

Media education e valutazione

Alberto Parola^a

^a *Università degli Studi di Torino, alberto.parola@unito.it*

Abstract

Il contributo affronta il tema della valutazione in ambito mediaeducativo. La media education è campo didattico e di ricerca. Ci interroga continuamente in relazione alle questioni docimologiche all'interno di percorsi che, in modalità differenti, fanno uso dei media, ma anche, in generale, in relazione alla valutazione orientata alle competenze.

Progettazione, documentazione, valutazione (che implicano processi e prodotti) rappresentano punti chiave per intraprendere un dialogo centrato sul "filo rosso" che lega tutte le fasi di un'attività mediaeducativa: alcuni elementi definitivi, il peso da assegnare a finalità e obiettivi, i differenti livelli della valutazione rappresentano gli aspetti significativi di questo articolo, resi comprensibili da alcuni esempi proposti soprattutto nell'ultimo paragrafo.

Parole chiave: media education; valutazione; competenze mediali; ricerca educativa.

Abstract

The paper describes the issue of evaluation in the field of media education. It represents both teaching and research that forces us to think about the assessment methods within pathways that, in different ways, make use of media, but also, in general, in relation to the evaluation-oriented skills.

Design, documentation, evaluation, process and product are key points to develop a dialogue centered on the "red thread" that binds all media education activity phases: some defining elements, the weight of aims and objectives and the different levels of evaluation represent significant aspects of this article, made intelligible by some examples proposed especially in the last paragraph.

Keywords: media education; evaluation; media competences; educational research.

1. Introduzione al concetto di valutazione nella media education

Il presente articolo affronta il tema della valutazione delle pratiche di media education (da ora in poi ME) sotto un duplice punto di vista: una valutazione di base, centrata sull'esperienza, e una "in ricerca", focalizzata sulle teorie della ricerca educativa e su alcuni aspetti significativi della docimologia attuale.

Il contributo prende spunto da esperienze di sperimentazione mediaeducativa e dallo sviluppo di una teoria docimologica che, in relazione al tema, risulta dinamica, autentica (Wiggins, 1989) e ricca di concrete novità, anche in stretto rapporto con differenti strategie educative.

In altre pubblicazioni (si veda di seguito) abbiamo tracciato sostanzialmente alcune direzioni che, in molti casi, si riferiscono a contesti specifici ed esperienze mirate: ad esempio, si pensi a una valutazione di percorsi mediaeducativi realizzati in classe basati su conoscenze e abilità (Parola & Trincherò, 2006), ricerche con disegni sperimentali a due gruppi finalizzati alla valutazione di competenze medialie (Parola & Robasto, 2014), creazione di repository di pratiche di ME derivanti da un progetto europeo basato sul modello 3P (progetto, processo, prodotto¹) (Parola & Ranieri, 2010), progettazione di strategie di ricerca-azione focalizzate sull'educazione ai media all'interno di una rete di scuole e sostenute da protocolli d'intesa tra partner (Parola & Robasto, 2014; Parola, 2014).

Allo stato attuale risulta ancora piuttosto arduo il tentativo di cristallizzare una teoria docimologica complessiva e univoca in relazione all'ambito della ME. I motivi possono essere molteplici:

1. un primo motivo si riferisce ai pesi che, in ciascuna attività mediaeducativa, si determinano in relazione alle finalità indicate in fase progettuale (si veda par. 2);
2. un secondo aspetto riguarda il dibattito "interminabile" creatosi intorno al concetto di competenza e, nello specifico, di competenza digitale (aspetto citato, ma poco definito nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo, MIUR, 2012, www.indicazioninazionali.it), di competenza mediale (aspetto non citato nel medesimo documento, ma più inclusivo in relazione alla complessità e all'intreccio dei linguaggi usati a scuola) e dei differenti livelli di complessità delle stesse (si veda par. 3);
3. un terzo elemento emerge sulla base dei differenti livelli di valutazione in riferimento al sistema che si intende costruire intorno alle attività mediaeducative (si veda par. 4);
4. una quarta e ultima prospettiva si genera quando un insegnante/educatore intende affrancarsi dalle logiche docimologiche sommative consolidate nei decenni per aprirsi a quelle formative (Scriven, 1967) e autentiche, individuando le fasi valutative in modo dinamico all'interno della progettualità mediaeducativa (ibidem).

Tratteremo nel dettaglio questi quattro punti durante lo sviluppo dell'articolo.

¹ Per una trattazione su prodotto e processo in ambito docimologico fare riferimento a Mason (1996).

Inoltre, in diverse occasioni abbiamo insistito sul forte legame che occorre creare tra gli aspetti valutativi dei percorsi mediaeducativi e le attività di progettazione, osservazione, monitoraggio e documentazione delle attività svolte (Felini & Trincherò, in press). Continui rimandi tra i vari elementi concorrono a sviluppare consapevolezza nel formatore, in special modo in quelle situazioni in cui il percorso ideato deve necessariamente mantenere un equilibrio dinamico tra le motivazioni degli attori in gioco, le finalità dichiarate, il rapporto ludico/produttivo/apprenditivo che si costruisce con i media utilizzati e gli aspetti relazionali che emergono dalla messa in circolo di nuovi talenti e competenze (dei ragazzi, ma anche dell'adulto).

Le attività citate, dalla progettazione (Figura 1) alla documentazione (finalizzata sia al monitoraggio che alla valutazione), si possono in parte sovrapporre quando si tratta di attivare gli elementi costituenti comuni (modalità, metodi, strumenti) ma devono essere sempre definite, rappresentate ed esplicitate chiaramente da chi intende realizzarle (quando e in che modo).

Progettualità - definizione di competenza (QT1 ²) e di competenza mediale (QT2)	...
Finalità generali	...
Obiettivi specifici	...
Osservazione del processo e tipologia di documentazione	...
Descrizione del percorso	...
Eventuale prodotto	...
Tipologia di valutazione	...
Restituzione	...
Riflessione conclusiva	...

Figura 1. La tabella offre, in sintesi, le voci significative per la preparazione di un progetto mediaeducativo che funge da esempio per la proposizione di strumenti di valutazione delle attività.

In questo caso eviteremo di trattare il tema del monitoraggio già sviluppato altrove (Felini & Trincherò, in press), invece evidenzieremo il “filo rosso” che lega l’aspetto progettuale (in special modo l’asse tra obiettivi e strumenti di valutazione), documentativo (soprattutto distinguendo la funzione del documentare con strumenti mediali dall’uso mediaeducativo di altri media) e valutativo (introducendo differenti livelli di complessità).

Valutare in ambito mediaeducativo significa sostanzialmente verificare se gli obiettivi dichiarati (o una parte di questi) sono stati raggiunti al termine di un percorso – nel breve, medio o lungo periodo – o di un ciclo di attività che utilizza i media a scopo formativo con differenti accezioni. Un percorso si può definire mediaeducativo solo quando sviluppa conoscenza, abilità, competenze in relazione ai media, rappresentati non solo come strumenti tesi alla costruzione di apprendimenti, ma anche come ambienti o oggetti di studio e osservazione. Tali percorsi mediaeducativi consentono all’allievo di sviluppare capacità di analisi, di scrittura, di scelta e autonomia critica. Se non fossero pienamente presenti questi ingredienti all’interno di un percorso, potremmo semplicemente definirlo animativo, ludico, esperienziale, ma certamente non raggiungerebbe i requisiti richiesti per essere definito mediaeducativo.

² QT = quadro teorico.

2. I pesi delle finalità vs. strumenti di valutazione

Scrivere correttamente un progetto che comprende finalità generali e obiettivi specifici è premessa fondamentale per svolgere correttamente un percorso di ME: ad esempio, “costruire autonomia critica nell’uso di un motore di ricerca” potrebbe costituire una finalità generale di un percorso dedicato agli ultimi anni della scuola primaria e ai primi della secondaria di secondo grado (con una infinità di varianti a seconda delle necessità). Questa finalità implica attività per lo sviluppo di competenze mediaeducative poiché determina una miriade di situazioni (selezione delle informazioni, testi, immagini, suoni, verifica delle fonti, analisi del linguaggio, proprietà intellettuale, analisi delle intenzionalità delle multinazionali del web, e così via) che potrebbero essere riproposte in successione, affinando, nel tempo, la capacità di discernimento di elementi multidisciplinari³. Si può affermare che un tale modello progettuale si presti bene alla messa in pratica di percorsi verticali e alla costruzione graduale di un curriculum mediaeducativo. Nella Figura 2 il punto centrale prevede un equilibrio funzionale tra le finalità che rendono completa l’attività sotto molteplici punti di vista: apprenditiva, animativa/produttiva/di scrittura e in relazione allo sviluppo di competenze mediali. In tale punto si stabilisce un equilibrio dinamico tra progettualità basate su un medium – in questo caso il web – come strumento finalizzato all’apprendimento (usiamo il motore per reperire sui vocabolari online le definizioni che ci possono essere utili per svolgere una relazione di storia), come prodotto mediale orientato alla sintesi conclusiva di un’attività ludico-animativa svolta a partire dalla scuola primaria, con lo scopo di migliorare il clima di classe e/o orientata all’apprendimento di un linguaggio per la scrittura mediale (usiamo il motore per reperire immagini allo scopo di costruire un diatape attraverso un lavoro di gruppo con il metodo didattico del cooperative learning) o come un ambiente/oggetto d’analisi, allo scopo di decostruirne/ricostruirne gli elementi essenziali e comprenderne il significato (usiamo il motore per capire come funziona, cosa c’è dietro il meccanismo della ricerca, quali indizi ci indicano l’attendibilità dei siti/fonti/materiali reperiti e così via).



Figura 2. Tre aree semantiche che possono far parte di una progettualità mediaeducativa: la situazione ideale è rappresentata dal punto centrale. Adattata da Parola, 2012.

³ Dall’italiano alla seconda lingua, dalla storia alla geografia e sostanzialmente in tutte le discipline.

Poniamo che l'insegnante che ha ideato le attività abbia previsto questo tipo di complessità. Si tenga presente che i molti lavori svolti nelle scuole, centrati sull'uso dei media, possono contenere molteplici sfumature riferibili a tutti gli aspetti indicati in Figura 2, che tuttavia frequentemente non compaiono in modo esplicito in fase progettuale. Questo per dire che le pratiche possono anche essere molto efficaci, ma la valutazione di rado risulta adeguata poiché essa deve essere fortemente legata agli obiettivi dichiarati prima dell'inizio delle attività. Un elemento molto importante, quando si forma un educatore, un insegnante o un formatore, è rappresentato dallo sviluppo della consapevolezza di dover esplicitare finalità e obiettivi e, soprattutto, di riconoscere nelle attività ideate una finalità mediaeducativa tout court.

Il passo successivo è prevedere il peso che a ciascun ingrediente si intende assegnare durante il percorso: si badi bene che l'idea, in situazione, viene sempre "stressata" dalla realtà dei fatti e solo utilizzando l'esperienza sarà possibile fare in modo che obiettivi, scelte e situazioni effettive siano davvero congruenti, approssimandosi ai pesi previsti. Quando parliamo di peso intendiamo riferirci alle priorità e al grado di approfondimento di un obiettivo, aspetto che inevitabilmente andrà a incidere sul sistema di valutazione che l'insegnante realizzerà in differenti momenti, sulla linea del tempo del percorso mediaeducativo.

Di seguito, in Figura 3, alcune modalità con le quali poter valutare percorsi differenti a seconda dell'importanza che l'insegnante (o educatore) assegna ai tre elementi di Figura 2.

Focus	Valutazione		
	Oggetto di valutazione	Criteri di valutazione	Strumenti di valutazione
Medium come strumento	Conoscenze disciplinari (storia, geografia, etc.) Anche abilità e competenze disciplinari	Indicatori basati sul programma e documenti cartacei (libri, dispense, etc.) e/o digitale (siti, pdf, etc.)	Colloquio, saggio breve, questionario, test
Medium come prodotto	Abilità manuali (oggetto analogico, es. fumetto), informatiche (oggetto digitale, es. video), digitali (oggetto digitale, es. video) Talvolta clima di classe, ma anche competenza di scrittura	Indicatori estetici Efficacia comunicativa Grammatiche e sintassi	Rubriche Check list Simulazioni
Medium come oggetto di studio	Competenze di analisi (lettura) e critiche (autonomia di giudizio)	Elenchi di comportamenti e azioni Risoluzione di problemi Modalità di rilevazione di strategie Competenze relazionali	Colloqui Interviste verbalizzate Mappe concettuali Performance assessment (webquest, goal based scenarios, role playing, problem solving collaborativo etc.)

Figura 3. Modi di valutare un percorso mediaeducativo a seconda del focus progettuale e/o realizzativo.

3. Competenze medial e digitali: definizioni e livelli di complessità

Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) del 2012, in relazione ai media, fanno intravedere un passo significativo rispetto alle precedenti del 2007. Alcuni spunti interessanti, inoltre, possono essere reperiti all'interno del documento su "La Buona Scuola" (MIUR, 2014, www.governo.it/backoffice/allegati/76600-9649.pdf). Cinque anni (2007-2012), in riferimento al tema, rappresentano un arco temporale assai significativo: basti pensare che il decennio 2004-2014 ha visto nascere e svilupparsi i social network e YouTube, due giganti del web, ed era logico attendersi una versione maggiormente focalizzata sui cambiamenti (anche considerate le premesse nel testo). Nelle Indicazioni (MIUR, 2012) sono chiaramente citate le competenze digitali, ma non quelle medial, le quali assumono, in diversi passaggi all'interno del testo, differenti sfumature che velatamente ammiccano a taluni indicatori proprio collegabili a tali competenze. Le prime, pur comparendo, non sono definite, mentre le seconde rifluiscono sostanzialmente nei concetti di capacità critica, produzione, capacità di analisi e così via; si badi bene, questi aspetti non vengono praticamente mai riferiti specificatamente ai media, i quali appaiono sotto forma di elemento "aggiuntivo", con la formula "anche con" e quasi mai come focus centrale delle attività, quindi solo "in funzione di" attività non altrimenti specificate. Ciò significa che il documento dispone i pesi cui facevamo riferimento nel paragrafo precedente solo, o quasi, sull'area semantica riferita allo strumento e al prodotto, tradendo le attese in riferimento alle finalità della ME (medium come oggetto di studio o ambiente da esplorare). Essa può essere rintracciabile, interpretabile, dedotta in diversi passaggi, ma sempre implicitamente e, dunque, può divenire praticabile senza sentirsi necessariamente parte "fuori dal coro": in ogni caso, le linee guida devono essere realizzate e suggerite altrove, laddove non può ancora essere presente una trattazione organica, sia dal punto di vista progettuale, sia docimologico.

Un passo ulteriore, dunque, lo scorgiamo all'interno del documento "La Buona Scuola" (MIUR, 2014), il quale introduce aspetti che nelle Indicazioni (MIUR, 2012) non erano chiaramente esplicitati data la natura del testo: si tratta di palestre dell'innovazione, di valutazioni qualitative, di docenti mentor (coordinatori di progetti), di siti di riferimento (si pensi a scuola in chiaro 2.0), di connessioni veloci, di tecnologie leggere, di modalità BYOD (Bring Your Own Device), di laboratori del territorio, del tema dell'incubazione di idee e pratiche, di data school, di opening up education, di code.org e così via⁴, terreno fertile per lo sviluppo della ME nelle scuole. Con uno scenario di questo tipo, la valutazione con i suoi metodi e le sue pratiche, si manifesta in tutta la sua complessità con elementi particolarmente interessanti.

Partiamo dalla competenza digitale con una delle possibili definizioni: "la competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le Tecnologie della Società dell'Informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet" (Calvani, Fini & Ranieri, 2011, p. 12). Inoltre, può essere suddivisa nelle dimensioni tecnologica, cognitiva ed etica. In questo caso ci si riferisce a conoscenze e abilità riferibili all'uso corretto degli ambienti digitali, in special modo il

⁴ L'elenco è parziale: sono citati solo alcuni concetti che offrono un panorama comunque significativo. Servirebbe una lunga trattazione per spiegarli nel dettaglio: lo spazio a disposizione lo impedisce, pertanto rimandiamo il lettore al documento online.

web. Mentre, per quanto riguarda la competenza mediale, facciamo appello al modello MED (Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla comunicazione) (Parola & Trincherò, 2006) che personifichiamo attraverso le seguenti definizioni: lettore mediale, scrittore mediale, critico mediale, fruitore mediale, cittadino mediale, le quali si possono tradurre rispettivamente nelle capacità di analisi, produzione, autonomia critica, scelta e, complessivamente, di uso corretto e attivo dei media all'interno di una determinata società e, contemporaneamente, della società globalizzata.

Dunque, il secondo modello comprende anche i cosiddetti old media, come la radio, il fumetto, la Tv e così via, includendo un maggior numero di linguaggi, con la loro storia e la loro evoluzione, i quali, in ogni caso e gradatamente, si stanno tutti intrecciando all'interno degli ambienti digitali (pc, smartphone, tablet, etc.).

Considerati questi due quadri teorici, occorre ancora fare un ulteriore "sforzo definitivo" per scindere una competenza mediale nelle sue componenti. In questo caso ci facciamo aiutare dal modello RIZA, ideato da Trincherò (2012; Parola & Ranieri, 2010). Le dimensioni, questa volta, definiscono la competenza mediale e poi vengono declinate sulle competenze specifiche: si tratta di risorse (fondamentalmente conoscenze, abilità e atteggiamenti), strutture di interpretazione (in sintesi la capacità di "leggere" una situazione-problema), strutture di azione (strategie, scelte e comportamenti) e strutture di auto-regolazione (in sostanza, la capacità riflessiva sulle strategie adottate nell'azione e, in generale, sulle modalità delle strutture precedenti).

Tra le competenze citate, prendiamo ad esempio il critico mediale che, come dicevamo, si può sviluppare attraverso l'uso di un motore di ricerca. Premettiamo che lo sviluppo di una competenza mediale, di norma, avviene grazie a una serie di attività collocate all'interno di un curriculum mediaeducativo. All'interno di un progetto curricolare, quindi, ragionare su dimensioni e livelli della competenza mediale significa sostanzialmente costruire comunità di pratica, progettare e svolgere percorsi all'interno di una ricerca-azione, individuare le priorità, i linguaggi e le propedeuticità.

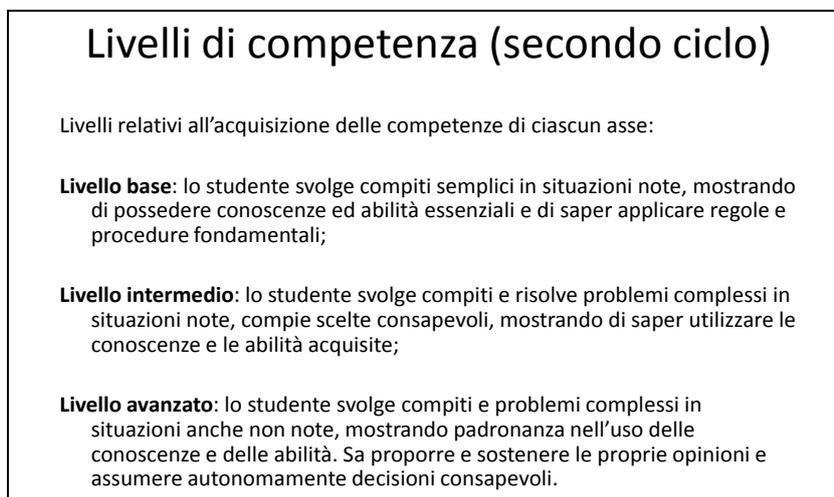


Figura 4. I livelli di competenza indicati all'interno del D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010 (<http://www.istruzione.it>).

In primo luogo i tre livelli della competenza, dunque, non si riferiscono a quelle del decreto ministeriale sintetizzato in Figura 4, ma sono concepiti in modo verticale e non solo per la certificazione del secondo ciclo, come in Figura 5.

In secondo luogo, gli stessi livelli di competenza, se non valutati con strumenti efficaci, potrebbero essere concepiti in modo “intuitivo” dall’insegnante che, con questa schematizzazione, si sentirebbe invitato a suddividere una classe in tre sezioni facendo riferimento a un modello docimologico implicito basato su impressioni, prove più o meno affidabili orientate alle conoscenze, giudizi sporcati da stereotipi e altri eventuali effetti invalidanti. La nostra proposta intende fornire alcuni suggerimenti per abbandonare questo obsoleto modo di “pensare” le strutture valutative, allo scopo di valutare davvero competenze – e non altro – considerando dimensioni specifiche della competenza (senza fare confusione) e di collocare ciascun allievo all’interno del livello corretto (senza stereotipi⁵).

Livelli scolastici Livelli dell'apprendimento	Ultimo biennio primaria	Primo biennio secondaria	Ultimi tre anni secondaria
Conoscenze	Conoscenze di <i>base</i> : l'allievo sa che cosa è un motore, che cosa è un thesaurus, la procedura per la ricerca con parole chiave, etc.	Conoscenze <i>cristallizzate</i> : l'allievo ha assimilato le conoscenze di base e, inoltre, conosce la maggior parte delle funzioni del motore e di alcuni altri motori.	Conoscenze <i>complesse</i> : l'allievo ha cristallizzato le conoscenze sui principali motori e ne conosce la storia e l'evoluzione.
Abilità	Abilità di <i>base</i> : l'allievo sa utilizzare le funzioni di base del motore, mettere in pratica una ricerca, selezionare le informazioni reperite e organizzarle all'interno di uno spazio telematico creato ad hoc.	Abilità <i>cristallizzate</i> : l'allievo sa usare gran parte delle funzionalità di diversi motori e svolge ricerche in modo sostanzialmente corretto.	Abilità <i>complesse</i> : l'allievo sa usare tutte le funzioni di differenti motori e svolge con disinvoltura ricerche approfondite, valide e attendibili in situazioni note.
Competenze	Competenze di <i>base</i> : l'allievo sa svolgere semplici ricerche sul web in modo guidato e riflettere in modo adeguato sulla strategia utilizzata e su eventuali errori commessi.	Competenze <i>cristallizzate</i> : l'allievo sa svolgere diversificate ricerche sul web in modo autonomo, con differenti strategie, utilizzando quella giusta a seconda del compito.	Competenze <i>complesse</i> : l'allievo sa svolgere complesse ricerche sul web anche in situazioni non note e adotta autonomia critica di fronte a informazioni provenienti da differenti fonti. Ha consapevolezza del proprio ruolo e delle capacità di ricercatore sul web.

Figura 5. Conoscenze, abilità e competenze (di base, cristallizzate e complesse) in riferimento allo sviluppo curricolare di una competenza critica (nello specifico, l'uso funzionale e consapevole di un motore di ricerca sul web).

⁵ Qui il concetto riunisce tutti gli effetti, tra cui l'effetto alone, Hawthorne, etc. che, per praticità, non riportiamo nel testo. Per approfondimenti si vedano Coggi e Notti (2002).

In tal modo, una classe valutata focalizzandosi sulla verbalizzazione di conoscenze mostrerebbe un certo schema (chi sa molto, chi sa abbastanza, chi sa poco), mentre una valutazione autentica rivelerebbe una situazione sorprendente poiché “chi sa molto” potrebbe anche non aver conseguito competenze intermedie, mentre per “chi sa poco”, quella conoscenza verbalizzata con difficoltà tenderebbe a rappresentare, dunque, una risorsa fondamentale per lo sviluppo di una competenza di livello avanzato, grazie all’uso combinato e consapevole di abilità e a una certa capacità metacognitiva e di consapevolezza delle strategie utilizzate per la risoluzione di situazioni-problema.

4. I differenti piani della valutazione mediaeducativa

Ora proviamo a spostare l’attenzione sulla figura dell’insegnante che prova a visualizzare quel “filo rosso” di cui abbiamo parlato nel primo paragrafo (progettazione, documentazione, valutazione), che crea modelli teorici di competenza già in fase progettuale e prova a concepire un documentazione funzionale alla valutazione del processo mediaeducativo e prevede la costruzione di strumenti di verifica a seconda dei livelli di competenza e delle strategie didattiche ed educative utilizzate dall’insegnante.

Come ipotizzavamo nel primo paragrafo, per svolgere correttamente e consapevolmente una valutazione in ambito mediaeducativo, occorrono alcune competenze metodologiche:

- saper costruire un modello teorico di competenza mediale assumendo i panni di un ricercatore interessato a verificare delle ipotesi;
- prevedere una documentazione sia cartacea sia digitale. Ci riferiamo, ad esempio, a diari di bordo per verificare lo scostamento tra progetto (ideale) e percorso (reale) e per usare i media in duplice veste (in special modo blog o piattaforme per costruire narrazioni ed, eventualmente, un portfolio, o videocamere, tablet o smartphone per tenere traccia di processi, comportamenti, dinamiche relazionali e così via).

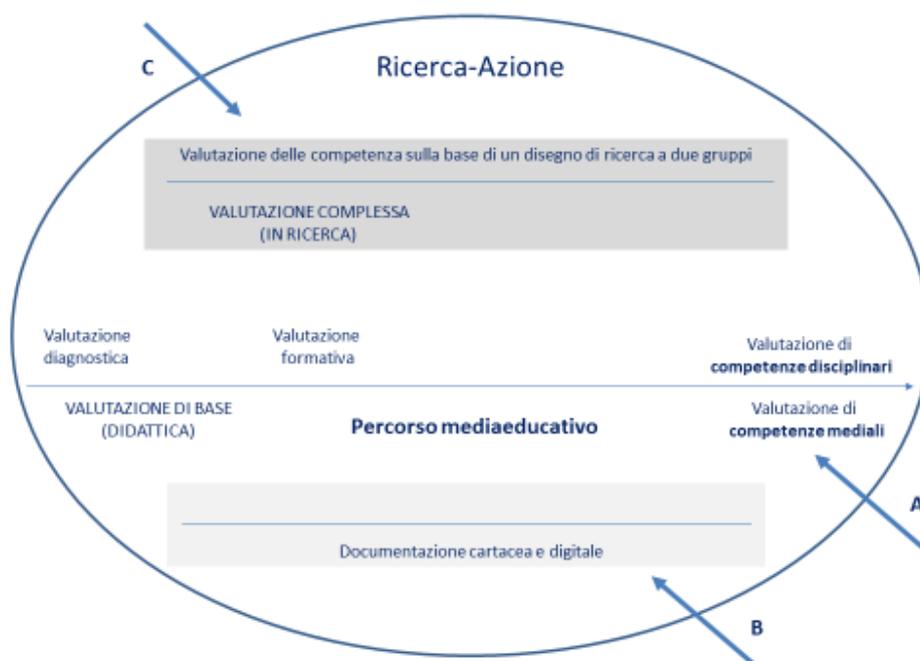


Figura 6. Una ricerca-azione mediaeducativa comprensiva di strategie diverse in fasi differenti.

In Figura 6, riportiamo uno schema comprensivo che prevede l'uso di una ricerca-azione, all'interno della quale è possibile, in differenti momenti, una valutazione di base (didattica) orientata all'uso classico di strumenti costruiti per valutare gradimento, apprendimento, cambiamento (Kirkpatrick, 1994) e una valutazione complessa (o complessiva), per così dire, "in ricerca", frutto di un disegno di ricerca a due (o quattro) gruppi. Di solito, queste tipologie di valutazione avvengono grazie alla collaborazione di ricercatori, tuttavia molti insegnanti possono nel tempo apprendere queste modalità di agire in aula, consolidando e accrescendo le proprie competenze docimologiche, fondamentali nella scuola, e contribuendo allo sviluppo di ricerche scientifiche in ambito mediaeducativo.

In Figura 7, invece, offriamo uno schema delle possibilità di cui un insegnante dispone a seconda dell'approccio che intende imprimere alle proprie scelte valutative, più o meno strutturate, a seconda delle situazioni.

<i>Tipo di approccio</i> <i>Tipologia di valutazione</i>	Qualitativo	Quantitativo
Diagnostica	Portfolio Colloquio	Test di accertamento di conoscenze e abilità (pre-requisiti)
Formativa	Colloquio Diario di bordo dell'allievo Intervista verbalizzata Osservazione libera condivisa Auto-osservazione	Griglie di osservazione Check-list Sociogramma
Sommativa	Colloquio Diari di bordo (insegnante e allievo) Bilancio delle osservazioni Documentazione audiovisiva	Test Bilancio dei voti assegnati
Valut. del Progetto	Diario di bordo dell'insegnante	-
Valut. del Processo (osservazione e documentazione)	Interviste e colloqui Osservazioni libere e audio-visive Diari narrativi Specimen Serie aneddotiche Blog e social network (aperti o chiusi)	Questionari cartacei e online Griglie di osservazione Check-list Scale di valutazione Sistemi di codifica
Valut. del Prodotto/scrittura	Valutazione olistica sulla base di alcune dimensioni cognitive ed emotive esplicitate Colloquio/racconto	Rubriche (con procedura di operazionalizzazione di concetti, dimensioni e sotto-dimensioni) Check-list
Valut. del Cambiamento	Colloquio Focus group	Questionari cartacei e online Test (disegni sperimentali)

Figura 7. Strumenti usabili in situazioni e approcci differenti per ciascuna tipologia di valutazione

5. Conclusione

Ancora molto lunga si presenta la strada per delineare una teoria sulla valutazione in ambito mediaeducativo. Dai documenti ministeriali traspaiono scenari ai quali ci stiamo

rapidamente avvicinando, mentre molto lenta appare l'assimilazione da parte degli insegnanti dei concetti ivi contenuti. Da un lato, a ragione, i docenti della scuola mostrano la necessità di poter/dover discutere a lungo teorie e pratiche che stanno cambiando la loro didattica e il loro modo di concepire la valutazione; dall'altro lato, a torto, spesso rifiutano il cambiamento lamentando la complessità dell'operazione. Noi possiamo sostenere convintamente che sono indispensabili i momenti di confronto tra il mondo della didattica e quello della ricerca, i quali richiedono tempi di elaborazione non immediati. Tuttavia, sosteniamo altrettanto convintamente che la scuola debba davvero cambiare. Il cambiamento non deve essere percepito come un'ennesima sciagura che si abbatte sull'istruzione, bensì come occasione di rinnovamento e trasformazione, utile a tutti gli attori dell'educazione.

La ME e la valutazione delle sue finalità si presentano dunque come veicolo di cambiamento, suggerendo un atteggiamento non servile nei confronti dei media. Piuttosto che chiedere a bambini e ragazzi di usarli perché indispensabili in un momento storico in cui non se ne può fare a meno nel lavoro o nel tempo libero, occorre affidarne a educatori e insegnanti il compito (entusiasmante più che ingrato) di preparare le future generazioni a "guidare" i media e non a esserne guidati, a utilizzarli come strumento di espressione della propria interiorità, delle proprie idee e valori. Ciò permetterà loro di guidare altri pari verso una cittadinanza complessa che, molto probabilmente, si presenterà non priva di ambiguità e ambivalenze. Un compito arduo in cui tutti siamo responsabilmente coinvolti, anche e soprattutto imparando a valutare i percorsi che si potranno mostrare come i più efficaci, sia dal punto di vista cognitivo/emotivo sia da quello relazionale/motivazionale.

Bibliografia

- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2011). *Valutare la competenza digitale*. Trento: Erickson.
- Coggi, C., & Notti, A. (a cura di). (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Decreto Ministeriale 27 gennaio 2010, n. 9. *Modello di certificazione dei saperi e delle competenze di base*. <http://www.istruzione.it/> (ver. 30.12.2014).
- Felini, D., & Trincherò, R. (a cura di). (in press). *Progettare la media education. Dall'idea all'azione nella scuola e nell'extrascuola*. Milano: Franco Angeli.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating Training Programs. The Four levels*. San Francisco, CA: Bennett-Koehler.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale. http://www.annaliistruzione.it/var/ezflow_site/storage/original/application/55f6425315450eb079ff3e4da917750c.pdf (ver. 30.12.2014).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2014). *La Buona Scuola. Facciamo crescere il paese*. <http://www.governo.it/backoffice/allegati/76600-9649.pdf> (ver. 22.12.2014).
- Mason, L. (1996). *Valutare a scuola: prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*. Padova: Cleup.

- Parola, A. (2012). *Regia educativa: l'insegnante osservatore tra percorsi "in ricerca": linguaggi e strategie*. Roma: Aracne.
- Parola, A. (2014). Ricerca-azione e competenze mediali. *Ricercazione*, 6(2), 251–262.
- Parola, A., & Ranieri, M. (2010). *Media education in Action*. Firenze: FUP.
- Parola, A., & Robasto, D. (2014). *Sperimentare e innovare nella scuola: strategie, problemi e proposte mediaeducative*. Milano: Franco Angeli.
- Parola, A., & Trincherò, R. (2006). Come valutare i percorsi di media education. In F. Ceretti, D. Felini, & R. Giannatelli (a cura di), *Primi passi nella media education* (pp. 33–49). Trento: Erickson.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703–713.