi setting didattici che permettono all'allievo di "auto-costruire" la conoscenza, avvalendosi particolarmente di *mediatori iconici*.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *sistemare e di catalogare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle procedure: è *responsabile dei risultati*.

2.3. Profilo della competenza standard

L'*efficacia* e l'*efficienza*, la capacità di *fare previsioni* e di *pianificare*, la messa a punto di *procedure* e *routine* sono gli indicatori comportamentali della competenza standard. Il soggetto sa specificare, rispetto alla situazione data, gli obiettivi della sua azione e i mezzi per raggiungerli.

Integriamo le dimensioni comportamentali con i processi di impronta costruttivista: la *realizzazione diretta ad uno scopo proprio* e nel contempo *conforme alle norme e ai criteri riconosciuti* è l'indicatore che correla situazione, conoscenza e azione nella competenza standard; i processi cognitivi necessari ad una competenza accettata e riconosciuta comprendono la capacità di *utilizzare e trasferire la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di *saper ri-solvere*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza esce dal conosciuto, si estende al *sociale*, con contesto d'uso *allargato al territorio*; il soggetto con competenza standard riesce ad affrontare situazioni che accadono anche in modo *saltuario e/o periodico*.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza standard affronta i *dati mancanti, configgenti o incongrui*, mettendo in atto *procedure codificate*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *tutor*, ossia di colui che accompagna il percorso formativo sollecitando gli allievi, anche in situazioni di *role playing*, e avvalendosi di *mediatori analogici*, con tecniche ludiche e simulate.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *realizzare e di organizzare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni operative: è *responsabile degli effetti* delle proprie azioni.

2.4. Profilo della competenza rilevante

Il soggetto coglie la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi; riconosce analogie e differenze con le situazioni già vissute. L'*approccio olistico e sistemico*, la capacità di *ricostruire il quadro generale*, di *focalizzare gli aspetti rilevanti* e di *percepire le deviazioni dalla norma*, le *decisioni rapide e intuitive* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza rilevante, avanzata.

L'indicatore prioritario di questo profilo di competenza è la *specificità personale*; i processi cognitivi necessari alla costruzione della competenza comprendono la capacità di *giustificare e valutare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *interpretare*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza è *generale*, comprende la molteplicità degli stati reali, con contesto d'uso *esteso alla varietà* delle situazioni particolari; il soggetto con competenza rilevante riesce ad affrontare situazioni *insolite* che sopraggiungono di rado.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza avanzata affronta i *dati mancanti, o configgenti o incongrui*, mettendo in atto non solo iter procedurali, *ma vere e proprie strategie algoritmiche*, con l'attivazione sistematica e l'esplorazione di tutte le possibili vie di soluzione.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *mentore*, ossia di colui che accompagna gli allievi nella ricerca delle soluzioni e nella scoperta delle proprie risorse personali, promuovendo metodologie di *cooperative learning* e avvalendosi di *mediatori simbolici*.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *produrre ex novo e di comporre*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni rispetto alla complessità dei processi che attiva: è *responsabile delle conseguenze dei suoi atti*.

2.5. Profilo della competenza eccellente

La *mancaza di regole predefinite e di linee guida*, un *approccio largamente intuitivo*, il ricorso a mezzi analitici solo in situazioni inedite, una *visione a lungo termine* e una forte capacità strategica sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza eccellente. Il soggetto coglie in modo completo e articolato le situazioni da affrontare, e agisce in modo fluido e appropriato.

Il profilo della competenza eccellente va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione perfeziona la competenza è l'*innovazione creativa*; i processi cognitivi si estendono alla capacità di *generare e creare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *prevedere, prefigurare, prognosticare*, ossia di *orientare il senso* del proprio agire e di *anticipare scenari possibili*.

Il soggetto completa la competenza non rimanendo ancorato alla concretezza delle situazioni reali, ma si impegna nella rappresentazione dell'*universalità*, dei modelli astratti, senza isolarsi nell'immaginario, bensì *per re-interpretare le si-*

tuazioni reali attraverso modelli prototipali. Affronta la novità, i casi mai precedentemente riscontrati.

Le situazioni sono interpretate in logica problematica, complessa e dinamica, e pertanto per il problem solving la competenza eccellente ricorre a *strategie euristiche*, non segue percorsi predefiniti, ma si affida all'intuizione e allo stato temporaneo delle circostanze, al fine di generare nuova conoscenza.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *critico*, ossia colui che non solo rileva errori, incoerenze e contraddizioni, ma soprattutto sviluppa nell'allievo l'atteggiamento riflessivo proprio di chi non accetta alcunché senza interrogarsi sulla sua validità, anche attraverso metodologie di verifica e di falsificazione. L'attività didattica, come nelle tecniche di *brainstorming*, si avvale di *mediatori metaforici*.

L'*autonomia*, come promozione dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *innovare e di inventare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni in chiave sistemica: è *responsabile delle congetture e degli scenari che contribuisce a costruire*.

3. L'approccio processuale rivoluziona la didattica formativa

In questo studio abbiamo delineato un modello attraverso cui la competenza si forma: a) nasce riproducendo procedure conosciute o esperite, b) si adatta conformandosi alle situazioni reali e contingenti, c) si convalida realizzando ex novo uno scopo, d) si caratterizza nella specificità personale, e) si rinnova e si trasforma creativamente. La competenza migliora. In profili del tutto personali, per riconoscere il valore e orientare il potenziale del soggetto, nel suo esistere e nei suoi operare con gli altri.

La competenza si presenta come entità complessa e dinamica, con accentuate variabilità personali nelle combinazioni qualitative e quantitative di abilità e di conoscenze, di esperienze pregresse e di pratiche d'uso in specifiche situazioni e in multiformi percorsi di sviluppo. È perciò necessario spostare l'attenzione dalla prestazione (l'oggetto della competenza) alla persona (il soggetto della competenza).

Che cosa comporta questa nuova impostazione in ambito formativo e didattico? Una vera e propria rivoluzione nella professionalità docente: non si tratta semplicemente di affermare una generica centralità dello studente (demagogia scolastica valida per tutte le ideologie), qui si tratta di consegnare all'allievo le chiavi della sua autonomia e della conseguente, anche sua, responsabilità in merito al suo apprendimento e alla sua formazione.

La nuova professionalità docente di qualità non può limitarsi alla trasmissione di basi di conoscenza disciplinari (un buon video o un buon software sono migliori di qualsivoglia trasmettitore), un bravo insegnante oggi deve essere capace di interpretare il trasformarsi impetuoso dei processi cognitivi, relazionali, emotivi e motivazionali delle nuove generazioni per trovare le mediazioni didattiche più valide tra i soggetti e i saperi, tra i potenziali di sviluppo spesso incompresi e gli assetti disciplinari spesso incomprensibili.

Il modello di sviluppo nel farsi della competenza, che è stato qui tratteggiato, vuole proporsi come una trama di criteri per la ricerca del valore, per orientare la direzione di sviluppo e la crescita della persona. Insegnare per competenze significa fare in modo che lo studente si appropri del senso del suo formarsi.

Bibliografia

- Ajello, A.M., Belardi, C. (2007). *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*. Roma: Carocci.
- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Anderson, L.W., Krathwohl D. R. (eds), (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Auteri, G., Di Francesco G. (2000). *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M.(a cura di), (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., Cini, S., Paolini, A. (2012). *Le sedici competenze di base*, Lecce: Pensa Multimedia
- Benadusi, L., Di Francesco, G. (2002). *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*. Napoli; Tecnodid.
- Bertagna G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno*. Brescia: La Scuola.
- Buber M. (1990). *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*. Magnano: Qiqajon.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Capperucci, D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*. Firenze: Edizioni ETS.
- Castoldi, M.(2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini e associati.
- Civelli, F., Manara, D. (2002). *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*. Milano: Guerini e associati.
- Claris, S. (2010). *L'esperienza del pensare. Guida teorico-pratica per la formazione di insegnanti e formatori*. Milano: Franco Angeli.
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri Editori.
- Costa, M. (2011). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damiano, E. (1989), *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE Lombardia.
- Dreyfus, S.E., Dreyfus, H.L. (1980), *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Los Angeles: University of California.
- Fertonani, M. (2005). *L'evoluzione dei sistemi di valutazione delle competenze manageriali*. Milano: Franco Angeli.
- Gadamer H.G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gallese, V., Keysers, C., Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends Cognitive Sciences*, 8, 396-403.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Giambelluca, G., Rigo, R., Tollot, M.G., Zanchin, M.R. (2009). *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guasti, L. (2002). *Le competenze di base degli adulti. Competenze, standard, esempi*. Firenze: Le Monnier.
- Guilford, J.P. (1977). *La creatività*, in Beaudot A. (a cura di), *La creatività*. Torino: Loescher.
- ISFOL (2004). *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: Franco Angeli.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris: Ed. de l'Organization. [cit. da trad. it.: *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida. 2008].
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la competence*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Lipari, D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lucini, G.F., Fraschini M. (a cura di), (2009). *Valutazione degli apprendimenti in Regione Lombardia*. Milano: Guerini e associati.

- Margiotta, U. (2009). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta, U. (a cura di), (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (a cura di), (2007). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Mertens, D.M. (2008). *Transformative Research and Evaluation*. New York, NY: The Guilford Press.
- Mezirow, J., (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris: ESF Editeur.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher's*. Paris: OECD.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation: de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1973). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Rey, B., Carette V., Defrance A., Kahn S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rodriguez, S. (2009). *Multiple Literacy and Science Education: Icts in Formal and Informal Learning Environments*. New York, NY: Information Science Reference.
- Roegiers, X. (2004) *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Tessaro, F. (2008). Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica. *Quaderni di orientamento*, n. 33
- Vannini, I. (2010). *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Varisco, B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini e associati.
- Vygotskij, L.S. (1931). *Istorija razvitija vyssih psichi eskih funkcij*, in *Sobranie so inenij*, vol. 3, Moskva: Pedagogijka. Tr. it. Veggetti, M.S., (Eds.), (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

