

TECNOLOGIE E VALUTAZIONE TRA LIMITI, NECESSITÀ E PROSPETTIVE

ICTS AND EVALUATION BETWEEN LIMITS AND OPPORTUNITIES

Alberto Parola, Università di Torino, alberto.parola@unito.it

SOMMARIO

Il tema legato alla valutazione degli apprendimenti è fondamentale per il futuro di un'intera generazione. I valutatori devono essere formati costantemente con azioni mirate e contestuali. Non esistono forme o modelli di riferimento universali in relazione alla questione docimologica, ma possono essere messi in campo percorsi efficaci sulla base delle scelte delle scuole (e in generale delle istituzioni formative), soprattutto in rapporto alla definizione degli indicatori di competenza. La variabile tecnologica può certamente divenire significativa, ma solo se l'insegnante riesce a coniugare le due dimensioni: (a) una consapevolezza della complessità funzionale e formativa dell'azione valutativa e (b) l'applicazione progettata di strumenti digitali come valore aggiunto di un legame obiettivi/valutazione chiaro e coerente. Il discorso vale per tutto l'arco della vita, ma è necessario introdurre il cambiamento già a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria, di modo che gli allievi crescano concependo la progettualità valutativa come un pensiero utile applicabile in molte decisioni del loro futuro professionale.

PAROLE CHIAVE

Valutazione formativa, tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento, pensiero digitale, formazione degli insegnanti, valutazione delle competenze.

ABSTRACT

The issue of learning assessment is of fundamental importance for future generations. Evaluators must be continuously trained through specific and contextualized actions. There are no universal assessment models, but effective courses can be put in place according to schools' choices (and in general the educational institutions), especially in relation to the definition of competence indicators. The technological variable can certainly become meaningful, but only if the teacher is able to combine two dimensions: (a) an awareness of the functional and formative complexity of the evaluation action and (b) the intentional application of digital tools as an added value of a clear and consistent link between objectives and evaluation strategies. This is true throughout life, but it is necessary to introduce the change since nursery and primary school, so that students may grow up thinking of evaluation as a useful thinking applicable in many decisions in their professional future.

KEYWORDS

Training evaluation, education and learning technologies, digital thinking, teacher training, competences assessment.

Autore per corrispondenza

Alberto Parola, Università di Torino, alberto.parola@unito.it

1 Introduzione

Il tema della valutazione è oggi al centro del dibattito educativo e istituzionale ed è anche questione controversa compressa tra urgenza, utilità ed etica dell'azione docimologica. In questo contributo cerchiamo di riflettere proprio all'incrocio delle questioni principali relative alla valutazione degli apprendimenti, intesa come osservazione di componenti individuali e sistemiche allo stesso tempo.

D'accordo con Castoldi (2012) su una differenziazione tra piani differenti (da internazionale e nazionale a regionale e locale, sistema da me ripreso in un precedente articolo¹ in relazione alla strategia di ricerca-azione per lo sviluppo di competenze mediali), concepiti come contesti che portano separatamente istanze culturali e educative spesso in contrasto, poco riconoscibile «è un'istanza di professionalizzazione che tende a pensare la valutazione come strumento professionale a disposizione di dirigenti e docenti per promuovere il proprio sviluppo organizzativo e professionale» (Castoldi, 2012, p. 319). Per tali motivi, il tema docimologico non può che essere concepito come una mediazione tra modelli applicabili più o meno pervasivamente (sistemi europeo e nazionale) e le scelte necessarie per individuare e integrare o correggere modelli che andrebbero applicati contestualmente (sistemi regionale, locale, scolastico, anche organizzato in reti). Per fare ciò, il dialogo docimologico dovrebbe essere incessante e soprattutto potrebbe portare risultati soddisfacenti se posto tra le priorità in connessione con molte altre questioni determinanti: rapporto con le famiglie, valore aggiunto delle tecnologie, uso eccessivo delle stesse, visione comunitaria della scuola e organizzazione basata sull'innovazione didattica).

Citando Damiano (2005), Castoldi (2012, p. 320) afferma che: «Ciò che rimane assente, o in larga misura implicito, è appunto una responsabilità professionale caratterizzata da un codice etico e deontologico che definisca i principi e i comportamenti su cui orientare la propria azione in base a cui verificare l'operato dei singoli». Naturalmente questo aspetto, se assente, va ad annullare, o quasi, il ragionamento che andremo in seguito a elaborare, evitando di entrare nel merito di molte altre questioni specifiche relative al nostro Paese.

La Figura 1 evidenzia la complessità delle scelte che l'insegnante è costretto ad affrontare: laddove è richiesto un cambiamento radicale² nel considerare il rapporto tra sé e la valutazione, egli si trova nelle condizioni di *accoppiare* questa nuova forma emergente con la capacità di interpretare il valore aggiunto che la tecnologia didattica (e non solo) apporta alle sue competenze, che deve necessariamente *ribaltare*³ sulla classe e su ogni singolo allievo. Nel frattempo, come vedremo, anche il rapporto valutazione/tecnologia rende ancora più complessa

¹ Parola, 2014.

² In tal senso non possiamo non citare Mezirow (2016) e Quaglino (2011) in ottica *trasformativa* con approcci differenti, ma complementari.

³ Qui il termine è inteso nel senso di un'elaborazione e consegna ispirata *competente* agli studenti.

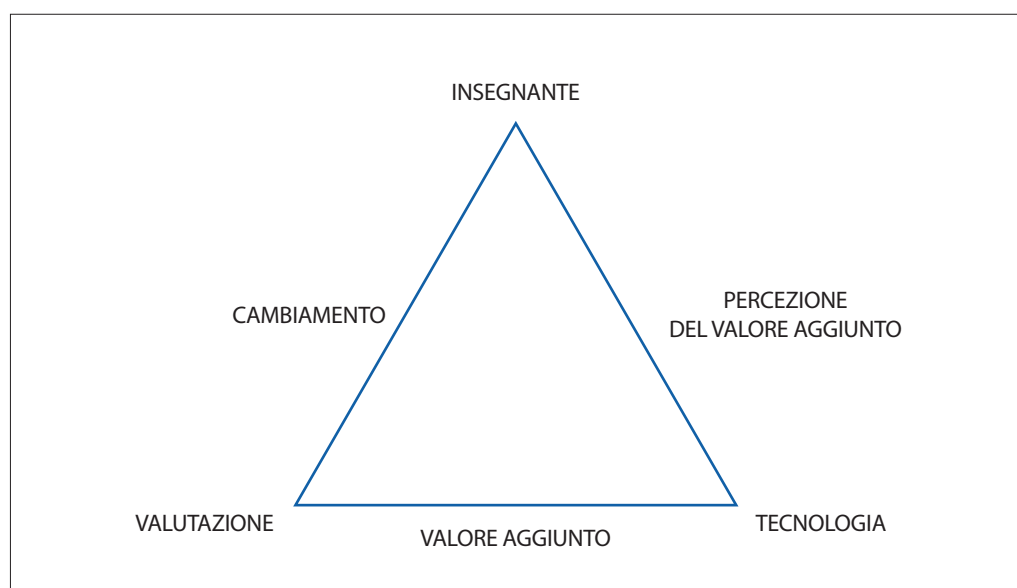


Fig. 1 Il valore aggiunto della tecnologia.

l'operazione che, se colta nel modo corretto, potrà portare un upgrade della sua professionalità, sempre salvo l'aspetto etico, nel senso di una rinnovata attenzione allo studente che apprende dall'attività valutativa e dall'autovalutazione, imprescindibile per far funzionare lo schema in figura.

La recente docimologia (e.g., Coggi & Notti, 2002; Mason, 1996) ha insistito a lungo sulla necessità di trasformare il momento valutativo in un'azione formativa, e forse è proprio questo l'obiettivo più significativo da perseguire, allo scopo di creare nel tempo una cultura della valutazione che possa concepire l'azione docimologica come parte di un processo apprenditivo realmente autoriflessivo. Da un punto di vista del processo di cambiamento in ottica valutativa, molto rilevante è anche il concetto di «valutazione formatrice» proposto da Hadji (2017), che spinge più avanti i confini di una valutazione ancora più utile e sempre meno ingombrante, meno giudicante, come se si stesse facendo apprendimento, rendendo i due momenti più intrecciati e sfumati. Secondo Greenstein (2016, p. XXVIII): «Con la valutazione formativa, l'insegnamento e la valutazione diventano un processo ciclico di miglioramento continuo in cui ogni passaggio informa l'altro» [per riprendere l'idea di ricerca-azione e di curricularità/verticalità, aggiungiamo noi]. Inoltre, l'autrice afferma che, in relazione al tema, generalmente gli insegnanti tendono a osservare che essa favorisce un apprendimento personalizzato, incoraggia il lavoro di gruppo, aumenta il coinvolgimento e la motivazione degli allievi, rispetta il loro reale apporto e il loro apprendimento. In tal senso, il concetto di valutazione formativa non è fissato per sempre, ma prevede continui adattamenti, ampliandosi e, allo stesso tempo, specificandosi. In attesa di evidenze, e soprattutto di modelli chiari che possano essere categorizzati nel mare magnum delle possibilità di una valutazione formativa, nella quale spesso sono gli impliciti a pervadere le attività e i processi introdotti in campo, ci sembra che l'idea stessa di valutazione formativa

debba trovare maggior spazio all'interno della didattica, come fase irrefutabile se si vuole procedere verso una *scuola delle competenze* utile ai futuri professionisti.

Sappiamo dunque che, in riferimento all'approccio valutativo, di momento chiuso in se stesso non si può trattare: è molto più utile pensare alla valutazione come a un percorso continuo di conoscenza di sé, solo talvolta giudicante (da ciò non si può prescindere), ma soprattutto va coltivata una progettualità docimologica fondata sulla valutazione come esperienza vivificante di apprendimento e di *coltivazione del sé*, attraverso un intenso ed efficace percorso formativo che, come già affermato, comprende tutti gli attori dell'educazione: scuola, territorio, famiglie (e altri soggetti se vogliamo rivolgerci anche alle attività di alternanza scuola-lavoro).

Questa concezione sistemica della valutazione non tiene solo conto della scuola come *ambiente d'apprendimento*, ma considera tutte le ramificazioni e gli intrecci mentali che oggi gli allievi utilizzano nello sviluppo del proprio pensiero, ed è per questo che occorre focalizzare l'attenzione sui media come *componente del reale complesso* sotto forma di ambienti/mondi più o meno immersivi e sulle tecnologie come *oggetti materiali e immateriali funzionali all'apprendimento*. Questa distinzione media/tecnologie fa emergere una differenza sostanziale di approccio che vede le tecnologie come funzionali al sapere e i media come *luoghi immersivi del cambiamento* cognitivo/emotivo/comportamentale al cospetto del sapere. Tale distanza è solo apparente: tecnologie e media si fondono anch'essi in un unico complesso sistema profondamente intrecciato con la realtà biologica e affettiva degli individui.

La trasformazione in atto, a parer nostro, non va tanto ricercata nelle modificazioni neuronali (che se avvengono, accadono contestualmente e ontogeneticamente⁴), ma va osservata nei processi di pensiero, nella produzione di immagini mentali e nella gestione emotiva e autoregolativa delle condotte giornaliere ad opera degli *pseudo-nativi digitali*.⁵ E anche in questo caso, più che alimentare lo sgomento al cospetto della complessità, occorrerebbe ragionare sul valore intrinseco che questi intrecci potrebbero portare all'interno dei dialoghi e delle conversazioni anche informali tra i docenti, provando a sottrarsi alla notevole quantità di stereotipi che alimentano il dibattito, per concentrarsi esclusivamente sulle leve motivazionali funzionali all'apprendimento.

2 Differenziazione

La valutazione per secoli è stata concepita come *momento* conclusivo di un processo d'apprendimento. Non solo: è stata utilizzata come oggetto di potere da molti insegnanti completamente raccolti nei loro gusci di conoscenze, appagati

⁴ E non filogeneticamente. Le neuroscienze, in tal senso, sono chiare nell'indicare tempi ben più ampi per un mutamento palese della configurazione dei sistemi neuronali.

⁵ Pseudo-nativi per rimettere in discussione la teoria di Prensky (2010), senza tuttavia voler rintracciare altri concetti che, in ogni caso, non centrerebbero l'obiettivo di chiarificare la situazione dell'attuale generazione di studenti.

dall'ascoltare dalla voce dei loro studenti le stesse parole da loro pronunciate a lezione. Tale corrispondenza nel tempo ha creato una sorta di alleanza inconscia (e irresponsabile) tra docenti, allievi e famiglie, nel determinare *come agire e cosa pensare* intorno alla valutazione: l'insegnante «esprime concetti», l'allievo «li deve ricordare e rievocare» (e pertanto attiva strategie di memorizzazione, i genitori si allineano su tale abilità del figlio e sul dominio di conoscenze del docente). La scuola delle competenze scardina questa forma inconsapevole di *tacito accordo* (a scuola occorre stare attenti per ripetere i concetti dell'insegnante e i libri vanno appresi a memoria, mentre pochi docenti pensano a un'applicazione di tali saperi in situazioni mai viste prima), ma viene investita di una responsabilità enorme nel significativo viraggio e nell'accelerazione di questo cambio di paradigma. Allo stato attuale dunque possiamo parlare di situazione di stallo (o di moto lentissimo e talvolta di equivoci evidenti) a più di dieci anni dall'inizio di un processo sperimentale basato sulle competenze.⁶

La valutazione quindi, oltre che come *momento*, andrebbe definita anche in termini di *prodotto*, processo e impatto. Con le parole di Hattie (2016, p. 61):

L'atto di insegnare richiede interventi deliberati che assicurino il cambiamento cognitivo dello studente; quindi gli ingredienti chiave sono: essere consapevoli degli obiettivi di apprendimento; sapere quando uno studente li sta raggiungendo; avere sufficiente consapevolezza delle conoscenze pregresse con cui lo studente affronta il compito; padroneggiare i contenuti così da poter fornire esperienze significative e stimolanti che permettano una qualche forma di sviluppo progressivo.

Egli parla di insegnanti *ispirati* che sanno fornire strategie, orientare, massimizzare i feedback, farsi da parte al momento giusto. Sicuramente ci sono molte cose che gli insegnanti ispirati *non* fanno [corsivo dell'autore]: non usano i voti come punizione; non confondono la prestazione comportamentale con quella scolastica; non considerano l'ubbidienza silenziosa più importante dell'apprendimento; non usano troppe schede preconfezionate; non hanno basse aspettative e non continuano a giustificare i risultati scadenti dicendo che lo studente ha fatto «del suo meglio» [e così via] (Hattie, 2016, p. 82). In sostanza dovrebbero fungere da «allenatori», introducendo regole e individuando i talenti di ciascun allievo, come una squadra che deve raggiungere determinati obiettivi.

Per arrivare alla questione tecnologica in senso più stretto, con l'avvento dei LMS (*Learning Management System*) la valutazione si è innestata da tempo in un sistema di gestione del processo formativo a distanza, ma non ha mai risolto

⁶ Nel nostro Paese, il rischio è fondato sull'idea che un'incessante (e talvolta inconcludente) sperimentazione possa divenire normalità, mentre i consolidamenti stentano a strutturarsi in certezze, pensieri focalizzati e azioni utili allo sviluppo di buone pratiche di valutazione. È tuttavia chiaro che una quota di sperimentazione debba sempre essere presente, ma dovrebbe alternarsi a periodi di applicazione e verifica dei modelli individuati dalle singole scuole, con una raccolta costante di evidenze.

completamente la questione della certificazione di ciò che il discente effettivamente poteva pensare e fare in ottica di acquisizione di sapere e, in pochi casi, di reali competenze.

Per quanto riguarda la valutazione applicata all'e-learning degli ultimi decenni, il tema e la complessa questione del rapporto presenza/distanza ancora oggi presenta innumerevoli punti critici che non potranno comunque essere chiariti definitivamente con l'affinamento del riconoscimento dell'identità degli allievi attraverso la scansione del volto oppure dell'iride dell'occhio: in sostanza, una volta appurato chi sei, non posso essere certo del tuo impegno e dell'autenticità dei tuoi prodotti. Vogliamo dire che non è solo un problema legato a «chi è colui che sta dall'altra parte», ma occorre un lavoro competente per costruire un grado di fiducia sufficiente, sottoponendo all'allievo una serie di compiti che, con diverse forme di triangolazione, possono essere valutati a distanza, anche grazie all'uso di strumenti di comunicazione, come mail, videoconferenze, social media immediati come *whatsapp* e altro ancora.⁷ Questo è il primo passaggio verso una pratica valutativa davvero formativa, soprattutto con le nuove tecnologie.

Certamente, di fronte a prove completamente strutturate il tracciamento risulta a tutt'oggi uno strumento utile per rendere il processo d'apprendimento un percorso ammissibile, ma sappiamo anche che ciò non è sufficiente per renderlo davvero certificabile: è possibile simulare condotte apparentemente chiare e coerenti (accesso a pagine e siti con un approccio superficiale e una lettura veloce e disattenta) per tentare di dare a intendere che quelle azioni sono frutto di un apprendimento consapevole, soprattutto quando il processo apprenditivo avviene quasi totalmente o completamente a distanza, come ad esempio in alcuni master telematici. Vogliamo ancora dire che la valutazione in sé può essere dominata totalmente da un valutatore umano (e non robotico) anche senza presenza, grazie a strategie, metodi e tecniche adeguati basati sull'elemento etico.

Un primo passaggio interessante, in relazione alle diverse fasi del processo di sviluppo delle attività valutative a distanza, lo abbiamo notato quando a seguito di una domanda strutturata a risposta chiusa, il sistema poteva fornire un feedback che consentiva al discente di imparare dai propri errori e ad attivare processi meta-cognitivi che consentivano di apprendere l'uso di test complessi e di essere in grado di costruire attraverso diverse azioni un sapere più solido e affidabile grazie a memorizzazioni più efficaci (Trincherò, 2002).

La netta sensazione è che una buona valutazione a distanza debba essere necessariamente *componenziale* (costruzione della fiducia, incremento della motivazione ad essere valutati e ad auto-valutarsi, edificazione dell'elemento etico-morale, sviluppo del sé, capacità di identificazione, atteggiamento costruttivo e responsabile, accordi chiari, e così via) con diversi gradi di strutturazione. Mentre in presenza questo aspetto può essere gestito on time dal docente in un percorso breve, invece, in situa-

⁷ Secondo la visione *creative common* e *open education* copiare (nel senso di accedere, consultare, reperire, selezionare, organizzare risorse) può anche voler dire *collaborare*: sta dunque al valutatore verificare la bontà di questa equazione con strategie adeguate allo scopo.

zioni di medio-lungo termine, per via telematica, egli deve necessariamente tenere presenti differenti livelli di valutazione di abilità e competenze, da quelle micro a quelle più complesse, allo scopo di motivare a raggiungere progettualità e produzioni di buon livello.⁸ La tabella 1 riporta un prospetto riassuntivo, che evidenzia un cambiamento strategico, in relazione alle scelte docimologiche, di non poco conto.

TABELLA 1
Un quadro sintetico che rappresenta un «upgrade etico» della valutazione scolastica

Elemento temporale Elemento didattico	Tradizione Scuola delle conoscenze		Innovazione (media e tecnologie come ambienti/mondi) Scuola delle competenze		
	Senza tecnologie	Tecnologia come strumento	Presenza	Distanza	Compenetrazione di distanza e presenza*
Progetto	Lezioni frontali Studio su libri e dispense	Lezioni frontali, Uso di PC e LIM con erogazione di contenuti alternativi e di approfondimento	Uso di tecnologie orientate allo sviluppo di competenze su base progettuale	Uso di tecnologie a supporto dell'apprendimento (contenitore) e per lo sviluppo di competenze (contenuto progettato)	Uso di media e tecnologie per sviluppare «scritture medial epistemiche» (Parola, 2016)
Processo	Sequenziale	Variabile	Iper-testuale e sistemico	Auto-apprenditivo e responsabile	Complesso
Prodotto	Quaderno degli appunti	Portfolio (sommatoria di materiali vari)	Materiali cartacei e digitali archiviabili	E-portfolio	Differenti archivi Materiali flipped auto-prodotti
Valutazione	Conoscenze	Conoscenze e abilità	Valutazione autentica di competenze	Auto-valutazione di conoscenze e abilità (talvolta competenza grazie a compiti nuovi e autentici)	Valutazione formativa per competenze Sviluppo consapevole dell'auto-regolazione Produzioni creative anche auto-valutate e valutate fra pari

* Non usiamo volutamente il concetto *blended* poiché storicamente ha significato la sommatoria di distanza e presenza. In questo caso noi pensiamo di ragionare in termini di compenetrazione tra due fasi, evidenziando lo sviluppo di un pensiero sistemico in grado di percepire alternativamente la figura e lo sfondo di ciascun momento apprenditivo.

⁸ Si tratta sostanzialmente di passare da un apprendimento basato sull'erogazione (esclusiva valutazione con test e correzione), per il quale non si va molto oltre il livello delle conoscenze, a un apprendimento basato sulla progettazione, costruzione e raccolta di risorse utili, con valutazione formativa, autovalutazione, elaborazione con differenti linguaggi (per il quale diventa centrale la verifica di prodotti e della capacità di giudizio critico anche del processo).

Un esempio emblematico potrebbe essere quello del portfolio (Antonietti, 2005) e della sua evoluzione in e-portfolio (Rossi & Giannandrea, 2006).

Antonietti (2005, p. 33) afferma che «[...] nel portfolio digitale possono essere inserite diverse tipologie di oggetti: non soltanto testi, ma anche produzione grafica, video e suoni (foto digitali, riprese video, registrazioni sonore, parti di prodotti multimediali [...])». Inoltre, fornisce una struttura in cui inserire i materiali scelti, consente una presa di visione in itinere (sia da parte dell'allievo che dell'insegnante), favorisce lo sviluppo della capacità auto-valutativa e permette diverse strategie di apprendimento ad uno studente maggiormente responsabile del suo apprendimento (e capacità metacognitive), attivamente coinvolto nella valutazione del proprio lavoro, ovvero uno «strumento dinamico che può essere rivisto, riaggiornato e modificato nel tempo» (Antonietti, 2005, pp. 33-34). In tale situazione, organizzata a dovere, resa ciclica e con la netta sensazione che ciò che si carica on line possa essere percepito come una porzione della propria identità, sosteniamo che questa potrebbe essere una via efficace per una valutazione formativa autentica. La numerosità dei diversi linguaggi, la possibilità di esprimersi in molti modi differenti e utilizzare diverse *grammatiche* rappresentano ingredienti che potenzialmente offrirebbero modalità significative di letture e scritture con approcci probabilmente più creativi, lasciando da parte il mero obiettivo animativo, quindi aprendo a una valutazione trans-disciplinare che tenga in considerazione il forte collegamento tra i saperi e le modalità di costruzione della competenza mediale/digitale.

Inevitabile e certamente promettente l'evoluzione del portfolio in e-portfolio che Rossi e Giannandrea (2006)⁹ propongono su tre livelli riferendosi al modello di Barrett: il primo come archivio digitale dei lavori dello studente, il secondo come archivio personale nel senso di *voce autentica* [il corsivo è nostro], il terzo più istituzionale (ivi, 28). Queste tre dimensioni si integrano per consentire all'allievo di coltivare tre terreni differenti e complementari: interessante è la metafora del portfolio come «storia [...] per favorire una rappresentazione del divenire dell'identità personale dei ragazzi» (Rossi e Giannandrea, 2006, p. 38), affine al secondo livello, indicato qui sopra, nell'ottica di una progettazione e produzione di scritture mediali ed epistemiche, come indicato in Tabella 1.

3 Riflessione

Se ora pensiamo che ciò che possa essere valutato non è solo un prodotto che scaturisce dalla fantasia di un soggetto, ma potrebbe anche essere una forma

⁹ I due autori propongono una struttura che comprende diversi elementi: la collezione (materiali organizzati), la selezione, la riflessione/conessione (ad es. costruzione di mappe), la proiezione (individuazione di obiettivi) e la pubblicazione (la fase di scrittura autonoma o collettiva) (Rossi & Giannandrea, 2006, p. 44), tutti aspetti che convergono verso la valutazione autentica e formativa.

espressa da differenti linguaggi, una simulazione concreta di un mondo oppure una realizzazione astratta di un processo cognitivo andato a buona fine, ci vien da dire che la scuola potrebbe mettere talvolta in secondo piano la concretezza del sapere (sempre a disposizione se ricercato con criterio), seppur valida in molte situazioni della vita reale, per dare più spazio alla conoscenza di sé attraverso sfide attivate da scenari possibili, aprendo alla collaborazione laddove il compito risulterebbe oltremodo complesso. Certo, occorre fare i conti con il rapporto di ogni elemento della *diade apprenditiva* (insegnante-allievo) – qui non intendiamo volutamente porre l'accento sull'elemento *istruttivo* poiché per ottenere un risultato d'apprendimento adeguato l'insegnante stesso/a deve porsi anche lui/lei in condizione di apprendere attraverso l'osservazione delle modalità di conoscenza dell'allievo e della sua applicazione al cospetto di problemi nuovi) – visto che spesso è il docente stesso che sceglie la valutazione per conoscenze in quanto unica realtà osservabile, a causa di un atteggiamento semplificante, senza tuttavia aver prima affrontato il problema della complessità progettuale e della complessificazione del processo apprenditivo.

Vogliamo dare a intendere che se la disciplina insegnata non è stata concepita progettuale come *insieme di competenze* (e da qui nasce l'annoso problema del rapporto tra docente studioso e docente professionista riflessivo¹⁰) non può essere valutata, per logica, con strumenti orientati alle competenze stesse, proprio perché è chiaramente assente un approccio *meta-competenziale*¹¹ da parte dell'adulto (atteggiamento che si può esemplificare con le domande: Quale competenza devo sviluppare per saper valutare le competenze dei miei allievi? Quali delle competenze disciplinari, transdisciplinari e trasversali utili alla materia che insegno possono essere adeguatamente valutate con il pool di strategie che fanno parte del mio bagaglio docimologico? ... e così via). In tal senso, le tecnologie e i mondi digitali stimolano e sollecitano tutti i docenti ad interrogarsi su gran parte dei temi che gravitano intorno alla questione della valutazione. La situazione mediamente angusta delle aule scolastiche non ha certo aiutato il corpo docente ad inventarsi nuovi modi di valutare. Se la valutazione deve essere soprattutto formativa, necessita prima di tutto di essere pensata per far apprendere in modo più efficace, non certo per ricordare o archiviare meglio le conoscenze: la postura che ci attenderemmo non può essere orientata allo strumento in sé, bensì su una processualità motivante (intesa come percorso di graduale scoperta) che consente alla *diade apprenditiva* di immergersi nel flusso valutativo in modalità complementare, mantenendo ben chiari i ruoli, allo scopo di affrancarsi da quei

¹⁰ In tal senso si pensi a Schön (1999).

¹¹ Per meta-competenziale intendiamo un approccio che vede l'insegnante padroneggiare cognitivamente il concetto di competenza, la sua definizione e i modelli possibili, la capacità di ribaltare consapevolmente quel concetto e il modello scelto nella progettualità e nella pratica didattica, osservando chiaramente e coerentemente una rappresentazione di competenza che emerge dall'apprendimento degli allievi, come se fosse un *rispecchiamento*, una corrispondenza tra «ciò che ho progettato» e «ciò che osservo».

vissuti di paura e di emozioni negative (tra le quali rabbia, tristezza, delusione, sfiducia in sé e nell'altro etc.) che hanno accompagnato intere generazioni nel gestire un capitolo di *percepiti ansiogeni* per poi licenziarsi in via definitiva dal *life long/wide learning*, ricostruendo un percorso di vita da professionisti mai più aggiornati, senza poter sviluppare letture e scritture epistemiche, anche in senso mediale (Parola, 2015).

Ecco dunque l'occasione di una progettualità ricca che può scaturire da una multimedialità, non fine a se stessa, che concede riflessioni e scelte significative in ordine al tema dell'insegnamento e della valutazione, due termini che, in sostanza, portano lo stesso significato: se so insegnare (so dunque lasciare/tracciare un segno¹²) so anche valutare imprimendo un segno anche più significativo ed è grazie a una corretta e autentica valutazione non giudicante che posso coltivare una fiducia nei confronti degli allievi e, quindi, so anche trasferire questa fiducia nell'atto auto-valutativo dell'allievo stesso, competenza che egli potrà utilizzare in svariate situazioni nel momento di auto-conoscenza, in cui intraprendere scelte grazie alle quali poter compiere azioni adeguate al contesto.

A questo punto siamo in grado di apportare un esempio del rapporto insegnante/media/allievo in relazione alla multimedialità (o multimodalità, si veda Kress, 2015). Possiamo dunque distinguere tra:

- valutare conoscenze, abilità e competenze *con* le tecnologie/media (si pensi a un form on line¹³);
- valutare *le* tecnologie/media intese a vario titolo come strumenti, linguaggi o ambienti (a scopo mediaeducativo, una proiezione con *Prezi*, pregi e limiti di un software di montaggio di un video di comunicazione sociale, l'uso della tecnologia 3D per esplorare una città);
- valutare *prodotti* tecnologici/mediali a scopo istruttivo e apprenditivo (ad opera degli insegnanti, si pensi a un format dedicato ai minori; ad opera degli allievi, un'app per i compagni DSA);
- valutare *prodotti* creati dagli allievi su richiesta degli insegnanti (ad opera degli allievi, si pensi alla narrazione audiovisiva di un corpus di conoscenze disciplinari con link interdisciplinari).

¹² Lasciare un segno e valutare si presentano come concetti affini laddove la scelta docimologica diviene formativa e orientata a un consapevole processo apprenditivo.

¹³ Alcuni riferimenti possono essere significativi in relazione al rapporto tecnologia/valutazione con i seguenti suggerimenti: CMAP per la costruzione di mappe, Web-quest per la valutazione di specifiche competenze per la ricerca on line, Blog (ad esempio Blogger) per la costruzione di conoscenza e per la scrittura, Kahoot per la valutazione formativa, Rubistar per la costruzione di rubriche, l'e-portfolio per la valutazione autentica, anche di competenze e così via. Tal elenco può essere rinforzato dalla proposta di Laurillard (2014): a proposito del contributo delle tecnologie digitali ai criteri della progettazione didattica, tra gli altri, fornire FAQ, webquest per supportare la ricerca delle informazioni, diari per documentare e condividere strategie di ricerca, supporto on line su come selezionare fonti attendibili, strumenti per registrare dati, riflessioni, idee, e così via.

Non abbiamo sufficiente spazio per approfondire nel dettaglio queste variazioni, tuttavia ci consentono di riflettere su ciò che, in tema di progettualità e scelte docimologiche, possa accomunare diverse discipline e come, metaforicamente, sia possibile trasferire valutazioni mirate su un processo peculiare in un'altra disciplina, ad esempio con la costruzione di immagini mentali.

Rossi (2009) in tal senso si può aiutare a ragionare sul passaggio dal costruttivismo al post-costruttivismo affermando che «[...] collocare il focus sul verbo, sull'azione come processo, diviene il passaggio essenziale: spostare l'attenzione dalla conoscenza costruita o co-costruita al costruire, al favorire la realizzazione di ponti. E in questo processo chi insegna ha un ruolo centrale, anche se le basi per edificare il ponte possono essere identificate solo con l'ascolto del soggetto in apprendimento [e] l'azione assume un ruolo centrale: l'azione come spazio delle forze, luogo in cui le tensioni non si annullano, ma dialogano» (Rossi, 2009, pp. 62-63). Significativa è la seguente sequenza che offre all'insegnante una struttura metodologica che consente processi valutativi dinamici, nella direzione delle competenze. In riferimento alle caratteristiche della produzione: «La composizione multi-mentale sarà caratterizzata da: esistenza e interazione di mondi autonomi (mondi); struttura/retorica aggregativa che permette di fare interagire differenti mondi (senso); ambiente virtuale che collega i singoli frammenti tramite la tangenza con connettori topologici (*vehiculum*); applicazione informatica che produce la struttura globale la quale evolverà in modo auto-poietico e permetterà a più autori di esprimersi nello stesso ambiente con interventi locali» (Rossi, 2009, p. 109). Questo potrebbe essere considerato un insieme pragmatico di come poter progettare percorsi che pongono momentaneamente sullo sfondo il sapere per focalizzare i processi cognitivi utili allo sviluppo di competenze, sapendo che solo alcuni di essi e solo in determinate condizioni potranno concedere un trasferimento di conoscenze e abilità in altri domini di conoscenza. La sfida è verificare quali siano tali condizioni. Questa è ricerca sulla processualità competenziale ed elemento imprescindibile della *digital education research* (Parola, 2016).

Per una valutazione formativa orientata alle competenze possiamo fare appello ad alcuni riferimenti dei primi anni del secolo in cui si alludeva all'apprendimento supportato dal web, che già allora evidenziava un carattere social, interattivo, ricostruttivo, complesso, metacognitivo, situato, affine al reale, diversificativo (Trincherò, 2002). In tal senso il ragionamento era fondato su un'idea di «valutazione formativa [ancora valida oggi] lungo tre direttrici: il *cosa* si valuta, ossia gli oggetti dell'azione valutativa, il *chi* valuta, ossia gli attori della valutazione, e il *come* si valuta, ossia gli strumenti della valutazione on line (Trincherò, 2002, p. 252) e sul fine ultimo della valutazione che «deve essere sempre quello di raggiungere l'*authentic assessment*, ossia la valutazione non basata su obiettivi di conoscenza artificiali, statici, frammentati e slegati da contesti reali di applicazione, ma su obiettivi che riguardano sfide intellettuali complesse e contestualizzate; in altre parole, una valutazione della reale acquisizione di competenze attraverso processi di apprendimento contestualizzato, situato e significativo (Trincherò, 2002, p. 252).

Per raggiungere obiettivi di questo tipo occorre riflettere su effetti invalidanti della valutazione, soprattutto come cambiano e sono cambiati con l'avvento del digitale. Gli effetti *alone*, *pigmalione*, *stereotipia*, in relazione alla cosiddetta *triplice alleanza* (Mason, 1996, pp. 77-84), ovvero i legami che intercorrono tra gli aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali in sede di valutazione, che deformazioni possono assumere? E in riferimento al rapporto tra la metodologia didattica e la valutazione, l'idea di *flipped* che ruolo occupa in tema di scelte valutative e in che modo può favorire la valutazione formativa? Crediamo che questi interrogativi siano altrettanto interessanti dal punto di vista della ricerca docimologica.

4 Brevi conclusioni

Il tema trattato non si presta certamente a conclusioni, data la sua complessità la caratteristica di binomio controverso e la divergenza davvero enorme tra «ciò che occorrerebbe fare» e «ciò che si riesce a fare oggi». Il primo punto che vorrei toccare è il seguente: il rischio del divario tra «scuole della valutazione delle competenze» e «scuole del voto». Dal nostro punto di osservazione vediamo chiaramente scuole attrezzate per intraprendere un tragitto significativo (anche se con enormi difficoltà) e altre scuole che sembrano non avere le forze per coltivare una cultura delle competenze all'interno della comunità educante. Il voto diviene feticcio. I motivi possono essere diversi: la difficoltà ad intercettare e gestire i fondi derivanti dai bandi del MIUR, la disorganizzazione interna, le dinamiche, anche politiche, che tendono a frenare un percorso evolutivo che a molti sembra non piacere affatto. Un altro punto determinante è la necessità di un definitivo affrancamento dal concetto di valutazione punitivo e burocratico: se il giudizio-sentenza, nel bene e nel male, ha sempre fatto parte della storia per secoli (e sembrerebbe non voler congedarsi), da alcuni anni si è aggiunta la «variabile certificazione» che spesso di certificato mostra solo il fallimento: siamo certi che entrambi gli aspetti ancor più se compresenti possano essere mortiferi per la scuola, soprattutto se contenitori vuoti di valore. Si può aver fede nella certificazione di una competenza se, e solo se, nell'atto della compilazione, le idee del certificatore siano frutto di un percorso esplicito e alieno dagli effetti invalidanti di cui abbiamo parlato poco sopra. Come abbiamo detto, dunque, la coltivazione della fiducia resta il controveleno più efficace, sia in chiave valutativa che tecnologica. Virando verso la questione tecnologica, sappiamo bene che il lavoro è ancora lungo e bisognoso di un cambio di paradigma dal punto di vista della formazione mediaeducativa e di progetti di ricerca più affidabili. Il confronto sul rapporto tra valutazione e mondo digitale è tutt'oggi flebile e potrà crescere a patto di creare un dialogo più intenso, oltre che tra gli attori della scuola, anche tra docimologi e *media experts*.

Bibliografia

Antonietti, A. (2005). *Progettare il portfolio delle competenze*. Roma: Carocci.

- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola: dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Notti, A. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Damiano, E. (2005). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*. Novara: UTET.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Kress, G. (2015). *Multimodalità: un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Bari: Progedit.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione: costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Mason, L. (1996). *Valutare a scuola: prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*. Padova: CLEUP.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Cortina.
- Parola, A. (2014). Ricerca-Azione e competenze mediali. *Ricercazione*, 6(2), 251-262.
- Parola, A. (2015). Scritture mediali: una riflessione su opportunità e problematiche. *Form@re*, 1(15), 150-158.
- Parola, A. (2016). La Digital Education Research (DER) come ponte teorico/empirico tra ricerca e formazione. *Form@re*, 2(16), 166-179.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Corwin: Thousand Oaks (Cal.).
- Quaglino, G. P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Cortina.
- Rossi, P. G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Rossi, P. G., & Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'e-portfolio*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Trincherò, R. (2002). *Valutazione dell'apprendimento e formazione assistita dalla rete*. In C. Coggi & A. Notti (a cura di), *Docimologia* (pp. 243-278). Lecce: Pensa Multimedia.