

BRICKS | TEMA

# La valutazione tra accertamento ed apprezzamento

*a cura di:*  
Aurora Mangiarotti

# Valutazione formativa, Autovalutazione, DAD,

## **Riflessioni sulla valutazione come processo complesso con focus sulla scuola secondaria - *Intervista al Prof. Agostino Frigerio***

In occasione di un seminario sul tema della valutazione, ho incontrato il prof. Agostino Frigerio che, dopo essere stato maestro elementare e direttore didattico, ha ricoperto il ruolo di professore di metodologia della ricerca pedagogica alla Bicocca ed il confronto è stato illuminante. In questo articolo riporto l'intervista fatta al professore e alcune mie indicazioni sulla valutazione in tempo di DAD.

Le istanze istituzionali assegnano alla valutazione il compito di considerare e valutare i risultati degli apprendimenti, le relazioni sociali (altrimenti chiamate "il comportamento"), il processo formativo nel suo complesso. Questo compito trova la sua espressione formale nei voti assegnati all'allievo nelle varie discipline; solo la scuola primaria è recentemente tornata a una modalità valutativa affidata a giudizi descrittivi e livelli di apprendimento (avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione).

### ***Prof Frigerio, da dove vuole iniziare?***

La prima, molto generale, è costituita da una certa apprensione per la tenuta del tessuto sociale del nostro vivere insieme, per la crescente debolezza della relazione tra individui, sempre più preoccupati di portare a compimento destini individuali, compiti singolari, lasciando la cura del vivere sociale - fragile e frastagliato - a residualità marginali e trascurabili. Stiamo assistendo da tempo a quel fenomeno che il filosofo coreano Byun-Chul Han ha definito "l'espulsione dell'altro", un fenomeno dai mille volti, ma tutti associati a una fisionomia generale, quella dell'omologazione: siamo capaci di accettare solo chi ci assomiglia, e sempre tentati di ridurre la relazione al confronto "per non essere da meno".

Sembra mancare un senso della comunità, e cioè una condivisione di relazioni e conoscenze. Questo impone a mio avviso che l'educazione e l'insegnamento trovino diversi modi per tenere strettamente uniti, solidaristicamente congiunti, i processi del conoscere e quelli del convivere: la scuola dovrebbe insegnare che il conoscere nasce nel convivere e, d'altra parte, che condizione per la crescita è la condivisione della conoscenza.

La seconda è una prospettiva tutta interna alla scuola e la riassumo con parole che prendo in prestito da Jerome Bruner: *"L'interesse quasi esclusivo per le prestazioni e la valutazione ha spesso portato a trascurare come insegnano gli insegnanti e come imparano gli allievi"*. Un po' come dire, mi pare: per parlare di valutazione occorre fare attenzione a quel che accade in classe.

### ***Professore, non le sembra che la valutazione oscilli tra diverse istanze?***

Segnalo alcune pratiche tra le quali mi pare oscilli la valutazione, alla ricerca di un sempre un po' precario equilibrio.

La prima è data dal rapporto tra il sistema di raccolta delle informazioni e la loro restituzione agli allievi in termini formativi. Scattiamo delle fotografie, ma poi dobbiamo costruire un *report* leggibile del viaggio fin lì fatto. La raccolta delle informazioni, è noto, avviene individuando le competenze da valutare, le prestazioni che afferiscono a quelle competenze, la somministrazione delle prove. Poi viene il bello, perché i numeri non bastano più. Questo credo rappresenti un punto cruciale da considerare, soprattutto nel momento in cui pare che le istanze quantitative, numeriche addirittura, tendano ad offuscare quella "restituzione formativa" che invece rappresenta un po' il cuore della valutazione.

In altre parole, la valutazione si muove tra controllo ed esplorazione. E' come se si giocasse il rapporto tra *l'esprit de geometrie* e *l'esprit de finesse* (entrambi atteggiamenti utili alla valutazione), tra i sistemi quantitativi di rilevazione attraverso prove standardizzate, verifiche, test, e la ricerca intorno a quello che avviene in-mente mentre si svolge un compito. Certo questa esplorazione è impossibile da condurre sempre, si sa, ma la didattica dovrebbe pur consentire qualche viaggio di ricerca nei processi cognitivi, e

non solo spingere verso il controllo degli esiti di apprendimento. Detta in altro modo, si può immaginare la valutazione oscillare tra conoscenza ed apprezzamento.

***Certo gli studenti si presume di conoscerli, eppure talvolta le occasioni di conoscenza sono limitate ai momenti di verifica e alle interrogazioni.***

Quante volte vediamo all'opera gli allievi in lavori comuni, in cui poter osservare come operano, cosa dicono, quali domande fanno nel corso del lavoro? Riusciamo a creare occasioni per fare questo? La conoscenza comporta azioni diverse, e non sempre destinate a riuscire. Lo ricordava già Italo Calvino.

*Il signor Palomar vuole guardare un'onda: individuarla, osservarla, fissarla per conoscerla, riuscire a distinguerla tra le altre mille .... Vuole limitare il suo campo d'azione, ma l'onda che vuole osservare non si lascia isolare....*

*Isolare un'onda separandola dall'onda che immediatamente la segue e pare la sospinga e talora la raggiunge e la travolge, è molto difficile...*

*Insomma, non si può guardare un'onda senza tener conto dei mille elementi che concorrono a darle forma, direzione, ampiezza... La difficoltà è fissare i confini..*

*Il signor Palomar a ogni momento crede di essere riuscito a vedere tutto quel che poteva vedere dal suo punto di vista, ma poi salta fuori sempre qualcosa di cui non aveva tenuto conto .*

(Italo Calvino, Palomar osserva un'onda).

Ancora. La valutazione si muove tra il visibile e l'invisibile, tra i risultati e i processi cognitivi: quel "piano d'azione" che ognuno elabora mentalmente tra una sollecitazione, una perturbazione, un *input* e il risultato prodotto.

***Come dar voce a dimensioni spesso nascoste?***

La valutazione dei processi può ben tener conto di quelle che Boscolo chiamava la "qualità" degli apprendimenti" (organizzazione delle conoscenze, utilizzo sicuro delle tecniche), la loro continuità (ripresa delle conoscenze pregresse, sviluppo attraverso vari gradi di approfondimento) e la flessibilità degli stessi (il trasferimento di competenze, l'integrazione delle conoscenze, la metacognizione). Ma anche qui occorre che in classe si trovino occasioni per poter osservare tutto questo: ascoltando domande, cogliendo incertezze, offrendo supporti che consentano agli studenti di passare dalla eteroregolazione all'autonomia nell'esecuzione dei compiti.

***La valutazione dovrebbe essere quindi intesa nel senso di "dare valore"***

La valutazione oscilla tra valorizzazione e svalutazione. A dire il vero la valutazione non dovrebbe mai essere svalutativa, ma valorizzatrice. E allora, quando si valorizza un interlocutore? Quando viene accolto con stima, proponendogli una sfida (Vygotskij parlava di compiti un po' superiori alle attuali capacità degli allievi, ma non troppo), offrendo così occasioni per la consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti.

Questo pendolo va di pari passi con un altro, quello tra identificazione e riconoscimento. Tanto forte è il nostro bisogno di riconoscimento, che se non lo otteniamo nei nostri soliti contesti di vita andiamo a raccattarlo ovunque vi sia qualcuno che ce lo offre. E' quello che fanno alcuni dei nostri ragazzi, disposti a disperdersi anche in strada alla ricerca di un riconoscimento autentico. Riconoscimento è accorgersi di un volto, di una storia, di qualche domanda inespressa, mai però fermandosi ad una semplice identificazione: dati, numeri, una *password*. La scuola sappiamo bene non è uno sportello Bancomat. La relazione – il rivolgersi all'altro riconoscendolo interlocutore - non può rimanere ai margini del valutare, perché la marginalizzazione della relazione può rappresentare un primo passo sulla strada che conduce alla svalutazione.

***Lo studente può avere voce nel processo valutativo?***

La valutazione poi gareggia nel gioco delle interpretazioni: quella dell'insegnante e l'autovalutazione dello studente. Una autovalutazione promettente non si limita a dare voce all'allievo, ma cerca di scoprire anche i presupposti interpretativi di un compito. Valutare e insieme autovalutare un testo scritto, ad esempio, conducono a svelare i processi di concettualizzazione della scrittura che lo studente mette in atto per svolgere il compito assegnato. Un primo passo verso la metacognizione, verso la consapevolezza.

***Quale dovrebbe essere la cassetta degli attrezzi del docente in un contesto valutativo?***

La valutazione è anche una pratica che prende forma attraverso i saperi degli insegnanti. Saperi quantitativi, per quanto riguarda la raccolta, la tabulazione dei punteggi, la sistemazione dei risultati delle prove. Ma l'insegnante ha in serbo anche saperi qualitativi, più prossimali: l'ascolto, l'osservazione, il dialogo. Saperi che vanno formati ed esercitati, saperi che rincorrono altre evidenze didattiche ed educative, oltre a quelle che i numeri già evidenziano. Certo qui sorge la domanda: ma quando tutto ciò? Il tempo è fattore decisivo: per ascoltare, osservare, dialogare occorre tempo, luoghi adatti, contesti favorevoli in cui venga alla luce lo studente e come impara. Sappiamo tutti che di tempo non ce n'è, che sempre il tempo ci tiranneggia: programmi e i loro tempi, i genitori e i loro tempi. Eppure il tempo non è mai un contenitore indifferente, non è una successione di istanti, ma se mai di incontri. Allora possiamo anche dire che avere o non avere tempo è sempre avere o non avere tempo per qualcosa: cos'è il qualcosa per cui si ha tempo e il qualcosa per cui non si ha tempo a scuola?

Oltre ai saperi quantitativi e qualitativi, vi sono poi i saperi impliciti dei docenti: quei saperi che vengono alla luce nel corso di indagini o di conversazioni con gli insegnanti. Alcuni sono messi in luce da ricerche educative le quali ci informano, per esempio, che un elemento fondamentale per il giudizio sullo studente, un elemento capace di catalizzare tutte le valutazioni specifiche sulle discipline, è rappresentato dalla maggiore o minore vicinanza dello studente all'idea di "buon alunno": e cioè la sua disponibilità ad apprendere e la sua gestibilità sociale. Si possono annullare questi filtri? Assolutamente no, è del resto bene esserne consapevoli.

Nel corso di una indagine svolta una quindicina di anni fa sull'apprendimento della matematica da parte degli studenti giapponesi e statunitensi, sono emerse migliori prestazioni nei ragazzi e nelle ragazze del Sol Levante. Si indagarono le molteplici ragioni di questo fenomeno, ma una in particolare colpì i ricercatori. Alla domanda: "Per voi, da cosa dipende il successo in matematica degli studenti?" gli insegnanti statunitensi risposero: dall'intelligenza; quelli giapponesi invece sostennero che decisivo è l'impegno e l'esercizio. Non sempre ci rendiamo conto di quanto queste visioni implicite incidano non solo sulla valutazione, ma anche sugli apprendimenti dei ragazzi.

***Vi sono a scuola contesti che favoriscono una conoscenza degli studenti e quindi anche un apprezzamento dei loro progressi e dei loro risultati?***

Certo, sono quei contesti in cui la presenza dell'insegnante è costante e al tempo stesso discreta, da regista più che da protagonista.

Sarebbe innanzitutto utile uscire dalla considerazione dei programmi come nucleo centrale del fare scuola, per promuovere una visione curricolare. Non intendo dilungarmi su temi già trattati in milioni di pagine, quindi sintetizzo solo una definizione di curricolo che traggio dai lavori di Pontecorvo e Pellerey: il curricolo può essere ricondotto all'insieme dei vissuti, delle esperienze e dei discorsi che si fanno a scuola.

In questa visione unitaria, il conoscere ed il convivere possono trovarsi solidaristicamente legati. All'immagine del "Pensatore" di Rodin potremmo affiancare l'immagine di "Lezioni di anatomia" di Rembrandt: alla solitaria riflessione di un pensatore che sembra prescindere dal contesto, si può ben affiancare un apprendere che avviene mentre l'insegnante fa, mostra come si fa, si espone – in questo fare – alle domande degli allievi. Un apprendere che nasce da qualche interrogativo - l'origine del pensiero sta sempre in una qualche perplessità, confusione o stato di dubbio e incertezza, diceva John Dewey – e segue percorsi flessibili, diversificati, oggi si direbbe personalizzati.



Figura 1 - Il pensatore di Rodin<sup>1</sup> e Lezioni di anatomia di Rembrandt<sup>2</sup>

### **Prof Frigerio, quali indicatori dovrebbero identificare una scuola di qualità?**

Da una ricerca svolta alcuni anni fa in Gran Bretagna è emerso, degna di grande interesse, una traccia utile per organizzare e in grado di valutare un "fare scuola" di qualità. Ciò che conta paiono essere allora questi aspetti:

- la condivisione dei valori tra docenti, studenti, famiglie;
- la focalizzazione sugli apprendimenti degli alunni;
- la collaborazione tra docenti ed allievi;
- la socializzazione delle pratiche didattiche;
- i dialoghi di riflessione in grado di valutare l'andamento del lavoro per apportare eventuali aggiustamenti.

La scuola è forse la più importante comunità culturale del Paese.

*"Lo sviluppo umano implica una partecipazione degli individui a comunità culturali e può essere compreso solo alla luce delle pratiche culturali di tali comunità..."* (Barbara Rogoff, La natura culturale dello sviluppo)

Ringrazio il prof Frigerio per l'intervista e rifletto come la valutazione risponda a diverse istanze, quella certificativa e quella formativa e debba essere intesa nel senso di "dare valore". E' stato sottolineato quanto sia importante creare contesti in cui la presenza dell'insegnante sia costante e al tempo stesso discreta, da regista, attento osservatore, in grado di cogliere domande inesprese, elementi di disagio, di offrire supporti che favoriscano negli studenti la consapevolezza del proprio percorso di apprendimento in autonomia. L'ascolto e il rispetto reciproco sono le condizioni per la germinazione ed il consolidamento della relazione tra studente e docente, necessaria per la crescita della persona e della comunità scolastica.

### **La dimensione formativa della valutazione**

Fin dagli anni '90 la ricerca ha evidenziato il ruolo importante della partecipazione attiva degli allievi nella valutazione, stimolando una presa di coscienza dei propri stili, del livello di comprensione e dei risultati raggiunti.

<sup>1</sup> <https://cutt.ly/zc4DLDb>

<sup>2</sup> <https://cutt.ly/Pc4DH5i>

## Valutare in tempo di DAD, le attenzioni

La valutazione è strettamente connessa alla nostra idea di insegnamento e per questo le strategie didattiche che adottiamo, condizionano il nostro modo di valutare le prestazioni degli allievi.

Mentre una didattica frontale vede la valutazione come momento finale di un percorso e rileva il livello di padronanza dei contenuti appresi nonché la capacità di applicarli, una didattica attiva richiede oltre alle prove di conoscenza e abilità, anche momenti di lavoro di gruppo, di confronti, di discussioni, di produzione di artefatti. La valutazione acquisisce un'accezione formativa, orientata al miglioramento: l'insegnante, attento al processo, coinvolge l'allievo nella valutazione durante l'intero percorso.

In tale contesto gli elementi valutativi devono essere numerosi, una prestazione positiva non è sufficiente per poter certificare il possesso di una competenza, ma è necessario disporre di un insieme di prestazioni, sulla base delle quali stabilire il livello di maturazione; inoltre la competenza deve essere presente con continuità in modo che costituisca una qualità stabile della persona.

Nella DAD e nella DDI vanno progettate e proposte attività che richiedono la messa in campo sia di abilità disciplinari e rielaborative, sia di capacità riflessive, da cui il docente può trarre evidenze per una valutazione formativa.

L'osservazione deve essere non occasionale, ma continuativa e la raccolta di elementi che documentano il livello di abilità raggiunto, sistematica. E' importante creare strumenti validi e affidabili con la collaborazione dei colleghi: potrebbe trattarsi di griglie osservative da poter compilare in tempo reale, in situazioni specifiche. Le varie osservazioni vanno registrate con continuità; il docente crea situazioni didattiche che permettono di rilevare le prestazioni degli allievi e, in qualche lezione, completa le osservazioni riferite a tutta la classe. Nel tempo, le evidenze testimoniano il progresso degli apprendimenti degli alunni. La raccolta di evidenze è ad opera dei docenti del CDC ciascuno nel proprio ambito disciplinare, perciò il confronto tra docenti stessi permette di avere conferme su aspetti comuni rilevati e maggiore fiducia nella valutazione che via via viene sviluppata.

Un altro strumento utile sono le *check list* che aiutano lo studente a ripercorrere le fasi dell'attività svolta, a riflettere sui concetti importanti. Di seguito [un esempio di check list](#)

Check list			
Percorso su funzioni e trasformazioni			
Prenditi cinque minuti per rispondere			
domande	si	abbastanza	no
So riconoscere una trasformazione a partire dalla scrittura simbolica generale? [es- $f(x) \rightarrow f(x+k)$ ]			
So rappresentare una funzione trasformata essendo assegnata la trasformazione e la funzione base?			
So riconoscere una trasformazione a partire dal grafico di una funzione trasformata?			
So applicare una composizione di trasformazioni ad una funzione base?			
So risalire alla composizione di trasformazioni a partire dal grafico della funzione trasformata?			
So verificare se una composizione di trasformazioni è commutativa?			

Una strategia che si dimostra efficace è inserire nelle prove strutturate una domanda che richiede allo studente di valutare, dal suo punto di vista, la difficoltà del test. L'analisi della correlazione tra la risposta data dallo studente e il punteggio conseguito, porterà il docente a capire quanto lo studente sia in grado di tenere sotto controllo il proprio apprendimento e a rendersi conto della capacità di autoregolazione degli stessi alunni.

## Il potere del feedback

Un ulteriore elemento che può favorire negli studenti una maggiore consapevolezza del progresso nel proprio apprendimento è la restituzione da parte del docente di osservazioni mirate, accurate, di suggerimenti concreti e utili a far capire gli errori commessi o le mancanze, ossia il *feedback*.

Le seguenti sono alcune caratteristiche del *feedback*:

- afferma il valore del destinatario,
- si concentra sugli aspetti positivi e non solo su quelli negativi,
- non spinge un destinatario a sentirsi in un certo modo ma offre opinioni ponderate che sono aperte a un eventuale rifiuto,
- è collegato a un obiettivo chiaro (di apprendimento/miglioramento),
- è accurato, diretto e chiaro, lasciando poco spazio a un'interpretazione errata,
- basa i commenti su comportamenti o materiali concretamente osservabili - non generalizzazioni,
- fornisce suggerimenti sulla base dei quali il destinatario può agire.

[Casiraghi- Santolini Metid, progetto feedback <http://www.thefeedbackproject.eu/> ]

## L'eportfolio

Uno strumento che gli alunni del triennio della secondaria di secondo grado possono adottare per tenere traccia del loro percorso scolastico è il *portfolio*. Grazie alle tecnologie ogni studente può creare il proprio *eportfolio*, in cui conservare non solo artefatti che documentano conoscenze e capacità acquisite, ma anche riflessioni, idee, pagine di diario, ossia quanto possa mettere in luce la loro maturazione cognitiva ed affettiva. Numerose sono le app nate per la creazione di un eportfolio, ma anche un ambiente come Drive si rivela utile allo scopo.

L'insegnante può cominciare a creare un eportfolio di classe dalla prima e mostrare come, nel tempo, la documentazione raccolta sia una efficace modalità per creare consapevolezza dell'evoluzione degli apprendimenti.

## Bibliografia

- L.Benadusi, R.Serpieri, Organizzare la scuola dell'autonomia, Carocci, Roma 2002  
 Piero Boscolo, Continuità, apprendimenti e competenze, in: Studi e documenti Annali della P.I. n.83, 1998  
 Jerome Bruner, La cultura dell'educazione, Feltrinelli, 1997 Milano  
 Byun-Chul Han, L'espulsione dell'altro, ed. figure nottetempo, Milano 2017  
 Italo Calvino, Palomar, Mondadori, Milano 2016  
 F. Carugati, P. Selleri, Psicologia dell'educazione, Il Mulino, Bologna 2009  
 John Dewey, Come pensiamo, La Nuova Italia, Firenze  
 H.Gardner, Educare al comprendere, Feltrinelli, Milano 1993  
 Clotilde Pontecorvo, Psicologia dell'educazione-conoscere a scuola, Il Mulino, Bologna 1999  
 Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, Discutendo si impara, NIS, Firenze 1991  
 Barbara Rogoff, La natura culturale dello sviluppo, Raffaello Cortina, 2004 Milano  
 Lev Vygotskij, Pensiero e linguaggio, Giunti, Firenze 1966  
 Wiggins McTighe, Fare progettazione, LAS Roma 2004



**Aurora Mangiarotti**

[mangiarotti.aurora@gmail.com](mailto:mangiarotti.aurora@gmail.com)

*Formatrice in corsi PNSD nelle aree TIC, competenze, valutazione, progettazione didattica, didattica della matematica e STEAM. Già docente di matematica, ha ricoperto i ruoli di esperto INVALSI (profilo A2), Animatore Digitale, funzione strumentale, referente per la formazione e per l'integrazione delle tecnologie nella didattica. Fa parte del comitato scientifico dell'evento Sfide la scuola di tutti.*