



**FLC CGIL**  
**Napoli**  
*federazione lavoratori  
della conoscenza*



La FLC CGIL Napoli e L'Associazione Professionale "Proteo Fare Sapere"  
promuovono il seminario formativo



## **LA VALUTAZIONE FORMATIVA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO**

### **La valutazione nel contesto della DAD: cosa e come valutare**

*Intervento di Maurizio Muraglia, docente e formatore*

Quando si parla di valutazione formativa occorre fare chiarezza su un equivoco di fondo. La valutazione scolastica deve essere sempre formativa. Se non si afferma con forza questo assunto, la ricezione dei docenti della secondaria superiore rischia di essere ambigua: "formativa" vorrebbe dire che *non* avrebbe a che fare con verifiche e voti e che si situerebbe su un terreno più o meno buonista che però attende i cosiddetti "risultati" per acquistare validità. Il punto è intendersi sul significato di valutazione e distinguerlo dall'azione di accertamento che ne è la base documentaria.

Sia l'accertamento che la valutazione sono indispensabili tanto in presenza quanto a distanza (da ora in poi DAD). A mio modo di vedere per quel che riguarda la filosofia del valutare non c'è alcuna differenza in sé tra presenza e DAD, se non a seguito della differenza in ambito di accertamento. Quindi è la specificità DAD dell'accertamento a regolare il processo valutativo.

\*\*\*

## ACCERTAMENTO

### *In generale*

Le parole accertamento e verifica contengono in sé un elemento comune: certezza e verità. È da chiarire che in ambito di apprendimento certezza e verità devono sempre fare i conti con la liquidità e la complessità del rapporto tra apprendimento e prestazione, che è un rapporto indiziario. Quando si effettuano verifiche, si osserva la prestazione e la si descrive nei suoi caratteri quanto più possibile oggettivi. Ovviamente perché la prestazione sia attendibile occorre che chi la produce sia nelle migliori condizioni: logistiche e motivazionali. La valutazione invece, come vedremo, è un processo più complesso che presuppone l'accertamento ma con esso non coincide.

### *In DAD*

Si lamenta che in DAD le condizioni logistiche rendono alterato il prodotto. E quindi si riconduce il tutto a ragioni di tattica dello studente. Può anche essere vero. Ma anche ragioni motivazionali o di precarietà emotiva alterano il prodotto. Le prestazioni degli alunni in DAD presentano dunque caratteristiche compatibili col contesto DAD.

Dunque la palla passa al tipo di accertamento: che tipo di prestazione è preferibile richiedere in assetto DAD? Affinché questa prestazione si presenti in forme capaci di rivelare il livello di apprendimento dell'allievo? Che è quello che cerchiamo e che prelude alla valutazione. Ovvero rendere quanto più possibile visibile ciò che è invisibile, così come accade in presenza.

Il combinato disposto delle condizioni logistiche e motivazionali consiglia di spostare il focus dell'accertamento in DAD dalle conoscenze dichiarative in possesso dell'allievo alla loro *rielaborazione personale*. Quindi salta ogni idea di risposta oggettiva vero/falso, quiz o, comunque, di rilevazione oggettiva.

*Focus. Cosa intendiamo per rielaborazione personale?*

*Ri*-elaborare ha un iterativo che presuppone una "seconda volta". Che è impossibile senza la prima. È diverso che *creare* (relativamente diverso). Vuol dire prendere in carico un sapere appreso e verificarne la maturazione attraverso la sua riproposizione in forme personalizzate. Pertanto lo stimolo non può essere riproduttivo e non è necessario obbligare a tenere gli occhi sulla videocamera o far tenere il libro chiuso. L'allievo può anzi deve consultare perché la verifica verte su altro.

Ciò richiede a sua volta che il docente sappia *ri*-elaborare quello che ha insegnato.

Il docente cioè dovrebbe aver chiarezza preliminare, quando sceglie gli argomenti da insegnare, quali sono le loro possibilità di rielaborazione in chiave personale. Cioè dovrebbe sapere prima cosa accerterà e

come accerterà. È l'idea di *compito autentico*, ma sdoganato da ogni tecnicismo didattico, che spesso irrigidisce in format troppo analitici l'elaborazione di unità di apprendimento. Ogni disciplina si presta a rielaborazioni a grado diverso di contatto con la vita degli allievi. Ci sono discipline in cui l'applicazione alla vita reale è facilissima ed altre (magari la filosofia o l'arte) in cui il passaggio all'esperienza è più complesso. Ma un insegnante disciplinarista che conosce la sua materia è in grado, all'interno del curricolo, di individuare le dimensioni formative della disciplina.

Il prodotto può essere recepito con *griglie descrittive* per livelli di maggiore o minore qualità. Pertinenza, completezza, accuratezza, originalità possono essere categorie descrittive che in qualche modo aprono al secondo più delicato momento.

## VALUTAZIONE

La valutazione in DAD deve essere coerente con la filosofia DAD dell'accertamento.

In generale, a mio modo di vedere, nella fase valutativa "formativo" significa *eloquente per l'allievo*. Se all'allievo il valutare non dice niente, nessuna formatività è possibile. Come dire che una valutazione formativa non può mai essere una valutazione autoreferenziale, e questo sia in presenza che in DAD. Ciò impone un pronunciamento dell'allievo sulla sua stessa prestazione. Un'autosservazione. Che può essere sollecitata in varie forme e assunta quale elemento che arricchisce l'osservazione e apre ad una valutazione che incorpora l'indicatore "consapevolezza metodologica".

In DAD, date le caratteristiche dell'accertamento, cioè la sua forte personalizzazione, questa esigenza di *coinvolgimento dell'allievo nella valutazione* si rafforza, e spieghiamo perché.

L'alunno è chiaramente in una condizione di precarietà emotiva e tutto il suo rendimento a distanza richiede forte empatia relazionale. Non si tratta di buonismo. Si tratta di scientificità e professionalità. L'alunno ha perso il contatto fisico con la comunità dei compagni, affronta una comunicazione col docente mediata tecnologicamente, se ha problemi di connessione vive frustrazione. Ha bisogno di narrarsi, ha bisogno di un approccio valutativo più globale, che oltre al *cosa* affronti con lui il *come* e il *perché*. Ripeto: la affronti *con lui*. Questo tipo di valutazione è formativo (parliamo dunque di cooperazione valutativa).

Quale linguaggio adottare per una valutazione di questo genere? I numeri non hanno spazio qui. Possono solo essere sintesi convenzionali di livelli. Si possono elaborare alcuni livelli che non si attestano soltanto sui prodotti come per l'accertamento, ma *incorporano prodotti e processi*, quindi si avvalgono di indicatori quali autonomia, utilizzo di risorse, motivazione, riflessività, continuità ecc. È possibile quindi attribuire gli alunni a ciascuno di questi avendo cura di creare dei livelli

aperti, dinamici, con confini permeabili tra l'uno e l'altro. Inutile sottolineare quanto l'adozione di una prassi valutativa per livelli, già operante da quest'anno nella scuola primaria sarebbe auspicabile verticalmente in ogni ordine di scuola.

Un esempio di giudizio descrittivo alla fine di un ciclo di verifiche, orali o scritte:

***L'alunno ha mostrato di sapere ritornare autonomamente sui propri apprendimenti in modo da vederne i nessi sia con altri saperi sia con la propria esperienza. Nella sua rielaborazione mostra buon utilizzo delle risorse disponibili nonché consapevolezza delle procedure utilizzate.***

Questo livello può essere "lavorato" linguisticamente in modo da incrementarne o ridurne la qualità. Per quanto epistemologicamente insostenibile ma necessario sul piano burocratico, si possono attribuire a ciascun livello voti della scala decimale. Evitando ovviamente di fare il contrario. Ovvero partire dall'intuizione del voto e costruire i livelli per argomentare l'intuizione numerica.

Ma resta ineludibile che la sommatività così ottenuta è residuale rispetto alla ricchezza del processo che deve mantenere la sua formatività. Anzi si può dire che la sostanza dell'approdo sommativo è proprio la sua dimensione formativa, che evidenzia punti di forza e punti di debolezza utili all'allievo. E diventa in quel modo eloquente per lui e per la famiglia. È il caso di sottolineare che questa dimensione proattiva della valutazione finisce per avere sostanzialmente come oggetto l'insegnamento e per regolare la progettazione dell'insegnamento stesso. Non solo, tale dimensione finisce anche per permeare le modalità di conduzione della lezione, che al suo interno può e deve sempre prevedere momenti di *feedback* e di restituzione informale.

\*\*\*

In conclusione si può dire che la formatività della valutazione è un caposaldo sia in presenza che in DAD in tutti gli ordini di scuola. I suoi nemici sono voti, punteggi e medie, che non hanno alcun valore formativo ed educativo. La valutazione a scuola è ricerca, apertura e dialogo. Nella secondaria superiore ci sono due tipi di docenti: quelli che intendono la valutazione in questo ultimo modo, e perciò stesso non avvertono disagio (valutativo) all'interno del contesto DAD. E quelli che hanno bisogno di voti punteggi e medie per definire il proprio ruolo. La DAD rappresenta una sfida solo per questi ultimi. La sfida a modificare il proprio paradigma e la propria cultura professionale. Se ci riuscirà anche una metà di loro potremo dire che la DAD è servita a qualcosa.