UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione,
Dipartimento di Filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata (FISPPA)

Corso di laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Tesi di laurea Magistrale

Nuova didattica, nuova valutazione? Uno studio di caso in una scuola secondaria di Trento

New teaching, new evaluation? A case-study in a high school in Trento

Relatore
Prof.ssa Debora Aquario

Laureanda: Ungher Jessica
Matricola: 1233524

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE **3**

CAPITOLO 1 ..... **5**

IL PROCESSO VALUTATIVO: SIGNIFICATI, MODELLI, STRUMENTI **5**

1.1 Che cosa significa valutare? 5

1.2 Modelli di valutazione 7

1.3 Strumenti di valutazione 37

CAPITOLO 2 ..... **44**

VALUTAZIONE E DISTANCE LEARNING **44**

2.1 Pandemia e indicazioni Ministeriali 44

2.2 *Emergency remote teaching*: sfide e implicazioni 48

2.3 Sfide valutative nell'insegnamento a distanza 51

2.4. Strumenti per la valutazione a distanza 55

CAPITOLO 3 ..... **59**

UNO STUDIO DI CASO IN UNA SCUOLA SECONDARIA DEL TRENTINO **59**

3.1 Introduzione 59

3.2 Metodo 61

3.3 Risultati 65

3.4 Discussione 78

3.5 Conclusione 84

CAPITOLO 4 ..... **87**

UNA FINESTRA SUL FUTURO: RIFLESSIONI E CONCLUSIONE **87**

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI **92**

RIFERIMENTI NORMATIVI **98**

INTRODUZIONE

La situazione emergenziale causata dalla pandemia di COVID-19 ha avuto un impatto anche sul contesto scolastico poiché, a causa dell'introduzione del *lockdown* come misura preventiva per ridurre la diffusione del virus, non era più possibile svolgere le attività didattiche nelle classi. In risposta a queste misure preventive, il Ministero dell'Istruzione ha dovuto trovare una soluzione per far proseguire il percorso di apprendimento degli studenti e, quindi, garantire il loro diritto allo studio. È stata, quindi, introdotta la didattica a distanza (DAD); una nuova tipologia di insegnamento-apprendimento che sfrutta le piattaforme *online* per la trasmissione dei contenuti didattici e lo svolgimento delle lezioni. L'implementazione della DAD ha costretto i docenti a dover affrontare alcune sfide, tra cui la necessità di ridefinire la programmazione didattica e valutare gli studenti a distanza. Attraverso l'analisi del contenuto delle risposte delle interviste semi-strutturate, somministrate agli insegnanti di una scuola secondaria di secondo grado di Trento, è stato possibile indagare le difficoltà emerse durante l'implementazione della didattica a distanza ed evidenziare le eventuali problematiche incontrate dovute alla valutazione *online*. L'obiettivo principale è quello indagare se l'introduzione della DAD abbia portato ad un'innovazione delle modalità e degli strumenti di valutazione. Nonostante le difficoltà incontrate durante la DAD, il sistema educativo è stato in grado di reagire prontamente e far fronte alla situazione di emergenza. Nel primo capitolo verrà affrontato il tema della valutazione; in particolare verranno presentati i diversi significati, i modelli e gli strumenti che caratterizzano il processo valutativo in ambito scolastico. Nel secondo capitolo verrà approfondito il tema della valutazione grazie all'esplorazione della *distance learning*. Attraverso la definizione delle indicazioni ministeriali che hanno caratterizzato la situazione pandemica, saranno affrontate le sfide e le implicazioni relative all'*emergency remote teaching*; la modalità di insegnamento che ha caratterizzato il periodo della didattica a distanza. Con l'implementazione della DAD vi è stato, di conseguenza, anche un cambiamento del processo valutativo; verranno analizzate le sfide della valutazione a distanza e presentati alcuni strumenti di valutazione che possono essere utili per valutare a distanza. Nel terzo capitolo verrà esposto lo studio di caso, condotto in una scuola secondaria di secondo grado di Trento, e i risultati ottenuti. Quest'ultimi verranno, poi, confrontati con i risultati ottenuti dalla ricerca della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD, 2020), di Gangul e colleghi (2020), St-Onge e colleghi (2021) e i dati raccolti da Pellegrini e Maltini (2020) al fine di evidenziare le difficoltà connesse all'implementazione della DAD, ponendo l'accento

soprattutto sulle criticità legate alla valutazione. Nel quarto ed ultimo capitolo, saranno esposti i principali risultati e verranno fatte alcune riflessioni basate sui dati esposti nei capitoli precedenti, tra cui i limiti dello studio effettuato e alcune possibili piste di sviluppo futuro. A conclusione del capitolo verrà data una risposta all'interrogativo posto nel titolo.

CAPITOLO 1

IL PROCESSO VALUTATIVO: SIGNIFICATI, MODELLI, STRUMENTI

"La valutazione […] ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze" (DLgs 62/2017, art. 1)

1.1 Che cosa significa valutare?

Durante il corso degli anni il significato è cambiato più volte. A questo proposito Guba e Lincoln (1987) individuano quelle che vengono definite "4 generazioni" che corrispondono a quattro periodi del Novecento, a ciascuno dei quali viene associato un significato specifico del termine "valutazione". La prima generazione (1900-1930) imposta il discorso sulla valutazione come un discorso puramente misurativo. possiamo valutare solamente ciò che è misurabile, ovvero le cose alle quali può essere attribuito un numero. Nella seconda generazione, che corrisponde agli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento, valutare significa descrivere; possiamo valutare qualcosa non tanto quando può essere misurata ma quando è possibile descriverne il suo svolgimento al fine di capire se sono stati raggiunti gli obiettivi precedentemente prestabiliti. Con la terza generazione (1960-1970) viene introdotto il termine *giudizio* all'interno del significato di valutare. La valutazione viene quindi considerata come un'attribuzione di valore a qualcosa e, in particolare, un giudizio di valore oltre che la sua mera descrizione. Per poter valutare, quindi, non bisogna limitarsi a darne una descrizione ma bisogna anche capire se quello che si sta descrivendo ha un valore e che valore ha. La quarta generazione, che ha inizio nel 1980, subisce l'influenza del costruttivismo, una filosofia educativa e didattica che ha portato al centro del processo educativo la costruzione della conoscenza attraverso il contributo di tutti. Al termine valutare viene associata la parola collaborazione. Perciò, la valutazione è un processo collaborativo che richiede il coinvolgimento e la collaborazione di tutti gli attori interessati in tutte le fasi del processo valutativo, dalla definizione dei criteri alla vera e propria valutazione. Secondo questa

accezione la valutazione può dare dei buoni risultati solo se parte dalla collaborazione dei vari attori coinvolti e dalla negoziazione dei criteri di valutazione. Inoltre, anche tutte le pratiche valutative che nascono nell'arco di questa quarta generazione si rifanno alla collaborazione, ad esempio le valutazioni tra pari, l'uso di rubriche valutative e di griglie valutative condivise tra docenti e studenti. Quest'ultime vengono spesso usate per assegnare dei voti, ma secondo il significato della valutazione nella quarta generazione queste hanno senso quando l'insegnante condivide con gli studenti i criteri attraverso i quali valuterà i loro lavori. Secondo l'approccio costruttivista la valutazione deve essere effettuata sia dall'insegnante che dallo studente e i due poi andranno ad esaminare insieme la valutazione; è da questa collaborazione che scaturisce il giudizio valutativo. In questo modo viene data importanza e responsabilità agli studenti, che sono quindi impegnati in un processo attivo di collaborazione, negoziazione ma soprattutto nel momento valutativo.

Un'importante differenza da evidenziare è quella tra valutazione formativa e valutazione sommativa. La valutazione formativa si riferisce a una serie di valutazioni formali e informali condotte dagli insegnanti durante il processo di apprendimento. Le valutazioni formative si basano su uno scambio continuo di *feedback* che aiutano sia gli studenti a identificare i loro punti di forza e di debolezza, sia gli insegnanti a monitorare il processo di apprendimento degli studenti e modificare le attività didattiche di conseguenza. Questa tipologia di valutazione può anche aiutare gli educatori a compiere una riflessione e rivalutare i loro metodi di insegnamento. Al contrario, le valutazioni sommative generalmente si verificano alla fine di un'unità di apprendimento ed implicano l'assegnazione di un voto. L'obiettivo principale della valutazione sommativa è quello di valutare l'apprendimento degli studenti per farne un bilancio conclusivo. La tabella 1.1 evidenzia le principali differenze tra valutazione sommativa e formativa.

Tabella 1.1. Valutazione sommativa e formativa

	VALUTAZIONE FORMATIVA	VALUTAZIONE SOMMATIVA
Valutazione	Solitamente non viene assegnato un voto	Solitamente viene assegnato un voto
Scopo	Miglioramento: dare feedback all'insegnante e agli studenti su quanto quest'ultimi capiscono uno specifico materiale	Giudizio: ricavare un voto e consentire agli studenti di lavorare intensamente con il materiale del corso
Focus	Molto incentrata sul comprendere se gli studenti hanno acquisito specifiche competenze e informazioni	Meno incentrata su specifiche competenze e informazioni specifiche; consente, invece, agli studenti di dimostrare una gamma di abilità e conoscenze

Fonte: *Center for Innovative Teaching and Learning* (CITL, 2015).

1.2 Modelli di valutazione

In questo paragrafo verranno esposti diversi modelli di valutazione che rappresentano i diversi sguardi che si possono assumere quando ci si riferisce al processo valutativo.

La rivoluzione paradigmatica avvenuta nell'ambito della valutazione ha spostato l'attenzione su nuovi aspetti, rivoluzionando il concetto stesso di valutazione. Si è passati da una concezione in cui erano importanti solo i prodotti dell'apprendimento ad una logica attenta anche ai processi; si entra nel processo valutativo. Nelle scuole non vi è più un esclusivo *focus* sui prodotti di apprendimento, ma viene data attenzione anche a tutti i processi cognitivi che portano a quel ragionamento (Aquario, 2015). Viene inoltre data importanza alle variabili contestuali; non è solo una valutazione di processo e prodotto ma anche una valutazione di contesto. La valutazione, quindi, si basa su una multidimensionalità di metodi e criteri, assume diverse funzioni e può essere utilizzata per diversi scopi; oltre che per l'assegnazione di voti, la valutazione assume una funzione formativa e orientativa che viene svolta *in itinere* e permette all'insegnante di accompagnare lo studente durante il processo di apprendimento e di orientarlo verso il percorso futuro (orientativa). Nell'ottica valutativa, inoltre, bisogna tenere in considerazione il pluralismo delle prospettive ovvero bisogna tenere in considerazione anche la prospettiva dello studente questo perché coinvolgendo lo studente nella valutazione di un suo prodotto di apprendimento, può assumere una nuova prospettiva che può portare lo studente

stesso ad avanzare nel proprio apprendimento. Condividere i criteri e le valutazioni che fa lo studente dovrebbe, inoltre, consentire agli insegnanti di avere degli elementi in più per poter incidere positivamente sull'apprendimento (Aquario, 2015).

La rivoluzione paradigmatica citata precedentemente comporta un passaggio ad una nuova cultura valutativa: l'*assessment for learning* o valutazione per l'apprendimento (ARG, 2002). Con la valutazione per l'apprendimento si passa da una concezione in cui la valutazione era finalizzata all'attribuzione di un valore alle prestazioni del discente, in cui solo i prodotti finali erano considerati importanti (*assessment of learning*), ad una logica attenta anche ai processi cognitivi che producono i risultati. La valutazione, quindi, comprende "tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni che forniscono utili informazioni da poter utilizzare come *feedback* per modificare le attività di insegnamento e apprendimento in cui gli attori sono impegnati" (Black & William, 1998). Nell'*assessment for learning* convivono la valutazione formativa e quella di tipo sommativo: la prima, permette di raccogliere e interpretare le informazioni raccolte per restituire un *feedback* che guidi nella pianificazione dei passi successivi; la seconda, che avviene a conclusione di un determinato percorso, consiste nell'uso delle evidenze e dei risultati ottenuti per formulare un giudizio sulle competenze degli studenti. In questo modo, è possibile creare un sistema valutativo di qualità che ha ripercussioni sull'intero sistema. La valutazione deve essere vista come un processo continuo, un monitoraggio continuo e costante dell'andamento degli studenti che permette di raccogliere informazioni importanti, ma deve essere anche flessibile e quindi dinamica, suscettibile ai cambiamenti. (Black & William, 1998). La valutazione per l'apprendimento viene considerata parte integrante della pratica quotidiana e deve contribuire a migliorare in maniera significativa l'apprendimento degli studenti, nel momento stesso in cui avviene; questo accade quando studenti e docenti sono coinvolti nella ricerca, analisi e riflessione su ciò che accade in aula e sulle informazioni derivanti dal dialogo, dalle reazioni degli studenti, dall'osservazione attenta del contesto e di chi ne fa parte (*Third Assessment for Learning Conference*, 2009). La valutazione, quindi, coinvolge studenti e docenti nel ricercare e riflettere sulle informazioni derivanti dalle attività didattiche quotidiane oltre che da quelle raccolte attraverso il dialogo e l'osservazione; i due strumenti principali di valutazione. L'insegnante può valutare veramente solo quando parla ed osserva in modo profondo gli studenti; il senso vero della valutazione è dato dall'uso che faccio del dato valutativo, ovvero dall'uso che faccio delle informazioni che provengono dal dialogo e dall'osservazione per orientare l'apprendimento degli studenti, nel momento stesso in cui apprendono. Dunque, non è valutazione fino a quando le info non

diventano parte di un sistema interpretativo che attribuisce loro significato e le utilizza in chiave orientativa (Aquario, 2015).

Secondo questa nuova cultura valutativa, colui che valuta non è più identificato come un esperto che dispone di un bagaglio di tecniche, che applica determinati strumenti e che restituisce un giudizio o esito, ma viene identificato come colui che: promuove la comunicazione e la partecipazione; media tra le prospettive espresse tra i vari attori per far emergere le diverse percezioni e i diversi significati; riflette su ogni passaggio e compie scelte coerenti (professionista riflessivo); supporta gli studenti nel processo di apprendimento per far emergere dati sul passato e sul presente ma soprattutto per individuare prospettive di sviluppo futuro (funzione della valutazione che ci aiuta a proiettarci verso il futuro) (Aquario, 2015). Il ruolo dell'insegnante è, quindi, quello di promuovere la relazione e incoraggiare gli studenti a riflettere attraverso lo scambio, il confronto, la collaborazione e condivisione con gli altri; in questo modo gli studenti vengono chiamati ad assumersi la responsabilità nei confronti del proprio percorso (Black et al., 2004). Spesso valutazione per l'apprendimento e valutazione formativa vengono erroneamente confuse o utilizzate in maniera interscambiabile. La valutazione formativa prevede che gli insegnanti valutino frequentemente gli alunni e riguarda il *feedback* sulla *performance* che i docenti usano per stabilire i passi successivi in un'ottica di miglioramento dell'apprendimento e del sistema stesso. Non è definita come uno specifico evento o strumento ma fa riferimento ad un insieme di pratiche che mirano a condurre un'azione migliorativa dell'apprendimento, che avviene attraverso il continuo accesso ai *feedback*. Nonostante la valutazione per l'apprendimento condivida questa caratteristica trasformativa di miglioramento dell'apprendimento essa si differenzia dalla valutazione formativa sotto due aspetti: il processo valutativo non è prerogativa esclusiva degli insegnati, ma prevede il coinvolgimento attivo degli studenti che diventano *partner* e parte attiva del processo di apprendimento; i *feedback* diventano di tipo descrittivo (Stiggins et al., 2004).

Broadfoot e colleghi (2002), definiscono 10 principi che devono guidare la pratica educativa secondo la visione della valutazione per l'apprendimento:

1. La valutazione per l'apprendimento dovrebbe essere considerata al fine di un'efficace pianificazione dell'apprendimento e insegnamento: gli insegnanti dovrebbero pianificare anticipatamente le opportunità per poter ricavare informazioni e poterle usare, insieme agli studenti, per pianificare le azioni necessarie per progredire verso gli obiettivi di apprendimento;

2. La valutazione per l'apprendimento dovrebbe essere incentrata sul "come" apprendono gli studenti: il processo di apprendimento deve essere chiaro e compreso dagli stendenti e dagli insegnanti sia al momento della pianificazione che durante l'interpretazione dei risultati. Gli studenti devono quindi essere consapevoli del corretto modo di studiare, nella stessa misura in cui sono consapevoli di cosa si studia;
3. La valutazione dovrebbe essere considerata come una parte centrale dell'insegnamento che avviene in classe poiché la maggior parte delle attività che vengono svolte in classe possono essere descritte come valutazione: lavori e domande svolte in classe, incentivano gli studenti a dimostrare le loro conoscenze, il loro livello di comprensione degli argomenti e le abilità acquisite. Tutto quello fatto e detto in classe verrà poi osservato, interpretato in modo da formulare dei giudizi che permettano di individuare le azioni da intraprendere per migliorare l'apprendimento. Il processo valutativo diventa, quindi, parte essenziale dell'insegnamento e prevede il coinvolgimento di studenti e insegnanti nella riflessione, nel dialogo e nella attività decisionale;
4. La valutazione per l'apprendimento dovrebbe essere considerata una tra le principali competenze professionali degli insegnanti. Gli insegnanti devono possedere queste abilità e conoscenze professionali per poter: pianificare la valutazione, osservare il processo di apprendimento, analizzare e interpretare i risultati di apprendimento degli studenti e dare *feedback* agli studenti per supportarli nell'autovalutazione;
5. La valutazione per l'apprendimento dovrebbe essere "sensibile e costruttiva" poiché ogni valutazione ha un impatto emotivo. Gli insegnanti devono, quindi, essere consapevoli che i commenti, i voti e i giudizi hanno un impatto sulla sicurezza e l'entusiasmo degli studenti; per questo i *feedback* devono essere il più costruttivi possibile, ovvero basati sul lavoro svolto e non sulla persona;
6. La valutazione dovrebbe tenere conto dell'importanza della motivazione dello studente. Le valutazioni che incoraggiano lo studente promuovono la sua motivazione ponendo maggiore attenzione sui progressi e traguardi raggiunti piuttosto che sui fallimenti. Attraverso metodi di valutazione che proteggono l'autonomia dello studente, danno la possibilità di scegliere e *feedback* costruttivi e creano opportunità di autodeterminazione, è possibile preservare e incrementare la motivazione degli studenti;
7. La valutazione per l'apprendimento dovrebbe promuovere l'impegno verso il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e una comprensione condivisa dei criteri in base ai quali gli studenti vengono valutati: questo avviene quando gli studenti hanno una parte nel decidere gli obiettivi e nell'identificare i criteri per valutare i

progressi. Affinché un apprendimento efficace abbia luogo, gli studenti devono capire cosa stanno cercando di ottenere e vogliono raggiungerlo. Comunicare i criteri di valutazione implica discuterli con gli studenti usando termini comprensibili, fornendo esempi di come i criteri possono essere soddisfatti nella pratica e coinvolgendo gli studenti nell'autovalutazione e nella valutazione tra pari;

8. Gli studenti dovrebbero ricevere delle indicazioni costruttive su come migliorare in modo da poter pianificare le fasi successive del loro percorso di apprendimento. Gli insegnanti dovrebbero individuare sia i punti di forza che di debolezza degli studenti e dare consigli su come sviluppare i primi e affrontare gli altri. Deve quindi dare agli studenti delle opportunità per migliorare il proprio lavoro;
9. La valutazione per l'apprendimento permette di sviluppare la capacità di autovalutazione degli studenti in modo da favorire la loro autonomia. Gli studenti indipendenti sono in grado di cercare, trovare e acquisire nuove abilità, conoscenze e competenze, sono in grado di impegnarsi nell'autoriflessione e di identificare i passi successivi nel loro apprendimento. Favorendo lo sviluppo delle capacità di autovalutazione negli studenti, gli insegnanti dovrebbero incentivare e dar loro le abilità necessarie per poter gestire il proprio processo di apprendimento;
10. La valutazione per l'apprendimento dovrebbe riconoscere tutti i traguardi raggiunti dagli studenti e dovrebbe essere utilizzata per migliorare le opportunità di apprendimento di tutti gli studenti in tutte le aree dell'attività educativa. Inoltre, dovrebbe consentire a tutti gli studenti di ottenere il massimo e di vedere riconosciuti i loro sforzi.

La valutazione per l'apprendimento è, quindi, "il processo di ricerca e interpretazione delle prove che gli studenti e i loro insegnanti possono utilizzare per decidere dove si trovano gli studenti nel loro apprendimento, dove devono andare e come arrivarci al meglio" (ARG, 2002). Basandosi sui principi appena esposti, Black e colleghi (2010) evidenziano quattro diverse strategie che permettono di metterli in pratica: l'utilizzo delle domande; l'uso dei *feedback*; la valutazione tra pari e l'autovalutazione; l'uso formativo delle valutazioni di tipo sommativo.

Per poter supportare l'apprendimento degli studenti è fondamentale che gli insegnanti pongano delle domande appropriate (Black et al, 2010). Dalla ricerca di Black e colleghi (2010) emerge che gli insegnanti incontrano dei problemi nella formulazione e nell'uso delle domande; spesso queste non sono sufficientemente sfidanti per gli studenti, ma soprattutto spesso non viene dato abbastanza tempo per poter elaborare una risposta e riflettere sulla risposta da dare. Inoltre,

generalmente fanno uso di domande che vanno ad indagare se un concetto o un fatto è stato memorizzato e che quindi non richiedono di compiere una riflessione; questo fa sì che il dialogo che si instaura rimanga ad un livello superficiale. Secondo Black e colleghi (2010) è necessario migliorare la qualità delle domande per poter mettere in pratica i principi della valutazione per l'apprendimento. Innanzitutto, è necessario incrementare il "*wait-time*", ovvero dare più tempo per pensare alla risposta in modo che gli studenti possano riflettere prima di rispondere. Aumentando il tempo disponibile prima di dare una risposta, gli studenti sono maggiormente coinvolti nella discussione e danno generalmente risposte più lunghe (Black et al., 2004). In questo modo, gli insegnanti hanno maggiori possibilità di comprendere le conoscenze pregresse degli studenti ed eventuali lacune o idee sbagliate, in modo da pianificare le attività successive in base ai bisogni degli studenti. Inoltre, è fondamentale anche migliorare la qualità delle domande; gli insegnanti dovrebbero prediligere le domande aperte poiché queste incoraggiano gli studenti a sfruttare le loro abilità di pensiero di più alto livello per formulare una risposta. Per poter far sì che questo accada, è necessario aver instaurato nella classe un clima positivo di dialogo, all'interno del quale gli studenti si sentono liberi di condividere le proprie idee ed esporre anche le loro convinzioni errate senza avere paura di dare una risposta sbagliata. L'idea è quella che l'apprendimento degli studenti sia migliorato grazie all'opportunità di discutere sulle idee sbagliate e chiarirle in classe in modo tale che tutti gli studenti possano imparare dagli errori o dalle idee sbagliate degli altri (Black et al., 2004). Porre le domande corrette serve, quindi, agli insegnanti per raccogliere le informazioni di cui hanno bisogno o evidenziare le questioni su cui gli studenti devono riflettere che serviranno per migliorare il processo di apprendimento. Quando vengono introdotte tali modifiche, gli studenti diventano partecipano più attivamente e si rendono conto che l'apprendimento dipendere meno dalla loro capacità di individuare la risposta giusta e maggiormente dalla loro disponibilità ad esprimere e discutere le proprie conoscenze (Black et al., 2004). Black e colleghi (2010), sostengono che un altro aspetto fondamentale della valutazione per l'apprendimento riguardi l'utilizzo di *feedback* di buona qualità. Secondo gli studiosi, i *feedback* informativi e descrittivi sono quelli più appropriati per una prospettiva centrata sullo studente che caratterizza l'*assessment for learning* rispetto a quelli basati sui voti che portano gli studenti a fare confronti e paragoni con gli altri studenti. I *feedback* descrittivi si limitano a fornire commenti sui lavori degli studenti andando ad evidenziare i punti di forza e le aree in cui è necessario un miglioramento, senza assegnare un punteggio o voto; così facendo, gli studenti si impegnano in maniera più produttiva per migliorare il proprio apprendimento. Inoltre, sostengono che i *feedback* devono essere strettamente collegati a chiari ed espliciti obiettivi di apprendimento e possono essere compresi

dagli studenti solo se hanno precedentemente compreso lo scopo del processo di apprendimento e cosa gli insegnanti si aspettano da loro. Se i *feedback* fanno riferimento a questi criteri iniziali, sia gli studenti che gli insegnanti possono condividere una comprensione dei progressi che sono stati fatti nei loro confronti e identificare strategie che possono aiutare a colmare il "divario" tra risultati ottenuti e gli obiettivi di apprendimento desiderati in maniera continua durante il processo di apprendimento (Black et al., 2010). I *feedback* diventano utili quando gli studenti li sfruttano come guida per migliorare il loro futuro processo di apprendimento (Black et al., 2004). Secondo Black e colleghi (2004), gli studenti raggiungono gli obbiettivi di apprendimento quando capiscono e sanno come devono comportarsi e cosa devono fare per raggiungerli per questo motivo è fondamentale che gli studenti siano attivamente coinvolti nel processo valutativo attraverso attività di valutazione tra pari e autovalutazione. Secondo Stiggins e Arter (2002), attraverso la valutazione tra pari e l'autovalutazione gli studenti sviluppano la loro autonomia nei confronti dell'apprendimento e le loro abilità metacognitive e di apprendimento collaborativo. Però, secondo Black e colleghi (2010), molti studenti non sono abituati a compiere attività di questo tipo e non hanno le capacità necessarie per poter utilizzare queste strategie ed è quindi necessario che gli insegnanti investano del tempo affinché sviluppino il giusto livello di consapevolezza necessario a capire il proprio processo di apprendimento e per poter agire in maniera efficace su di esso. Per poter coinvolgere gli studenti in attività di valutazione tra pari, è invece fondamentale che gli studenti abbiano precedentemente acquisito le abilità necessarie per lavorare bene in un gruppo. Le valutazioni tra pari vanno viste come complementare all'autovalutazione e come un'ulteriore occasione per ottenere *feedback* di tipo formativo poiché gli studenti accettano maggiormente commenti ed eventuali critiche dai pari rispetto a quelli degli insegnanti; questo perché condividendo lo stesso linguaggio il *feedback* diventa più accessibile e di più facile comprensione (Black et al., 2010). Inoltre, la valutazione tra pari favorisce il dialogo e la discussione in gruppo di idee discordanti per poter raggiungere un accordo; in queste occasioni, è più probabile che gli studenti interrompano il discorso dei pari, rispetto agli insegnanti, quando non comprendono una spiegazione (Black et al., 2010). Attraverso questa strategia valutativa, gli studenti apprendono perché si immedesimano nel ruolo di insegnante ed esaminatore (Sadler, 1989). In queste occasioni, il lavoro passa nelle mani degli studenti, mentre gli insegnanti sono liberi di osservare e riflettere su quello che succede in modo da raccogliere le informazioni necessarie per pianificare degli interventi utili ed efficaci (Black et al., 2004). Gli strumenti dell'*assessment for learning*, tra cui possiamo trovare l'autovalutazione e la valutazione tra pari, devono essere utilizzati con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo e la crescita delle

persone coinvolte; questo è possibile grazie all'utilizzo dei *feedback*. Questa nuova idea di valutazione aiuta a creare un ambiente in cui lo scambio e la di libertà di espressione facilitano l'assunzione di un atteggiamento positivo verso la valutazione stessa e in cui vengono accolte e considerate le idee di tutti (Aquario, 2015). A questo proposito, Stiggins (2006) sostiene che questo clima creato dalla valutazione per l'apprendimento, ha degli effetti: sulla concezione di sé; sulla fiducia e sull'autostima degli studenti; riduca l'importanza degli elementi di competizione tra i membri di un gruppo classe o comunità scolastica, riporta l'attenzione su altri elementi importanti che permettono loro di migliorare e andare avanti con il proprio percorso di apprendimento. Secondo Black e William (2010), se la cultura valutativa è basata sulle ricompense, ovvero si premiano con voti più alti agli studenti che mettono in atto comportamenti che portano all'apprendimento e si puniscono quelli che non lo fanno, gli studenti sono focalizzati sul trovare un modo per ottenere voti migliori e non su come poter migliorare l'apprendimento. Infatti, secondo la concezione tradizionale di valutazione gli studenti che ottenevano punteggi più alti erano incentivati a credere di essere allievi capaci ed avevano una maggiore sicurezza; questo dava loro la forza emotiva per continuare ad impegnarsi per raggiungere i risultati sperati e quindi il successo. Al contrario, coloro che ottenevano punteggi più bassi, erano portati a dubitare delle loro capacità e ad attribuire un difetto a loro stessi; questo li portava a perdere sicurezza in loro stessi e a perdere le riserve emotive necessarie per continuare ad impegnarsi nei processi di apprendimento andando così incontro al "fallimento cronico" che porta gli studenti a pensare che fosse meglio smettere di provare ad ottenere i risultati attesi. In entrambi i casi, l'interpretazione dei risultati ottenuti va ad influenzare la sicurezza e la volontà di impegnarsi per raggiungere i risultati attesi (Stiggins, 2006). Secondo questa ottica tradizionale di valutazione, il fallimento degli studenti non è considerato un problema degli insegnanti o della scuola ma è un problema dello studente che non si avvantaggia delle opportunità di apprendimento offerte dalla scuola. Secondo Stiggins (2006), queste pratiche valutative vanno abbandonate e sostituite con pratiche che incoraggiano, generano speranza e sostengono gli sforzi degli studenti; la paura legata alla valutazione deve essere sostituita da emozioni di ottimismo e persistenza che vengono innescate dal portare a credere gli studenti che sia possibile avere successo se si prova; questo cambiamento è fondamentale poiché, secondo Stiggins (2006), quando gli studenti si convincono di non poter raggiungere i risultati attesi non c'è niente che gli adulti possano fare per fare i modo che apprendano efficacemente. Con la valutazione per l'apprendimento viene superata la concezione tradizionale di valutazione; infatti, il processo di valutazione e i suoi risultati si trasformano in "un intervento didattico volto non solo monitorare ma anche ad accrescere,

l’apprendimento, la fiducia e la motivazione degli studenti” (Stiggins, 2006).

Poiché gli studenti diventano gli utenti primari delle informazioni raccolte dalle valutazioni formative è possibile superare gli effetti negativi connessi alla tradizionale concezione di valutazione. Secondo Black e William (2010) ciò che serve è “una cultura del successo”, sostenuta da una convinzione che tutti gli alunni possono raggiungere. A questo proposito, la valutazione formativa può essere un'arma potente se utilizzata nel modo giusto; i *feedback* dati a qualsiasi alunno dovrebbero riguardare le qualità particolari del suo lavoro e prevedere dei consigli su cosa può fare per migliorare ed evitare confronti con altri alunni. Secondo Stiggins (2006), la valutazione per l'apprendimento può aiutare gli studenti a guardare loro stessi crescere, inducendoli a credere che il successo è a portata di mano se continuano ad impegnarsi; questo perché la valutazione per l’apprendimento prevede che gli studenti sfruttino le informazioni ottenute dalla valutazione, ovvero le evidenze dei propri progressi per capire cosa accadrà in seguito e dalle autovalutazioni ripetute, ognuna delle quali li istruisce su come migliorare le prestazioni successive oltre che un continuo monitoraggio dei progressi di apprendimento degli studenti che viene condiviso tra insegnanti, studenti e famiglie in modo che la traiettoria (cioè ciò che è stato appreso e ciò che verrà dopo) sia chiara a tutti durante tutto il processo di apprendimento. nel processo di apprendimento. I continui *feedback* di tipo descrittivo ottenuti in queste occasioni di apprendimento, si accumulano progressivamente nel tempo e aiutano gli studenti a continuare a credere che il successo è a portata di mano se continuano ad impegnarsi nel processo di apprendimento (Stiggins, 2006). Pertanto, il ruolo dello studente in una valutazione per l'apprendimento è quello di “sforzarsi di capire che aspetto abbia il successo e di utilizzare ciascuna valutazione per determinare come fare meglio la prossima volta” (Stiggins, 2006). Le valutazioni diventano, quindi, parte del processo di apprendimento mantenendo gli studenti aggiornati sui loro progressi e rendendoli abbastanza sicuri da continuare a impegnarsi. Secondo Stiggins (2006), quando gli educatori utilizzeranno efficacemente un programma di valutazione che motiva gli studenti i risultati ottenuti sul piano della fiducia, della motivazione e del potenziale di apprendimento che risiede in ogni studente saranno ampi, specialmente per chi ha scarsi risultati.

Secondo Black o colleghi (2010), l’utilizzo, l’utilizzo della valutazione per l’apprendimento introduce degli effetti positivi per gli studenti in diverse aree, come il loro ruolo in classe, la loro relazione con l'apprendimento e il loro concetto di sé. La valutazione per l’apprendimento incoraggia gli studenti a diventare più attivi e partecipativi nell'interazione in classe poiché il clima di dialogo instaurato li rende più sicuri di intervenire e proporre idee durante la lezione

(Stiggins & Arter, 2002). Anche il rapporto degli studenti con l'apprendimento cambia; gli studenti sviluppano una maggiore consapevolezza di ciò che ci si aspetta da loro, grazie all'attenzione posta sulla comunicazione di obiettivi e criteri di apprendimento. Questo sposta la loro attenzione dalla competizione e dal confronto di sé stessi con gli altri studenti alla comprensione del proprio processo di apprendimento e dei propri progressi secondo gli obiettivi e criteri di apprendimento prestabiliti, portando ad un aumento della loro autostima e sicurezza nelle loro capacità (Stiggins, 2006). Grazie alla valutazione tra pari e all'autovalutazione gli studenti assumono un ruolo più importante in classe e diventano più responsabili dei propri progressi di apprendimento. Tutti questi cambiamenti sono inoltre utili per sviluppare ulteriormente le proprie capacità di metacognizione e quindi permettono loro di diventare studenti più indipendenti (Stiggins & Arter, 2002).

Da questa rivoluzione paradigmatica avvenuta in ambito valutativo sono nati numerosi nuovi sguardi possibili rispetto al processo valutativo; in particolare, emergono tre nuovi modelli valutativi che si collocano all'interno della nuova cultura valutativa appena vista. Questi tre modelli configurano tre modi di vedere il processo valutativo e sono: la valutazione partecipata, la valutazione dinamica e la valutazione in un modello di istruzione differenziata (*assessment in a differentiated classroom*).

Participatory evaluation (valutazione partecipata)

Questo primo modello nasce negli anni Novanta e vede come suoi principali esponenti Cousins e Earl (1992; 1995). Come si può intendere dal nome, la parola chiave è partecipazione. Se nella tradizionale concezione di valutazione il processo valutativo è affidato ad un valutatore esterno, nel modello partecipativo vi è un totale capovolgimento; il processo valutativo viene difatti affidato alla responsabilità di tutti gli attori coinvolti che vengono chiamati ad essere responsabili anche dell'impianto e del processo valutativo che si svolge parallelamente al processo progettuale. Per quanto riguarda il cosa valutare: nella valutazione tradizionale venivano prefissati e prestabiliti degli indicatori di successo che facevano essenzialmente riferimento al prodotto perché l'oggetto di interesse erano appunto i prodotti dell'apprendimento, i risultati e l'efficacia dei risultati ottenuti. Al contrario, nella valutazione partecipata gli indicatori di successo non sono stabiliti a priori, ma sono identificati dagli attori stessi che sono coinvolti nel processo e non da qualcuno di esterno rispetto a quello che si sta valutando. In quest'ottica, si individuano indicatori sia di prodotto che di processo, poiché è vero che i prodotti sono una dimensione importante e quindi da considerare quando si valuta,

ma è altrettanto importante considerare il processo che ha portato a quel risultato, al quale deve quindi essere dato valore. Di conseguenza, il processo valutativo si configura come un processo di attribuzione di valore a qualcosa e nella valutazione partecipata non ha valore solo il prodotto ma viene dato valore all'intero processo che porta alla realizzazione di quel prodotto. Passiamo ora al *come* valutare. La valutazione tradizionale faceva uso di metodologie prevalentemente focalizzate sull'oggettività e neutralità di forte matrice oggettivista e di stampo meramente quantitativo, ossia misurativo; questo andava ad evidenziare la netta separazione che c'è tra valutatore e realtà valutata e tra valutatore e i partecipanti al progetto stesso. Nella valutazione partecipata, le metodologie utilizzate fanno riferimento ad una parola chiave: autovalutazione. Poiché ci troviamo all'interno di un modello che presta particolare attenzione al coinvolgimento di tutti gli attori del processo e alla loro responsabilizzazione rispetto al processo stesso, è fondamentale dare importanza alle metodologie valutative che danno importanza all'autovalutazione e quindi alla riflessione personale. Queste metodologie sono adattate rispetto alle culture locali e danno importanza ai *feedback* che provengono da tutti gli attori coinvolti, da tutti quelli che in questo modello valutativo vengono chiamati *stakeholders*. In riferimento al quando valutare, lo sguardo partecipativo alla valutazione si differenzia ancora da quello tradizionale. In quest'ultimo, la valutazione, che era focalizzata sui prodotti, avveniva a conclusione del progetto, fatte eccezione per alcune occasioni in cui si pensava a valutazioni di medio termine. Nella valutazione partecipata, invece, per valutare il processo è fondamentale dare luogo, immaginare e realizzare un processo continuo di valutazione che fotografi l'andamento degli studenti durante tutto il percorso. Se nella concezione tradizionale la valutazione rispondeva ad una funzione di *accountability*, ossia doveva rendere conto dei risultati e dell'efficacia di quanto realizzato; nella concezione partecipativa la valutazione assolveva anche ad altre funzioni che andavano ad arricchire l'intero processo. In particolare, la valutazione aveva funzione di *empowerment* e *learning* ovvero attivare l'*empowerment* degli attori coinvolti e la loro crescita e apprendimento, il tutto focalizzato sulle azioni trasformative. L'approccio partecipativo alla valutazione invita a:

- Prestare attenzione ai diversi attori coinvolti nel processo, ciascuno dei quali entra in gioco con interessi diversi;
- Differenziare le domande valutative a seconda dell'attore
- Pensare la progettazione e la valutazione come processi collaborativi. La parola partecipazione fa infatti pensare all'intera costruzione, sia dell'impianto progettuale sia di quello valutativo, come processi profondamente ed essenzialmente collaborativi; in

quest'ottica si parla di co-progettazione e co-valutazione, perché entrambi i processi vanno costruiti insieme.

Fare progettazione e valutazione partecipata vuol dire inserire il processo in un'ottica ampia, che ha come fine ultimo quello di aumentare la consapevolezza di tutti i soggetti coinvolti.

Dynamic assessment (valutazione dinamica)

Questo modello vede come suoi principali esponenti Feuerstein (1979), Tzuriel (2004), Stenberg e Grigorenko (2004); nasce negli anni Trenta/Quaranta del secolo scorso ma comincia ad avere attenzione a partire dagli anni Settanta soprattutto in Israele e negli Stati Uniti. Viene utilizzata in molti ambiti che vanno dalla matematica, alla lettura, alla memoria, con persone di differenti età (dall'infanzia all'adolescenza) e con popolazioni con caratteristiche molto differenti: alunni dotati, con difficoltà nell'apprendimento, con disabilità intellettiva, non udenti, appartenenti a culture diverse. Stenberg e Grigorenko (2004) ritengono che l'elemento del contesto sia determinante per lo sviluppo individuale e sociale e che sia necessario promuovere una visione positiva dell'ambiente di apprendimento e considerare l'importanza della qualità dei contesti di esperienza per la crescita cognitiva di ciascuno. Non si tratta più di valutare la qualità del pensiero umano misurandone alcune qualità stabili e fisse in termini di prodotti, ma di valutare quanto e come si può apprendere. Per questo Stenberg e Grigorenko (2004) parlano di *expertise* in sviluppo che è molto vicino alla zona di sviluppo prossimale che indica quello che il bimbo può diventare in quel momento. La motivazione funge da guida per gli altri elementi e permette di sviluppare l'*expertise*.

Il punto focale intorno al quale ruota un modello di questo e che ci spiega anche perché viene definito uno sguardo valutativo dinamico, risiede nel *gap* ovvero uno spazio di possibilità che si crea nel momento in cui pensiamo che ci siano 2 livelli di sviluppo: lo sviluppo reale, il livello di sviluppo attuale delle funzioni cognitive di un individuo, ciò che ha appreso, i livelli di competenza; lo sviluppo potenziale, areo dello sviluppo potenziale delle funzioni cognitive del bambino, ciò che apprende, ciò che può ancora apprendere. Nel *gap* che sta tra il livello effettivo di sviluppo e il livello potenziale esiste quello spazio che possiamo pensare anche come zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1976), in cui vi sono un'infinità di cose possibili che si possono realizzare. È quindi uno spazio di possibilità in cui assume importanza la parola mediazione. In questo spazio di possibilità agisce il mediatore che può contribuire ad ampliare la zona di sviluppo potenziale ed è quindi la figura in grado di sollecitare una trasformazione. Il dialogo tra alunno e docente che si instaura con la mediazione supporta l'alunno nel suo

processo di apprendimento. La mediazione è fatta di interazione, di collaborazione, di *feedback*, di uno specifico clima affettivo-emotivo ed è guidata da specifici criteri. I *feedback*, in questo caso, riguardano l'attenzione a tutte le reazioni, i riscontri che si possono avere da una persona con cui si entra in relazione e che può restituire informazioni preziose per proseguire nell'azione di mediazione.

Feuerstein (1979) individua degli elementi fondamentali affinché si instauri una mediazione significativa:

- senso di competenza, l'individuo deve ritenersi in grado di ricevere una mediazione in modo da poter comprendere ciò che porta a riflettere sulle capacità possedute;
- regolazione e controllo del comportamento, vengono inibiti i comportamenti indesiderati e attivati quelli che non sono sufficientemente presenti;
- senso di condivisione, favorisce lo sviluppo del bisogno e desiderio di comunicare le proprie esperienze agli altri, in modo che tutti ne possano trarre vantaggio;
- individuazione e differenziazione psicologica, favorisce lo sviluppo di un sé differenziato, cioè la percezione di sè stessi come individui distinti dagli altri;
- ricerca, pianificazione e conseguimento degli scopi, guida gli studenti nell'individuare aspirazioni e progetti personali e nella pianificazione del percorso necessario per raggiungerli;
- sfida, ricerca della novità e della complessità, il mediatore agisce in modo da invogliare gli attori coinvolti a sperimentare qualcosa di nuovo, aiutandoli a valutarne i rischi;
- consapevolezza della modificabilità dell'essere umano, con l'obiettivo di rendere consapevole l'individuo della propria capacità di modificarsi nel tempo e che tale capacità è propria dell'essere umana;
- ricerca di un'alternativa ottimistica, il mediatore guida l'individuo verso la conquista di un atteggiamento ottimistico riguardo di sé stesso e il mondo e fornendogli gli strumenti necessari per compiere questo passo;
- sentimento di appartenenza, appartenere alla comunità.

Feuerstein parla inoltre di mobilità cognitiva; la mediazione è allo stesso tempo strumento didattico e valutativo, che permette al docente di accogliere ciascun attore con le sue specificità e che presuppone un cambiamento prima di tutto nel sistema di convinzione dell'educatore stesso, il quale deve guardare ogni suo allievo senza la presunzione di accettarlo così com'è, ma immaginando un potenziale ancora da scoprire e da promuovere. La mediazione è già valutazione perché permette alle persone coinvolte di trovarsi nelle condizioni migliori per

esprimere le loro potenzialità. La valutazione dinamica deve quindi assumere principalmente questo ruolo: mettere le persone nelle condizioni migliori per cambiare, trasformarsi e crescere. All'interno del processo di valutazione dinamica viene affidato un ruolo importante alla valutazione stessa; valutare, non deve essere l'atto conclusivo di un percorso che mira a dare un valore a quello che si è fatto rispetto ai risultati e gli obiettivi prestabiliti perché in questo modo non si ottiene una valutazione reale, significativa e profonda, valutare, prevede di assegnare alla valutazione un ruolo fondamentale cioè un'utilità: la valutazione è utile per promuovere crescita, trasformazione e cambiamento.

Assessment in a differentiated classroom (valutazione nel modello di istruzione differenziata)

L'esponente principali di quest'ultimo nuovo e recente sguardo valutativo è Tomlinson (2013). Levine (2002) paragona l'ambiente classe ad un aeroporto affermando che: "le scuole sono come uno snodo aeroportuale: gli studenti-passeggeri arrivano da molti e diversi *background* per dirigersi verso un'ampia varietà di destinazioni. I loro particolari decolli verso la vita adulta richiederanno piani di volo diversificati". Questo per evidenziare inevitabilità dell'eterogeneità del contesto in cui ci troviamo; ogni volta che siamo davanti ad un gruppo di individui è inevitabile trovarsi davanti ad una miriade di differenze interindividuali. Tomlinson (2013) riflette sul fatto che usare il termine differenziato è quasi una tautologia perché qualsiasi gruppo di persone non potrà che essere differenziato al suo interno, quindi, inevitabilmente bisogna fare i conti con questa pluralità ed eterogeneità. Sempre Tomlinson (2013) individua i cinque principi generali che dovrebbero guidare l'azione dell'insegnante in un modello di istruzione differenziata:

- un contesto, che incoraggi e supporti l'apprendimento;
- un curricolo, di e per l'apprendimento;
- una valutazione, che informi l'insegnamento e l'apprendimento;
- una didattica, che risponda alle differenze presenti in classe;
- un'azione, di guida e gestione della classe.

Noi andremo ora ad analizzare sono la valutazione. Secondo questo sguardo valutativo, la valutazione serve ad informare l'insegnamento e l'apprendimento, quindi al processo valutativo viene assegnato un ruolo importante: informare, cioè restituire informazioni preziose, *feedback*, riscontri e informazioni di contorno. Rispetto all'azione didattica di insegnamento e apprendimento, il modello è calato nel contesto scolastico e quindi nella relazione studente-docente. Per la visione differenziata della valutazione, il processo valutativo è quel processo

attraverso il quale si comprendono le differenze tra disposizioni, passioni, interessi, profili e apprendimenti. Comprendere significa, in questo caso, accogliere, rispettare e rilevare queste differenze per poi usarle per pianificare al meglio i processi di istruzione per tutti. Il fatto che servano per progettare, porta ad un capovolgimento della prospettiva; solitamente prima si progetta e successivamente si valuta, questo modello valutativo, invece, sostiene che sia fondamentale partire dalla valutazione e che se non si inizia con la valutazione la progettazione non avrà nessun senso. È quindi fondamentale iniziare con la valutazione per poi poter procedere con la progettazione. Inoltre, comprendere non significa descrivere perché limitarsi alla mera descrizione riguarda la concezione di valutazione tradizionale che punta a descrivere ciò che accade. In questo modello valutativo il verbo comprendere deve indurre a pensare al coinvolgimento attivo in un processo di comprensione profonda. Un ulteriore aspetto della valutazione è la continuità. Secondo questo modello quando si parla di valutazione si deve pensare ad un processo che ha inizio nel momento stesso in cui si comincia a progettare che serve come lente d'ingrandimento sulla situazione che si andrà ad esaminare. Questa è quella che Tomlinson (2013) definisce *pre-assessment*, che permette di fotografare la situazione iniziale. Non bisogna però limitarsi solo a fotografare la situazione perché questo porterebbe solo a compiere una descrizione, e come detto in precedenza, valutare in modo differenziato significa comprendere; quindi, oltre ad analizzare la situazione iniziale bisogna attribuire un senso a quello che viene rilevato. Il passo successivo riguarda quella che Tomlinson (2013) chiama *ongoing assessment*. Questa valutazione *in itinere*, che prevede anche il coinvolgimento attivo degli studenti, viene messa in atto in corso d'opera parallelamente all'attività valutata e corrisponde alla continua raccolta di informazioni che servono per capire come procedere; permette quindi di raccogliere i dati necessari alla progettazione dei passi successivi. A concludere il processo valutativo troviamo la *final assessment* (Tomlinson, 2013), una valutazione che arriva non necessariamente solo alla fine di tutto il processo ma avviene in determinati punti prestabiliti che rappresentano dei veri e propri *checkpoint*, in modo da permettere ai docenti di assicurarsi che gli studenti abbiano appreso quei contenuti necessari per affrontare le sezioni o i moduli successivi. L'approccio di Carol Tomlinson (2013) suggerisce che:

- la valutazione deve accompagnare l'intero processo fin dal momento iniziale in modo da orientare i passi successivi;
- lo sguardo valutativo deve essere uno sguardo attento alle differenze;

- la valutazione va considerata come uno strumento che permette di cogliere il cambiamento (ad esempio, l'evolversi di un'abilità) e non uno strumento di controllo ed etichettamento.

I tre modelli presentati, l'uno centrato sulla partecipazione, l'altro sulla differenziazione e l'altro su una concezione dinamica dell'apprendimento e della valutazione sono di per sé inclusivi, in quanto invitano a riflettere su come si potrebbe intervenire per creare le condizioni necessarie per promuovere una partecipazione e un apprendimento significativi per tutti.

Anche secondo Galliani (2015) la valutazione deve configurarsi come valutazione per l'apprendimento poiché, secondo l'autore la valutazione è "valutazione educativa", cioè è funzionale all'educazione e alla ricerca di un miglioramento formativo. Attraverso la valutazione gli insegnanti formulano raccolgono informazioni sulle azioni formative e di insegnamento utili a progettare le azioni didattiche successive in modo da guidare e far sviluppare gli apprendimenti individuali (Galliani, 2015). La valutazione scolastica, quindi, si configura come un processo di negoziazione e collaborazione tra insegnanti e studenti; una mediazione didattica sui saperi delle varie discipline e non solo come una transazione relazionale tra più persone. Di conseguenza, progettare, comunicare e valutare competono in primo luogo ai docenti e agli studenti in interazione tra loro. Galliani (2015) sostiene che il processo valutativo è di natura multi-paradigmatica e individua tre differenti paradigmi che non si escludono a vicenda perché rispondono alla multidimensionalità dell'azione formativa e alla multi-appartenenza sociale e professionale degli attori coinvolti. Secondo Galliani (2015) è possibile selezionare il paradigma in base al contesto oppure è possibile integrarli. Il primo individuato è quello neopositivista. I neopositivisti sostengono che è possibile dare una spiegazione di tipo probabilistico-causale agli effetti di un'azione formativa, soprattutto se organizzata in un programma. La valutazione si ottiene comparando il risultato-prodotto formativo con gli obbiettivi progettati. Due sono le condizioni fondamentali: una programmazione accurata degli obiettivi e la disponibilità di strumenti e metodi affidabili per l'analisi dei risultati attesi. Il modello che emerge è un modello razionalista della valutazione che prevede che una buona programmazione permetta di prevedere sia gli effetti ma anche i cambiamenti e miglioramenti che avverranno, attraverso le misure preventive, successive e i disegni sperimentali. L'oggetto della valutazione è quindi il risultato/prodotto delle azioni formative. Galliani (2015) individua anche una metafora che rappresenta il processo valutativo; la metafora docimologica degli esami e dei test finali. Infatti, secondo il modello tradizionalista,

la valutazione avviene tramite l'utilizzo di prove oggettive valide e attendibili che sono considerate tali perché non lasciano spazio ai fattori soggettivi e alla variabilità individuale degli esaminatori e perché vengono migliorate attraverso lo studio psicometrico e statistico della varianza e tecniche di analisi fattoriale. In questo modo, è possibile tenere conto di tutti gli effetti e la valutazione viene data dallo scarto tra la *performance* osservata e quella attesa. Il rischio del modello razionalista della valutazione è dato dalla possibilità di trascurare il contesto e la natura relazionale dell'agire educativo. Secondo Galliani (2015) non è possibile esistere senza luoghi, spazi, tempi definiti e senza interazione e comunicazione fra persone intenzionalmente e reciprocamente orientate e motivate ad acquisire delle conoscenze e allo sviluppo di capacità e competenze. Questo modello prevede la pianificazione di una serie di misurazioni in *itinere*, di tipo quantitativo e basate su dati statistici, che servono per monitorare e regolare il processo formativo ed indirizzarlo verso gli obiettivi prestabiliti. Prevede, inoltre, una valutazione di tipo sommativo che ha una funzione certificativa: si confronta la prestazione dello studente con gli obiettivi prefissati misurando i prodotti di apprendimento per giungere un giudizio finale. Attraverso il riscontro del raggiungimento degli obiettivi attesi si certifica e comunica quanto ottenuto. Negli anni Settanta del secolo scorso, la versione "stretta" della docimologia ha lasciato spazio alla versione positiva; le prove diventano criteriali e si integrano con il sistema di insegnamento. Questo va a rinforzare il concetto di valutazione come fase indispensabile per l'apprendimento degli studenti.

Il secondo paradigma individuato è quello pragmatista in cui nella valutazione educativa viene dato valore al ricercare e giudicare quindi all'esperienza educativa e alla qualità dell'interazione comunicativa. La valutazione riguarda, in questo caso, la gestione delle procedure organizzative che devono puntare al raggiungimento di *standard* formativi che possono essere definiti all'interno o all'esterno del sistema. Non si fa più un confronto con degli obiettivi ma si guarda al raggiungimento di *standard* di qualità verso cui si orienta l'azione formativa e l'atto valutativo. Nella realizzazione di quello che possiamo definire un giudizio di qualità formativa, non sono coinvolti solo coloro che fanno e producono formazione (insegnanti), ma sono coinvolti attivamente tutti gli attori che ne fanno parte; il giudizio è quindi esteso anche ai clienti-utenti, riguarda gli *stakeholders*. La valutazione che si ottiene risponde al bisogno di legittimazione che caratterizza gli istituti d'istruzione. Quello che emerge, è un modello funzionalista della valutazione che prevede che la codifica delle pratiche educative avvenga all'interno dell'organizzazione formativa, il che comporta una formalizzazione della valutazione di cui occorre render conto, sia moralmente che giuridicamente, per quanto riguarda la qualità interna della formazione (didattica, obiettivi, mezzi, progettazione, uso delle risorse)

e quella esterna (destinazione lavorativa delle competenze acquisite). In questo modo la valutazione viene considerata come un "servizio pubblico", una pratica sociale di controllo su una pratica educativa che prevede un miglioramento e cambiamento degli obiettivi e fini delle pratiche valutative, in modo da non riprodurre le disuguaglianze sociali. La ricerca valutativa improntata sulla qualità prevede l'individuazione di determinati indicatori che definiscono gli *standard* raggiungibili; questi sono raggruppabili secondo 5 categorie: *Context*, *Process*, *Input*, *Output*, *Outcomes*. Questa suddivisione richiama il modello funzionale alla decisione di Stufflebeam (1983): il CIPP (*Context*, *Input*, *Process*, *Product*); un modello che aiuta i *decision maker* a prendere decisioni. Per poter raggiungere una decisione è necessario compiere una valutazione su ognuno dei seguenti ambiti:

- Contesto (analisi situazionale), per pianificare azioni formative utili e adatte al contesto;
- *Input* (elementi disponibili), per strutturare il percorso formativo in base alle risorse disponibili;
- Processo, per monitorare il processo e ottenere informazioni riguardo l'andamento del processo stesso, in modo da poter intervenire qualora emergessero delle problematiche;
- Prodotto, per giudicare i risultati ottenuti.

Attraverso il confronto dei risultati attesi con le valutazioni di *input*, contesto, processo e prodotto effettuate è possibile rilevare l'efficacia dell'azione formativa messa in atto in modo da stabilire se continuare con quella determinata attività. La metafora individuata da Galliani (2015) è quella cibernetica, sia nel senso greco di "arte di governare gli uomini" conducendo un'organizzazione in una giusta direzione, sia nel senso più moderno di "arte per costruire macchine programmate tecnologicamente" per una funzione di controllo automatico. Le due parole che emergono "governo" e "controllo" fanno riferimento alla gestione delle procedure e al controllo degli standard di qualità, qualità che deve essere percepita da tutte le parti coinvolte. Questa concezione sposta il *focus* valutativo su un processo di regolazione che riguarda sia l'organizzazione necessaria per l'ottimizzazione dei risultati, lo sviluppo di informazioni e relazioni di comunicazione, il monitoraggio, sia le pratiche formative, che dovrebbero assicurare una corrispondenza delle caratteristiche degli alluni con le esigenze del sistema e con i mezzi educativi disponibili. Assume, quindi, centralità una valutazione di tipo diagnostico: se l'obiettivo è il miglioramento formativo è importante fare una diagnosi di quello che avviene durante la realizzazione del programma e la gestione dell'apprendimento per poter orientare e regolare le azioni didattiche verso la qualità. Il valutatore svolge il ruolo di attore-regolatore-orientatore, da forma al percorso per promuovere l'apprendimento nel modo più efficace possibile. La valutazione assume perciò una funzione diagnostica-orientativa poiché, la

valutazione *ex-ante* guarda ai bisogni dell'utente e adegua i suoi bisogni in modo da poter raggiungere gli *standard* di qualità ma anche perché permette di gestire, programmare e organizzare l'apprendimento in ottica migliorativa. Questa tipologia di valutazione prevede la raccolta del maggior numero di informazioni rilevanti possibili (percorso scolastico, livelli di competenza raggiunti nelle diverse discipline, ambiente di provenienza, organizzazione scolastica) per arrivare ad avere una reale e approfondita conoscenza e comprensione degli studenti e poter orientare l'azione formativa, ossia individuare gli obiettivi formativi e i traguardi di competenza. Rispetto al paradigma precedente, cambiano anche gli strumenti utilizzati poiché cambia quello che si vuole andare a verificare con la valutazione; oltre alle prove oggettive è fondamentale fare uso degli strumenti valutativi che implicano il coinvolgimento attivo degli studenti, ovvero basati sull'analisi soggettiva e intersoggettiva, questionari e interviste.

Il terzo e ultimo paradigma è quello costruttivista che prevede che la conoscenza sia una costruzione di chi apprende attraverso strumenti culturali e tecnologici oltre che del contesto in cui opera e la costante negoziazione sociale con gli altri attori coinvolti. La valutazione diventa una valutazione di processo, volta all'interpretazione delle azioni formative per regolare lo sviluppo e produrne il senso attraverso la collaborazione di tutti gli *stakeholders*. La valutazione educativa porta quindi alla costruzione di valori socialmente condivisi che sono frutto delle azioni collaborative di tutti i soggetti coinvolti. Il *focus* della valutazione si sposta sull'osservazione e riflessione di quanto accade durante il processo e sulla ricerca di un giudizio condiviso da tutti gli *stakeholders*. Il modello di valutazione che emerge è quello processuale caratterizzato dalla continuità, ricorsività, creatività, imprevedibilità, collaborazione e negoziazione e che si manifesta attraverso funzioni cognitive e metacognitive come riflessione ed interpretazione. All'interno del processo di formazione, le funzioni cognitive e metacognitive rappresentano il motore che regola il processo verso l'apprendimento individuale e cooperativo e verso la qualità del sistema organizzativo. Il processo di educazione e formazione va a coincidere con il processo valutativo e si allinea ai risultati ottenuti. Il modello processuale mette in evidenza la necessità di un sistema di valutazione-regolazione complesso perché vi è la necessità di coinvolgere tutti gli attori in una negoziazione collettiva della valutazione. Questo sistema di *evaluation-regolation* prevede l'utilizzo di auto-valutazione, etero-valutazione, valutazione tra pari e co-valutazione sociale. La metafora che secondo Galliani (2015) esplica meglio questo modello processuale di valutazione-regolazione è quella comunicazionale della rete. La valutazione è un continuo processo di comunicazione e negoziazione dove il valutatore è un "iniziatore di senso per l'altro"; il potere interpretativo-

decisionale è nelle mani degli *stakeholders*. Le strategie valutative da utilizzare devono coinvolgere anche gli studenti, quindi, vengono introdotte anche forme di autovalutazione e autoregolazione; questo perché, impadronendosi di una riflessione metacognitiva, lo studente fa proprie le strategie di apprendimento ed impara a regolare in maniera autonoma il processo. Quella che emerge è una valutazione formativo-regolativa: formativa perché aiuta gli studenti nel fare propri le strategie di apprendimento, autoregolazione e autovalutazione e diventa proattiva quando promuove e sollecita le potenzialità, risorse, energie e motivazione; regolativa perché implica la capacità del docente di auto valutarsi e di adeguare le proposte alle reali esigenze degli alunni, sollecitando sempre la partecipazione sia degli studenti che delle famiglie. La valutazione è negoziazione ed è basata sulla comunicazione. Tramite la valutazione *in itinere* è possibile confermare o riformulare le linee di lavoro per allinearle con il processo di formazione. Secondo Galliani (2015) ci sono tre condizioni necessarie che permettono di allineare il processo di formazione con quello valutativo e sono:

- Identificare gli scopi del progetto formativo e tradurli in obiettivi di apprendimento;
- Sviluppare interazioni tra allievi e oggetti dell'apprendimento attraverso le strategie di scoperta attiva e *problem solving* che sono viste come una risorsa per raggiungere livelli condivisi di padronanza;
- Gestire le dinamiche psico-didattiche che legano i contenuti e saperi alle strategie cognitive e motivazionali usate per la loro acquisizione.
- Queste tre azioni di tipo formativo-valutativo evidenziano il passaggio dalla valutazione formativa/diagnostica alla valutazione formativa/autentica in cui gli allievi si appropriano delle strategie di apprendimento attraverso la riflessione metacognitiva e regolazione diventa sinonimo di miglioramento che avviene attraverso l'autoregolazione e l'autovalutazione.

Anche Mason (1996) sostiene che la funzione della valutazione sia quella di raccogliere informazioni per progettare interventi educativi più opportuni in base a esigenze degli allievi; la valutazione diventa un mezzo per raccogliere informazioni sui progressi di apprendimento degli studenti, in modo da poter conoscere in maniera più fedele possibile i bisogni degli alunni per rispondervi adeguatamente andando a modificare il piano degli interventi didattici successivi. L'insegnante deve quindi fornire agli studenti delle indicazioni basate sui dati raccolti, quindi durante il percorso di apprendimento, sulle azioni da mettere in atto per raggiungere il massimo sviluppo delle loro potenzialità. Secondo Mason (1996) il processo di acquisizione delle conoscenze è un processo costruttivo e situato, ovvero deriva dalle interazioni personali in contesti sociali ed è collegato al contesto

in cui avviene, dal momento in cui si apprende a partire da ciò che già si conosce. L'alunno non è una *tabula rasa*, ma possiede conoscenze; l'apprendimento non è accumulo di informazioni, ma una ricostruzione, perché l'alunno a partire dalle conoscenze possedute ne costruisce nuove. La scuola per far sì che questo sia possibile deve coinvolgere attivamente gli studenti in ogni momento didattico dovrebbe che dovrebbe considerare le conoscenze possedute dagli studenti e domandarsi **come, cosa e quanto** l'alunno sa rispetto ad una data cosa, ovvero come elabora le informazioni. Anche la valutazione per l'apprendimento si questi tre concetti chiave che sia l'insegnante che lo studente devono capire: in che direzione sta andando lo studente, dov'è lo studente ora e in che modo lo studente può raggiungere l'obiettivo prestabilito (Stiggins et al., 2004). Inoltre, Mason (1996) condivide l'idea della valutazione per l'apprendimento, secondo la quale è necessario considerare l'aspetto motivazionale nel processo di apprendimento; per poter sviluppare gradualmente negli studenti abilità di auto-controllo e auto-regolazione, è necessario che gli insegnanti lavorino anche sulle competenze di tipo metacognitivo degli studenti. Mason (1996) parla di una "triplice alleanza" formata da cognizione, metacognizione e motivazione che agisce in ogni situazione di apprendimento e interviene nella costruzione della conoscenza dichiarativa (concetti, principi, atteggiamenti) e di quella procedurale (abilità e strategie). Con metacognizione fa riferimento: alla conoscenza dei processi cognitivi, ovvero la consapevolezza del soggetto riguardo al suo funzionamento cognitivo, al compito da svolgere, alle strategie adatte da usare e quando usarle; alla regolazione di tali processi cognitivi che portano all'acquisizione graduale di abilità metacognitive che riguardano il saper pianificare le tappe per lo svolgimento di un compito, monitorare continuamente le proprie azioni per valutarne validità ed efficacia, valutare il risultato finale. I processi cognitivi e quelli metacognitivi sono legati alla motivazione; le disposizioni interne per cui un soggetto è disposto ad impegnarsi o meno in determinate attività, si coinvolge o meno, cerca o evita una sfida. L'autostima diventa uno dei fattori importante che contribuiscono al rendimento scolastico; gli allievi con un maggiore livello di autostima ottengono prestazioni superiori. Quando gli insegnati sono impegnati a stabilire relazioni, interdipendenze, connessioni e a seguire strategie volte alla risoluzione dei problemi sono implicati i fattori cognitivi ma c'è bisogno di una volontà e motivazione nel voler intraprendere e portare a termine una determinata attività; il completamento dell'attività avviene solamente se si sanno superare le difficoltà (è necessaria la motivazione), se sono progettate in base alle conoscenze che si hanno delle capacità e strategie possedute e se si è capaci di regolarle mentre le si mettono in atto

(metacognizione). Uno dei recenti ambiti di ricerca sulla motivazione sono le attribuzioni, che configurano il processo attraverso cui si possono ascrivere i risultati dell'apprendimento al successo o all'insuccesso e ad una causa. Le cause che determinano il successo o l'insuccesso in un compito sono di diverso tipo, ma possono essere schematizzate sotto tre dimensioni:

- *Locus* di causalità, interno alla persona ovvero legato ad abilità, sforzo e umore o esterno alla persona legato alla difficoltà del compito e alla fortuna;
- Stabilità nel tempo (abilità) o instabilità (sforzo, fortuna);
- Controllabilità da parte della persona (sforzo) o incontrollabilità (fortuna).

L'intreccio delle tre dimensioni definisce la tipologia di attribuzione che va dalla tenacia (interno, stabile, controllato) alla fortuna (esterno, instabile, incontrollabile). L'aspetto cruciale è il rapporto presente tra il tipo di attribuzione e la reazione emotiva: quando si attribuisce il successo dello svolgimento di un compito o attività a cause interne, si innescano reazioni di orgoglio, sicurezza e competenza che sono emozioni legate alla stima di sé; quando viene attribuito un insuccesso a cause interne diminuiscono le proprie aspettative di successo portando i soggetti a sperimentare frustrazione e poca stima di sé. Secondo la visione della "triplice alleanza", la valutazione assume soprattutto un senso diagnostico; è utile per raccogliere le informazioni necessarie per progettare gli interventi educativi nella maniera più opportuna in base alle esigenze degli allievi. Secondo questa visione bisogna valutare sia i processi cognitivi che quelli metacognitivi che quelli motivazionali. Quando si parla di valutazione dei processi cognitivi si vogliono indagare le operazioni e strategie usate dagli allievi e l'elaborazione e l'uso che ne fanno delle informazioni ottenute. Gli strumenti valutativi utili per raggiungere questo obiettivo devono lasciare agli studenti la libertà di esprimere le proprie idee, tra i quali possiamo trovare:

- colloqui clinici alla Piaget, che permettono di conoscere le rappresentazioni mentali, di riflettere su temi critici, di parlare con gli alunni senza la possibilità di perdere delle informazioni che gli studenti producono spontaneamente. Inoltre, sono un utile strumento per effettuare una diagnosi della capacità dello studente di collegare nuove informazioni con quelle che ha già elaborato e di mettere in relazione le diverse parti del contenuto da apprendere in modo da integrarle per realizzare un quadro concettuale più completo e integrato;
- interviste semi-strutturate, che possono versare su domande di tipo fattuale per rilevare le conoscenze acquisite, oppure di tipo generativo che espongono fenomeni che gli studenti

non conoscono minimamente e che richiedono la messa in atto di strategie di *problem solving*;

- mappe concettuali, che permettono di schematizzare le strutture mentali ed avere una rappresentazione strutturale della conoscenza che mette in risalto le connessioni significative che gli studenti hanno instaurato tra determinati concetti. Inoltre, possono anche essere usate per l'autoanalisi e l'autovalutazione del proprio apprendimento.

Valutare i processi cognitivi significa andare ad indagare sia la consapevolezza che gli studenti hanno dei propri processi cognitivi e delle conoscenze possedute, sia le abilità di autoregolazione dei processi stessi. Per verificare la consapevolezza rispetto alle conoscenze possono esser utilizzate le interviste, i colloqui, le mappe concettuali e la riflessione ad alta voce che permettono anche di vedere se è avvenuta una ristrutturazione delle conoscenze iniziali, ovvero se c'è stato un progresso, oppure se gli alunni hanno avuto difficoltà in un tema specifico. Invece, per indagare la consapevolezza delle strategie, vengono utilizzati questionari di diverso tipo.

Nell'ambito valutativo gli insegnati devono anche tenere conto di forme auto valutative. Vedere se gli studenti si sanno auto-regolare riguarda il monitoraggio che riescono a fare sulle proprie attività, e quindi, implica valutare se l'alunno sa:

- Orientarsi rispetto a un determinato compito, analizzare, fermarsi per pensare e riflettere su cosa deve fare, questo permette all'insegnante di vedere come l'alunno si approccia a un compito;
- Pianificare le proprie azioni, dopo aver compreso quali sono gli obiettivi da raggiungere;
- Monitorare e regolare le proprie azioni, per vedere se si sta procedendo nel modo giusto verso l'obiettivo;
- Valutare i risultati delle sue azioni.

Infine, bisogna valutare i processi motivazionali poiché l'allievo deve potere ma soprattutto volere apprendere ciò che propongono i propri insegnanti che fa riferimento alla disponibilità ad impegnarsi e a controllare le proprie emozioni. L'insegnante ha il compito di guidare le attribuzioni degli alunni e stimolare la scoperta degli stili attributivi attraverso lo strumento del questionario con *item* che descrivono situazioni di successo o insuccesso. Attraverso questionari vero o falso, è possibile rilevare l'autostima grazie ad *item* che permettono di valutare l'idea che il soggetto ha di sé, le relazioni interpersonali, lo stato emotivo e il comportamento. Per rilevare, invece, le teorie implicite dell'intelligenza è possibile usare questionari con domande che prevedono una risposta in base a una scala di misurazione (ad esempio che va da completamente in accordo a completamente contrario). Tramite la valutazione, l'insegnante

deve andare ad individuare i processi negativi per poter intervenire per modificarli. La valutazione deve essere di tipo formativo; si valutano i prodotti ma soprattutto i processi di apprendimento. Quando si va a valutare le azioni didattiche si deve dare importanza anche alle circostanze in cui si svolgono le azioni degli individui per valutare le azioni stesse. Il contesto, anche a scuola, porta a implicazioni valutative importanti. La conoscenza si crea con la condivisione; **t**utti sono importanti e tutti sono allo stesso tempo insegnanti e allievi. L'insegnante sostiene e facilita i processi e guida l'alunno in un processo di crescita che permette di creare le conoscenze attraverso l'interazione e interesse. L'alunno in questo ambiente può agire nella sua zona di sviluppo prossimo, maturare di più, e trovare idee che contrastano e mettono alla prova quelle che possiede. Insomma, l'acquisizione di nuove conoscenze si valuta anche in rapporto al contesto in cui si trova lo studente questo implica che se una conoscenza non risulta acquisita, ci si possa chiedere se un contesto diverso avrebbe potuto aiutare lo studente ad acquisirla. La discussione è una speciale interazione argomentativa in cui ognuno si esprime liberamente. Per sostenere le proprie idee, la persona deve ricercare ciò che sta dietro e alla base delle sue concezioni e idee, per poi tirarle fuori: questo discorso-ragionamento stimola a compiere un esame critico dei propri processi mentali e permette di sviluppare anche la propria consapevolezza metacognitiva. Tra gli strumenti utili per permettere agli insegnanti di valutare come si costruiscono le conoscenze vi è, quindi, la discussione che permette di verificare quali strategie cognitive e metacognitive vengono attivate. Il "buon allievo" si configura come colui che: conosce le strategie utili per apprendere, sa quando, dove, perché usarle, le seleziona e applica nel modo giusto, crede che l'intelligenza possa svilupparsi, crede nell'impegno, è motivato intrinsecamente, non teme l'insuccesso, possiede più immagini concrete di "possibili sé" desiderati e temuti, ha conoscenze approfondite (Mason, 1996).

Anche Castoldi (2016) sostiene che il processo di apprendimento è costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*). Secondo questa sua idea di apprendimento propone un modello di valutazione basato sulla valutazione delle competenze. Castoldi (2016) fa proprio il principio metodologico della triangolazione di Pellerey (2004) che afferma che per poter rilevare una situazione complessa sia necessario compiere un'osservazione su più livelli dello stesso fenomeno; solo attraverso il confronto di queste diverse prospettive sarà possibile costruire un'immagine che rispecchia la complessità della realtà analizzata, e lo applica alla complessa realtà delle competenze sviluppando la sua prospettiva trifocale affermando che lo sviluppo delle competenze da parte del soggetto deve essere analizzato secondo diversi punti di vista confrontando le diverse rappresentazioni dello

stesso fenomeno. La sua prospettiva trifocale può essere configurata come un "triangolo di osservazione"; al centro vi troviamo l'idea di competenza, mentre ai vertici possiamo trovare i diversi punti di vista o le diverse prospettive con le quali si osserva la competenza. La prima dimensione è quella soggettiva che riguarda i significati personali che i soggetti attribuiscono al compito che hanno svolto e alla percezione di adeguatezza nell'affrontarlo. Fa, quindi, riferimento al modo in cui un individuo osserva e giudica la propria esperienza di apprendimento unita all'idea sulla propria capacità di portare a termine i compiti richiesti. La seconda dimensione è quella intersoggettiva che rimanda al sistema di attese, che può essere implicito o esplicito, espresso dal contesto sociale in relazione alle capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito assegnato. Riguarda il modo in cui i soggetti coinvolti nell'esperienza di apprendimento percepiscono e valutano il comportamento messo in atto dal soggetto per svolgere un determinato compito. L'ultima dimensione è quella oggettiva; evidenze osservabili e misurabili della prestazione del soggetto e dei risultati che ha ottenuto nello svolgimento di un compito. Come anticipato in precedenza, nel punto centrale di questo triangolo vi è l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, ovvero l'insieme dei significati condivisi dei comportamenti che si vogliono rilevare, che tiene conto dei diversi soggetti coinvolti e delle diverse prospettive d'analisi. Per poter valutare con rigore le competenze appare quindi necessario considerare contemporaneamente tutte e tre le prospettive per poterle confrontare e giungere ad una valutazione finale, che rispecchia la complessa realtà delle competenze. Inoltre, le tre prospettive di osservazione avvengono mediante diversi strumenti di valutazione. La dimensione soggettiva fa affidamento a forme auto valutative come diari di bordo, autobiografie e questionari sull'auto percezione, che permettono al soggetto di ricostruire la propria esperienza di apprendimento in modo da verificare la propria competenza. Il soggetto raccoglie quindi informazioni sulla propria esperienza e sui risultati che ha ottenuto. La dimensione intersoggettiva, invece, comprende osservazioni e valutazioni effettuate dagli altri attori coinvolti nel processo di apprendimento; insegnanti, altri allievi, genitori e anche altre figure che interagiscono con il soggetto direttamente coinvolto nell'esperienza. Tra questi strumenti possiamo trovare protocolli di osservazione, questionari e interviste che puntano a rilevare la percezione che essi hanno del comportamento messo in atto dal soggetto. Infine, nella dimensione oggettiva si valutano gli studenti in base alla loro prestazione in compiti operativi come prove di verifica e compiti di realtà che permettono di documentare l'esperienza di apprendimento sia dal punto di vista del processo che del prodotto dell'apprendimento. L'idea di competenza alla quale si riferiscono tutte e tre le altre prospettive, può essere esplicitata grazie all'utilizzo delle rubriche valutative (Castoldi, 2016).

Infine, sempre all'interno del mondo educativo italiano, Varisco (2011) propone un ulteriore modello valutativo che chiama *new assessment*, che si colloca all'interno del paradigma educativo costruttivista socioculturale. Anche secondo Varisco (2011) la conoscenza non è oggetto di una pura e mera trasmissione di informazioni ma si configura come una continua e incessante attività di attribuzione di significati a fatti ed eventi; significati, che vengono negoziati e condivisi in una "comunità di pratiche" all'interno della quale il ruolo assunto dall'insegnante-formatore è quello di mediatore culturale. L'insegnante deve quindi mediare tra gli artefatti concettuali prodotti nella comunità di pratiche e quelli elaborati e accreditati dalla comunità di scienziati. In questa nuova visione della conoscenza il *focus* non rispecchia più un interesse dell'insegnante ma dell'intera comunità di *learners* e si sposta quindi sulle pratiche didattiche che sono mutualmente trasparenti e condivise da tutti del processo di apprendimento-insegnamento. La conoscenza è considerata un insieme di artefatti, astratti e concettuali; quindi, non come un'entità statica ma è qualcosa di migliorabile attraverso pratiche di osservazione, interpretazione, riflessione critica su di essa e sui processi che l'hanno generata, dell'impatto che può avere sull'ambiente naturale, artificiale e sociale, sugli effetti che può determinare volutamente o meno. Questo implica la possibilità di mettere in atto processi ti tipo costruttivo-migliorativi di conoscenze e pratiche. La conoscenza è anche intesa come costruzione di significato e determinata dal contesto, che è caratterizzato a sua volta dalle interazioni stabilite dallo studente, facilitata dalla collaborazione e dall'interazione reciproca con altri membri della comunità di apprendimento ed è basata su un processo di riflessione e negoziazione interiore.

All'interno di questa concettualizzazione Varisco (2011) propone la sua nuova visione della valutazione: il *new assessment*, che nasce come critica alla tradizionale forma di valutazione. Varisco (2011) avanza tre critiche alla tradizionale valutazione:

1. L'utilizzo di test oggettivi e standardizzati che portano ad una valutazione di natura classificatoria, selettiva e statica che punta a giudicare, confrontare e classificare esclusivamente gli esiti di complessi e interattivi processi di apprendimento-insegnamento;
2. La lunghezza dei tempi di correzione e quindi della possibilità di dare *feedback* agli studenti, dovuta all'utilizzo di prove "carta e matita" e di temi. Secondo Varisco (2011), i *feedback* sono necessari per una piena, profonda e costruttiva consapevolezza della correttezza o meno dei processi svolti durante le prove, che siano esse elaborazioni di testo o risoluzioni di problemi;

3. La scarsa attenzione ai problemi reali poiché vengono dati agli studenti semplici esercizi in cui si deve applicare un "algoritmo risolutorio" della conoscenza o si può copiare tale processo risolutorio da un compagno.

Con il *new assessment*, l'obiettivo è quello di introdurre nuove pratiche valutative che si allontanino dall'etero-valutazione per avvicinarsi maggiormente a forme di co-valutazione e co-auto-valutazione guidate da un orientamento motivazionale e da competenze d'autoregolazione cognitiva. Gli oggetti previlegiati del *new assessment* diventano le conoscenze, le strategie e i processi di controllo metacognitivo. Inoltre, questa nuova visione, fa perno sul progressivo automonitoraggio e la conseguente autoregolazione dei processi di apprendimento. Queste nuove forme di valutazione mirano alla comprensione da parte di studenti e insegnanti dei processi sottostanti ai risultati, con l'obiettivo di creare un ambiente di apprendimento collaborativo in cui tutti gli attori contribuiscono allo sviluppo e facilitano un miglioramento continuo dei processi, prodotti, contesti, relazioni che si instaurano dalla loro co-partecipazione all'interno del *setting* d'azione; attraverso la conoscenza e comprensione reciproca si giunge ad una consapevolezza personale dei propri punti di forza e debolezza e alla condivisione collettiva di obiettivi educativi chiari e adattivi, funzionali al miglioramento e arricchimento continuo di sé stessi, delle conoscenze e competenze e di quelli che Varisco (2011) definisce i "propri modi di essere", ovvero i modi di stare con gli altri e con sé stessi. L'insegnante diventa di conseguenza un mediatore culturale e facilitatore di crescita cognitiva, affettiva, motivazionale e relazionale di ciascuno ed ha, inoltre, il compito di gestire modalità co-partecipate di continua verifica del perseguimento degli obiettivi che devono essere trasparenti, consapevoli e condivisi. Con queste nuove modalità di *assessment* si verifica cosa effettivamente sanno fare gli studenti e come lo sanno fare; non solo ciò e quanto conoscono teoricamente. Il *focus* della nuova valutazione si sposta, quindi, sulle competenze; non si fa riferimento solamente a comportamenti finali, osservabili e misurabili ma anche a disposizioni personali. Nel valutare le competenze è necessario trovare il giusto equilibrio tra le esigenze dei diversi contesti in cui esse vengono o verranno messe in atto (ad esempio a scuola o a lavoro) e quelle proprie dei singoli soggetti, ovvero il loro personale sviluppo motivazionale, cognitivo e metacognitivo, affettivo-emozionale, di senso e stima di sé. Per poter favorire la trasferibilità delle competenze è necessario pianificare attività autentiche e significative, ovvero esperienze concrete, che coinvolgano gli studenti. Le problematiche principali di una valutazione orientata alle competenze riguardano la definizione delle finalità educative, gli oggetti o processi da valutare e nell'individuare le metodologie e gli strumenti più consoni per perseguire le finalità stabilite e per monitorare e orientare i processi sottostanti. La definizione finale della

valutazione delle competenze è strettamente collegata alla concettualizzazione stessa di competenza, ai contesti formativi e applicativi di riferimento e ai processi oggettivi di formazione e sviluppo; anche la scelta metodologica è legata al concetto stesso di competenza. Il *new assessment* ha, come già anticipato, l'obiettivo di tentare di teorizzare nuove forme valutative che permettano di favorire il completo auto-sviluppo di tutte le migliori potenzialità insite nei singoli soggetti. Questa nuova visione prevede valutazioni di tipo criteriale poiché i criteri per verificare e valutare li prestazioni dei soggetti appartenenti ad uno specifico gruppo vengono identificate a monte dall'esaminatore tenendo in considerazione lo specifico contesto applicativo. Varisco (2011) adotta un approccio idiografico della valutazione; la verifica mira alla comprensione delle prestazioni che è possibile attraverso la documentazione etero-gestita o auto-gestita unita ad un'analisi dei processi che le hanno supportate. Analizzando i processi viene data rilevanza alla specificità e originalità delle singole situazioni e dei singoli soggetti. Nel *new assessment* convivono valutazioni di tipo quantitativo e qualitativo e anche valutazioni di prodotto e di processo che non vengono quindi visti come dicotomici, ma vengono pensati in modo complementare; a tal proposito, Varisco (2011) afferma che: "è nella reciproca complementarietà che diventano preziosi e indispensabili per l'*assessment* completo e funzionale allo sviluppo continuamente migliorativo dei processi di apprendimento-insegnamento". Nel *new assessment* trova spazio anche la continua analisi riflessiva di prestazioni continue nel tempo; ciò implica valutare apprendimento e competenze in ottica costruttivista socioculturale, ovvero di tipo processuale, soggettiva e intersoggettiva oltre che in prospettiva autentica e dinamica: autentica perché coinvolge gli studenti in situazioni reali e non informali; dinamica, perché orientata alla diagnosi e sviluppo delle potenzialità cognitive implicite nel soggetto attraverso l'interazione dialogica tra pari e tra studente-insegnante. Se colui che apprende è coinvolto in prima persona all'interno di questo processo di collaborazione e co-gestione, che diventa quindi auto-riflessivo, auto-regolato e auto-valutato, ogni occasione di valutazione diventa un'occasione per il soggetto di valutazione formativa, utile non solo per il soggetto che apprende a scuola o in un contesto di formazione ma durante corso di tutta la sua vita, in luoghi diversi e con modalità differenziate spesso contaminate. Le due caratteristiche fondamentali di una valutazione incentrata su chi valuta sono: ancorarla a compiti autentici e significativi; offrire a studenti ed insegnanti i *feedback* e opportunità per poter rivedere rapidamente le prestazioni. Agli studenti ed insegnanti viene quindi affidata una responsabilità reale poiché devono sfruttare *feedback* come una guida per configurare i processi di apprendimento-insegnamento in un'ottica di miglioramento dello sviluppo delle competenze. I *feedback* servono quindi agli studenti per auto-valutarsi e auto-regolarsi. Varisco (2011) vede

questa nuova valutazione come "*alternative*, *performance*, *authentic*, *dynamic assessment*". L'attributo *alternative* sta ad indicare la necessità di attribuire diverse forme alternative, nuove e innovative all'*assessment*. Il *focus* d'interesse deve essere spostato su chi apprende con l'obiettivo di facilitare non solo l'apprendimento socio-cognitivo ma anche metacognitivo che accresca la conoscenza e le abilità strategiche di auto-valutazione, auto-monitoraggio e auto-gestione dei processi di apprendimento. È necessario anche un cambiamento di ottica della valutazione, le forme tradizionali di valutazioni etero-gestite prevalentemente di tipo qualitativo e certificatorio dei prodotti, devono essere affiancate ad altre modalità valutative che integrano analisi, valutazione e monitoraggio delle pratiche di insegnamento-apprendimento; questo favorisce una maggiore consapevolezza e una comprensione più profonda delle ragioni e processi che generano le singole *performance* che non devono essere mai considerate singolarmente, ma nella loro continuità temporale in una prospettiva di sviluppo migliorativo. Cambia anche il concetto di *task* o compito, cambiano i suoi oggetti e cambiano il significato e le funzioni della valutazione dell'apprendimento: i compiti non sono più visti come un fatto discreto, etero-gestito, statico e artificioso, ma come un processo emergente, continuo, co-gestito, dinamico e autentico; gli oggetti diventano i processi cognitivi, metacognitivi o auto-regolativi, relazionali, affettivo-motivazionali e vengono analizzati attraverso le prestazioni di competenza che implicano le credenze, conoscenze e strategie. La valutazione si configura come una valutazione diagnostica; non interessano più il totale di risposte positive o negative date dagli studenti, ma punta ad evidenziare determinati "*pattern* di risposte" da cui è possibile ricavare, ad esempio, particolari orientamenti motivazionali o atteggiamenti attribuzionali. La dimensione valutativa diventa pervasiva, continua e intrinseca ai processi stessi. Varisco (2011) attribuisce altre due caratteristiche al *new assessment* che configurano le due proprietà emergenti della valutazione: *performance e authentic*. Viene definita una valutazione della prestazione poiché è orientata all'analisi, verifica e monitoraggio della *performance* appunto, ovvero del cosa gli alunni dimostrano di saper fare, che include anche il come e il quando lo si fa. Un attributo fondamentale di questa valutazione è la condivisione del fine primario dell'educazione che deve essere condiviso e deve puntare a facilitare, negli studenti, lo sviluppo e il miglioramento dei processi cognitivi, metacognitivi, attributivi, affettivo-motivazionali e relazionali. Per quanto riguarda l'interpretazione del termine autentico in riferimento al *new* o *alternative assessment* Varisco (2011) individua due distinte modalità: quella più diffusa, fa riferimento "all'*authentic task*", ovvero compiti non artificiosi, formali, a-contestuali ma reali quindi riscontrabili nella vita di tutti i giorni, che fanno riferimento a situazioni specifiche e realistiche. Il termine autentico fa riferimento al tipo di compiti o pratiche valutative; compiti

autentici e significativi, aumentano la motivazione e configurano la valutazione come momento valutativo ma anche di ulteriore apprendimento. La seconda modalità è quella esposta da Anderson (2003) che usa il termine autentico in riferimento agli obiettivi valutativi che per essere configurati come obiettivi educativi e d'apprendimento autentico devono rispondere alle specifiche esigenze dello studente. Il termine dinamico è meno usato per descrivere la natura del *new assessment* rispetto a quelli visti in precedenza. Vedere il *new assessment* come una valutazione dinamica implica un legame diretto con il "potenziale di apprendimento" che si ricollega alla zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1976). Varisco (2011) condivide la visione di Minick (1987) che sostiene che la valutazione dinamica permette di misurate quantitativamente il potenziale di apprendimento e garantisca l'analisi qualitativa dei processi psicologici sviluppati dagli studenti. La valutazione dinamica permette di analizzare, valutare, stimare il potenziale di apprendimento e contemporaneamente si può fare lo stesso nei confronti dei processi cognitivi attivati. Questa concezione rimanda al concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1976), in particolare a tre punti salienti:

1. La zona di sviluppo prossimale e il processo di sua "attualizzazione", ovvero di apprendimento, non sono caratteristiche del soggetto in sé ma di un soggetto che è coinvolto in un'interazione sociale, in un dialogo interpersonale;
2. Quanto il soggetto è in grado di fare in collaborazione oggi, sarà capace di farlo autonomamente domani, grazie all'interiorizzazione del dialogo;
3. "L'imitazione" di Vygotskij (1976), che avviene durante l'interazione dialogica sulla pratica da apprendere, non è una ripetizione passiva e automatica ma è un atto di apprendimento cognitivo e razionale che avviene grazie all'interazione sociale.

Per poter implementare una valutazione di questo tipo è necessaria, a monte, il l'instaurarsi di un'alleanza di co-gestione tra insegnanti e studenti e parallelamente una gestione tra pari, attraverso il *peer scaffolding*, del processo di apprendimento. In questo modo, per gli studenti diventa possibile rilevare la propria consapevolezza e documentare il processo esperito, mentre per gli insegnanti diventa possibile comprendere e valutare il livello di sviluppo potenziale e quello attuale dei singoli allievi. Questo "approccio integrato", mette in discussione la tradizionale attribuzione del potere interpretativo e decisionale affidato ad un unnico soggetto poiché il processo di valutazione si basa sull'alleanza e la co-gestione ed ha come obiettivo quello di diagnosticare il potenziale di apprendimento e la sua eventuale "attualizzazione" (Varisco, 2011). Negoziazione, consenso e compromesso possono verificarsi solo se gli attori confrontano le loro interpretazioni di un fatto esperito da tutti gli attori del processo; in questo modo viene messo in evidenza il rispetto e l'accoglienza nei confronti delle specifiche

esperienze di ciascuno. Varisco (2011), afferma quindi che ci possono essere due possibili riflessioni da fare che rispecchiano i differenti attori che mettono in atto una valutazione: una riflessione sul rapporto tra uno studente e uno specifico compito da svolgere, ovvero sul grado di attivazione, dimestichezza, padronanza, indipendenza e soddisfazione; l'altra sul grado di adeguatezza di tipo processuale, contenutistica e formale, che risponde al contesto e alle risorse disponibili della *performance* prodotta dallo studente. Quest'ultima è affidata prevalentemente agli insegnati che devono valutare la *performance* intesa come qualità del prodotto, l'altra coinvolge invece la natura e la qualità dei processi cognitivi di cui l'attore e testimone principale è lo studente. Attraverso l'integrazione delle due possibili valutazioni è possibile, secondo Varisco (2011), arrivare ad *assessment* autentico. Il *dynamic assessment* è rivolto all'individuazione, analisi e possibile "attualizzazione" del potenziale di apprendimento di ogni singolo studente.

1.3 Strumenti di valutazione

Esistono diversi strumenti che possono essere utili agli insegnanti per la realizzazione di un ambiente in cui la valutazione è un mezzo che offre la possibilità agli studenti di integrare la valutazione con l'apprendimento, con situazioni di vita reale e con l'esperienza passata; ora, ne andremo a vedere alcuni che si differenziano dalle classiche interrogazioni orali e valutazioni scritte (ad esempio saggi, elaborati, domande aperte o a risposta multipla).

Rubriche valutative. Le rubriche permettono di creare un quadro di riferimento sulla competenza indagata necessario per predisporre gli strumenti e pianificare valutazioni successive. L'elaborazione di rubriche valutative costituisce un passo chiave non solo per il momento della valutazione degli apprendimenti, ma anche per la progettazione della valutazione stessa. Castoldi (2012) sostiene che per rubrica si intende una "progressione di profili di competenza utili a fornire punti di riferimento per la valutazione dell'apprendimento". All'interno di una rubrica possiamo individuare diversi elementi:

- le dimensioni, che indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata competenza;
- i criteri, che definiscono dei traguardi formativi in base ai quali verrà valutata la competenza dello studente;

- gli indicatori, che precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati;
- le ancore, che forniscono esempi concreti di prestazioni che fanno riferimento agli indicatori prescelti riconoscibili come rilevatori dei criteri considerati;
- i livelli, che precisano il grado di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che va dal livello più elevato a quello meno elevato.

Spesso le rubriche vengono sviluppate in maniera generica e vaga, lasciando così libero spazio alla soggettività dell'insegnate al momento della valutazione; per costruire una rubrica si dovrebbe, invece, seguire un procedimento di tipo induttivo basato sull'esperienza professionale degli insegnanti. In primo luogo, si dovrebbero raccogliere esempi di prestazioni dei propri studenti che si considerano rappresentative della competenza prescelta e dei relativi livelli di padronanza. In secondo luogo, si dovrebbero classificare gli esempi individuati all'interno di uno di tre gruppi (eccellenti, medi, scadenti) e riflettere su quali sono le dimensioni e i criteri che giustificano tale classificazione. In terzo luogo, bisognerebbe formulare una breve definizione delle diverse dimensioni individuate e descrivere le caratteristiche della prestazione attesa, facendo riferimento agli esempi da cui si è partiti. Infine, si dovrebbero fornire esempi di prestazioni che possono essere assunti come riferimento per le diverse dimensioni in modo da dare indicazioni su come usare quelle rubriche. Le rubriche possono quindi fornire delle linee guida per la progettazione delle valutazioni successive (Castoldi, 2012).

Portfolio. Il portfolio consiste in una documentazione ragionata di un dato percorso formativo o professionale realizzata dal soggetto stesso. In prospettiva valutativa lo strumento permette di vedere l'attuazione di un determinato percorso operativo e consente di compiere su di esso una riflessione attraverso la sua ricostruzione ragionata fatta a posteriori. Si realizza selezionando alcuni materiali significativi emersi durante l'esperienza di apprendimento che verranno poi analizzarli criticamente, per individuarne pregi e i limiti, in modo da collocarli all'interno del percorso di apprendimento. Attraverso il portfolio si potrà effettuare una valutazione basata sulle evidenze raccolte che inquadrano tutto il percorso svolto. (Castoldi, 2012).

Progetti e lavori di gruppo. Molti studenti affermano che i lavori di gruppo rendono più divertente apprendere perché permettono loro di sperimentare gli strumenti digitali e dare libero sfogo alla loro creatività. La realizzazione di un lavoro di gruppo prevede 3 fasi: fornire chiare istruzioni e informare dello scopo; eseguire il lavoro affrontando e superando tutte le sfide

attraverso la risoluzione dei conflitti, la negoziazione, la riconciliazione e coesione di gruppo; momento di valutazione e preoccupazione per la valutazione (Garrison & Archer, 2000). Da un lavoro di gruppo sia studenti che insegnanti possono trarre benefici: gli studenti possono sviluppare nuovi interessi; possono dimostrare una nuova gamma di abilità basate sulla tecnologia; apprezzano maggiormente i compagni; possono apprendere in maniera più approfondita gli argomenti del lavoro; possono allenare la loro abilità di apprendere all'interno di un gruppo, le loro capacità cognitive ma anche le abilità personali; gli studenti meno abili possono farsi aiutare dagli studenti più tecnologici nell'ampliare le proprie conoscenze informatiche. Gli insegnanti, al contrario, possono raccogliere informazioni utili per la valutazione (Conrad & Openo, 2018). Il problema principale, però, risiede nella difficoltà di valutare i singoli individui all'interno di un gruppo.

Diari di apprendimento o di bordo (journals). Si tratta di una documentazione, ordinata secondo un criterio cronologico, di una determinata esperienza, svolta in forma più o meno libera o strutturata. Attraverso il diario di bordo è possibile documentare il flusso degli eventi, in modo da avere una base documentale su cui svolgere altre forme di valutazione; la scrittura di un diario permette di "raffreddare" l'esperienza e il vissuto personale in modo da compiere un'analisi e lettura critica che permetta di rielaborare e conferire senso all'esperienza (Castoldi, 2012). Questi diari offrono agli studenti un'opportunità di apprendimento e valutazione dinamica e rigorosa e diari permettono all'insegnante di vedere quanto un argomento sia apprezzato e se c'è stata una crescita nella conoscenza, nel pensiero critico, nello sviluppo della comprensione durante un arco temporale. Le riviste sono più efficaci quando agli studenti viene concessa la massima libertà nell'esprimere le proprie riflessioni. Tramite i diari gli studenti sono liberi di esercitare creatività e introspezione (Conrad & Openo, 2018).

Mappe concettuali. Le mappe concettuali consentono di visualizzare le relazioni tra una rete di concetti, astratti o concreti, evidenziando anche i rapporti gerarchici presenti tra i diversi elementi e le reciproche posizioni. Questo strumento consente di indagare i significati attribuiti a determinati concetti o realtà, attraverso la rappresentazione visiva. Grazie alla sua forma grafica è possibile rappresentare visivamente un insieme di informazioni in modo da facilitare una lettura complessiva del fenomeno in analisi. Diverse tipologie di mappe concettuali possono quindi essere sfruttate per: confrontare i diversi punti di vista presenti all'interno di un gruppo o tra più gruppi; condividere una sintesi; confrontarsi su uno specifico argomento; presentare in breve e in forma schematica il risultato di un lavoro di analisi e riflessione.

Rispetto ai semplici enunciati verbali, la rappresentazione visiva potenzia la comunicazione intersoggettiva (Castoldi, 2012).

Disegni, immagini, foto e video. Anziché porre domande dirette, si invitano i soggetti a ricostruire una propria esperienza formativa attraverso la produzione di disegni, forme di rappresentazione visiva della realtà o l'elaborazione di immagini verbali. La modalità indiretta che caratterizza tali tecniche consente di raccogliere testimonianze più ricche e personali. L'utilizzo delle immagini offre inoltre la possibilità di indagare anche le esperienze degli studenti che non sono in grado di comunicare verbalmente. Il materiale visivo può essere successivamente commentato o integrato con altre modalità di indagine. Inoltre, l'uso del codice visivo può favorire un maggior coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo in quanto più immediato e diretto rispetto all'uso della parola (Castoldi, 2012).

Brainstorming. Si tratta di uno strumento operativo rivolto ad un gruppo di lavoro. La sua caratteristica principale è quella di valorizzare tutte le risorse presenti nel gruppo. Il brainstorming serve a creare un patrimonio comune di idee, indipendentemente dal giudizio di valore sulle stesse, separando il pensiero critico dal pensiero creativo ed elaborativo. Ha anche la funzione di rinforzare il senso di appartenenza ad un gruppo e di potenziare le risorse cognitive, sociali ed emotive a disposizione del gruppo stesso (Castoldi, 2012).

Focus Group o discussioni di gruppo. É un metodo di ricerca qualitativo, basato su una discussione di gruppo condotta da uno o più moderatori e focalizzata su un dato argomento. Consente di analizzare in profondità un tema, valorizzando il confronto sociale e i diversi significati personali attribuiti dai vari attori coinvolti. In base al momento in cui viene messo in pratica e all'eventuale sua integrazione con altri strumenti, il *focus group* può assolvere a diverse funzioni quando pianificato a scopo valutativo. Può essere utile per: raccogliere informazioni su un argomento di cui si ha scarsa conoscenza; approfondire argomenti trattati con altri metodi di indagine; valutare i dati raccolti con altri metodi. Il suo utilizzo è vantaggioso perché permette di raccogliere una grande quantità di dati grazie alla sua estrema flessibilità d'impiego, che consente di utilizzarlo in diversi contesti e con differenti destinatari (Castoldi, 2012).

Role playing. Consiste nella simulazione di una situazione reale attraverso l'identificazione e la recitazione di diversi ruoli. Tramite l'utilizzo di questa strategia il soggetto viene coinvolto a

livello cognitivo, sociale, emotivo. In una prospettiva di ricerca valutativa con tale strumento si intende esplorare i vissuti dei soggetti attraverso la loro immersione nel contesto indagato. Fare finita di essere un giornalista per scrivere un articolo su un tema prestabilito è un esempio di compiti basati sul *role playing* che permettono agli insegnanti di indagare se vi è stata una comprensione profonda di un tema affrontato (Castoldi, 2012).

Revisione tra pari. La revisione tra pari è uno scambio formalizzato di sapere professionale che avviene attraverso il confronto e lo scambio reciproco e che consente di rendere esplicito e condiviso il patrimonio di competenze professionali di ogni attore coinvolto. Generalmente si basa sull'analisi di esperienze professionali osservate direttamente o riportate attraverso le testimonianze dei protagonisti. Promuovere occasioni di valutazione tra pari favorisce l'emergere di questo sapere, attraverso l'analisi di esperienze, il confronto tra le proprie pratiche professionali, l'aiuto e il sostegno reciproco (Castoldi, 2012).

Autovalutazione. Parlare di autovalutazione nell'ambito della valutazione degli apprendimenti implica la ridefinizione del ruolo dello studente nel processo valutativo, la sua riconfigurazione da soggetto passivo a soggetto attivo. Parlare di strategie auto valutative significa offrire l'opportunità allo studente di partecipare nel processo valutativo. L'impiego di tali strategie non è da leggere solo in chiave di dinamiche sociali, in quanto forma di responsabilizzazione dello studente, ma soprattutto in chiave formativa, in quanto opportunità di rilettura della propria esperienza formativa e di attribuzione di senso. In una prospettiva di valutazione delle competenze è indispensabile non delimitare il momento auto valutativo alla sola prestazione, bensì allargarlo al processo di apprendimento nel suo complesso, attraverso una considerazione delle modalità con cui l'allievo ha affrontato il lavoro scolastico, e anche l'atteggiamento dell'allievo. Il processo auto valutativo può riguardare l'idea complessiva che il soggetto ha di sé stesso, la percezione delle proprie capacità e dei propri limiti, il sentirsi più o meno adeguati rispetto a determinati compiti. In tale prospettiva l'attenzione si allarga allo sviluppo dell'identità del soggetto, al riconoscimento delle proprie specificità e potenzialità, al controllo delle proprie emozioni evidenziando ancora più chiaramente il valore formativo di tale attività. Fare autovalutazione significa, innanzitutto, entrare in dialogo con sé stessi, prendendo le distanze dall'esperienza vissuta, ma anche osservarsi, con curiosità e stupore (Castoldi, 2012). Quando opportunamente gestita, può aumentare la capacità di riflessione, la capacità di interagire (con sé stessi, i compagni e l'insegnante), la capacità di pensare in modo critico e di individuare sia i punti deboli che i punti di forza nel proprio lavoro, la capacità di analizzare,

sintetizzare e valutare (Conrad & Openo, 2018).

Compiti autentici. Indichiamo con quest'espressione le modalità di verifica che si prefiggono di non limitare l'attenzione alle conoscenze o abilità raggiunte, ma di esplorare la padronanza del soggetto all'interno di un determinato dominio di competenza. I compiti autentici mirano a sollecitare gli studenti nell'impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali. Il concetto di competenza intende proprio focalizzare l'attenzione su compiti che richiedono l'attivazione di strategie cognitive e socio-emotive elevate tramite l'impiego attivo e personale del proprio sapere in attività significative ed impegnative. Possiamo definire i compiti autentici come problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza in un dato ambito di competenza. Viene utilizzato il termine "problemi", poiché si fa riferimento a situazioni che richiedono che lo studente di mobiliti le proprie risorse per trovare soluzioni. I compiti autentici vengono ulteriormente definiti come "problemi complessi e aperti" (Castoldi, 2012), ovvero situazioni impegnative per lo studente, che contengano una dimensione di sfida che sia proporzionata rispetto alle conoscenze ed esperienze possedute, e che solleciti l'attivazione delle risorse per poter individuare differenti modalità di soluzione. Infine, ci si riferisce a questa tipologia di compiti come "problemi posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa" (Castoldi, 2012), ovvero situazioni che richiedono che gli studenti di realizzino il loro sapere attraverso la rievocazione e l'impiego del loro potenziale di apprendimento. Una caratteristica cruciale di compiti autentici consiste nel mobilitare le diverse dimensioni dell'apprendimento, sollecitando una loro integrazione per affrontare e risolvere i problemi. In secondo luogo, si tratta di stimoli che sollecitano l'impiego di processi cognitivi complessi e l'integrazione delle conoscenze acquisite in funzione della soluzione di un problema. Infine, si tratta di prove che puntano a stimolare l'interesse degli studenti, la loro motivazione a sfruttare in maniera efficace il proprio sapere, a mobilitare le risorse sociali, cognitive e affettive in relazione al compito richiesto.

La narrazione. La narrazione è uno strumento di autovalutazione efficace per indagare le competenze. L'approccio narrativo richiedere che il soggetto abbia determinate abilità e permette di valutarle. Secondo Varisco (2011) queste abilità riguardano: il raccontare e giustificare le scelte operative compiute o effettuate nel contesto di una specifica pratica, problema o compito che riguarda le competenze da esaminare; il descrivere la successione o interazione migliorativa delle operazioni compiute per perseguire un determinato obbiettivo,

progettuale o di “compito”, evidenziando anche errori o difficoltà, modalità e strategie messe in atto per superarle e i possibili miglioramenti apportati o apportabili; l’indicare le propria capacità di valutare le singole prestazioni, ovvero la qualità di prodotto, e del processo sviluppato nel tempo. Bisogna quindi considerare le singole prestazioni non in modo discreto ma in maniera continua e vederle come “trame significative di un percorso di crescita migliorativa delle competenze coinvolte” (Varisco, 2011).

CAPITOLO 2
VALUTAZIONE E DISTANCE LEARNING

2.1 Pandemia e indicazioni Ministeriali

Alla fine del 2019 sono emersi in Cina i primi dati riguardanti l'infezione da COVID-19; con il passare dei mesi la malattia è arrivata anche in Italia portando a conseguenze devastanti su tutto il Paese. Come ha reagito il Paese a seguito della pandemia da COVID-19 e il ricorso al *lockdown* per rallentare la diffusione di tale infezione?
L'epidemia da COVID-19 è un'emergenza di sanità pubblica di interesse internazionale.
Con il DPCM del 4 marzo 2020 sono state prese misure a livello nazionale che hanno comportato la sospensione degli eventi pubblici, la chiusura di scuole e università e la raccomandazione di preferire il lavoro da casa nella modalità *smartworking* ove possibile. Nel giro di pochi giorni insegnanti, studenti e le loro famiglie sono stati catapultati in una nuova realtà e in una modalità nuova di fare scuola caratterizzata da relazioni virtuali anziché faccia a faccia. L'apprendimento online è considerato una fondamentale ancora di salvezza per poter proseguire con l'istruzione (Pellegrini & Maltini, 2020). Con l'epidemia di COVID-19 e il conseguente *lockdown*, le scuole italiane hanno continuato a fornire l'istruzione attraverso sistemi di apprendimento a distanza. Durante questa situazione di emergenza nazionale, l'obiettivo primario del Ministero dell'Istruzione era quello di garantire il diritto allo studio di ogni studente.
In questo contesto, il Ministero dell'Istruzione ha coniato l'espressione "La scuola non si ferma mai" come risposta all'isolamento dell'intero Paese e alle misure adottate per continuare ad istruire gli studenti tramite una nuova modalità di insegnamento: la didattica a distanza (DAD). Nel più breve tempo possibile, i dirigenti scolastici e gli insegnanti hanno implementato la DAD attraverso l'utilizzo di sistemi diversi per poter far fronte all'emergenza e alla sospensione dell'insegnamento svolto in presenza. In questa situazione le maggiori sfide sia per gli insegnanti che per gli studenti hanno riguardato la ristrutturazione delle lezioni, la realizzazione di classi virtuali e la gestione dei sistemi di comunicazione in maniera sincrona e asincrona.

Attraverso la nota protocollare 388 del 17 marzo 2020 il Ministero dell'Istruzione fornisce le

prime indicazioni riguardo la gestione delle attività didattiche da svolgere a distanza. In questo documento viene espressa la necessità di attivare la didattica a distanza per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche in presenza, prestando anche attenzione alle esigenze specifiche degli studenti con disabilità. Viene quindi richiesto alla comunità educante di portare avanti il loro compito sociale e formativo del "fare scuola", ma in un ambiente diverso dalla scuola. Un altro compito importante delle figure educative è quello di mantenere il senso di "comunità" che si crea in classe, per evitare che si generino forme di isolamento e demotivazione.
Viene ribadito che è essenziale non interrompere il percorso di apprendimento ma che è altrettanto importante coinvolgere ogni studente nello svolgimento di attività significative dal punto di vista dell'apprendimento, sfruttando il tempo disponibile e le nuove opportunità offerte da questa nuova forma di didattica (lettura di libri, visione di film, ascolto di musica, visione di documentari scientifici). Sempre all'interno di questo documento, il Ministero dell'Istruzione informa le istituzioni scolastiche della possibilità di poter consultare un'apposita area all'interno del sito internet del Ministero contenente le risposte alle domande più comuni relative alle procedure organizzative necessarie per l'attivazione della DAD. Oltre a ciò, il Ministero dell'Istruzione evidenzia come questa situazione straordinaria di emergenza abbia innescato una forte collaborazione e solidarietà tra le scuole del Paese, tra docenti, tra alunni e più in generale tra tutte le figure coinvolte nel mondo scolastico.

Il compito della Scuola è quindi quello di rispondere "rispondere in maniera solida, solidale e coesa, dimostrando senso di responsabilità, di appartenenza e di disponibilità, ma soprattutto la capacità di riorganizzarsi di fronte a una situazione imprevista, senza precedenti nella storia repubblicana, confermando la propria missione" (Ministero dell'Istruzione, 2020).

Sempre all'interno della nota 388 viene inoltre specificato cosa si intende per attività didattiche svolte a distanza. Le attività didattiche a distanza implicano una ragionata e guidata costruzione della conoscenza attraverso l'interazione tra docenti e studenti. Nonostante cambi la modalità didattica, il fine e i principi didattici non cambiano e l'obbiettivo principale è quello di dare vita ad un "ambiente di apprendimento". Viene inoltre esplicitato che le lezioni possono essere svolte in collegamento diretto o indiretto e che la sola condivisione di materiali o compiti senza la precedente spiegazione dei contenuti trattati e la possibilità di eventuali chiarimenti successivi non sono considerate modalità efficaci di fare didattica a distanza, poiché non implicano possibilità di apprendimento. Perciò, la didattica a distanza deve prevedere, come

affermato dal Ministero dell'Istruzione, "uno o più momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile anche per accertare, in un processo di costante verifica e miglioramento".

Un'ulteriore indicazione fornita da questo documento è quella di privilegiare il più possibile lo svolgimento delle lezioni attraverso la modalità in "classe virtuale".
A causa del cambio di modalità didattica viene inoltre esortata una riesamina delle progettazioni già definite ad inizio anno scolastico al fine di ricalibrare gli obiettivi formativi in base alle nuove esigenze e riprogettare in modalità a distanza le attività didattiche.
Durante questo spostamento delle attività didattiche in modalità a distanza, al Dirigente scolastico viene assegnato il compito di monitorare, verificare e coordinare le risorse dell'Istituzione scolastica. Per quanto riguarda lo sviluppo delle lezioni viene sottolineata l'importanza di evitare le sovrapposizioni e di concordare tra docenti la quantità di compiti assegnati, al fine di evitare di eccessivo carico cognitivo. In particolare, per la scuola secondaria di primo e secondo grado viene consigliato di alternare lezioni sincrone e asincrone, basate su attività di approfondimento e lo svolgimento di attività di studio, per evitare un eccessivo impegno online.

La nota protocollare 388 del 17 marzo 2020 ci tiene anche a precisare le misure da mettere in atto per garantire il proseguo del percorso di apprendimento anche agli studenti con disabilità.
Per gli alunni con disabilità, il punto di riferimento rimane il Piano educativo individualizzato (PEI) e viene sottolineato che lo spostamento della modalità di svolgimento delle attività didattiche non deve ostacolare ed interrompere il processo di inclusione. Inoltre, è necessario un continuo monitoraggio, che attraverso feedback periodici verifichi lo stato di realizzazione del PEI. Il Ministero dell'Istruzione comunica infine che è necessario garantire il diritto all'istruzione anche agli alunni ospedalizzati o in cura presso la propria abitazione. In questo caso, per la pianificazione di un percorso formativo efficace, sarà fondamentale la collaborazione tra la scuola e le famiglie degli studenti. Inoltre, qualora fosse necessario, vi è la possibilità di ricevere in comodato d'uso gli strumenti necessari per lo svolgimento delle attività didattiche a distanza.

Nella nota protocollare 279 dell'8 marzo 2020 si legge. "Alcuni docenti e dirigenti scolastici hanno posto il problema della valutazione degli apprendimenti e di verifica delle presenze. A seconda delle piattaforme utilizzate, vi è una varietà di strumenti a disposizione. Si ricorda,

peraltro che la normativa vigente (Dpr 122/2009, D.lgs 62/2017), al di là dei momenti formalizzati relativi agli scrutini e agli esami di Stato, lascia la dimensione docimologica ai docenti, senza istruire particolari protocolli che sono più fonte di tradizione che normativa".

Vista la preoccupazione connessa alle problematiche legate alla valutazione delle attività didattiche a distanza, la nota protocollare 388 fornisce informazioni più precise riguardo alla valutazione. Le attività devono essere costanti e i docenti devono comunicare in maniera tempestiva e trasparente eventuali cambiamenti nei criteri e nelle modalità di valutazione e fornire *feedback* individualizzati in risposta alle valutazioni svolte, nell'ottica di valorizzare e fornire indicazioni su come migliorare il proprio processo di apprendimento. Inoltre, viene nuovamente specificato che i docenti, tenendo in conto i criteri approvati dal Collegio dei Docenti, hanno completa libertà nella decisione delle forme, delle metodologie e degli strumenti da utilizzare per la valutazione *in itinere* degli apprendimenti. Con la messa in atto del decreto-legge n.18/2020 "Cura Italia" sono state rapidamente distribuite tra le scuole le risorse economiche stanziate per potenziare la formazione a distanza. Inoltre, il Decreto Ministeriale n. 187 del 26 marzo 2020 ha stabilito le modalità per assegnare alle scuole i 1.000 tecnici informatici, che forniscono supporto ai docenti nella didattica a distanza.

Un'ulteriore soluzione trovata dal Ministero dell'Istruzione per affrontare la difficile situazione è stata quella di promuovere collaborazioni con radio e televisioni di Stato, case editrici e agenzie di formazione per offrire ulteriori opportunità di apprendimento oltre alla didattica a distanza. Grazie ad un accordo con il Ministero dell'Istruzione, la Rai ha dedicato un elevato numero di canali e programmi televisivi all'istruzione. Nello specifico, la Rai ha reso disponibile a tutti contenuti e lezioni fruibili con ogni dispositivo. "La Scuola in Tv" ha offerto agli studenti lezioni su molte materie tenute da docenti esperti individuati dal Ministero dell'Istruzione. Il servizio comprende anche programmi dedicati all'educazione degli adulti e canali con programmi volti a supportare gli studenti nella preparazione dell'Esame di Stato della scuola secondaria. In questo periodo le istituzioni, aziende private e case editrici hanno rapidamente promosso corsi di formazione gratuiti basati appositamente sulle esigenze specifiche delle scuole.

L'emergenza COVID-19 ha richiesto anche importanti risorse relazionali; pertanto, molti docenti si sono anche impegnati a seguire corsi online sulla gestione dell'ansia. Molti insegnanti si sono anche attivati per approfondire la nuova modalità didattica con l'aiuto dell'animatore

digitale della scuola. La dimostrazione di questo impegno messo in atto dai docenti sta nel fatto che il sito del Ministero dell'Istruzione ha registrato oltre trentacinquemila accessi solamente nella prima giornata di DAD (Pellegrini & Maltini, 2020). Con il Decreto-legge n.34 del 19 maggio 2020 sono stati finanziati ulteriori interventi volti a migliorare la didattica, a fornire gli strumenti necessari per poter usufruire della DAD, ad adottare misure che contrastino la dispersione e a favorire l'inclusione scolastica.

2.2 *Emergency remote teaching*: sfide e implicazioni

Nonostante le indicazioni fornite dal Ministero dell'Istruzione le scuole e gli insegnanti hanno incontrato delle problematiche nella programmazione della didattica a distanza. Una delle maggiori sfide incontrate dagli insegnanti nel contesto italiano durante l'implementazione della didattica a distanza è stata quella di superare l'idea sbagliata che l'*e-learning* consista semplicemente nel trasferire le modalità di insegnamento della tradizionale didattica in presenza al nuovo contesto tecnologico (Corsi et al., 2019). Appare quindi necessario compiere una riflessione; apprendere *online* porta con sé uno stigma, ovvero quello di avere una qualità minore rispetto alla didattica svolta secondo la formula tradizionale che vede studenti e docenti in classe (*face-to-face learning*). Secondo Hodges e colleghi (2020) è necessario distinguere tra un efficace apprendimento *online* che avviene normalmente e quello tipico della didattica a distanza. Per fare questo individuano il termine "*emergency remote teaching (ERT)*", che potremmo tradurre con didattica d'emergenza da remoto, per descrivere l'apprendimento *online* verificatosi durante la pandemia. L'apprendimento *online* è efficace quando, tramite un modello sistematico di pianificazione e sviluppo, si giunge ad una precisa progettazione ed un'elaborata pianificazione a livello istituzionale (Hodges et al., 2020). Un'attenta pianificazione per l'apprendimento *online* implica l'attenzione da porre per supportare i diversi tipi di interazioni importanti per il processo di apprendimento oltre alla mera l'identificazione del contenuto da trattare. Questo approccio vede l'apprendimento come un processo sia cognitivo che sociale e non come una semplice di trasmissione di contenuti ed informazioni da apprendere. Inoltre, un apprendimento *online* per essere efficace deve puntare alla creazione di una comunità di apprendimento che supporta gli studenti non solo a livello didattico, ma con l'impegno di integrare e collegare tra loro le diverse discipline e fornire altre forme di supporto sociale. A differenza di quanto appena illustrato, la didattica d'emergenza da remoto non è qualcosa che

è stato pianificato accuratamente per essere svolto *online*, ma è stata individuata come modalità temporanea di apprendimento a seguito di una situazione di crisi. Questa implica l'individuazione di strategie didattiche a distanza per l'insegnamento che vadano a sostituire la normale didattica svolta in presenza ma che una volta finita la situazione di emergenza verranno messe da parte per tornare alla modalità di trasmissione di informazioni precedente. L'obiettivo principale in queste circostanze non è quello di ricreare un solido ecosistema educativo, ma quello di configurare in maniera rapida una modalità temporanea ma efficace per accedere all'istruzione e ai supporti didattici in modo da far fronte alla situazione d'emergenza (Hodges et al., 2020). Ciò richiede una risoluzione creativa dei problemi. Bisogna essere in grado di pensare fuori dagli schemi per generare varie soluzioni possibili che aiutino a soddisfare le nuove esigenze degli studenti e della comunità. In alcuni casi, potrebbe persino aiutarci a generare nuove soluzioni a problemi difficili da risolvere. Per poter realizzare tutto ciò è necessaria la collaborazione di tutti ed è fondamentale che i tecnici di supporto didattico istituiti in questa situazione di emergenza aiutino a sviluppare le competenze necessarie per lavorare e insegnare in un ambiente *online* al fine di garantire agli studenti una continuità didattica.

La necessità di introdurre la didattica di emergenza da remoto può aver diminuito la qualità dei contenuti trasmessi. Questa necessità è in diretta contraddizione con il tempo e gli sforzi normalmente dedicati allo sviluppo di un efficace apprendimento *online*. Corsi *online* creati in questo modo non devono essere scambiati per soluzioni a lungo termine, ma accettati come soluzione temporanea a un imminente problema. L'apprendimento *online* implica più della semplice condivisione di contenuti educativi, ma è un processo di apprendimento che fornisce agli studenti libertà, responsabilità, flessibilità e scelta (Hodges et al., 2020). È un processo complesso che richiede un'attenta progettazione, pianificazione e determinazione degli obiettivi per creare una modalità di apprendimento che sia efficace. La didattica a distanza non è altro che una soluzione temporanea che sarebbe quindi più opportuno etichettare come "*emergency remote teaching*". In altre parole, l'apprendimento *online* è una cosa e la didattica di emergenza da remoto è un'altra. Tale distinzione è importante perchè la possibilità di includere forme di didattica a distanza nel mondo dell'istruzione dopo la fine della pandemia da COVID-19 dipenderà da quanta fiducia riporranno le figure educative nell'istruzione a distanza. Infatti, la soluzione trovata ed incentivata dal Ministero dell'Istruzione per far fronte a questa situazione straordinaria è stata quella di progettare un ambiente di apprendimento che fosse vissuto da studenti e insegnanti e che venisse rimodellato in base alle necessità del momento. L'obiettivo era quello di continuare a fornire istruzione e di continuare il rapporto tra insegnanti e studenti

essendo ben consapevoli che niente potesse andare a sostituire ed avere la stessa efficacia della tradizionale modalità di insegnamento.

Una delle prime sfide che i protagonisti di questo cambiamento si sono trovati ad affrontare riguarda la necessità di dover riorganizzare le regole e i modelli organizzativi per permettere agli studenti di continuare il loro percorso di apprendimento. Inizialmente, ogni docente utilizzava gli strumenti che già conosceva e sapeva utilizzare; solo in seguito, il Ministero dell'Istruzione ha individuato e comunicato le piattaforme tra cui scegliere e ha fornito istruzioni per lo sviluppo delle attività a distanza. Un altro problema riscontrato riguarda il fatto che la crisi generata dall'epidemia di COVID-19 ha avuto un impatto significativo sulle famiglie svantaggiate e ha intensificato le disuguaglianze già presenti (Locatelli & Mincu, 2020); i bambini che vivono in famiglie con un alto livello di istruzione hanno avuto migliori opportunità di far fronte all'apprendimento online rispetto alle famiglie più vulnerabili e con un più alto livello di povertà. Questo a conseguenza del fatto che molti genitori potrebbero non avere competenze sufficienti per fornire ai propri figli il supporto educativo necessario. Pertanto, la disuguaglianza è stata inevitabilmente intensificata durante il *lockdown* a causa dell'introduzione della DAD (Pellegrini & Maltini, 2020). Gli effetti di questa situazione sono stati particolarmente dannosi per gli studenti più vulnerabili, compresi gli studenti con disabilità. La difficoltà maggiore, secondo molti insegnanti e Dirigenti scolastici, è stata quella di sviluppare un sistema in grado di dare la necessaria attenzione agli alunni con disabilità, di adattare e personalizzare contenuti e strategie educative attraverso la didattica a distanza (Fundaro, 2020). Un'ulteriore sfida riguarda la valutazione a distanza degli studenti. Per supportare l'apprendimento nell'istruzione superiore vengono utilizzate valutazioni formative e sommative in combinazione con adeguati sistemi di feedback. UNESCO (2020b), a seguito delle modifiche didattiche introdotte a causa della pandemia, sottolinea la necessità che i docenti considerino le situazioni particolari degli studenti che necessitano quindi di misure differenziate per la valutazione. In quest'ottica, risulta fondamentale combinare diversi test di valutazione, adattarsi al contesto psicosociale dell'allievo e adottare misure inclusive. Quando questo lavoro si svolge in remoto, le sfide aumentano, soprattutto per gli insegnanti dei nostri studenti più giovani. Una delle grandi sfide è stata quella di progettare e integrare la valutazione all'interno di questa nuova modalità d'insegnamento in modo che i risultati facciano la differenza per il livello di apprendimento. Altri problemi riguardano l'ambiente dell'apprendimento che probabilmente aumenteranno con l'aumento del tempo che gli studenti passeranno a casa. Ad esempio, in contesti di apprendimento e valutazione che richiedono un

basso sforzo, la motivazione degli studenti a imbrogliare potrebbe non essere elevata, ma anche la loro motivazione ad apprendere ne risentirebbe risultando meno elevata. Il problema più difficile nella valutazione a distanza risiede nel garantire un'integrità accademica. Le modalità di valutazione scelte dovrebbero fin da subito prendere in considerazione misure preventive per rendere la valutazione libera dalla possibilità di copiare e imbrogliare. La soluzione per ridurre al minimo il rischio di disonestà e allo stesso tempo poter valutare i risultati dell'apprendimento potrebbe essere quello di utilizzare più metodi di valutazione.

Tuttavia, non tutti i cambiamenti introdotti sono risultati essere negativi, poiché il COVID-19 ha stimolato la curiosità verso nuovi approcci per valutare gli studenti (Richards et al., 2020) e una maggiore disponibilità di strumenti educativi resi gratuiti da diverse compagnie. (Schaffhauser, 2020). Inoltre, la situazione ha portato anche ad una riflessione su come poter sviluppare e rendere più efficace il processo valutativo. Sebbene l'impatto sembri essere negativo per l'istruzione nel breve periodo, è possibile che gli effetti positivi emergano nel lungo periodo. Non è dato sapere se la situazione attuale promuoverà nuove modalità di erogazione della valutazione; ad esempio, svolgere test a casa, sarebbe una comoda funzionalità dal punto di vista di chi fa il test, però la sua implementazione porterebbe a molte considerazioni sulla sicurezza e sull'autenticità (Jiao & Lissitz, 2020).

2.3 Sfide valutative nell'insegnamento a distanza

L'insegnamento e l'apprendimento *online* non rappresentano un fenomeno nuovo; infatti, negli ultimi anni la tecnologia è entrata sempre più a far parte delle attività didattiche. Tuttavia, le valutazioni *online*, che si svolgono a distanza tramite piattaforme, implicano sfide importanti e complesse. Ciò è dovuto a questioni che riguardano i concetti di validità, affidabilità e "disonestà" (Khan & Jawaid, 2020).

L'apprendimento *online* non deve configurarsi come una mera trasmissione di conoscenze, ma le piattaforme digitali devono essere viste come uno strumento utile alla costruzione della conoscenza e dell'apprendimento tramite l'interazione e la collaborazione degli studenti. Attraverso l'apprendimento *online* gli studenti vengono incoraggiati a pensare in modo più approfondito ai problemi che si presentano loro in misura maggiore rispetto alla tradizionale

didattica svolta in presenza (Conrad & Openo, 2018). Nel corso degli anni, grazie ai progressi nella tecnologia informatica, l'apprendimento *online* si è evoluto e ha trovato uno spazio sempre maggiore nel mondo dell'istruzione. Durante questo periodo si è verificato anche un cambio di interesse; si è passati dal chiedersi in che modo l'uso della tecnologia potesse avvantaggiare l'apprendimento all'interrogarsi sui modi in cui gli studenti potessero sfruttare gli strumenti tecnologici a loro disposizione per favorire il loro processo di apprendimento (Blanton, Moorman e Trathan, 1998). Secondo Keegan (2005), l'insegnamento e l'apprendimento sono "principalmente composti da interazione e intersoggettività in cui insegnante e studente sono uniti in uno scopo comune". In virtù di questo aspetto, l'apprendimento *online* potrebbe risentire della distanza fisica e psicologica tra insegnanti e studenti, fonte di potenziali incomprensioni nella comunicazione. Ridurre al minino questa distanza è fondamentale; Moore (1993) sostiene che per farlo è necessario lavorare sul dialogo, sul grado di autonomia degli studenti e sulla progettazione accurata di occasioni di apprendimento.

Se da un lato, l'apprendimento *online*, richiede un maggiore lavoro e perciò risulta essere più dispendioso in termini di tempo rispetto al tradizionale apprendimento faccia a faccia (Conrad, 2006), dall'altro lato offre ai partecipanti il tempo di riflettere prima di fare un intervento. Un altro vantaggio risiede nel fatto che ogni studente ha la possibilità di esporre i propri pensieri e opinioni grazie agli strumenti tecnologici come forum e conferenze, che sono luoghi in cui l'insegnante e gli studenti interagiscono tra loro e anche con il materiale del corso. Anche dando la possibilità agli studenti di condividere i propri pensieri dai quali si ottengono ulteriori contenuti utili nell'ottica della valutazione. Nella formazione a distanza la valutazione in itinere, che mira a diagnosticare e migliorare l'apprendimento, è fondamentale perché permette agli insegnanti di adattare l'istruzione ai bisogni e alle difficoltà di apprendimento degli studenti durante il processo stesso di apprendimento, andando così ad aumentare la motivazione degli studenti e la qualità dell'apprendimento. Inoltre, monitorando l'evoluzione delle conoscenze degli studenti invece di avere una sola misura alla fine del corso si possono ridurre i problemi legati all'autenticità (Misra**,** 2012). Attraverso una costante osservazione e monitoraggio della comprensione degli studenti, gli insegnanti e gli studenti stessi possono modificare la loro esperienza di apprendimento nei momenti critici del processo di apprendimento e influire sui risultati.

La valutazione è una parte essenziale dell'insegnamento e dell'apprendimento, poiché permette sia di stabilire se gli studenti hanno raggiunto gli obiettivi educativi prestabiliti, sia di descrivere

i progressi che gli studenti hanno fatto in un determinato momento verso tali obiettivi; la valutazione è quindi uno strumento importante per fornire: un feedback agli studenti sul loro stato di apprendimento; informazioni utili agli insegnanti per sapere se gli studenti stanno apprendendo e in che modo lo stanno facendo (Misra**,** 2012). Una caratteristica fondamentale che dovrebbe avere la valutazione a distanza è la chiarezza; questo perchè considerando che durante il momento valutativo non c'è comunicazione faccia a faccia, gli studenti potrebbero non avere la possibilità di chiedere chiarimenti. In particolare, quando gli studenti non hanno dimestichezza con il nuovo metodo di valutazione, è fondamentale spiegare chiaramente procedure e aspettative e fornire i relativi esempi. Un altro compito importante che spetta ai docenti è quello di considerare in anticipo come affrontare eventuali problemi dovuti a malfunzionamenti o problemi di connessione. Quando il processo valutativo viene svolto mediante l'uso della tecnologia ad una situazione già carica dal punto di vista emotivo viene aggiunto un altro livello di complessità; quindi, quali sono i vantaggi della valutazione online?

La valutazione a distanza presenta numerosi vantaggi per gli studenti e per gli insegnati. Innanzitutto, le valutazioni *online* (anche chiamato *e-assessment*) permettono di dare *feedback* in maniera immediata e più flessibile rispetto alla valutazione tradizionale; questo può aumentare le opportunità di autoriflessione degli studenti e persino la loro motivazione (St-Onge et al., 2021). Inoltre, la possibilità di avere *feedback* immediati permette agli insegnanti di ottenere le informazioni necessarie per personalizzare i piani di apprendimento per gli studenti e per *aggiustare* le strategie didattiche in modo che gli studenti apprendano in maniera più efficace. Un altro vantaggio delle valutazioni *online* riguarda la possibilità di raccogliere le informazioni di test e valutazioni svolte dagli studenti in un archivio di dati facilmente accessibile che gli insegnanti e tutte le figure educative possono consultare, analizzare e interpretare per guidare il processo decisionale e la selezione delle strategie utili a migliorare l'apprendimento degli studenti; questi dati, così come i *feedback*, possono essere utilizzati per monitorare i progressi degli studenti e persino aiutare a identificare le aree dei punti di forza e di debolezza degli studenti (St-Onge et al., 2021). L'*e-assessment* offre anche maggiori opportunità per gli studenti di aggiustare il proprio processo di apprendimento in base ai *feedback* ricevuti e dà la possibilità di innovare le pratiche valutative tramite l'uso creativo della tecnologia e l'utilizzo di forme di autovalutazione e valutazione tra pari.

Nonostante questi vantaggi, l'implementazione di una valutazione a distanza è piena di sfide. Per iniziare, l'integrazione della tecnologia nelle pratiche di valutazione richiede molte risorse e comporta un aumento del carico di lavoro degli insegnanti soprattutto nelle fasi di sviluppo e

implementazione (St-Onge et al., 2021). Tuttavia, il problema principale della valutazione a distanza è garantire l'integrità accademica (si tratta della questione della *disonestà* di cui si accennava a inizio capitolo). Infatti, durante le valutazioni *online* vi è una possibilità maggiore che gli studenti riescano a trovare dei modi per *imbrogliare*; possono ad esempio copiare le risposte da libri o semplicemente dai siti Internet; possono far svolgere i compiti ad altre persone; possono suggerire e ricevere suggerimenti. Spetta all'insegnante adottare delle misure preventive per evitare che gli studenti possano copiare o imbrogliare (Guangul et al., 2020).t Per ovviare a questo problema ci sono principalmente due soluzioni: utilizzare *software* che controllino l'autenticità dei lavori degli studenti; cambiare la tipologia di domande della valutazione. Quando agli studenti vengono dati compiti che richiedono di ragionare, spiegare, applicare e discutere sulle informazioni apprese, piuttosto che quando gli si chiede loro di descrivere o elencare delle conoscenze apprese, le possibilità di copiare si riducono. Altre preoccupazioni per una valutazione a distanza includono le difficoltà che potrebbero incontrare gli studenti con scarse capacità informatiche e la disponibilità dei dispositivi; per la realizzazione di questa tipologia di valutazione è fondamentale che tutte gli studenti abbiano almeno un computer che possono usare. Infine, per molti studenti l'*e-assessment* è fonte di ansia e stress, per questo i risultati ottenuti tramite le valutazioni possono finire per riflettere l'ansia o il sentirsi a proprio agio con la tecnologia tanto quanto, o in misura maggiore, ciò che gli insegnanti vogliono rilevare (Guangul et al., 2020).

La valutazione degli studenti sia nella modalità di istruzione faccia a faccia (f2f) che in quella a distanza è sempre stata una sfida per gli operatori educativi. Rispetto alla modalità f2f, la valutazione nella formazione a distanza dovrebbe migliorare l'apprendimento, favorire la personalizzazione dell'istruzione, aumentare la motivazione, ridurre il tasso di abbandono e aumentare la qualità dell'apprendimento (Pimentel e Omar, 2007). La valutazione a distanza richiede un metodo di valutazione che sia sicuro, valido, affidabile, adeguato, praticabile e imparziale (Khan & Jawaid, 2020). Secondo Jiao e Lissitz (2020) lo sviluppo di una piattaforma online che integri istruzione, apprendimento e valutazione e creata appositamente per tale scopo, sarebbe un grande vantaggio per il sistema educativo. Questo perché, nonostante molte persone sembrano pensare che l'istruzione svolta tramite l'uso del computer sia più uniforme, in realtà ci si aspetta l'esatto contrario. Lo sviluppo di un sistema di apprendimento messo a disposizione degli studenti a casa sarebbe molto utile per quasi tutti gli studenti; in altre parole, gli studenti (e i loro genitori) potrebbero utilizzare tale sistema per apprendere meglio il materiale. Una tale innovazione potrebbe diventare un elemento complementare all'istruzione

svolta in classe, che è sempre disponibile, a qualsiasi ora del giorno e della notte. Ciò sarebbe particolarmente utile per gli studenti che non hanno genitori altamente istruiti che possano aiutarli a colmare le difficoltà o ad integrare le conoscenze già apprese. Un ulteriore vantaggio è che i contenuti dei corsi diventerebbero molto più vari e personalizzati in base alle capacità e agli interessi dello studente e ciò porterebbe ad un grande aumento della disponibilità di materiali supplementari. Con l'introduzione di questo strumento l'istruzione verrebbe pianificata in base risultati della valutazione; gli studenti non saranno in grado di passare all'unità di materiale successiva a meno che le prestazioni non indichino che lo studente abbia acquisito le competenze necessarie per poter passare all'argomento successivo. In questo modo, ci si aspetta che gli insegnanti sappiano come integrare la valutazione nel loro piano di istruzione e come tali informazioni verranno estratte dai dati e comunicate agli studenti, ai genitori e ai funzionari scolastici. Secondo Jiao e Lissitz (2020) sarà proprio la situazione pandemica ad accelerare la realizzazione di tale progetto.

2.4. Strumenti per la valutazione a distanza

Valutare l'apprendimento degli studenti nell'istruzione a distanza è un compito difficile, ma la tecnologia offre numerose possibilità e opportunità agli educatori per rendere questo compito più divertente, fattibile, significativo e affidabile. L'insegnamento e l'apprendimento *online* possono essere realizzati in maniera sincrona o asincrona; allo stesso modo possono essere realizzate anche le valutazioni. Quando vengono svolte in maniera sincrona si configurano come esami controllati a distanza che hanno un preciso vincolo di tempo, mentre quelle asincrone sono valutazioni a tempo indeterminato. Di seguito, vedremo alcuni degli strumenti che permettono di valutare a distanza.

Tra gli strumenti di valutazione sincrona troviamo i quiz o domande a scelta multipla che permettono agli studenti di dimostrare le conoscenze apprese e agli insegnanti di raccogliere informazioni su quanto appreso dagli studenti. Tramite appositi *software* applicativi, è possibile realizzare facilmente diverse versioni di valutazioni con quiz e domande a scelta multipla che saranno anche più facili da randomizzare, rendendo così più difficile imbrogliare (Trevisan et al., 2020) Inoltre, i quiz permettono di fornire dei *feedback* che verranno sfruttati sia dagli studenti che dagli insegnanti; quest'ultimi li utilizzeranno per modificare e adattare le attività in base ai traguardi raggiunti, mentre agli studenti saranno utili per comprendere cosa hanno

appreso e se il loro processo di apprendimento sta funzionando o meno. Le valutazioni online svolte in tempo reale possono essere utilizzate per riprodurre i metodi tradizionali di valutazione che devono però essere adeguatamente adattate al nuovo contesto configurandosi come degli esami sorvegliati a distanza grazie all'utilizzo delle videocamere e a specifici *software* di monitoraggio. Un esempio sono i lavori di gruppo. Le presentazioni possono essere eseguite utilizzando qualsiasi sistema di conferenza online basato sul Web, come *ZOOM* e *Google Meet*. Quando i lavori di gruppo vengono svolti *online* diventa però difficile poter esprimere un giudizio sul processo di gruppo e sui contributi individuali perché manca la possibilità di raccogliere informazioni attraverso la presenza fisica e l'osservazione. Alcune opzioni per ovviare a questo problema includono: la presentazione di una relazione sul proprio contributo al progetto di gruppo, insieme alla prova di tale contributo; una valutazione del contributo di ciascun membro effettuata da ogni membro del gruppo; un'autovalutazione sul proprio contributo; dei rapporti settimanali che informano sui progressi dei del lavoro utili per il controllo e la revisione. In questo modo l'insegnante può diventare consapevole di potenziali problemi *durante* il processo stesso di apprendimento (e non solo alla fine) in modo da apportare delle modifiche che ne migliorino la qualità e l'efficacia (Conrad & Openo, 2018).

Tra gli strumenti per la valutazione asincrona troviamo: lavori di gruppo, portfolio, *clickers*, *wikis e blog* e l'autovalutazione.

Un portfolio è una raccolta di lavori realizzati dagli studenti che desiderano dimostrare la loro competenza in una determinata area. Sebbene gli istituti d'istruzione utilizzino li utilizzino per dimostrare che gli studenti hanno acquisito determinate conoscenze, ne esistono anche altri tipi, ad esempio quelli progettati per mostrare il valore degli studenti a fini di incentivare un avanzamento nel processo di apprendimento. Con l'introduzione della tecnologia nel mondo scolastico questi strumenti hanno acquisito una maggiore popolarità (*e-portfolios*). L'*e-portfolio* consente agli studenti di riflettere sulla propria esperienza di apprendimento confrontando le diverse esperienze raccolte durante un periodo di tempo. Gli studenti riferiscono di trarne benefici poiché richiedono un impegno costante e forniscono gli strumenti e il tempo per riflettere sul loro lavoro e sui loro progressi (Conrad & Openo, 2018). È possibile utilizzare gli *e-portfolios* in un altro modo; per valutare e riconoscere le conoscenze esperienziali o informali pregresse degli studenti. La creazione di un portfolio richiede infatti di raccontare e riformulare il proprio apprendimento. L'autoriflessione diventa fondamentale; tali esperienze devono essere analizzate, selezionate e raccolte tramite un processo che richiede un elevato grado di riflessione

critica e impegno. Gli studenti riportano alti livelli di soddisfazione, piacere e crescita personale oltre ad un aumento dell'autostima, della fiducia e una nuova consapevolezza del loro potenziale; il loro coinvolgimento è fondamentale per la creazione dei portfolio. Inoltre, è estremamente difficile falsificare un portfolio (Conrad & Openo, 2018).

I sistemi di risposta degli studenti (SRS, ossia *clicker*) offrono uno strumento potente e flessibile per l'insegnamento e l'apprendimento. I SRS possono essere utilizzati per aumentare la partecipazione degli studenti e possono essere integrati con altri mezzi di apprendimento per fornire agli insegnanti un *feedback* utile sull'apprendimento degli studenti e aumentare le opportunità di divertimento durante la valutazione formativa (Conrad & Openo, 2018).

Un *wiki* è un sito che permette di integrare in un unico progetto il lavoro svolto da più utenti in sessioni diverse. I *wikis* sono utili per compiere valutazioni di gruppo. I *wikis* favoriscono la collaborazione di gruppo, ma danno agli insegnanti anche la possibilità di vedere la partecipazione e i contributi dei singoli studenti. Sono uno strumento flessibile utile per documentare collaborazione e apprendimento senza imporre limiti e i vincoli di tempo (Conrad & Openo, 2018).

I *blog* sono una strategia efficace per il coinvolgimento degli studenti nell'ottica di promuovere l'apprendimento collaborativo, la riflessione e il supporto sociale (Mansouri & Piki, 2016). Garrison e Akyol (2009) affermano che i *blog* "vanno oltre la semplice interazione, offrendo agli studenti l'opportunità di impegnarsi in un discorso mirato per costruire e condividere significato e consolidare la comprensione sia a livello personale che concettuale". I *blog* sono un'ottima strategia per permettere anche agli studenti più timidi, introversi e riflessivi di esprimere liberamente le proprie opinioni.

L'uso di strumenti di autovalutazione *online* permette di valutare in maniera autentica? Questo interrogativo è alla base degli studi che indagano le sfide della valutazione a distanza. Così come per le altre attività svolte *online*, gli studenti possono svolgere attività di autovalutazione nel proprio ambiente domestico, al proprio ritmo e secondo i propri tempi ed entro i confini del corso di studi. Gli esercizi riflessivi come registri e diari che permettono agli studenti di valutare quanto bene hanno soddisfatto i criteri di valutazione nei lavori precedentemente svolti, sono considerate occasioni per l'autovalutazione.

Un'importante area di ricerca e sviluppo nell'ambito delle valutazioni *online* riguarda il test

adattivo; la *performance* precedente dello studente dovrebbe determinare le domande successive del test (Irving, 2006). In questo modo gli educatori possono raccogliere utili informazioni diagnostiche. Il test adattivo: offre la possibilità agli studenti di gestire il proprio ritmo di apprendimento; premia lo sforzo degli studenti con un *feedback* immediato, migliora i problemi di sicurezza del test poiché ogni studente avrà una sequenza di domande diverse; permette di mettere ogni studente di fronte ad una sfida adeguata al proprio livello di apprendimento; può essere realizzato tramite l'integrazione di più opzioni multimediali come testi, grafici, immagini, video e animazioni (Dunkel, 1999). Gli insegnanti dovrebbero integrare diverse tipologie di valutazione al fine di aiutare gli studenti a sviluppare le proprie abilità in un'ottica di miglioramento dell'apprendimento.

CAPITOLO 3
UNO STUDIO DI CASO IN UNA SCUOLA SECONDARIA DEL TRENTINO

3.1 Introduzione

L'impossibilità di svolgere le attività didattiche in presenza e la conseguente introduzione della didattica a distanza è stata una soluzione rapida adottata in circostanze di emergenza; infatti, le strategie didattiche adottate dalla maggior parte dei docenti in questa emergenza sono molto lontane dalle soluzioni ideali per massimizzare l'inclusività (Hodges et al., 2020). La sfida di trasferire in maniera efficace ciò che viene insegnato in classe faccia a faccia all'insegnamento *online* ha caratterizzato gli studi degli anni precedenti in tema di didattica e acquisisce maggiore importanza a causa della pandemia da COVID-19 (Anderson, Imdieke & Standerford, 2011). Secondo Anderson, Imdieke e Standerford (2011) la sfida principale per la realizzazione di una modalità efficace di insegnamento tramite le piattaforme digitali risiede nella "disconnessione tra il modo in cui agli insegnanti è stato insegnato di insegnare e come il contenuto del corso deve essere trasmetto in maniera efficace all'interno di una classe *online*". Nonostante il suo ruolo cruciale della valutazione formativa nella promozione dell'apprendimento, nell'istruzione *online* l'enfasi continua a essere posta sulla valutazione sommativa (Pachler, et al., 2010). Secondo Miller (2014) entrambe sono importanti sia per la didattica in presenza sia per forme di didattica a distanza. L'utilizzo della valutazione di tipo formativo all'interno della didattica *online* non è solo un modo per supportare l'apprendimento, ma è anche una strategia per coinvolgere e mantenere un buon livello di coinvolgimento degli studenti nei processi di apprendimento (Gikandi, Morrow & Davis, 2011).

La pandemia, oltre ad aver rivoluzionato il sistema scolastico mettendolo di fronte a delle sfide mai affrontate prima, ha anche messo in luce alcuni effetti indesiderati osservati su scala globale di grande importanza: le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione dovute a condizioni sociali, economiche, personali e familiari (Giovannella, Passarelli & Persico, 2020). Il *lockdown* ha in qualche modo acuito le differenze e reso il percorso di apprendimento più complesso per gli studenti più svantaggiati (Giovannella, Passarelli & Persico, 2020).

Un'altra problematica di fondamentale importanza riguarda la disponibilità e l'adeguatezza

delle risorse digitali presenti. Secondo i dati dell'ISTAT (2019, 2020) l'Italia è più in difficoltà rispetto agli altri Paesi europei ed appare evidente la presenza di un divario digitale ovvero una minore disponibilità di strumenti e delle ridotte competenze informatiche necessarie per poter mettere in pratica e sfruttare forme di didattica a distanza. Nonostante quasi tutti i ragazzi tra i 15 e i 24 anni utilizzano quotidianamente internet, la maggior parte si trova in difficoltà quando bisogna sfruttare le conoscenze digitali per portare a termine le attività didattiche; questo sia perché utilizzano prevalentemente lo smartphone che ha funzionalità e caratteristiche diverse rispetto ad un computer che è il mezzo prediletto per lo svolgimento della DAD, sia perché la metà delle persone che utilizzano la rete hanno in realtà competenze basilari (Batini, Sposetti & Szpunar, 2020). In particolare, il 25,2% delle famiglie italiane ha competenze digitali di base. Le modalità introdotte con la didattica a distanza hanno fatto i conti con questa situazione e con un aumento del rischio di dispersione scolastica ad essa collegato (Batini, Sposetti & Szpunar, 2020).

Però la pandemia ha allo stesso tempo generato aspettative ottimistiche sul fatto che una volta superata questa situazione di emergenza, le istituzioni educative italiane e il loro personale docente saranno più pronti a passare a forme di apprendimento *online* o miste (Giovannella, Passarelli & Persico, 2020).

La ricerca si inserisce nel contesto presentato. Si tratta di uno studio di caso (Coggi e Ricchiardi, 2005; Stake, 1975) condotto in una scuola secondaria di secondo grado di Trento. La ricerca vuole indagare le conseguenze della pandemia sul piano didattico, e più nello specifico valutativo, in questa specifica scuola con lo scopo principale di esplorare i cambiamenti e/o miglioramenti che il sistema scolastico è riuscito ad apportare per far fronte all'emergenza sanitaria da COVID-19, ponendo particolare attenzione all'ambito delle modalità di valutazione dell'apprendimento degli studenti. I risultati saranno analizzati e discussi in riferimento a quelli ottenuti nell'indagine nazionale promossa e realizzata dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD). Lo scopo è anche quello di offrire un'analisi dei risultati dell'indagine che potrebbe costituire un punto di partenza e di riflessione per svolgere ulteriori approfondimenti in merito.

3.2 Metodo

Partecipanti

Il primo contatto con la scuola è avvenuto tramite una mail alla Dirigente dell'Istituto per prendere accordi riguardo la possibilità di realizzare l'indagine con i docenti della scuola. Sempre tramite le mail la Dirigente ha presentato il progetto agli insegnanti e ha chiesto loro la disponibilità a partecipare alla ricerca; i partecipanti si sono quindi offerti su base volontaria per partecipare allo studio. Il gruppo di partecipanti ottenuto è di 29 insegnanti (il numero totale dei docenti dell'istituto è N =153) tra cui 11 maschi e 18 femmine. 24 dei 29 partecipanti sono insegnanti di ruolo, di cui uno specializzato sulle attività di sostegno, e le materie da loro insegnate sono: matematica (6), fisica (2), storia (3), geografia (4), filosofia (1), lingua e letteratura italiana (5), lingua e cultura latina (2), lingua e cultura straniera inglese (3), informatica (1), scienze naturali (7), scienze motorie e sportive (2), diritto ed economia (2). Le interviste sono state realizzate nel periodo dicembre 2021-gennaio 2022.
Nella tabella 3.1 sono schematizzate le caratteristiche dei partecipanti.

Tabella 3.1 Caratteristiche dei partecipanti.

PARTECIPANTI	GENERE	MATERIA D'INSEGNAMENTO
1	F	Lingua e cultura straniera inglese
2	M	Matematica e fisica
3	F	Lingua e letteratura italiana; storia e geografia
4	F	Lingua e letteratura italiana; lingua e cultura latina
5	F	Matematica
6	F	Matematica
7	M	Scienze naturali
8	F	Matematica
9	M	Lingua e letteratura italiana; storia e geografia
10	M	Diritto ed economia
11	M	Scienze naturali
12	F	Diritto ed economia
13	F	Scienze naturali
14	F	Matematica e fisica
15	F	Lingua e letteratura italiana; storia e geografia
16	M	Scienze motorie e sportive
17	F	Scienze motorie e sportive
18	F	Scienze naturali
19	F	Scienze naturali

PARTECIPANTI	GENERE	MATERIA D'INSEGNAMENTO
20	M	Scienze naturali
21	F	Lingua e cultura straniera inglese
22	F	Lingua e letteratura italiana; lingua e cultura latina
23	M	Scienze naturali
24	M	Informatica
25	F	Lingua e cultura straniera inglese
26	F	Matematica
27	M	Scienze naturali
28	F	BES
29	M	Storia e filosofia

Lo strumento di raccolta dati

Ai partecipanti è stata somministrata un'intervista semi-strutturata (Tabella 3.2), rivolta agli insegnanti che hanno dato la disponibilità e che sono stati contattati e intervistati su piattaforma *Google Meet*. Lo strumento di indagine è stato costruito a partire dalla Ricerca nazionale promossa e realizzata dalla Società Italiana di Ricerca Didattica, SIRD, in merito alla didattica a distanza e ai vissuti e valutazione degli insegnanti italiani. Attraverso un questionario composto da 122 domande chiuse e 6 aperte, la suddetta ricerca ha indagato le esperienze vissute dagli insegnanti durante il periodo di emergenza (Marzano & Vannini, Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2020; Batini, Sposetti & Szpunar, 2020). Dopo aver ricevuto il consenso informato dei partecipanti, le interviste sono state audio registrate.

La struttura dell'intervista ruota attorno a quattro macro-aree tematiche:

- Impatto sulla rimodulazione della didattica;
- Criticità incontrate durante la DAD;
- Cambiamenti nella valutazione;
- Valutazione complessiva dell'esperienza.

Ogni area tematica è stata affrontata ponendo tre domande aperte agli intervistati (per un totale di 12 domande), lasciandoli liberi di esprimere il proprio pensiero in merito. La prima domanda intende focalizzarsi sulle modifiche che gli insegnanti hanno dovuto introdurre rispetto alla programmazione didattica a seguito dell'introduzione della didattica a distanza. Con la seconda domanda si vuole comprendere come ha reagito la scuola, ovvero quali informazioni sono state date ai docenti su come svolgere l'insegnamento. La terza domanda intende esplorare le metodologie e gli strumenti didattici che gli insegnanti hanno utilizzato per condurre le lezioni

a distanza. La domanda seguente punta a rilevare le maggiori difficoltà che hanno incontrato gli insegnanti nella gestione della didattica a distanza. La domanda successiva ha l'obiettivo di verificare il peso e le conseguenze derivate dalla scarsa qualità dello scambio comunicativo e dei *feedback* che hanno caratterizzano il periodo della DAD. La sesta domanda intende indagare la percezione che i docenti avevano della loro preparazione, a livello tecnico, per poter affrontare la situazione. La settima domanda intende focalizzarsi sui cambiamenti avvenuti nei criteri di valutazione e, di conseguenza, la domanda successiva va ad indagare sulla principale problematica relativa alla valutazione *online* ovvero il dubbio dell'autenticità dei prodotti presentati dagli alunni. L'ottava domanda è stata posta agli insegnanti con l'obiettivo di individuare gli strumenti didattici usati per il processo valutativo. Successivamente, agli insegnanti è stato chiesto di esprimere una valutazione sulla loro esperienza di didattica a distanza. Con l'undicesima domanda sono state raccolte informazioni sulla volontà dei partecipanti di integrare forme di didattica in presenza con forme di didattica a distanza anche dopo la situazione di emergenza dovuta alla pandemia da COVID-19. L'ultima domanda intende focalizzarsi sugli aspetti positivi e quindi da salvare dell'esperienza della DAD. Di seguito una tabella riepilogativa delle domande poste ai docenti.

Tabella 3.2 La traccia dell'intervista semi-strutturata

A. IMPATTO SULLA RIMODULAZIONE DELLA DIDATTICA	B. CRITICITA' INCONTRATE DURANTE LA DAD	C. CAMBIAMENTI NELLA VALUTAZIONE	D. VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'ESPERIENZA
1. Quali modifiche ha attuato rispetto alla programmazione o azione didattica?	1. Quali sono state le maggiori difficoltà che ha incontrato nella gestione della DAD come ambiente di apprendimento, sia dal punto di vista tecnico che dal punto di vista didattico?	1. Come sono cambiati i criteri di valutazione?	1. Complessivamente come valuta l'esperienza?
2. Come è cambiata la visione della scuola, dell'insegnamento e della didattica con la DAD?	2. Quanto e in che modo ha influito la scarsa qualità dello scambio comunicativo e di un feedback in questa nuova didattica?	2. Le problematiche legate alla valutazione sono da considerarsi soprattutto legate al dubbio dell'autenticità dei prodotti presentati dagli alunni?	2. In che misura pensa di integrare la didattica in presenza con forme di didattica a distanza anche dopo l'emergenza?
3. Quali metodologie/ strumenti didattici ha utilizzato?	3. Si è sentito preparato a livello tecnico per la didattica a distanza?	3. Ha continuato a prediligere gli stessi strumenti di valutazione (compiti scritti, interrogazioni orali, test, ricerche…), oppure ha attivato dei lavori di gruppo, modalità di autovalutazione, rubriche di valutazione?	3. Cosa salverebbe? Cosa vorrebbe che proseguisse?

Riflessioni metodologiche

Amaturo (1993) individua una tecnica di ricerca che permette di studiare i fenomeni comunicativi: l'analisi del contenuto, che consiste in una scomposizione dell'unità comunicativa (testo scritto, trascrizione d'intervista, conversazione, parlato spontaneo…) in elementi più semplici. Tale scomposizione deve avvenire in modo sistematico cioè tramite l'utilizzo di criteri espliciti e standardizzati che devono essere applicati all'intera unità di analisi. Gli elementi individuati devono essere successivamente classificati in un sistema di categorie, e dunque trasformati in variabili categoriali o ordinali che è possibile sottoporre a diversi trattamenti di tipo statistico. Le procedure di codifica, che permettono di scomporre un testo grezzo in categorie che descrivono caratteristiche di contenuto rilevanti, rappresentano il legame che vi è tra i dati, la teoria e le ipotesi del ricercatore. Nell'effettuare un'analisi del contenuto, le decisioni principali da prendere quando si definisce il disegno di ricerca riguardano: la selezione dell'unità comunicativa da esaminare, ovvero il processo di campionamento; l'importanza da attribuire ai vari elementi esterni alla comunicazione; la scelta del livello di scomposizione; la creazione di un sistema di categorie per la classificazione. Sostiene, inoltre, che per garantire che il materiale raccolto sia rappresentativo, è necessario garantire almeno la massima eterogeneità delle fonti consultate e che la decisione più importante da prendere riguarda la scelta delle strategie; questo perché per fare in modo di non raccogliere dati distorti "è necessario farsi guidare dalla conoscenza delle caratteristiche del materiale di analisi, piuttosto che da generiche e astratte esigenze di rappresentatività statistica" (Amaturo, 1993).

L'analisi qualitativa dei testi

L'analisi del contenuto (Amaturo, 1993) è risultata essere la migliore opportunità per rimanere il più possibile fedele ai punti di vista dei partecipanti e poter esplorare al meglio un fenomeno così complesso e ricco di sfumature. Le interviste sono state interamente trascritte, sono state estrapolate le informazioni più importanti e pertinenti rispetto alle domande poste e poi sono state individuate le risposte fornite dalla maggioranza dei partecipanti. Nello specifico, in primo luogo è stata scomposta l'unità comunicativa (la trascrizione delle interviste) in elementi più semplici chiamati *unità di classificazione* attraverso l'uso di specifici criteri che sono stati

applicati all'intera unità di analisi. Una volta definite, le unità sono state classificate in determinate categorie; definire queste categorie vuol dire stabilire gli indicatori che permettono di determinare l'appartenenza di una unità di classificazione ad una certa categoria piuttosto che a un'altra. Per poter attribuire un'unità di classificazione ad una determinata categoria prestabilita, si è tenuto conto dell'unità di contesto (Amaturo, 1993), ovvero il campo di comunicazione (ad esempio, se l'unità di classificazione individuata è la singola parola, l'unità di contesto può essere la frase o il paragrafo all'interno del quale è contenuta l'unità). Le unità sono state classificate seguendo le regole logiche che valgono per qualsiasi classificazione:

1. l'esaustività dell'insieme delle categorie, ogni caso deve poter essere attribuito ad una classe;
2. la loro mutua esclusività, ogni unità deve cadere in un'unica categoria;
3. l'unicità del *fundamentum divisionis*, l'attribuzione deve basarsi su un unico criterio.

Il testo è stato codificato grazie alla creazione di schemi di classificazione. Successivamente, i risultati ottenuti sono stati interpretati grazie a questi schemi che offrono la possibilità di comparare agevolmente i contenuti, di cogliere le diverse modalità di costruzione dei discorsi intorno a ogni tema e di differenziare i contenuti trasversali alle unità di contesto e specifici a determinati contesti.
L'obiettivo della ricerca è quello di raccogliere informazioni attraverso le persone convolte in prima persona in quello che possiamo considerare uno stravolgimento del modo di fare scuola, ossia i docenti, per poter poi produrre un resoconto che sia utile per vedere i miglioramenti che si sono verificati e le strategie che hanno funzionato durante il periodo di didattica a distanza; questo, con la speranza che evidenziare gli strumenti che si sono rivelati meno efficaci possa incentivare a compiere una riflessione volta all'individuazione o creazione di soluzioni alternative più efficaci. Inoltre, la ricerca nazionale condotta dalla SIRD e gli studi di Gangul e colleghi (2020), Pellegrini e Maltini (2020) e St-Onge e colleghi (2021) permetteranno un confronto che arricchirà la discussione sui risultati dello studio di caso qui presentato.

3.3 Risultati

Come è possibile vedere dalla tabella 3.2, le domande possono essere suddivise in quattro aree tematiche: l'impatto sulla rimodulazione didattica; le criticità incontrate; i cambiamenti nella

valutazione; valutazione complessiva dell'esperienza. I risultati saranno presentati in riferimento a queste stesse categorie.

Impatto sulla rimodulazione didattica

Dall'analisi delle risposte alla prima domanda è emerso che nonostante la maggioranza avesse introdotto delle modifiche al programma, una parte dei docenti (6 su 29; 21%) ha ammesso di non aver apportato alcuna modifica per quanto riguarda questo aspetto. Tra le modifiche introdotte troviamo in ordine: riduzione dei contenuti e argomenti trattati e di conseguenza un minor approfondimento ("*Il programma è stato l'ho comunque ridotto rispetto a quello avrei fatto in un anno normale, però sono riuscita, penso a far passare comunque gli elementi principali*"; "*Allora, rispetto alla programmazione tradizionale, io mi sono limitata ad una riduzione dei contenuti puntando sui contenuti proprio considerati rinunciabili*"); integrazione di più risorse per fare lezione (ad es. lezioni frontali intervallate dalla visione di video); alleggerimento o semplificazione delle lezioni ("*All'inizio un po' la programmazione era fatta in modo da ok questo, questo assolutamente sì, questo se c'è tempo*"; "*Della mia disciplina, del mio insegnamento, le modifiche sono state nella didattica a distanza, una semplificazione dei contenuti, una riduzione dei contenuti e una focalizzazione sui nuclei fondanti della disciplina e, ovviamente dei vari argomenti trattati*"); invio di grandi quantità di materiali aggiuntivi ("*Dopo un altro cambiamento riguarda i materiali; è stato quello di dover fornire più materiali e più schede di esercizi di prima*", "*ho creato molto più materiale anche scritto riguardante la teoria*") e modifiche nelle modalità di valutazione ("*È cambiata prima di tutto sulla valutazione, sul modo di valutare gli studenti nella didattica distanza, perché ovviamente io non so cosa lo studente abbia davanti agli occhi…*"). La totalità dei partecipanti dichiara di aver utilizzato la piattaforma di *Google Meet* e più della metà dei docenti ha organizzato le lezioni in maniera frontale ("*Per cui non è tanto una questione tecnica sugli strumenti, quanto proprio che diventa una pura lezione davvero iper frontale*").

La seconda domanda, che voleva individuare come la scuola ha risposto alla situazione di emergenza e quali sono state le indicazioni che gli insegnanti hanno ricevuto. Dalle risposte è emerso che generalmente i docenti hanno percepito un buon supporto da parte della Dirigente e dell'Istituto, anche se spesso le informazioni ricevute apparivano contrastanti ("*Poi, appunto la dirigenza, per me è stata molto di supporto e anche l'animatrice digitale*"). Tramite queste indicazioni si consigliava ai docenti di prestare attenzione e comprendere le difficoltà che i

ragazzi stavano o potevano affrontare. Per quanto riguarda le lezioni, è stato consigliato di rallentare il ritmo in modo da non sovraccaricare gli studenti e permettere a tutti di acquisire le informazioni trasmesse. Durante il primo anno in cui è stata introdotta la didattica a distanza, gli studenti svolgevano tutte le ore in presenza tramite la piattaforma istituzionale, mentre all'inizio dell'anno successivo sono state introdotte delle modifiche ("*allora il primo anno non gli abbiamo fatto fare praticamente tutte le lezioni, invece che a lezione in presenza le facevo in DAD e mentre il secondo anno abbiamo ridotto le unità orarie da 50 minuti a 40, mi pare in maniera che ci fosse questo stacco di 10 minuti e poi non tutte le ore ma un 80% venivano fatte in presenza, questo cioè in presenza a distanza*"); vi è stata una riduzione nella durata delle lezioni che da 50 minuti sono diventate di 40 minuti e è stato previsto che alcune lezioni si sarebbero svolte in maniera sincrona (collegandosi tramite piattaforma) e altre in maniera asincrona ("*siccome magari le ore erano già ridotte da 50 a 40 minuti, alcune ore erano fatte in modalità asincrona, quindi senza un collegamento altre sincrona…*"; "*abbiamo lavorato bene abbiamo cercato di rendere anche le settimane degli studenti in modo, e cioè, in modo leggero perciò c'erano delle lezioni asincrone e delle lezioni in presenza*") Quest'ultime prevedevano che gli studenti lavorassero in autonomia in base alle indicazioni fornite loro dagli insegnanti. Per quanto riguarda la valutazione è stato stabilito di ridurne il numero ("*Allora dicevo prima, la scelta è stata di ridurre i tempi. Altra indicazione è stata quella di ridurre anche il numero delle verifiche. Noi abbiamo nel progetto d'Istituto un numero minimo di di verifiche e per tutte le discipline si è ridotto a due verifiche*"). Inoltre, è emerso che le indicazioni ricevute fossero una "strada da seguire", ma poi ogni docente aveva la libertà di applicare le proprie idee e competenze nella maniera che riteneva più opportuna ("*C'è stato bisogno di un periodo un po' per capire come stavano le cose, ecco, per adattarsi però poi sono arrivate delle indicazioni che ci hanno dato una strada da seguire e nella quale poi ognuno applicava le proprie idee e le proprie competenze*")

In riferimento alle metodologie e gli strumenti didattici utilizzati durante la DAD (Figura 3.1), il 55% dei rispondenti ha sfruttato la piattaforma didattica "*classroom*" messa a disposizione dall'istituto per l'invio di materiali aggiuntivi, comunicazioni, correzione di compiti ("*io ho lavorato tantissimo con classroom. Classroom è utile però non non riesce a coprire tutto quello che si riesce a fare in classe, i tempi si dilatano tanto anche perché mi consegnano il compito, io devo tutti controllarli, cioè diventa quasi un lavoro da maestra delle elementari, invece in classe è completamente diverso*"; "Inoltre usavo classroom per dire, che mi serve per raccogliere i compiti, per correggere…"). Tra gli strumenti didattici maggiormente utilizzati

troviamo video, applicazioni e contenuti digitali, la condivisone di materiale aggiuntivo come registrazioni audio, video lezioni e presentazione *PowerPoint* e l'uso della lavagna didattica o tavoletta grafica ("*C'è anche la possibilità di utilizzare simulazioni grafiche, quindi video, piuttosto che la piccola animazione, in cui uno può interagire…*"; "*Ho messo materiali video lezioni, però cercando di non pesare troppo con il lavoro da fare a casa da soli*"; "*Le modalità didattiche sono state tante e diverse. Ho utilizzato spesso materiale online, o video lezioni o lezioni che ci sono su, su Youtube o in Internet, che avevo ovviamente selezionato e che ritenevo utili*"). Circa il 30% degli insegnanti ha dichiarato di aver assegnato lavori individuali e/o di gruppo da svolgere a casa e poi presentare durante le lezioni ("*Tanti lavori di gruppo e quindi sì, ho usato molto i lavori di gruppo, per esempio per costruire video*"). Solo il 35% dei partecipanti afferma di aver basato le loro attività didattiche sul dialogo, il confronto, la partecipazione e il coinvolgimento di tutti gli studenti, mentre la maggioranza ha preferito fare le tradizionali lezioni frontali ("*quindi io nello specifico io ho cercato di privilegiare, anche se è stato abbastanza difficile, di privilegiare lo spazio di di dialogo, di confronto, quindi tenere le videocamere accese*"; "*Sono state lezioni molto più frontali perché è molto più difficile fare interagire i ragazzi a distanza…*"; "*Esercizi, problemi, la teoria, tutto quanto, in modo però molto frontale, purtroppo e qualche volta sono riuscita anche a fare dei video apposta, magari di spiegazione*"). Sono emerse, però, anche forme creative di insegnamento come, ad esempio, il creare "laboratori a casa" in modo da poter fare degli esperimenti con oggetti solitamente presenti nelle case di tutti, attività didattiche che includono dei giochi o delle forme di divertimento o addirittura delle gare ("*anche la questione del laboratorio a casa. Questo, una volta che ho capito che potevo chiedere alle famiglie di comprare prodotti e non spaventarsi, se il bambino, povero ragazzino, facevano degli esperimenti in cucina*"; "*Anche lì ad interagire, quindi magari mi mettevo d'accordo col collega di italiano o con la collega di religione e inventavamo dei contest, delle gare in cui loro, dovevano presentarci un libro, presentarci un film, scrivere una poesia*"). In casi isolati, il docente ha sfruttato forme di autovalutazione, la stesura di diari personali, strumenti di monitoraggio e solo 1 docente su 28 afferma di aver introdotto tematiche quotidiane, ovvero compiti autentici ("*Quindi svolto l'attività didattica, però sotto forma, di una sorta di divertimento, insomma, utilizzando queste piattaforme didattiche e dibattiti*"; "*Insomma, questi diari personali, dove comunque c'era questo confronto e anche esercizi*"; "*Certo, magari qualche challenge, qualche situazione un po' più particolare*").

Figura 3.1 Strumenti e metodologie didattiche usate durante da DAD.

Criticità incontrate

Dalle risposte alla prima domanda sono emerse svariate difficoltà riscontrate dai docenti per quanto riguarda la gestione della DAD. A livello tecnico le problematiche principali riguardano i problemi di connessione ("*Connessioni che andavano venivano a me capitava anche di dover riavviare il link due o tre volte, perché saltava la connessione. Per sovraccarico, qualche telecamera che non funzionava, qualcuno che l'aveva spenta*"; "*Qualche volta, insomma, personalmente la rete che aveva le sue giornate migliori o peggiori e quindi se ovviamente, se si vede o si sente a scatti è molto più difficile, è molto più difficile, insomma, seguire il filo*"; "*Saltavano le connessioni, c'era un sovraccarico di magari di persone collegate alla famiglia*"), indicata dal 76% dei partecipanti, le difficoltà nell'uso dei nuovi strumenti didattici (38%), sia da parte dei docenti che da parte degli studenti ("*Poi un altro problema tecnico, soprattutto iniziale, appunto, è stato proprio quello di trovare i giusti programmi come come la lavagna interattiva e imparare ad usarli*"; "*Non sapevamo usare ancora jamboard e tutte queste cose, niente tavoletta, eccetera…*") e l'aumento del carico di lavoro, individuato da quasi tutti gli insegnanti ("*Però per me è stata molto negativa, sia per lo stress dei rapporti attraverso degli schermi e sia per il lavoro che è aumentato sicuramente, perché non è più preparare la lezione come siamo abituati a fare, ma è anche preparare un video e fare l'editing del video*"; "*[…]*

Per cui una sproporzione è fortissima fra l'impegno profuso e il carico di lavoro e i risultati ottenuti"). Emergono in misura nettamente minore: difficoltà nell'organizzazione delle lezioni e dei materiali; problemi con l'accensione delle telecamere; la disponibilità limitata o assente di strumenti e di conseguenza l'impossibilità di raggiungere tutti gli studenti. Dal punto di vista didattico, le difficoltà emerse riguardano soprattutto: l'organizzazione delle lezioni e la gestione dei ragazzi ("*Ecco su sì, sull'aspetto più didattico, come, come accennavo anche prima eh avere proprio il polso della situazione era un po' più difficile*"); l'impossibilità di interagire con gli studenti in "maniera autentica" dovuta all'assenza di un contatto diretto ("*Trasmettere la motivazione ad imparare a conoscere determinati contenuti di determinati argomenti attraverso la scarsa interazione, cioè la praticamente inesistente interazione fisica e spaziale. Insomma, no, non autentica*"); la poca concentrazione degli studenti ("*Ecco mentre difficoltà dal punto di vista didattico. Allora nelle lezioni in sincrono, la tenuta, la concentrazione, perché in classe bene o male, dosi, il ritmo e insomma, è un altro modo di porsi davanti agli studenti*"). Secondo i docenti, non poter avere un contatto diretto con gli studenti ha limitato la possibilità di interpretare i segnali non verbali ed ostacolato lo scambio di *feedback* ("*Non è stata, cioè è più difficile rispetto che in classe accorgersi di quando uno sta seguendo oppure no. E se non interviene non sai se è perché sta capendo tutto e quindi va bene così, insomma, oppure perché si è perso*").

Le possibilità limitate di avere *feedback* hanno alimentato i problemi relativi all'organizzazione delle lezioni che riguardano la scelta degli strumenti da utilizzare in modo da poter spiegare gli argomenti in maniera efficace e l'impossibilità di capire l'efficacia dei contenuti trasmessi; mancando i *feedback* gli insegnanti si trovano in difficoltà nel capire se gli argomenti spiegati sono stati compresi o se ci sia il bisogno di cambiare qualcosa per fare in modo di migliorare il processo di apprendimento. Quello che si evince dalle interviste per quanto riguarda la poca concentrazione degli studenti, è che questa dipenda dal fatto che i ragazzi "fanno altro" durante le lezioni; ciò ha portato ad un minore coinvolgimento e alla scarsa partecipazione durante le lezioni ("*Ecco la difficoltà dal punto di vista didattico è stata quella sempre dell'interazione, soprattutto nella fase finale. Chiamavo e magari non c'era nessuno dall'altra parte. Quindi, insomma, è stato sì, soprattutto questo poco coinvolgimento*"). Di conseguenza, gli insegnanti si sono ritrovati a dover spiegare più volte gli stessi argomenti.

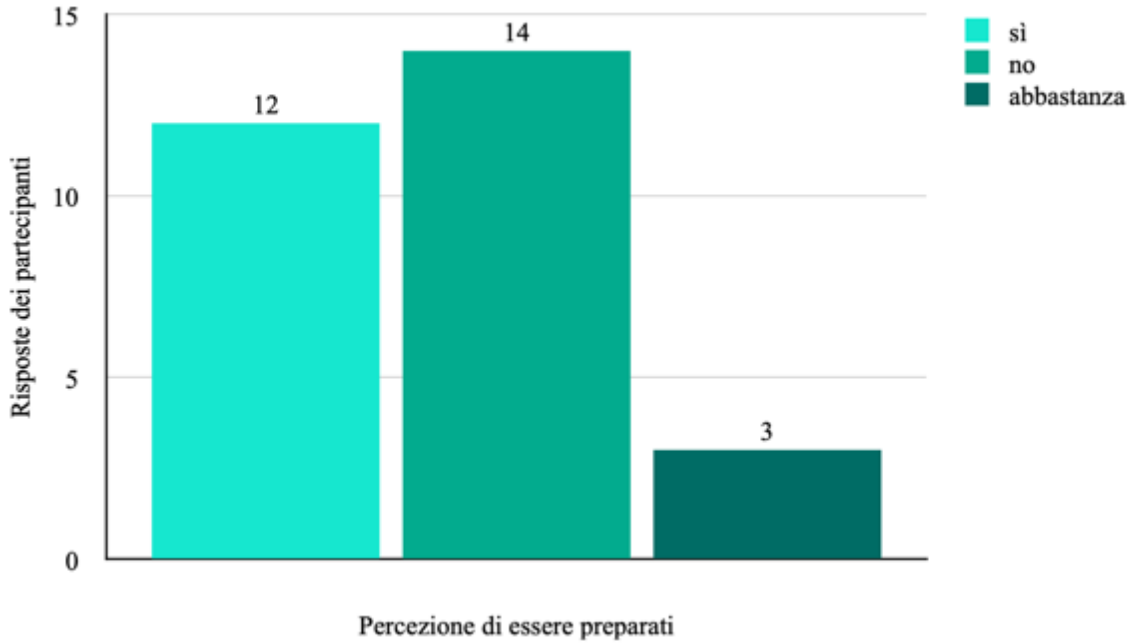
Passando alla seconda domanda, circa il 90% degli insegnanti ritiene che la scarsa qualità dello scambio comunicativo e la ridotta presenza di *feedback* abbiano influito molto o in maniera consistente ("*Eh, ha influito abbastanza, ma in modo in modo diversificato a seconda del*

singolo studente"; "*Allora sicuramente ha influito, proprio come dicevo prima, per questa impotenza, appunto, di non avere il riscontro diretto*"), 2 insegnanti sostengono che la comunicazione non sia stata scarsa ma ridotta ("*Non è stata scarsa, in realtà c'è stata, ma è stata filtrata, è stata sicuramente sottoposta a degli stress particolari, sia dal punto di vista della distanza e quant'altro. Però non è stata sacrificata, semmai ridotta*") e 1 solo insegnante afferma che non ha riscontrato questo problema, ma che per quanto gli riguarda vi è stato un aumento delle opportunità di scambio con i propri studenti ("*Allora, e diciamo che dal punto di vista comunicativo forse abbiamo comunicato più di quanto non si comunica in classe, perché continuavano a scrivere*"). Per quanto riguarda il modo in cui questo ha influito sulla didattica, è emerso che la mancanza di *feedback* ha impedito di capire se i contenuti venivano compresi e trasmessi in maniera efficace, impedendo così ai docenti di porre delle modifiche alle attività didattiche in modo da adattarle alle esigenze del momento degli studenti. Ha quindi reso più difficile capire il lavoro che si era effettivamente svolto e i risultati ottenuti ("*Tanto. Nelle risposte, nella mancata risposta nel lavoro che veniva fatto dai dai ragazzi*"). Infine, il 34% dei partecipanti sostiene che lo scarso scambio comunicativo e la mancanza di *feedback* è una conseguenza diretta del fatto di non poter leggere i comportamenti non verbali degli studenti e della mancanza di un contatto diretto con i propri alunni ("*Hai influito parecchio. Parecchio, perché appunto è anche difficile capire dove i ragazzi abbiano difficoltà in determinati argomenti, quando non disponi della possibilità di guardare negli occhi e vedere magari la perplessità che potrebbero avere nei confronti di un determinato argomento o esercizio*"; "*Eh molto, penso veramente tanto perché è proprio essendo in classe che si può avere un feedback, anche semplicemente guardando i ragazzi in faccia si vede se hanno capito o meno*").

Analizzando le risposte alla sesta domanda (Figura 3.2), si può vedere che 12 partecipanti su 29 si sono sentiti preparati a livello tecnico ("*Diciamo globalmente sì, perché ormai tante cose ce le ho in formato digitale, quindi le lezioni, hai una caterva di presentazioni, immagini anche che usavo già da prima, insomma, ecco*"), 3 partecipanti affermano di avere avuto una preparazione media ("*Abbastanza, cioè non ho sofferto particolarmente il discorso dei programmi perché più che altro, certo, molti non li conoscevo, però magari a livello intuitivo ci arrivavo*"; "*Abbastanza […] anche perché se mi mettevo lì con l'idea di riuscirci, dopo un po' di tempo, riesco anche anche da sola ad imparare a usare uno strumento nuovo*"), mentre la maggioranza (14 partecipanti su 29) sostiene di non essersi sentito preparato a livello tecnico ("*Ma magari! No, non ero preparata. Però mi sono preparata e anche abbastanza velocemente, perché io dopo 2/3 giorni facevo, facevo, insomma, lezione normalmente secondo quello che*

era il mio orario"; "*Adesso sì, però all'inizio mi sono sentita perduta perché noi non sapevamo quello che sarebbe successo, da un giorno all'altro è arrivato un messaggio che diceva, adesso si va in didattica a distanza, cioè?! Non è stato chiarissimo*"). Dalle risposte emerge inoltre che coloro che hanno dato risposta affermativa avevano già esperienze pregresse di utilizzo della tecnologia, avevano seguito corsi di aggiornamento *online*, facevano già uso della tecnologia per portare avanti le attività didattiche ("*Sì, sì, perché già utilizzavo la tecnologia anche prima, insomma no, quindi fortunatamente sì, quindi non ho trovato difficoltà*"). Al contrario, il non sentirsi preparati era dovuto quasi esclusivamente al fatto di non conoscere e non avere mai usato gli strumenti digitali introdotti con la DAD ("*Perché come dicevo prima, essendo noi italiani, secondo me poco tecnologici, questo ci ha colto molto impreparati e quindi ha poi portato a tutta una serie di equivoci, di problematiche pratiche e non*"; "*No, io non l'avevo mai fatto, cioè non ho mai fatto, ma sì queste cose*")

Figura 3.2 I docenti si sono sentiti preparati per affrontare la DAD?

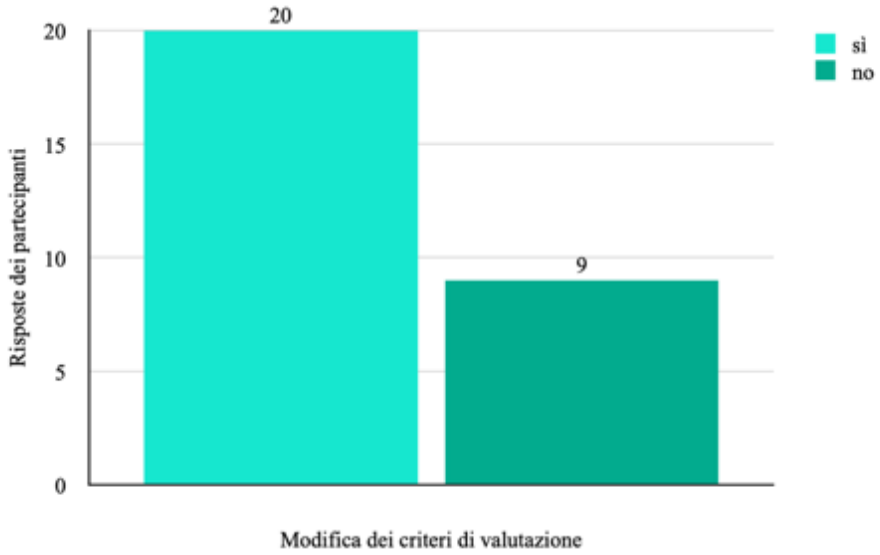


Cambiamenti nella valutazione

Le domande posizionate all'interno di questa categoria hanno l'obiettivo di scoprire se e come sono cambiati i criteri e gli strumenti di valutazione ed evidenziare le problematiche legate al

processo valutativo. Dalla figura 3.3 è possibile vedere che circa il 70% dei partecipanti afferma di aver cambiato i propri criteri di valutazione; questo perché gli insegnanti hanno considerato nel processo valutativo anche l'impegno, la partecipazione attiva, l'aiuto dei compagni, lo svolgimento dei compiti ("*Ecco, appunto, allora come le ho detto, ho eliminato le verifiche scritte […], quindi ho fatto interrogazioni più frequenti ma più brevi e oltre a valutare appunto la preparazione dal punto di vista contenutistico, ho valutato anche la voglia e la il desiderio e la capacità, la volontà di mettersi in gioco, la regolarità nella presenza che non sono andate soltanto su quella che si chiama capacità relazionale. […] se un ragazzo non si collegava mai con puntualità perdendosi un quarto, diciamo della lezione o 15 minuti. Chiaramente questo è stato valutato, ma insomma, è stato tenuto in considerazione nella valutazione*"; "*E valutare la presenza e anche alcune alcune componenti che magari non venivano valutati in presenza. […] Insomma, non solo se sa fare un esercizio oppure no, ma se mi manda i compiti con frequenza, con con costanza*"; "*Guardare molto di più alla competenza e al ragionamento per la conoscenza*"). Il restante 30% afferma invece di non aver apportato modifiche ai propri criteri di valutazione, bensì di aver cambiato le modalità e gli strumenti utilizzati al fine dell'ottenimento della valutazione ("*Quindi sì, possiamo dire che non ho cambiati i criteri per la valutazione, ma ho utilizzato delle prove diverse*"; *No, di fatto non sono cambiati perché, appunto venivano c'erano queste queste interrogazioni così generali e io non ho mai fatto fare prove scritte in didattica a distanza*").

Figura 3.3 Quanti insegnanti hanno cambiato i propri criteri di valutazione?



Per quanto riguarda le problematiche connesse alla valutazione; il 90% dei partecipanti individua il problema principale nella dubbia autenticità dei prodotti presentati dagli studenti (*"[…] assegnare i compiti, verifiche che fossero il più possibile oggettive e soprattutto che evitassero il rischio forte che c'era nella didattica distanza che è che uno copi. Per cui evidentemente ho dovuto un po' cambiare le modalità di verifica*"). Il restante 10% afferma di non aver riscontrato questo problema essendo riusciti a gestire la valutazione fatta *online* ("*Eh, dipende dal tipo di di prova che viene proposta, sia chiaro che quando io ho dato dei testi da produrre a casa avrebbero potuto copiare. Ecco però insomma la cosa non è stata dal mio punto di vista problematica, perché i ragazzi sono anche, tra virgolette onesti*") Dalle risposte emerge l'idea che vi sia un modo per ridurre al minimo la possibilità che i ragazzi copino. Secondo i partecipanti grazie alla creatività o semplicemente ponendo domande che incentivino un ragionamento piuttosto che la mera esposizione dei contenuti rappresentano delle soluzioni valide ("*Allora cerco di fare in modo già quando io ti do la consegna, che venga ridotta al minimo la possibilità di consegnare un compito che non sia autentico*"; "*ho cercato di modificare la valutazione invece che dare delle domande sui contenuti, per esempio erano impostate sulla risoluzione; […] da riscrivere un testo […] c'era il combattimento dell'eroe contro il mostro, io ho detto riscrivete il testo dal punto di vista del mostro, quindi una riscrittura un po' creativa che però implicava anche la conoscenza del testo*")

Passando ora agli strumenti di valutazione, dalla figura 3.4 è possibili osservare come le interrogazioni orali sono state utilizzate dal 66% ("*Però poi la valutazione si doveva fare, quindi ho privilegiato le interrogazioni orali"; "Poi comunque della valutazione avvenuta, per lo più tramite interrogazione orale, prova orale e quindi si applicato lo stesso lo stesso metodologia di valutazione che si applicava durante le interrogazioni in classe*") Come detto in precedenza, ai fini della valutazione sono stati considerati, dalla maggioranza dei rispondenti, anche partecipazione, comportamento, attenzione e consegna degli esercizi. Gli insegnanti hanno fatto anche largo uso di prove scritte, temi o elaborati, lavori di approfondimento personale e/o ricerche, lavori di gruppo. In pochi casi è emerso l'uso della creatività e l'introduzione di strumenti nuovi rispetto a quelli che utilizzavano già ("*No, sostanzialmente. Quelli che utilizzavo prima*"; "*Relazioni da fare a casa e poi da spedirmi per valutare. Noi abbiamo classroom, questo programma, io davo dei compiti da fare, dei testi da leggere o degli elaborati e poi loro me li restituivano e io li correggevo*"; "*E qualcosa sul lavoro di gruppo sì, cioè ho dato dei lavori che pure a distanza sono riusciti a fare insieme*"); pochi insegnanti si sono messi in gioco provando a utilizzare test a risposta multipla, modalità di autovalutazione,

compiti autentici o richiedendo agli studenti di simulare interviste, creare poster o realizzare un video a seconda di specifiche richieste da soddisfare *("[…] nel senso che accanto alla classica verifica scritta […] quindi è stato fatto un questionario con Google moduli in cui c'erano appunto domande a scelta multipla*"; "*Però mi piace ultimamente dare i compiti di realtà e, oppure compiti originali, per esempio, gli dico che abbiamo fatto questo argomento e adesso andate, fate una ricerca, siete dei giornalisti e dovete scrivere un articolo o realizzare un poster, do tutti i criteri e poi tocca a loro*").

***Figura 3.*4** Strumenti di valutazione utilizzati durante da DAD.

Valutazione complessiva dell'esperienza

Le risposte che i partecipanti hanno dato alle ultime tre domande vanno un po' ad intrecciarsi. Su 29 rispondenti, 16 partecipanti valutano l'esperienza nel complesso buona perché ha portato all'acquisizione di nuove competenze quindi ad un arricchimento personale, perché ha innescato una ricerca verso l'innovazione ma soprattutto perché è stato l'unico modo possibile per continuare il processo di apprendimento, poiché l'alternativa sarebbe stata quella di non fare niente ("*Penso fosse necessaria, quindi l'ho presa come una necessità e ho preso il buono che ne poteva venire*"; "*Complessivamente, io ho imparato un sacco di cose, mi è piaciuta anche all'inizio"; "Beh, faticosa, per me e anche per gli studenti, ovviamente. Però diciamo che vista la situazione tutto sommato secondo me è stata, è stata anche un successo […]. Viste le condizioni, cioè tendo a vedere più l'aspetto positivo devo dire*"). Al contrario, 13 partecipanti riconoscono la DAD come un'esperienza negativa a causa della mancanza di una relazione e

un contatto diretto con gli studenti, della sproporzione tra il carico di lavoro richiesto e i risultati ottenuti, ma soprattutto perché questa esperienza ha incrementato il divario già presente tra gli studenti ("*Se alcuni aspetti sono positivi, alcuni diciamo che potrei dare un 20% di positività, 80% di negatività"; "Negativa, negativa sotto tanti fronti*"; "*Negativa. […] siete dei numeri, eravamo numeri perché siamo tantissimi connessi. Un docente che non abbia un rapporto diretto con lo studente non esiste, la scuola non deve essere così*"; "*Non positiva. […] l'interazione è stata più difficile perché in classe c'era uno scambio, pressoché il continuo di idee, di domande, insomma, di informazioni e nella didattica a distanza è stata una, è stata un po' più unidirezionale*").

Quando è stato chiesto ai partecipanti in che misura vorrebbero integrare la didattica in presenza con forme di didattica a distanza, 5 hanno risposto di non volerlo fare ("*Non lo penso affatto*"; "*magari mi faccio mandare dei compiti prima delle verifiche e faccio fare degli esercizi che mi mandano su classroom e posso utilizzare per mandare dei materiali, ma quello lo facevo già prima con un altro strumento, cioè quindi non è che cambia molto. Invio materiali, e quello, ecco, diciamo che non penso di utilizzarla*"). I restanti 24 insegnati hanno affermato di voler integrare forme di didattica a distanza solo in caso di situazioni di emergenza che impediscono agli studenti di essere in classe. La maggioranza afferma di voler continuare a sfruttare *classroom* e gli altri strumenti digitali per la condivisione di materiale, video lezioni, esercizi, interventi, riflessioni e comunicazioni. In molti, affermano di voler continuare a sfruttare la piattaforma di *Google Meet* per le lezioni di recupero e colloqui di chiarimento e spiegazione; questo perché la piattaforma offre una maggiore comodità e permette di personalizzare ed individualizzare gli incontri ("*Per fare uno sportello invece, sono sportelli individualizzati e personalizzati*"; "*Se dobbiamo fare degli sportelli, dei corsi di recupero con i miei studenti, quindi il lavoro 1-1 o piccoli gruppettini che mi chiedono però ci potrebbe spiegare quella cosa e ci troviamo a distanza, perché per loro è più comodo*"). Alcuni propongono di sfruttare le conoscenze acquisite per svolgere i colloqui con i genitori, alcune riunioni ed eventuali corsi di aggiornamento. ("*Sicuramente per l'uso delle piattaforme sarebbe utile; vengono caricati materiali anche per quelli che possono essere assenti per malattia o per vari motivi. […] quindi che ci sia proprio uno storico di tutto quello che viene fatto, quindi sicuramente è un vantaggio. L'uso di un contenitore dove tutti i materiali vengono caricati, no, dove c'è appunto un po' la storia del percorso di apprendimento che si fa con la classe*"; "*Ecco questo magari è meno direttamente collegato alla didattica. Però, però alcuni alcune riunioni o anche le anche le udienze. Magari è comodo da svolgere a distanza, anche per i genitori*").

Infine, ai partecipanti è stato chiesto di riferire gli aspetti che salverebbero dell'esperienza vissuta. Tutti i partecipanti concordando nell'individuare l'ampiamento delle proprie conoscenze e l'acquisizione di *nuovi strumenti come principali aspetti positivi e quindi da salvare ("Eh, appunto. Ho ampliato le mie competenze informatiche e sono più sicura, quindi su questo come insegnante. Sentendo proprio tutte le ripercussioni, direi che salvo solo questo come insegnante perché vedo che appunto è stato uno sfacelo").* La maggioranza salverebbe anche la spinta alla creatività innescata dalla situazione di emergenza ("*Diciamo la spinta alla creatività e all'innovazione, perché comunque sia ognuno di noi si è dovuto un pochino reinventare e ha dovuto cercare modi che non erano così scontati, per mantenere tutto quello a cui tiene quando va a scuola*"), la collaborazione tra colleghi ("*Con la distanza c'è stato uno scambio di idee, di materiali, di anche, di consigli su quali strumenti usare o come fare lezione e che poi ha portato anche a nuove collaborazioni anche dopo la fine della didattica a distanza e quindi questa sicuramente è una cosa che che salverei*") e anche il fatto che queste condizioni abbiano portato ad una riflessione sul percorso di apprendimento e alla necessità di rivedere la didattica ("*Nel complesso forse c'è anche portato a riflettere di più sulla nostra didattica sulla modalità che noi diamo sempre per scontato*").

Purtroppo, non è stato possibile raccogliere informazioni riguardo allo svolgimento della didattica a distanza dall'insegnante specializzato sulle attività di sostegno poiché il ragazzo che avrebbe dovuto seguire non si è mai collegato e quindi non è stato possibile svolgere alcuna attività. Quindi, i dati raccolti dall'analisi dell'intervista di questo insegnante fanno riferimento a ciò che ha visto attraverso l'esperienza dei colleghi e le proprie opinioni personali ("*Allora, nel mio caso essendo appunto un'insegnante di sostegno […] nel mio caso ho avuto uno dei ragazzi che effettivamente non si è mai collegato*").

Un ulteriore dato che emerge dalle interviste è la preoccupazione che gli insegnanti hanno per quanto riguarda le ripercussioni a livello psicologico della DAD ("*chi invece aveva demotivazione, problemi magari anche legati alla crescita di tipo psicologico diciamo non so ansia e desideri di socializzazione, ne è uscito distrutto. Secondo me proprio questo, quindi i più fragili sono crollati dal punto di vista psicologico e dal punto di vista didattico*"; "*E anche a livello psicologico. Io ho visto che tanti ragazzi hanno sofferto e stanno portando le conseguenze*").

3.4 Discussione

Confrontando i risultati ottenuti da Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020) illustrati nella tabella 3.3 con quelli dello studio di caso è possibile notare delle differenze nella rimodulazione della programmazione didattica. In linea generale, le modifiche effettuate dagli insegnanti dello studio di caso rientrano negli aspetti evidenziati dai partecipanti di Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020), fatta eccezione per l'aspetto della collegialità, che non è emerso tra le modifiche effettuate dai docenti della scuola secondaria di Trento.

Tabella 3.3 In che misura è stato necessario intervenire con una rimodulazione sui seguenti aspetti. dell'attività didattica.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Del tutto
Obiettivi di apprendimento	5%	24%	40%	25%	7%
Strategie didattiche	1%	5%	25%	45%	25%
Modalità di valutazione	2%	8%	25%	38%	28%
Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali (per esempio contatto individuale con gli studenti in difficoltà)	1%	8%	27%	39%	25%
Monte ore settimanale effettivo di DAD (sia per la preparazione sia per il contatto a distanza) rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale previsto dal CCNL	1%	7%	22%	37%	32%
Collegialità (rapporto tra la programmazione del singolo docente, il team di sezione-classe/consigli di classe, il dipartimento o i colleghi della stessa disciplina, il collegio docenti)	3%	17%	34%	33%	13%

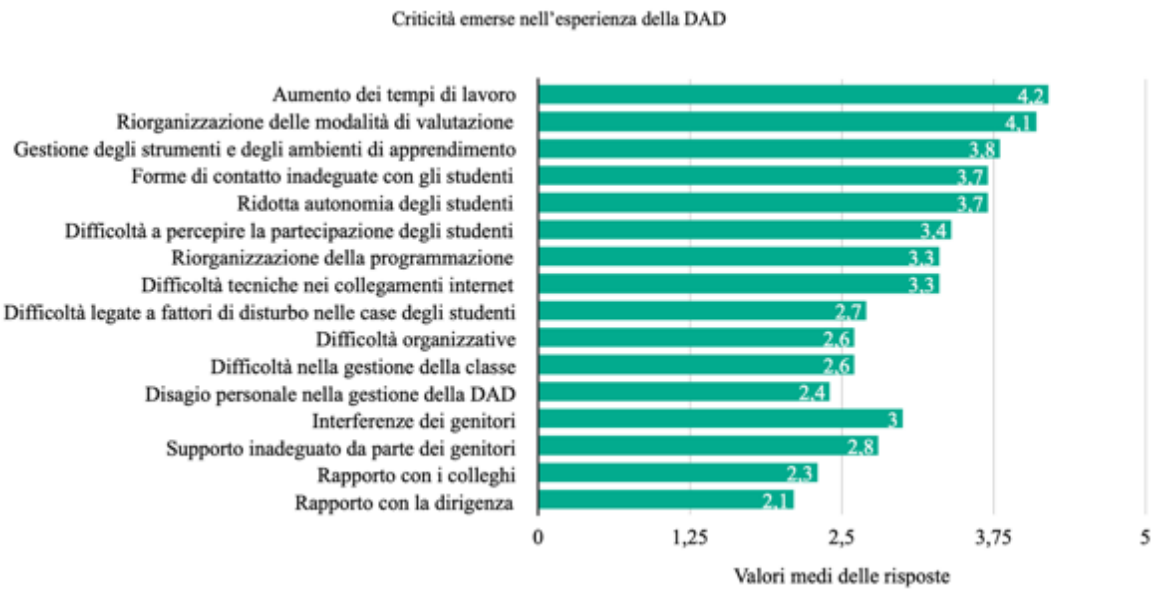
Fonte: Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19 (Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2020).

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati durante la DAD, vi è concordanza sull'aver utilizzato prevalentemente le piattaforme digitali e le classi virtuali ma dalle risposte dei partecipanti allo studio di caso nessuno ha menzionato l'utilizzo del registro elettronico che invece viene individuato dalla ricerca di Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020) tra quelli principalmente usati. Entrambe le ricerche, però, hanno evidenziato una preferenza nell'uso di modalità didattiche trasmissive rispetto a quelle interattive.

Sul fronte delle criticità, i risultati ottenuti dalle interviste dei docenti nello studio di caso sono

parzialmente in disaccordo con quelli ottenuti da Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020) che evidenziano come principali problematiche l'aumento dei tempi di lavoro e la necessità di riorganizzare le modalità di valutazione degli studenti (Figura 3.5). Nello studio di caso, solo l'1,5% riporta di aver avuto problemi con le modalità di valutazione, mentre per entrambi l'aumento del carico di lavoro viene individuato come una delle problematiche principali. Le maggiori criticità evidenziate dai docenti che hanno partecipato allo studio di caso riguardano, invece: la connessione, la gestione degli strumenti didattici, l'aumento del carico di lavoro, l'organizzazione delle lezioni e la gestione della classe, la scarsa interazione e la poca concentrazione degli studenti. Queste problematiche sono emerse anche nello studio di Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020), anche se vi è stata attribuita minore importanza. Inoltre, i risultati ottenuti sono parzialmente in accordo con quelli di Batini, Sposetti e Szpunar (2020) poiché oltre ad individuare come punti di debolezza della DAD le difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento, le difficoltà nell'uso degli strumenti tecnologici e la connessione, che sono emersi anche nello studio di caso, vi aggiungono anche le problematiche correlate all'inclusione e ai processi valutativi che sono risultati poco rilevanti secondo i partecipanti allo studio di caso.

Figura 3.5 Problematiche emerse durante la didattica a distanza



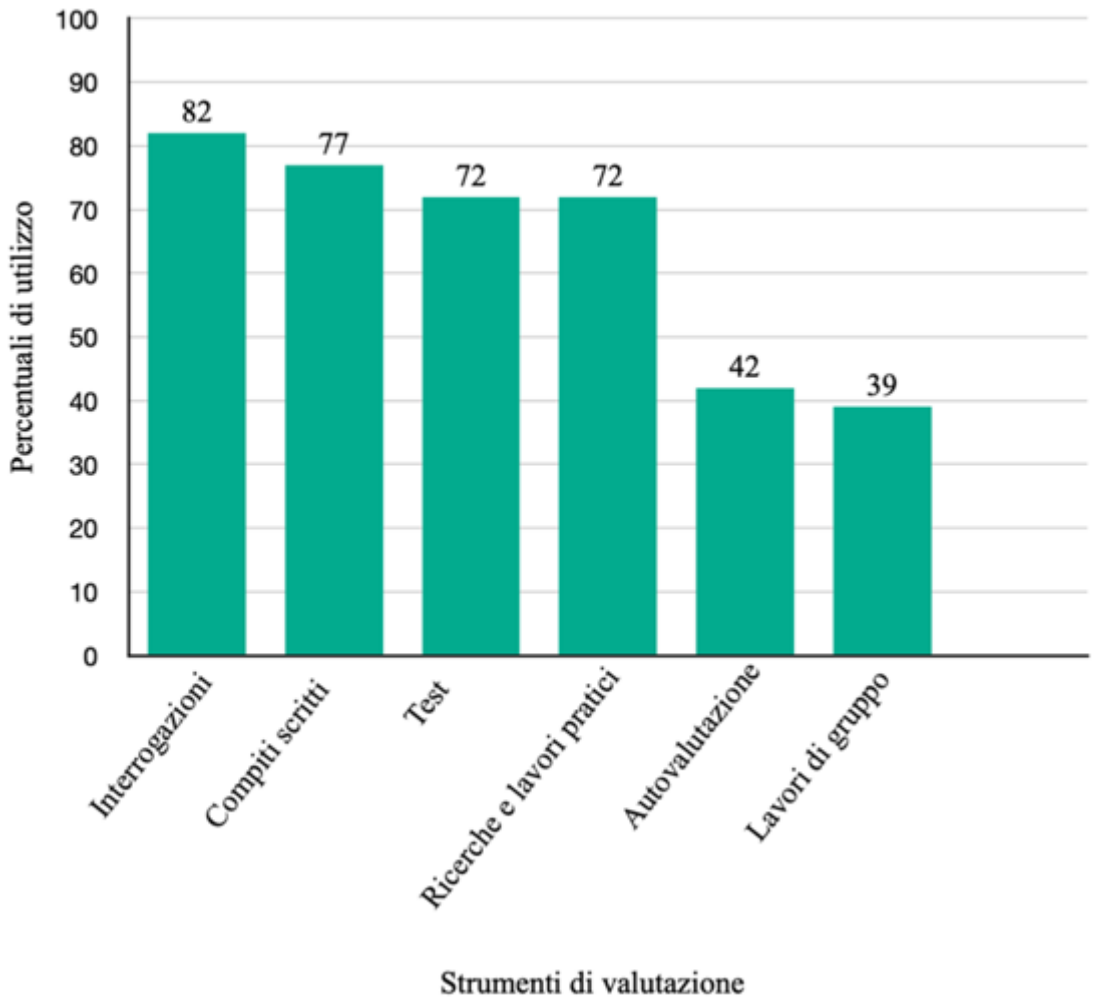
Fonte: Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19 (Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2020).

Confrontando i risultati con quelli ottenuti da Batini, Sposetti e Szpunar (2020), si può osservare che in entrambi gli studi hanno individuato la scarsa qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback tra le difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento.

Per quanto riguarda la percezione dei docenti rispetto alla preparazione che avevano per affrontare la DAD, entrambe le ricerche hanno ottenuto gli stessi risultati; generalmente vi è scarsa preparazione ed esperienza pratica dei docenti. Dai risultati dell'analisi effettuata da Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020) solo il 24% circa dei docenti dichiara di aver ricevuto una formazione specifica sulla didattica a distanza.

In merito ai cambiamenti avvenuti nella valutazione, il 73% dei partecipanti alla ricerca di Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020) ha dichiarato di aver cambiato i propri criteri. Anche nello studio di caso la percentuale è simile. Gli stessi risultati sono stati ottenuti anche per quanto riguarda il problema principalmente connesso alla valutazione e le modalità di valutazione utilizzate. Infatti, in entrambi gli studi, l'autenticità dei lavori degli studenti rappresentava il maggiore problema riscontrato in ambito valutativo, mentre interrogazioni, compiti scritti, ricerche e altri lavori pratici sono stati individuati come principali modalità di valutazione. Vi è discordanza solo su un'unica modalità di valutazione; dai risultati ottenuti da Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020) (Figura 3.6) troviamo i test tra le principali modalità di valutazione, mentre dallo studio di caso è emerso un largo uso dei lavori di gruppo. Inoltre, i partecipanti dello studio di caso hanno affermato di aver tenuto in considerazione, nel processo valutativo, anche partecipazione, comportamento, attenzione e svolgimento degli esercizi. I risultati ottenuti riguardo alle problematiche della valutazione confermano anche quanto trovato da Batini, Sposetti e Szpunar (2020); anche dalla loro ricerca si evince che una delle problematiche legate al processo valutativo è proprio il dubbio sull'autenticità dei prodotti presentati dagli studenti per la valutazione e allo scarso controllo che può essere esercitato sui processi di verifica.

Figura 3.6 Strumenti di valutazione utilizzati durante la DAD nelle scuole secondarie di secondo grado.

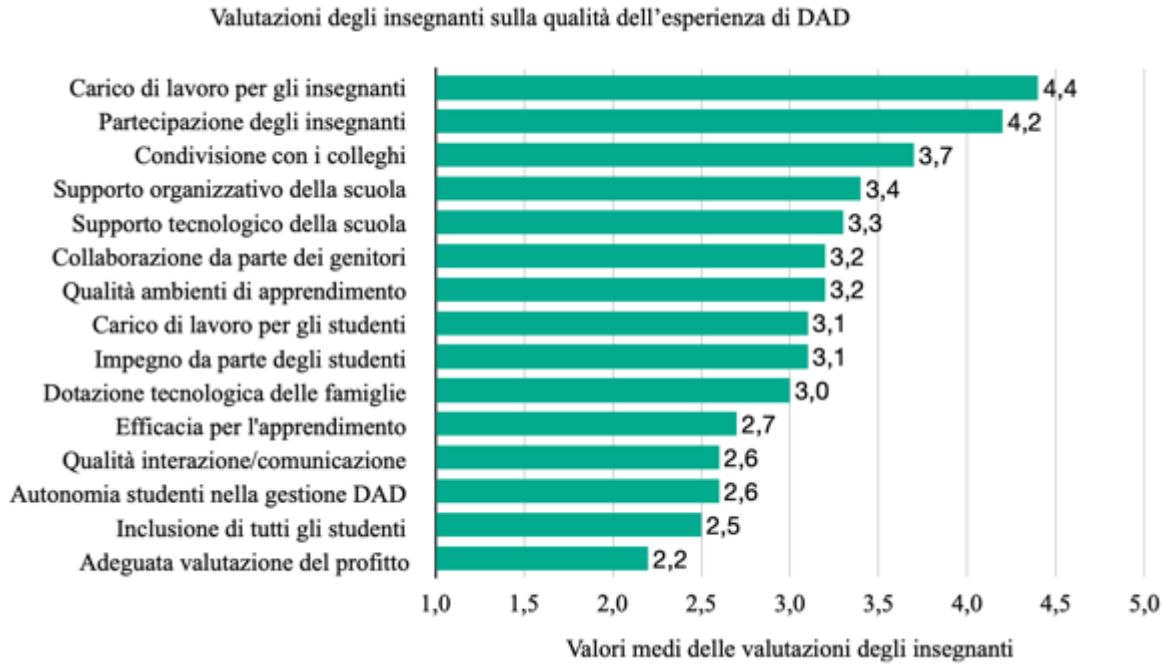


Fonte: Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19 (Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2020).

Relativamente alle valutazioni dei docenti nei confronti dell'esperienza della DAD, la ricerca di Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020) evidenzia che il lavoro da parte del corpo docenti per far fronte all'emergenza è stata valutato molto positivamente, così come la capacità di gestire carichi di lavoro elevati. Inoltre, pare che l'emergenza abbia incentivato la collaborazione tra gli insegnanti e che la scuola abbia fornito supporto organizzativo e tecnologico (Figura 3.7). Al contrario, se si considera la qualità dell'esperienza didattica, le valutazioni diventano meno positive a causa della scarsa efficacia della DAD per l'apprendimento, della scarsa qualità delle interazioni e della comunicazione, della scarsa autonomia degli studenti, dei problemi di

inclusione. Nello studio di caso vengono confermati questi risultati.

Figura 3.7 Valutazioni degli insegnanti sulla qualità



Fonte: Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19 (Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2020).

Vi è accordo anche rispetto all'idea di integrare la didattica in presenza con forme di didattica a distanza; per circa il 61% dei partecipanti alla ricerca di Lucisano, De Luca e Zanazzi (2020) l'esperienza è stata fonte di apprendimenti ritenuti utili anche per il futuro mentre circa l'83% dei partecipanti dello studio di caso sono favorevoli a mettere in pratica questa integrazione.

Tutti i partecipanti indentificano la DAD come l'unica risposta possibile per poter proseguire le attività scolastiche garantendo una continuità didattica e relazionale. E ne evidenziano alcuni aspetti positivi: l'acquisizione di nuovi strumenti e l'aver portato ad un'innovazione didattica, ottenuta proprio grazie all'uso di nuove strategie e metodologie.

Infine, l'impossibilità di raccogliere informazioni dell'attività didattica in riferimento ad alunni con BES rispecchia uno dei punti di debolezza della DAD individuata dai docenti dello studio di Batini, Sposetti & Szpunar (2020): l'inclusione, soprattutto degli studenti con disturbi o difficoltà certificate e non. La maggior parte delle risposte dei docenti sostengono che questo

problema è collegato al fatto che la didattica a distanza non è accessibile a tutti (45%). Secondo Batini, Sposetti & Szpunar (2020), questo va ad evidenziare un limite che l'ambiente di apprendimento della DaD pone alle proprie azioni di sostegno e dall'altro sottolinea la loro necessità di avere una relazione diretta con l'insegnante e con i compagni di classe.

Possiamo quindi affermare che in generale i risultati ottenuti nella ricerca sono in linea con quelli ottenuti dalle ricerche svolte dalla Società Italiana di Ricerca Didattica.

Dai risultati ottenuti da Gangul e colleghi (2020) emerge, invece, che gli insegnanti preferiscono utilizzare valutazioni basate su progetti o comiti (68%); tra le modalità di valutazione preferite dagli insegnati troviamo le relazioni, le presentazioni *online* e le valutazioni a libro aperto, mentre tra quelle meno utilizzate troviamo le schede informative e gli *e-portfolio*. Questi dati sono parzialmente sovrapponibili a quelli ottenuti dallo studio di caso, dove oltre ai compiti scritti, ricerche e altri lavori pratici sono state individuate tra le principali modalità di valutazione anche le interrogazioni orali. In entrambi i casi, però, emerge la preoccupazione degli insegnanti nei confronti della maggiore possibilità che gli studenti hanno di copiare e consultare le informazioni disponibili su *Internet* quando valutati a distanza. Se nella ricerca di Gangul e colleghi (2020), gli insegnanti evidenziano come principali problematiche i problemi collegati alle infrastrutture (ad esempio la connessione), la violazione dell'integrità accademica e l'impegno degli studenti nelle attività di valutazione e nel collegarsi per le lezioni, nel caso di studio alle principali problematiche già evidenziate, si aggiungono anche la gestione degli strumenti didattici, l'aumento del carico di lavoro, l'organizzazione delle lezioni e la gestione della classe, la scarsa interazione e la poca concentrazione degli studenti. Un'ulteriore differenza tra le due ricerche riguarda il modo in cui gli insegnanti pensano di far fronte al problema della autenticità; i partecipanti dello studio Gangul e colleghi (2020) dichiarano di preparare compiti con domande diverse per ogni studente, fare presentazioni e discussioni *online*; la maggior parte degli insegnanti dello studio di caso, invece, sostengono che la soluzione migliore sia quella di modificare la tipologia di domanda, ovvero fare in modo che queste non si limitino ad indagare se uno specifico contenuto è stato appreso, ma richiedano che lo studente compia una riflessione. Anche dallo studio di St-Onge e colleghi (2021) emerge questa preoccupazione nei confronti dell'autenticità dei lavori svolti dagli studenti e le soluzioni individuate dagli insegnanti per risolvere questa problematica si differenziano ancora da quelle trovate negli studi discussi in precedenza. Dai risultati ottenuti da St-Onge e colleghi (2021), gli insegnanti modificano il contenuto delle valutazioni in quattro

modi principali: aumentare il numero di domande (strategia adottata dalla maggioranza); aumentare il rapporto tra numero di domande e tempo disponibile in modo che gli studenti non abbiano il tempo per poter cercare le risposte; realizzare più versioni della stessa prova, facendo domande diverse o cambiando l'ordine delle domande (come emerso in Gangul et al., 2020); sfruttare delle strategie per rilevare se gli studenti copiano, tra cui chiedere agli studenti di affermare che non condivideranno materiale con i compagni o imbroglieranno e agli assistenti e colleghi di aiutarli nel verificare se questo comportamento problematico si verifica.

I risultati ottenuti nello studio di caso vanno a confermare in parte i dati proposti da Pellegrini e Maltini (2020); in linea generale, è emerso che le scuole e gli insegnanti non erano preparati per affrontare le sfide dovute all'implementazione della didattica a distanza ma che questa situazione è risultata essere un'occasione per incrementare le competenze digitali, ampliare le risorse e competenze degli insegnanti. Inoltre, in entrambi i casi la DAD viene considerata come "un'ancora di salvezza fondamentale per l'istruzione" poiché ha permesso di portare avanti il percorso di apprendimento degli studenti e mantenere i contatti tra docenti e studenti (Pellegrini & Maltini, 2020) e si evidenzia il problema collegato all'inclusione degli studenti con disabilità; a tal proposito, Pellegrini e Maltini (2020) sottolineano come le principali sfide collegate alla didattica a distanza riguardino l'aumento delle disuguaglianze sociali, l'organizzazione scolastica e le conoscenze e le abilità che possiedono gli insegnanti, ovvero la preparazione del personale scolastico nel ridefinire le strategie educative e i contenuti della DAD. Nonostante alcuni partecipanti dello studio di caso sostengono che la DAD abbia aumentato le disuguaglianze sociali, la maggioranza non le inserisce tra le maggiori criticità; infatti, secondo quest'ultimi tra le principali problematiche dovute all'implementazione della didattica a distanza vi sono: la connessione, la gestione degli strumenti didattici, l'aumento del carico di lavoro, l'organizzazione delle lezioni e la gestione della classe, la scarsa interazione e la poca concentrazione degli studenti.

3.5 Conclusione

L'implementazione della didattica a distanza ha posto gli insegnanti davanti alla necessità di dover trovare una soluzione rapida, immediata e il più efficace possibile per poter permettere agli studenti di continuare ad apprendere. I docenti hanno dovuto apportare delle modifiche al programma didattico e sono stati in qualche modo obbligati a modificare anche gli strumenti e

le modalità didattiche per poter portare avanti il percorso di apprendimento degli studenti nel nuovo ambiente didattico; gli studenti facevano lezione da casa tramite i dispositivi elettronici. Le principali problematiche incontrate sono legate: alla connessione, spesso instabile, che impediva il normale svolgimento delle lezioni; alle difficoltà nell'uso dei nuovi strumenti didattici; all'aumento del carico di lavoro; al dover riorganizzare le lezioni; alle difficoltà nel gestire gli studenti che spesso erano poco concentrati e partecipi alle lezioni e, soprattutto, alla mancanza di contatto diretto con gli alunni che andava a limitare di molto le interazioni insegnante-studente. Inizialmente, molti insegnanti non si sono sentiti preparati per poter affrontare la didattica a distanza, ma grazie a corsi di aggiornamento, incontri online e ai materiali disponibili in rete si sono percepiti maggiormente in grado di affrontare i cambiamenti introdotti da questa nuova modalità di condurre l'insegnamento. Nonostante siano state introdotte nuove strategie di insegnamento, gli insegnanti hanno continuato a prediligere le metodologie tradizionali di insegnamento, che già conoscevano e che solitamente mettevano in atto; infatti, la maggioranza degli insegnanti ha organizzato le lezioni in maniera frontale. Questo può essere visto come una conseguenza del fatto che non vi fossero le condizioni necessarie per la sperimentazione di percorsi didattici innovativi che richiede condizioni di sicurezza e di padronanza degli strumenti e disponibilità di tempo (Hodges et al., 2020). Gli insegnanti hanno dovuto apportare delle modifiche al processo valutativo; sono cambiati i criteri di valutazione e soprattutto le modalità di valutazione, anche per poter far fronte al problema principale connesso alle valutazioni condotte *online*: l'autenticità dei lavori svolti dagli studenti. Le opinioni dei partecipanti riguardo all'esperienza della didattica a distanza sono risultate molto diverse fra loro; una minoranza di docenti condanna completamente l'esperienza, mentre la maggioranza la salva perché ha permesso di continuare un percorso di apprendimento e perché ha portato all'acquisizione di nuove competenze e ad un arricchimento personale. Si può dire che la pandemia ha evidenziato delle difficoltà già presenti nel sistema scolastico italiano, ma ha anche innescato un processo evolutivo che punta all'innovazione tecnologica grazie all'aggiornamento e arricchimento delle competenze degli insegnanti. Nonostante sia emerso che gli insegnanti sarebbero disposti ad integrare forme di didattica in presenza con quelle a distanza solo in caso di emergenza, l'acquisizione di queste nuove abilità e la maggiore comprensione del mondo informatico, conseguente all'implementazione della didattica a distanza, potrebbe incentivare la loro integrazione. Per poter arrivare a questo risultato è necessario compiere un'attenta pianificazione e programmazione didattica, oltre alla disponibilità di tutti gli strumenti necessari e ad una adeguata formazione e preparazione degli insegnanti. Inoltre, è fondamentale che i docenti comprendano i vantaggi che possono derivare

da questa integrazione sia sul piano didattico che su quello valutativo tra i quali la possibilità di dare *feedback* in maniera immediata, la possibilità di personalizzare i piani di apprendimento degli studenti. Infine, sarà necessario il contributo offerto dalle ricerche in ambito educativo che dovranno fornire le basi sulle quali costruire questo processo di cambiamento ed innovazione.

CAPITOLO 4
UNA FINESTRA SUL FUTURO: RIFLESSIONI E CONCLUSIONE

Alla luce dell'analisi svolta nei capitoli precedenti risulta evidente che in generale il sistema educativo, nonostante le difficoltà incontrate, sia stato in grado di reagire prontamente in modo da far fronte alla situazione di emergenza. La situazione di crisi generale causata dalla diffusione del COVID-19 ha avuto un impatto anche sul contesto scolastico poiché non era più possibile svolgere le attività didattiche nelle classi; in risposta a queste misure preventive si è dovuto trovare un modo alternativo per riuscire a garantire il diritto allo studio a tutti. È stata introdotta una nuova modalità per svolgere le attività didattiche che prevedeva l'utilizzo delle piattaforme *online* per la trasmissione dei contenuti didattici: la didattica a distanza che, come detto in precedenza si differenzia dal "vero" apprendimento *online* per la mancanza di un'attenta e dettagliata pianificazione (Hodges et al., 2020). Secondo Hodges e colleghi tutte le figure educative coinvolte in questa brusca rivoluzione all'apprendimento dovrebbero rendersi conto che queste situazioni vanno ad influire sulla vita di tutti anche al di fuori del mero contesto scolastico di apprendimento e che quindi è importante avere un atteggiamento di maggiore flessibilità delle scadenze dei compiti assegnati, delle modalità di svolgimento delle lezioni e riguardi alle politiche istituzionali.

La minaccia del COVID-19 ha portato gli insegnanti e gli istituti d'istruzione a dover affrontare delle sfide mai incontrate prima; a tutte le parti coinvolte è stato richiesto un impegno straordinario per la riorganizzazione e rimodulazione dell'apprendimento e l'erogazione dei corsi mai viste e vissute in precedenza. In Italia, il Ministero dell'Istruzione ha introdotto l'uso della formazione a distanza non solo per continuare il percorso di apprendimento, ma anche per limitare sentimenti di isolamento e demotivazione negli studenti (nota prot. 388 del 17 marzo 2020). In questa situazione gli insegnanti sono stati considerati attori chiave per un'integrazione efficace della tecnologia all'interno dei processi di apprendimento (Teo, 2011; Zhao & Cziko, 2001), la sfida più importante è stata quella di accettare la necessità e di conseguenza avvalersi della tecnologia per poter continuare a svolgere le lezioni (Fraillon et al., 2014; Straub, 2009). Nonostante il Ministero dell'Istruzione abbia fornito suggerimenti su come poter affrontare la didattica a distanza offrendo anche un'ampia scelta di corsi di formazione online per insegnanti (Pellegrini & Maltinti, 2020), non sono state fornite informazioni specifiche sulla gestione della didattica a distanza. Oltre a una mancanza di sostegno da parte del Ministero e una scarsa

disponibilità di servizi già pronti per essere usati (Giovannella, 2021; Pellegrini & Maltinti, 2020), la maggior parte degli insegnanti si è trovata ad affrontare per la prima volta l'uso di strumenti educativi basati su computer o web, (Giovannella, 2021; Pellegrini & Maltinti, 2020) e questo ha aumentato maggiormente il lavoro dei docenti e di tutte le persone coinvolte ai fini di fornire un servizio efficace. A sostegno di quanto detto vi sono le indagini sull'innovazione pedagogica e sullo sviluppo professionale degli insegnanti (OECD PISA, 2010; OECD TALIS, 2013, OECD, 2015) che mostrano che l'Italia è meno preparata rispetto alla maggior parte dei Paesi europei per quanto riguarda sia gli strumenti tecnologici che l'uso delle tecnologie all'interno delle scuole (Calvani, 2013).

La pandemia da COVID-19 ha in qualche modo costretto i docenti a rivedere le loro pratiche di valutazione per consentire la valutazione a distanza avvalendosi delle tecnologie digitali. Considerando che la maggior parte degli insegnanti dichiarano di non aver le competenze necessarie per implementare la didattica a distanza e soprattutto non disponevano di tempo per poter pianificare adeguatamente le attività didattiche e valutative, si potrebbe affermare che gli insegnanti hanno fatto del loro meglio con ciò che era a loro disposizione in quel breve momento di tempo in cui veniva chiesto loro di attivarsi al fine di trovare modi alternativi per far proseguire il percorso di apprendimento dei loro studenti. Se per i docenti il problema principale dello spostamento *online* delle attività didattiche è stato la mancanza di una formazione adeguata sulle tecniche di valutazione *online*, per quanto riguarda gli studenti le maggiori problematiche riguardavano forme di disonestà e cattiva condotta. (Montenegro-Rueda et al., 2021). Una spiegazione di questi comportamenti può risiedere nel fatto che allo stress e all'ansia connessi all'essere valutati tramite strumenti digitali (Hewson, 2012; Hewson & Charlton, 2019; Hewson et al., 2007), si è sommato lo stress collegato al contesto della pandemia; questo può avere spinto gli studenti a mettere in atto questi comportamenti scorretti. Pertanto, non sorprende che nella valutazione degli studenti i docenti abbiano tenuto in considerazione il benessere dei loro studenti, come affermato anche dai partecipanti del caso di studio. Sebbene la pandemia da COVID-19 abbia evidenziato il fatto che gli educatori non fossero preparati per valutare l'apprendimento degli studenti tramite l'uso di piattaforme elettroniche, ha anche fornito il punto di svolta per poter compiere questo passo in futuro. In altre parole, il COVID-19 si è rivelato un'opportunità per riflettere su come poter integrare valutazioni svolte *online* all'interno del percorso scolastico e della propria metodologia didattica. L'integrazione della tecnologia nelle pratiche valutative è insita di sfide, richiede molte risorse e comporta un aumento del carico di lavoro, soprattutto nelle fasi di sviluppo e

implementazione. Queste potrebbero essere alcune delle motivazioni che potrebbe spiegare perché gli Istituzioni d'istruzione superiore hanno fino ad ora evitato di integrare la tecnologia nelle loro pratiche di valutazione.
Nonostante i vantaggi che l'innovazione tecnologica potrebbe portare all'interno del mondo scolastico e per quanto riguarda gli strumenti valutativi, gli studenti continuano a preferire forme la didattica in presenza (Montenegro-Rueda et al., 2021). I dati raccolti da Menabò e colleghi (2020) mostrano invece il punto di vista dei docenti; il 66% afferma di preferire come futura modalità d'insegnamento la tradizionale didattica in presenza, ma il dato incoraggiante è quello che mostra che il 32% degli insegnanti preferirebbe e si sentirebbe pronto ad implementare forme di didattica mista che prevedono l'integrazione della didattica in presenza con forme di didattica a distanza.

Nel complesso, dalle ricerche portate avanti dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (2020) e confermati dallo studio di caso, emerge che la DAD non ha prodotto in misura forte introduzione di nuove forme didattiche. I docenti hanno privilegiato gli strumenti e gli approcci metodologici che già utilizzavano e che quindi conoscevano. Complessivamente gli insegnanti valutano positivamente l'esperienza dal punto di vista della capacità di rispondere prontamente ed in maniera efficace ad una situazione di emergenza. Le valutazioni diventano negative quando si tratta di esprimere un'opinione sulla qualità dell'esperienza vissuta durante il *lockdown* e della qualità della DAD erogata, che presenta ampi margini di miglioramento per quanto riguarda l'efficacia per l'apprendimento, le forme di interazione e comunicazione, l'autonomia degli studenti, l'inclusione.

In generale, possiamo quindi sostenere che la pandemia abbia portato ad un incremento nelle conoscenze degli strumenti tecnologici e migliorato l'atteggiamento dei docenti nei confronti delle tecnologie digitali. In questa situazione straordinaria, studenti e insegnanti hanno accettato le misure educative di emergenza adottate al fine di evitare di interrompere il processo di apprendimento solo come una soluzione temporanea. La diffusione del COVID-19 ha però messo in luce l'importanza di una preparazione adeguata dei docenti per poter implementare forme di didattica a distanza o modalità di insegnamento misto (Ward & LaBranche, 2003) e quindi la necessità di formare gli insegnanti in modo da fornire loro tecnologie facili e dirette attraverso le quali sia possibile migliorare la didattica a distanza e magari, in futuro, integrare queste nuove strategie con la loro pratica professionale. Secondo St-Onge e colleghi (2021) è compito degli Istituti di istruzione formare professionisti per il futuro. Infatti, appare evidente

che per poter realizzare efficaci forme di insegnamento a distanza in futuro, sarà necessario che tutti gli studenti dispongano dei mezzi e delle risorse tecnologiche necessarie, che ci sia un miglioramento della formazione e un rafforzamento delle capacità degli insegnanti in relazione alla valutazione *online* (De Vincenzi, 2020).

Sembra opportuno anche sottolineare alcuni limiti intrinseci dello studio effettuato, quali l'esiguità del gruppo dei partecipanti, che non permette certamente la generalizzazione dei risultati ottenuti, e il non utilizzo di un *software* per l'analisi delle interviste, che avrebbe certamente aiutato dal punto di vista della sistematizzazione dei dati e dei risultati, anche in veste grafica. Alla luce di ciò, è possibile intravedere alcune piste interessanti di sviluppo della ricerca. Ad esempio, sarebbe utile ampliare la numerosità degli intervistati in modo da ricavare molteplici punti di vista: questo consentirebbe di restituire all'istituto un quadro sufficientemente ricco di aspetti oggetto di discussione. Inoltre, sempre a proposito del numero dei partecipanti, sarebbe stato interessante coinvolgere un numero maggiore di insegnanti specializzati sulle attività di sostegno al fine di ottenere anche il loro prezioso punto di vista sulle situazioni legate agli studenti e alle studentesse con disabilità. Un elemento ulteriore di sviluppo della ricerca potrebbe andare nella direzione della differenziazione delle risposte sulla base della materia di insegnamento (Brown, ….) oppure sulla base del ruolo (insegnante curricolare/ sostegno).

Per concludere bisogna porre l'attenzione su uno dei problemi maggiori riscontrati durante l'implementazione della DAD; la chiusura di scuole e università a causa del COVID-19 ha comportato un problema per oltre 1,5 miliardi di studenti in tutto il mondo e di tutte le face d'età (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Il numero di studenti colpiti da questa situazione è pari a circa il 90% degli studenti in tutto il mondo (UNESCO, 2020a; 2020b) e la chiusura delle scuole ha ampliato le disuguaglianze nelle possibilità di apprendimento andando a danneggiare soprattutto gli studenti maggiormente svantaggiati (UNESCO, 2020a).

Questi sono gli aspetti che occorre considerare seriamente per incrementare il funzionamento della didattica a distanza e l'incidenza che questa può avere sulla formazione dei giovani qualora si volesse utilizzare come modalità didattica in futuro. Considerato che una situazione del genere possa avvenire anche in futuro, anche se ci auguriamo che non succeda, sarebbe utile pianificare in maniera efficace una modalità didattica a distanza e fare in modo che i docenti e tutte le figure coinvolte abbiano le competenze necessarie per poter affrontare in futuro una

situazione simile. Quindi ogni Istituto d'istruzione dovrebbe pianificare accuratamente e in maniera più strutturata una modalità efficace per poter affrontare, in caso di necessità, una momentanea interruzione della didattica in presenza.

Per concludere così come abbiamo iniziato: nuova didattica, nuova valutazione? Come abbiamo potuto vedere, con l'implementazione della didattica a distanza non c'è stata una vera e propria innovazione in ambito valutativo nonostante alcuni insegnanti abbiamo tentato di utilizzare nuove modalità e strumenti valutativi. Possiamo, però, considerare la situazione di emergenza vissuta come un punto di partenza verso l'innovazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Amaturo E. (1993). *Messaggio, simbolo, comunicazione.* Introduzione all′analisi del contenuto. Roma: Nuova Italia Scientifica.

ARG (2002). *Assessment for learning: 10 principles: research-based principles to guide classroom practice*. Assessment Reform Group.

Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere: processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Bergamo: Edizioni Junior.

Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. *In SIRD, La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-156). Lecce: Pensa MultiMedia.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, *86*(1), 8-21.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2010) *Assessment for learning, putting it into practice*. London: Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102 [28 Luglio 2006]

Blanton, W.E., Moorman, G., & Trathen, W. (1998). Telecommunications and teacher education: A social constructivist review. *Review of Research in Education, 23*, 235-275.

Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-6.

Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles: research-based principles to guide classroom practice.* University of Cambridge. Cambridge: School of Education.

Calvani, A. (2013). Why introduce ICT in schools? A road map for decision makers and teachers. *Italian Journal of Educational Technology*, 21(1), 52-57.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema.* Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Center for Innovative Teaching and Learning (2015). Teaching handbook. *University of Indiana*. Retrieved from https://citl.indiana.edu/files/pdf/teaching_handbook.pdf

*Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione* Roma: Carocci.

Conrad, D., & Openo, J., (2018), *Assessment strategies for online learning: Engagement and authenticity*. Athabasca University: AU Press.

Conrad, D. (2006). The plain hard work of teaching online: Strategies for instructors. In M. Bullen e D. James (a cura di), *Making the transition to e-learning: Strategies and issues* (pp. 191-207). Hersey, PA: Information Science Publishing.

Corsi, M., Giannandrea, L., Rossi P.G., & Pons, J.D.P. (2019). Innovating didactics at university. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 9(2), 1-7.

Cousins, J.B., & Earl, L.M. (1992). The case for participatory evaluation, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397-418.

Cousins, J.B., & Earl, L.M. (1995). *Participatory evaluation in education: studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer Press.

Cusi, A., Morselli, F., & Sabena, C. (2017). Promoting formative assessment in a connected classroom environment: design and implementation of digital resources. *ZDM Mathematics Education*, 49(5), 755-767.

Dunkel, P.A. (1999). Considerations in developing and using computer adaptive tests to assess second language proficiency. *Language Learning & Technology, 2*(2), 77-93.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA international computer and information literacy study international report*. Berlin: Springer Nature.

Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: the learning propensity assessment device-theory. Instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.

Flórez, M.T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for Learning: Effects and Impact.* Berkshire: CfBT Education Trust, Reading.

Fundaro, A. (2020) Didattica a distanza tra criticità e punti di forza. All'orizzonte il nuovo anno scolastico. *Orizzonte Scuola*. Retrieved from https://www.orizzontescuola.it/didattica- a-distanza-tra-criticità-e-punti-di-forza- allorizzonte-il-nuovo-anno-scolastico/

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Amsterdam: Pergamon.

Garrison, D.R., & Akyol, Z. (2009). Role of instructional technology in the transformation of higher education. *Journal of Computing in Higher Education, 21*(1), 19-30.

Gikandi, J.W., Morrow, D., & Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education, 57*, 2333-2351.

Giovannella, C. (2021). Effect induced by the Covid-19 pandemic on students' perception about technologies and distance learning. In Ó. Mealha, M. Rehm, e T. Rebedea (a cura di), *Ludic, co-design and tools supporting smart learning ecosystems and smart education*. Smart Innovation, Systems and Technologies (Vol. 197, pp. 105-116). Singapore: Springer Nature.

Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). The effects of the Covid-19 pandemic on Italian learning ecosystems: the school teachers' perspective at the steady state. *ID&A, Interaction Design & Architecture(S)*, 45, 264-286.

Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., & Abella-garcía, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.

Guangul, F.M., Suhail, A.H., Khalit, M.I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational assessment, evaluation and accountability*, *32*(4), 519-535.

Guba, G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*, Newbury Park: Sage Publications.

*Hewson, C. (2012). Can online course-based assessment methods be fair and equitable? Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, *28*(5), 488-498.

Hewson, C., & Charlton, J.P. (2019). An investigation of the validity of course-based online assessment methods: The role of computer-related attitudes and assessment mode preferences. *Journal of Computer Assisted Learning*, *35* (1), 51–60.

*Hewson, C., Charlton, J., & Brosnan, M. (2007). Comparing online and offline administration of multiple-choice question assessments to psychology undergraduates: Do assessment modality or computer attitudes influence performance? *Psychology Learning & Teaching*, *6*(1), 37-46.

Hodges, C.B., Moore, S.L., Lockee, B.B., Trust, T., & Bond, M.A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educational Review*. Retrieved from https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote- teachingand-online-learning. [27 marzo 2020].

Irving, K.E. (2006). The Impact of Educational Technology on Student Achievement: Assessment "of" and "for" Learning. *Science Educator, 15*(1), 13-20. Retrieved from https://www.learntechlib.org/p/70996/. [17 Marzo 2022]

ISTAT (2019). *Cittadini e ICT. Anno 2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. Retrieved from https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf

ISTAT (2020). *Rapporto Annuale 2020 La situazione del Paese*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. Retrieved from https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf

Jiao, H., & Lissitz, R.W. (2020). What Hath the Coronavirus Brought to Assessment? Unprecedented Challenges in Educational Assessment in 2020 and Years to Come. *Educational Measurement, Issues and Practice*, *39*(3), 45-48.

Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiague, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*, *46*(1), 4–29.

Keegan, D. (2005). Reintegration of the teaching acts. In D. Keegan (a cura di), *Theoretical principles of distance education* (pp. 113-134). London: Taylor & Francis e-Library.

Khan, R.A., & Jawaid, M. (2020). Technology Enhanced Assessment (TEA) in COVID 19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, *36* (COVID19-S4), S108-S110.

Levine, M. (2002). *A mind at a time*. New York: Simon & Schuster.

Locatelli, R., & Mincu, M. (2020). *Italy: the struggle to define an innovative and inclusive educational project in the context of COVID-19 pandemic*. UKFIET. The Education and Development Forum.

López Gamboa, Y., Pérez Ruiz, M. E., & Artega Yanez, Y. L. (2021). De la Presencialidad a la Virtualidad. Experiencia en la Carrera de Enfermería, Universidad Metropolitana, Ecuador. *Revista Científica Hallazgos21*, *6*(3), 360-368. Retrieved from https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/542

Lucisano, P., De Luca, A.M., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In SIRD, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce: Pensa Multimedia.

Mansouri, S.A., & Piki, A. (2016). An exploration into the impact of blogs on students'

learning: Case studies in postgraduate business education. *Innovations in Education & Teaching International, 53*(3), 260-273.

Marzano, A., & Vannini, I. (2021). Le emergenze promuovono anche reazioni positive L'indagine SIRD sulla didattica a distanza durante il lockdown. In SIRD, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 7-12). Lecce: Pensa Multimedia.

Mason, L. (1996). *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*. Padova: Cluep.

Menabò, L., Sansavini, A., Brighi, A., Skrzypiec, G., & Guarini, A. (2021). Promoting the integration of technology in teaching: An analysis of the factors that increase the intention to use technologies among Italian teachers. *Journal Of Computer Assisted Learning*, *37*(6), 1566-1577.

Miller, M.D. (2014). Minds online: Teaching effectively with technology. Cambridge: Harvard University Press.

Ministero dell'Istruzione (2020) Didattica a distanza e diritti degli studenti. Mini-guida per docenti. Retrieved from https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguida_mi_AGIA_6_4_2020_.pdf

Misra, P.K. (2012). Technology Supported Assessment in Distance Education: Promises, Pitfalls and Prospects. In U. Demiray, G. Kurubacak, e T. Yuzer (a cura di.), *Meta-Communication for Reflective Online Conversations: Models for Distance Education* (pp. 233-248). Hersey, PA: Information Science Reference.

Montenegro-Rueda, M., Luque-de la Rosa, A., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., & Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Sustainability*, *13*(19), 10509.

Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (a cura di), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.

OECD PISA (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iv-9789264270282-en.htm [24 Marzo 2017]

OECD TALIS. (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https:// www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual% 20Framework_FINAL.pdf [10 Febbraio 2021].

OECD. (2015). *OECD Digital economy outlook 2015.* Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/sti/oecd-digital-economy-outlook-2015-9789264232440-en.htm [15 Luglio 2015].

Pachler, N., Daly, C., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. *Computers & Education*, 54, 715-721.

Pellegrini, M., & Maltinti, C. (2020). "School Never Stops": Measures and Experience in Italian Schools during the COVID-19 Lockdown. *Best Evidence in Chinese Education*, *5*(2), 649-663.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: Scandicci, La Nuova Italia Editrice.

Pimentel, E.P., & Omar, N. (2010). Resurrecting Graduate Conversation through an Online Learning Community. In I. Management Association (a cura di), *Web-Based Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* (pp. 810-819). Hersey, PA: IGI Global.

Richards, E., West, S., & Altavena, L. (2020, May 15). Amid coronavirus, AP exams went online and had tech problems. College Board says it's investigating. *USA Today*. Retrieved from https://www.usatoday.com/ story/news/education/2020/05/15/coronavirus-ap-exam-2020- college-board-troubleshooting/5194639002/. [1 Luglio 2020].

Sadler, D.R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science,* 18, 119-144.

Schaffhauser, D. (2020). Updated: Free resources for schools during COVID-19 outbreak. *The Journal*. Retrieved from https://thejournal.com/ articles/2020/03/13/free-resources-ed-tech-companies-step-up- during-coronavirus-outbreak.aspx. [1 Luglio 2020].

SIRD (2020). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: Pensa Multimedia.

St-Onge, C., Ouellet, K., Lakhal, S., Dubé, T., & Marceau, M. (2021). COVID-19 as the tipping point for integrating e-assessment in higher education practices. *British journal of educational technology: journal of the Council for Educational Technology*, 5(2), 349-366.

*Stake R. E. (1975). *The art of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.

Stenberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2004). *Il testing dinamico. La natura e la misura del potenziale di apprendimento*. Roma: Armando.

Stiggins, R., & Arter, J. (2002). Assessment for learning: international perspectives, Proceedings of an international conference. Chester, UK, 18 September 2002. Portland, OR: Assessment Training Institute.

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: doing it right, using it well*. Portland: ETS Assessment Training Institute.

Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, *87*(4), 324-328.

Stiggins (2006). Assessment for learning: a key to motivation and achievement, *Edge:The latest Information for the Education Practicioner*, 2(2), 3-19. Retrieved from https://www.yumpu.com/en/document/view/43527709/assessment-for-learning-a-key-to-motivation-and-achievement. [Novembre/Dicembre 2006]

Straub, E.T. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 625-649.

Stufflebeam, D.L. (1983) The CIPP Model for Program Evaluation. In F.F. Madaus, M. Scriven D.L. Stufflebeam (a cura di), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 117-141), Norwell, UK: Kluwer.

Su, H. (2020). Educational Assessment of the Post-Pandemic Age: Chinese Experiences and Trends Based on Large-Scale Online Learning. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 39(3), 37-40.

*Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440.

Third Assessment for Learning Conference Participants (2009) Third International Conference on Assessment for Learning. Dunedin, New Zealand, Marzo 2009.

Tomlinson, C.A., & Moon, T. (2013a). "Differentiation and classroom assessment", in J.H.

McMillan (a cura di), *Sage Handbook of research on classroom assessment* (pp. 415-430). Los Angeles: Sage Publishing.

Tomlinson, C.A., & Moon, T. (2013b). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Trevisan, O., De Rossi, M., & Grion V. (2020). The positive in the tragic: Covid pandemic as an impetus for change in teaching and assessment in higher education. *Research on Education and Media*, 12(1) 69-76.

Truzoli, R., Pirola, V., & Conte, S. (2021). The impact of risk and protective factors on online teaching experience in high school Italian teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of computer assisted learning*, 37(4), 940-952.

*Tzuriel, D. (2004). *La valutazione dinamica delle abilita cognitive,* Trento: Erickson.

UNESCO (2020a). #LearningNeverStops. COVID-19 education response. Retrieved from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition

UNESCO (2020b). *Education: From disruption to recovery*. Retrieved from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

UNESCO (2020c). *COVID-19 educational disruption and response*. Retrieved from https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption- and-response

UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis.* Retrieved from https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global- learning-platform-help-address-covid-19-education

Ward, J., & LaBranche, G.A. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World*, 35(4), 22-24.

Webb, M., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 16(2), 165-184.

WHO (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic.* World health Organization. Retrieved from https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

William, D. (2007). *Assessment for learning: why, what and how*. London: University Colledge London.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in* Educational Evaluation, 37, 3-14.

Wyse, A. E., Stickney, E. M., Butz, D., Beckler, A., & Close, C. N. (2020). The Potential Impact of COVID-19 on Student Learning and How Schools Can Respond. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 39(3), 60-64.

*Zhao, Y., & Cziko, G.A. (2001). Teacher adoption of technology: A perceptual control theory perspective. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(1), 5-30.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Decreto del Presidente della Repubblica del 22 giugno 2009, n. 122. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169. Retrieved from https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf

Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. Retrieved from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 04 marzo 2020. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. Retrieved from https://www.miur.gov.it/-/decreto-del-presidente-del-consiglio-dei-ministri-del-04-marzo-2020

Nota protocollare del Ministero dell'Istruzione dell'8 marzo 2020, n. 279. Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 8 marzo 2020. Istruzioni operative. Retrieved from https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/2586342

Decreto Legislativo del 17 marzo 2020, n. 18. Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19. Retrieved from https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2020/DECRETO-LEGGE-17-marzo-2020-n-18-Cura-Italia.pdf

Nota protocollare del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020, n. 388. Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza. Retrieved from https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/2598016

Decreto del Ministero dell'istruzione 26 marzo 2020, n. 187. Decreto di riparto dei fondi e degli assistenti tecnici a tempo determinato ai sensi dell'articolo 120, comma 5 del decreto-legge 17 marzo 2020, n. 18 e misure per l'emergenza. Retrieved from https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-187-del-26-marzo-2020

Decreto-Legge del Presidente della Repubblica del 19 maggio 2020, n. 34. Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19. Retrieved from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/05/19/20G00052/sg

Decreto Ministeriale del 7 agosto 2020, n.89. Adozione Linee guida sulla Didattica digitale integrata. Retrieved from http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20200807/decreto-ministeriale-89-del-7-agosto-2020-adozione-linee-guida-didattica-digitale-integrata.pdf