

Indice

Introduzione	11
<i>Valentina Grion</i>	
1. Alcune riflessioni sul concetto di competenza: l'andare insieme	13
2. La struttura del libro	15

Parte prima Genesi e sviluppi teorici

Capitolo 1	
Paradigmi educativi e culture valutative	19
<i>Debora Aquario</i>	
1. Filosofie educative e significati del processo valutativo	20
2. La valutazione come processo di riflessione e ricerca	26
Capitolo 2	
L'approccio docimologico e il testing	29
<i>Rossella Giolo</i>	
1. Valutazione scolastica e questioni docimologiche	29
1.1. I limiti delle prove di accertamento delle conoscenze	31
1.2. Soggettività, oggettività, intersoggettività	33
1.3. Ambiti di valutazione	34
1.4. Funzioni della valutazione	36
1.5. Gli strumenti di verifica scolastica	36
1.6. Validità e affidabilità	40
1.7. La misurazione delle prove	43

2. Il testing	46
2.1. La rilevazione con il test: limiti e vantaggi	46
2.2. Prove oggettive: tipologie	48
2.3. Criteri per progettare, costruire e utilizzare le prove oggettive	50
2.3. Dalla misurazione delle prove alla valutazione	62
Capitolo 3	
La valutazione delle competenze	77
<i>Valentina Grion, Sabrina Maniero</i>	
1. Introduzione: valutazione sommativa, formativa e valutazione “per” l’apprendimento	77
2. La competenza: “semplice” somma di conoscenze e abilità?	80
2.1. Perché le competenze	80
2.2. Per un approccio pedagogico alle competenze	82
2.3. Agire con competenza	90
3. La valutazione delle competenze	91
3.1. Progettare per competenze	91
3.2. Il compito autentico	92
3.3. Valutare competenze: la triangolazione	97
3.4. Focus sullo strumento: la rubrica di valutazione	101
Capitolo 4	
Valutazione della scuola come sistema	105
<i>Emilia Restiglian</i>	
1. Introduzione	105
2. La normativa di riferimento	110
3. Il Rapporto di Autovalutazione e il processo di miglioramento delle scuole	116
4. Conclusioni	124
Parte seconda	
Contesti autentici, pratiche e strumenti	
Capitolo 1	
La co-costruzione di una rubrica nella scuola primaria	129
<i>Giuliana De Vecchi</i>	
Premessa	129
Le FASI per costruire una rubrica	130
Fase 1 - Analisi del contesto	130

Fase 2 - Definizione dello scopo	131
Fase 3 - Creazione dell'ambiente di apprendimento	131
Fase 4 - Sperimentazione di quanto concordato	135
Fase 5 - Co-autovalutazione e riflessione	136
Considerazioni finali	137
Capitolo 2	
L'uso della rubrica nella scuola secondaria di primo grado	139
<i>Paolo Scorzoni, Daniele Pavarin</i>	
1. Introduzione	139
2. Il percorso di costruzione di una rubrica di valutazione in una scuola secondaria	141
2.1. La progettazione di un percorso nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana	141
Fase I: identificare le competenze da sviluppare e un argomento generativo. Le domande che guidano la fase di progettazione	141
Fase II: definizione del compito autentico	144
Fase III: produzione della rubrica di valutazione analitica	145
2.2. In classe	148
Lezione 0: comunicazione alla classe del compito autentico e raccolta di domande	148
Lezione 1-4: rispondere alle domande poste dagli alunni	149
Lezione 5: creare la rubrica di valutazione con la classe	149
Lezione 6-7: rispondere ad altre domande	150
Lezione 8: realizzazione del compito	150
Lezione 9: Restituzione del compito	150
3. Le potenzialità della rubrica	151
4. Conclusioni	152
Capitolo 3	
La rubrica di valutazione e autovalutazione in una scuola inclusiva	155
<i>Giuseppe Filippo Dettori</i>	
1. Gli allievi "speciali"	155
1.1. Una didattica attenta alle differenze	157
1.2. Un'attenzione particolare per gli studenti con DSA	158
2. Elaborare PDP accurati per favorire processi metacognitivi	159
3. Processi di Valutazione e Autovalutazione con uso di rubriche	162
3.1. Valutazione e Autovalutazione delle competenze trasversali e disciplinari	164

3.2. Valutare e Autovalutare le competenze sociali e le dinamiche interpersonali	168
4. Riflessioni conclusive	171
 Capitolo 4	
La rubrica valutativa nella formazione universitaria	173
<i>Sabrina Maniero</i>	173
1. Premessa	173
2. Contesto e attività	175
2.1. Descrizione dell'attività laboratoriale	176
2.2. Attività	177
Fase I: avvio	179
Fase II: mappatura della competenza	180
Fase III: formulazione dei componenti della rubrica	181
Fase IV: stesura e presentazione dell'elaborato	185
Allegato n. 1 – Estratto dell'elaborato finale – rubrica valutativa della competenza 'collaborare e partecipare'	188
Contesto e target di riferimento in cui saranno indagate le varie dimensioni della competenza	188
 Capitolo 5	
La costruzione del RAV	197
<i>Roberta Focchiatti, Luisella Lucato</i>	
1. Il Rapporto di Autovalutazione	197
2. Esperienze laboratoriali di Valutazione di Sistema	200
 Capitolo 6	
La valutazione d'Istituto per il miglioramento: l'uso di prove strutturate in un'esperienza di rete	203
<i>Beatrice Caponi, Mariacristina Calogero</i>	
1. Il Progetto Monitoraggio del Profilo formativo: un esempio di rilevazione in Rete	204
2. Gli strumenti: caratteristiche, criteri di scelta e modalità di utilizzo	205
3. Aspetti organizzativi e gestionali	207
4. Potenzialità di utilizzo dei dati	209
5. Ricaduta sull'Istituto: RAV e miglioramento dell'Offerta formativa	213

Indice	9
Capitolo 7	
Il piano di miglioramento	217
<i>Andrea Bergamo</i>	
1. Da dove nasce il Piano di miglioramento?	217
2. Piani di miglioramento e rapporto di autovalutazione	218
3. Il percorso: come costruire piani di miglioramento efficaci	221
4. Conclusioni	230
Parte terza	
Elementi di riflessione e prospettive	
Verso una valutazione che promuove apprendimento	233
<i>Debora Aquario</i>	
Alcune strategie possibili	235
Gli studi sulla Valutazione per l'apprendimento: risultati e prospettive aperte	238
Conclusioni	243
<i>Emilia Restiglian</i>	
Bibliografia	247
Note sugli autori e loro collaboratori	259

Introduzione

Valentina Grion

Ancora un libro sulla valutazione nella scuola. Ce ne sono tanti. Molti ricercatori se ne sono occupati. Perché allora quest'ulteriore pubblicazione?

Nostro primo intento, come autrici, è stato quello di creare un'opera che offrisse agli studenti, futuri educatori e docenti, e agli attuali educatori e insegnanti, la possibilità di riflettere su un tema importante come quello della valutazione nella scuola e nei contesti educativi e formativi, attraverso un percorso da poter intraprendere a partire da più direzioni. Il libro, infatti, lascia al lettore la scelta di approcciare l'argomento, muovendo dagli spunti teorici offerti nei primi capitoli, o cominciando dalla lettura delle pratiche proposte nella seconda parte, o ancora ricercando una propria motivazione alla lettura attraverso il confronto con gli spunti di riflessione su alcune recenti prospettive della ricerca valutativa delineati nella parte conclusiva.

Un secondo, ma non meno importante, obiettivo è stato quello di realizzare un'opera snella, di facile lettura, privilegiando un linguaggio semplice, seppure ricco di adeguati termini specifici utilizzabili nei contesti della valutazione.

Ulteriore intenzione delle autrici è stata di quella di proporre riferimenti concreti a contesti *autentici* (termine che ritornerà spesso nel corso dei capitoli), prospettati e interpretati dalle persone che hanno vissuto le esperienze e messo in atto le pratiche esposte e discusse nel libro. In tal senso, dunque, un'opera che ha richiesto alle autrici stesse di ascoltare le voci dei diretti protagonisti delle attività di progettazione e realizzazione delle attività valutative presentate.

In questo quadro, ha preso vita un lavoro che vuole riportare, ancora una volta, il tema della valutazione al centro dell'attenzione di educatori e insegnanti, come momento determinante l'intero processo d'insegnamento/apprendimento. La valutazione, infatti, è stata ed è ancora spesso, considerata

come fase finale e staccata da quelle della progettazione e della realizzazione delle attività educative, formative, d'insegnamento/apprendimento. La ricerca odierna ne mette in luce, invece, il ruolo centrale e integrato rispetto a tali processi.

In effetti, per lungo tempo, si è considerato il paradigma misurativo (Broadfoot, 2007), ossia l'uso della valutazione come strumento per definire standard e misurare i risultati scolastici, come via privilegiata per stimolare l'impegno e aumentare i livelli di successo dei singoli alunni, oltre che quello delle scuole e degli istituti educativi come sistema. La valutazione, in tale funzione, si è realizzata come controllo dei risultati nel momento finale del percorso formativo effettuato.

Tuttavia, a seguire i ragionamenti di Stiggins (2002), considerato uno fra i più autorevoli esperti del mondo occidentale nella ricerca valutativa, la nostra focalizzazione sui risultati della valutazione dovrebbe essere preceduta da alcune riflessioni imprescindibili, volte a vagliare se gli approcci utilizzati favoriscano e supportino o meno l'apprendimento, se abbiano un impatto su di esso e quali effetti e conseguenze la valutazione abbia effettivamente sui processi formativi. Andando a fondo di tali questioni Stiggins (2002, p. 759) afferma:

la comunità scientifica legata all'approccio misurativo, di cui io sono membro, ha ommesso di riflettere su un punto essenziale. Per decine di anni, le nostre priorità si sono espresse nella necessità di elaborare sempre più sofisticate ed efficaci modalità per generale prove valutative i cui risultati fossero validi e attendibili. Certamente, assicurare l'accuratezza dei punteggi della valutazione è essenziale. Tuttavia, rimane irrisolta una questione prioritaria: Come possiamo massimizzare l'impatto positivo di questi punteggi su coloro che apprendono? In altre parole, come possiamo essere sicuri che le nostre modalità di valutazione, le procedure e i risultati servano a supportare la motivazione degli allievi all'apprendimento e la loro consapevolezza di essere in grado di apprendere?

Queste ultime, insieme ad altre questioni messe in luce dalla recente letteratura di settore, hanno guidato un ampio dibattito relativo alla necessità di assicurare che i processi valutativi non si limitino a realizzarsi come "valutazione *dell'*apprendimento", ma anche e soprattutto come "valutazione *per* l'apprendimento"¹. In altre parole, la valutazione dovrebbe riferirsi, da una parte, alle strategie di controllo dello status dell'apprendimento, dall'altra, a quelle da mettere in atto per incentivarlo.

¹ Si confronti, a questo proposito il terzo capitolo e quello delle conclusioni.

A tale proposito, come si rileva anche sia nel capitolo 2 che nel 3, si potrebbe osservare che la duplice funzione della valutazione, quella *sommativa*, diretta alla misurazione degli esiti dell'apprendimento, e quella *formativa*, maggiormente rivolta a orientarlo, è stata definita già nel 1967, da Scriven, e che quindi nulla di nuovo sembrerebbe esserci oggi sotto il sole. Tuttavia, oltre al fatto che il processo che oggi si definisce “valutazione per l'apprendimento” (o, con l'espressione di origine anglosassone *assessment for learning*), non si sovrappone esattamente a quello della valutazione formativa, e, pur condividendone molti presupposti, ne supera i confini espandendone il significato (Stiggins, 2002), va osservato che per decenni nella scuola e nei contesti educativi/formativi la funzione sommativa abbia giocato un ruolo largamente predominante, se non esclusivo, nella messa in atto dei processi valutativi, relegando così l'atto valutativo al momento conclusivo dei percorsi, ossia al momento in cui si deve “tirare le somme” rispetto a quanto fatto e ormai completato.

Come verrà discusso in alcuni dei capitoli del libro, (ri)assegnare alla valutazione il suo pieno significato corrisponde a considerarla parte integrante dell'azione d'insegnamento/apprendimento. Richiamando quanto rileva Grion (2016, p. 293), “una ‘buona’ valutazione può agire positivamente sull'apprendimento quand'essa viene profondamente integrata nel processo d'insegnamento/apprendimento; si trasforma, invece, in un'opportunità persa di formare comportamenti e sviluppare abilità negli studenti, se la si considera e la si tratta come momento aggiuntivo a cui pensare solo alla fine del processo d'insegnamento/apprendimento”.

1. Alcune riflessioni sul concetto di competenza: l'andare insieme

Nel quadro delineato, un ruolo centrale, messo più volte in luce nella presente pubblicazione, è quello assunto dal concetto di “competenza”, come unità di misura del sapere e dunque elemento su cui focalizzare l'attenzione anche nell'ambito dei processi valutativi.

L'odierno lessico pedagogico, oltre che quello istituzionale riferito alla scuola e ai contesti formativi, fa ampio riferimento, infatti, a tale termine. Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola del primo ciclo del 2012 (D.P.R. 89/2009), quelle per i Licei (D.P.R. 89/2010), così come le Linee-guida per gli Istituti tecnici (D.M. 57/2010) utilizzano la competenza come elemento su cui basare la progettazione e la definizione dei profili formativi. Ancor di più, la valutazione e la documentazione dei livelli d'apprendimento raggiunti in uscita dai sistemi formativi da parte degli alunni si riferisce specificamente

alla “certificazione delle competenze” (cfr. D.M. 9/2010; CM. 3 del 13 febbraio 2015 e relativi allegati; L. 107 del 13 luglio 2015).

In effetti, la competenza come “unità di misura” del patrimonio personale-conoscitivo-culturale delle persone, ormai largamente impiegata nei contesti dell’educazione non-formale, rappresenta un costrutto su cui basare una “metrica comune” dei diversi subsistemi dell’educazione e dell’istruzione formale, e non formale; essa può essere considerata l’espressione linguistica attraverso la quale tali subsistemi possono interfacciarsi e comunicare. Attestare e descrivere le competenze progressivamente acquisite, si delinea, dunque, come un atto importante che pone la scuola in posizione centrale nell’ambito della costruzione del *Sistema integrato di educazione e formazione*, priorità condivisa dai Paesi europei (Grion, 2017).

Proprio questa sua larga diffusione in ambito educativo e formativo, non solo in Italia, impone – come presupposto per la lettura dei successivi capitoli di quest’opera – almeno una breve riflessione sul significato del termine. Assumendo un approccio costruttivista sociale, si ritiene, infatti, che le parole giochino un ruolo determinante nella costruzione delle realtà sociali. Come chiariscono, ad esempio, Richardson e St. Pierre (2005), «il linguaggio non ‘riflette’ la realtà sociale, ma piuttosto produce significati e crea la realtà sociale» (p. 961). In tal senso risalire all’etimologia di un termine può rappresentare una strategia fondamentale per coglierne il significato profondo e l’impatto sugli ambiti culturali e sociali in cui esso è impiegato.

Considerando, dunque, l’etimologia del termine “competenza”, risulta particolarmente interessante scoprire come esso trovi la sua derivazione dal verbo latino *competĕre*, il cui primo significato, secondo il dizionario Le Monnier della lingua latina (Bianchi, Bianchi, Lelli, 1972) non si riferisce al corrispondente italiano “competere” inteso come azione che mette l’uno contro l’altro due o più contendenti, ma piuttosto si rifà all’“incontrarsi”. Il termine *competĕre*, in effetti, si rivela un composto di *cūm* “con” e *petĕre* “andare, dirigersi verso”. Perciò focalizzando l’attenzione sulla radice *cum*, del termine competenza, diviene evidente come essa non possa che rinviare ad un’idea di convergenza e di direzione comune, di percorso intrapreso insieme a, verso una meta.

In tale luce, il termine “competenza” si rivela un costrutto perfettamente coerente con una visione costruttivista socio-culturale dell’apprendimento, all’interno della quale la conoscenza rappresenta un prodotto sociale, risultato di azioni condivise fra i partecipanti del contesto.

2. La struttura del libro

Il libro è rivolto agli studenti dei corsi preparatori alle professioni educative e all'insegnamento, che per la prima volta si avvicinano al tema della valutazione, ma anche a quei docenti che decidono di "accettare la sfida della valutazione", ossia quella di (ri)affrontare un tema, spesso vissuto come ostico nella scuola, e di cui, invece, c'è necessità di acquisire maggiori consapevolezze per essere in grado di utilizzarne metodi e strumenti con efficacia.

Dopo l'introduzione, esso si struttura in tre sezioni.

La prima è dedicata alla presentazione del quadro e degli sviluppi teorici della ricerca educativa sulla valutazione. Quattro capitoli compongono questa prima parte.

Obiettivo del primo capitolo è quello di offrire una riflessione sui significati che assume la valutazione in rapporto ai diversi paradigmi educativi (o approcci o filosofie) che si sono succeduti nel XX secolo, circa la natura della conoscenza e dell'apprendimento.

Nel secondo capitolo vengono proposti gli elementi caratterizzanti l'approccio docimologico-tradizionale alla valutazione. A partire dagli accenni proposti in riferimento alla nascita della docimologia nei primi decenni del '900, il capitolo ripercorre brevemente lo sviluppo di tale sapere, per presentare poi le questioni inerenti e gli elementi costitutivi dei processi valutativi condotti in ottica docimologica.

Il terzo capitolo è dedicato alla discussione di approcci più recenti alla valutazione, con una particolare focalizzazione sulla valutazione delle competenze. Dopo una prima trattazione riguardante la definizione di competenza come costruito complesso, il capitolo prende in analisi alcuni possibili contesti, metodi e strumenti attivabili per "catturare" la complessità della competenza e giungere a valutare tale costruito.

Il quarto capitolo chiude la prima sezione, proponendo un discorso riferito ai processi valutativi che si attuano a livello di sistema scolastico. Nel capitolo viene affrontato il tema della valutazione degli insegnanti, delle scuole e del sistema scolastico a partire dalle indicazioni contenute nella normativa riferita, in particolare, alla creazione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Viene trattata la questione della cultura valutativa e autovalutativa delle scuole quale condizione per il miglioramento generale del Sistema.

La seconda sezione propone una serie di percorsi, interpretati dai progettisti e realizzatori degli stessi, che introducono il lettore alla conoscenza di pratiche e strumenti valutativi considerati nell'ambito della loro concreta attivazione all'interno di contesti autentici. Nell'elaborare questa parte, le autrici hanno fatto la scelta di privilegiare la presentazione di esperienze che

finora hanno giocato un ruolo assai relativo all'interno delle scuole, ossia quelle che fanno riferimento a strumenti e modalità ancora poco diffuse. Hanno ritenuto, perciò di dare maggiore spazio a percorsi e strumenti relativi alla valutazione delle competenze con uso della rubrica, e ad esperienze riferite alla recente normativa sul Rapporto di autovalutazione delle scuole e al piano di miglioramento. In questa parte sono così proposti sette capitoli.

I primi quattro descrivono attività di costruzione e impiego di rubriche di valutazione in diversi contesti educativi e formativi: nella scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado, nell'ambito dell'inclusione scolastica, nella formazione universitaria. In questi contesti vengono evidenziati sia gli aspetti formativi e di orientamento della rubrica di valutazione, come strumento metacognitivo e di riflessione sulla pratica, che il suo uso a scopo di valutazione sommativa.

Gli altri tre capitoli sono dedicati ad alcune esperienze delle scuole alle prese con le richieste della recente normativa riguardante il Sistema Nazionale di Valutazione. Si descrivono qui percorsi di autovalutazione delle scuole in base al modello indotto dal RAV (Rapporto di AutoValutazione), di messa in atto di strumenti adeguati a tale scopo, di costruzione del piano di miglioramento.

Il libro si chiude con una sezione conclusiva tesa a riflettere su alcuni elementi critici in relazione all'attuale ricerca educativa sulla valutazione, e alle pratiche di valutazione attualmente in atto; inoltre a proporre alcune questioni aperte, possibili piste di riflessione e di lavoro per tutti coloro che sono coinvolti dai e nei processi valutativi.