Valutazione formativa e insegnamento efficace: quattro attenzioni per orientare il lavoro in classe – seconda parte

La ricerca di Black, Wiliam e colleghi[1] intorno alla possibilità di migliorare i processi valutativi a vantaggio dello studente e del suo percorso di apprendimento ha contribuito a identificare **tre importanti questioni** da considerare nell'azione educativa e didattica, sia in fase di progettazione che nel corso della conduzione del lavoro in classe:

1. le modalità di valutazione impiegate dagli insegnanti tendono a *controllare* l'apprendimento più che a *promuoverlo* (la valutazione, in buona sostanza, non contribuisce allo sviluppo di competenza);
2. le pratiche dei voti tendono a innescare dinamiche di competizione, anziché di ricerca dei modi per perseguire il miglioramento personale;
3. il *feedback* di valutazione ha spesso un impatto negativo sugli studenti, in particolare su quelli che presentano difficoltà e che, ricevendo giudizi negativi, sono indotti a credere di mancare di capacità e per questo di non essere in grado di imparare[2].

In effetti, le modalità di valutazione impiegate a scuola tendono ad essere distinte e spesso anche intenzionalmente separate dalla preoccupazione di propiziare e incoraggiare i progressi e la crescita complessiva degli allievi.

Come ben illustrato nei materiali legati al *Piano di Studio della scuola dell'obbligo ticinese*[3], "nell'agire dell'insegnante si registra frequentemente una frattura tra momento formativo e momento valutativo: da un lato ci sono le lezioni, gli esercizi, le correzioni e le altre attività formative; dall'altro ci sono le prove e le interrogazioni; spesso, il riconoscere queste ultime come momenti *separati* dal lavoro didattico è ritenuta una condizione per rafforzarne la presunta scientificità e affidabilità. Si tratta di una sorta di dissociazione, che porta a diminuire la valenza formativa del momento valutativo, ritenuto da molti l'opportunità più efficace per rivedere il proprio apprendimento e per migliorarlo, in prospettiva metacognitiva; la valutazione *per* l'apprendimento, e non solo *dell'*apprendimento, richiede di pensarla come all'interno del processo formativo, in continua e stretta interazione con esso"[4]. Gli estensori del documento osservano come sia ravvisabile "una doppia logica del momento valutativo nella dinamica formativa: da un lato una logica di *controllo*, finalizzata ad accertare e ad attestare determinati risultati formativi, dall'altro una logica di *sviluppo*, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati. La logica di *controllo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *dell'*apprendimento", caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati (…). La logica di *sviluppo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *per* l'apprendimento", caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione (…); si fonda su una integrazione ricorsiva tra momento formativo e momento valutativo e tende a privilegiare gli

---

[1] BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom,* 2004, *materiali messi a disposizione e tradotti dall'inglese dal Prof. M. Comoglio.*

[2] *Ibidem*

[3] *La valutazione per l'apprendimento*. Documento di accompagnamento al Piano di Studio della scuola dell'obbligo ticinese, a cura del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport – Repubblica e Cantone Ticino, 2018 https://pianodistudio.edu.ti.ch; i materiali cui si fa riferimento I materiali sono pubblicati sul Portale didattico ScuolaLab https://pianodistudio.edu.ti.ch.

[4] *Ibidem,* pp. 23-24

interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori) proprio in considerazione della sua valenza formativa"[5].

La valutazione *per* l'apprendimento - o valutazione formativa - si fonda sulle seguenti fondamentali caratteristiche operative:

- accompagna l'azione didattica nel suo svolgersi: prima, durante e dopo l'insegnamento;
- è parte integrante del momento progettuale, nel corso del quale ci si dovrà preoccupare di identificare criteri, modalità valutative, forme di coinvolgimento degli allievi e di comunicazione ai genitori;
- focalizza l'attenzione su che cosa, perché e come si deve imparare;
- promuove negli allievi consapevolezza delle mete e dei criteri di valutazione;
- ponendo attenzione alle implicazioni emotive, stimola la motivazione ad apprendere attraverso la valorizzazione dei progressi mediante *feedback* costruttivi, che aiutino gli allievi a capire come migliorare;
- sviluppa autovalutazione e autoriflessione, rafforzando la responsabilità verso il proprio apprendimento;
- riconosce e apprezza i risultati degli allievi in rapporto alle loro potenzialità[6].

Nel quadro di tali principi identificativi, che cosa in concreto possono fare gli insegnanti per migliorare l'efficacia della valutazione formativa, per garantire cioè il suo effettivo attestarsi come valutazione *per* l'apprendimento?

Il lavoro esplorativo condotto da Black, Wiliam e colleghi nell'arco di un quinquennio, con il coinvolgimento di numerosi gruppi di insegnanti di Primaria e Secondaria, è approdato all'individuazione di quattro ambiti strategici, su cui concentrare l'attenzione didattica:

1. ***fare ampio uso di domande sapientemente formulate e poste****:* per l'insegnante, si tratta di acquisire informazioni circa il livello di padronanza raggiunto dagli allievi; questi ultimi invece, grazie alle domande, si abituano a pensare, ascoltare e interagire, partecipano in modo più attivo e giungono a rendersi conto che l'apprendimento può dipendere meno dalla loro capacità di trovare la risposta corretta e più dalla loro disponibilità ad esprimere e a discutere la propria comprensione;
2. ***costruire feedback incoraggianti****,* capaci di provocare la riflessione e di orientare e motivare la revisione.
3. ***promuovere l'autovalutazione e la valutazione tra compagni;***
4. ***privilegiare l'uso formativo delle prove sommative.***

Sui primi due ambiti ci siamo soffermati nel precedente articolo. Approfondiamo, qui, i successivi.

[5] *La valutazione per l'apprendimento … cit.*, pp. 23-24.
[6] *Ibidem*

Favorire il *pensare sul pensare* e la valutazione tra compagni

Lo studio *Working Inside the Black Box* conferma che gli studenti possono raggiungere un obiettivo di apprendimento solo se essi comprendono questo obiettivo e possono valutare che cosa devono fare per raggiungerlo[7]. In sostanza l'autovalutazione, intesa come capacità di valutare la propria prestazione, risulta essenziale per l'apprendimento. Offrire agli studenti l'opportunità di autovalutarsi nel corso di una lezione e guidarli in tale processo con opportuni interventi favorisce lo sviluppo progressivo di questa competenza e della disposizione della mente ad essa correlata: la metacognizione o "pensare sul pensare"[8].
In rapporto a quanto gli studenti dicono in situazione di apprendimento, interventi da parte del docente quali ad esempio:

- *descrivi i passi che hai compiuto per arrivare a questa risposta;*
- *descrivi il tuo piano di azione;*
- *quali criteri impieghi per operare la tua scelta?*
- *che cosa fai quando impari a memoria?*
- *come sai di avere svolto bene il lavoro?*

sollecitano a meta-pensare[9]. Quando descrivono i processi mentali che usano, le informazioni che loro mancano e i piani che formulano, gli studenti pensano sul loro pensare e quando gli insegnanti li invitano a descrivere quello che succede nella loro mente quando pensano essi diventano più consapevoli dei loro processi di pensiero. La ricerca di Black, Wiliam e colleghi, ulteriormente, rileva come la valutazione tra compagni sia un importante complemento all'autovalutazione. Può infatti succedere che gli studenti accettino reciprocamente quelle critiche al loro lavoro che non prenderebbero sul serio quando le osservazioni fossero formulate dall'insegnante. Il lavoro tra compagni può risultare prezioso anche perché l'interscambio facilmente avviene con un linguaggio che essi spontaneamente utilizzano e perché gli studenti imparano con immediatezza ad adottare i ruoli di insegnante e di esaminatore degli altri. Inoltre, quando ascoltano altri studenti descrivere i loro processi metacognitivi sviluppano flessibilità di pensiero e arrivano ad apprezzare che esistono vari modi per risolvere lo stesso problema[10]. L'autovalutazione, tuttavia, richiede da parte degli insegnanti l'impiego di strategie volte a sviluppare nei propri studenti, soprattutto quelli in difficoltà, competenza metacognitiva. Al riguardo, un'idea semplice ed efficace è l'impiego delle luci del semaforo: si invitano gli allievi ad "etichettare" il proprio lavoro con i colori *verde*, *giallo*, *rosso* in base alle difficoltà incontrate nello svolgimento (buona, parziale, scarsa comprensione). I giudizi potranno poi essere discussi in gruppo, collegando così autovalutazione e valutazione tra compagni. È possibile anche argomentare i giudizi in gruppi "omogenei per colore"; l'insegnante potrebbe occuparsi del gruppo dei "rossi" per affrontare con loro problemi più profondi. Affinché tale lavoro possa riuscire, è necessario fornire indicazioni su come comportarsi in gruppo, compresa l'abilità di ascoltarsi e di rispettare il turno di parola. L. Greenstein fornisce tre suggerimenti per gestire efficacemente l'autovalutazione e la valutazione tra compagni:

- **identificare con chiarezza lo scopo** (ad es.: far riflettere gli studenti su ciò che essi o altri hanno imparato; aiutarli a sviluppare capacità di valutare il loro progresso verso il

---

[7] BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., *Working Inside the Black Box, cit.*
[8] Cfr. COSTA L.A. e KALLICK B., *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, trad. dall'inglese a cura di M. Comoglio, LAS-Roma 2007, pp. 168-169.
[9] *Ibidem*
[10] BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., *Working Inside the Black Box*, cit.

conseguimento di standard; incoraggiarli ad identificare e a pianificare modi per migliorare il proprio lavoro o a lavorare insieme per conseguire gli obiettivi) *al fine di scegliere una strategia coerente;*

- **stabilire criteri di valutazione chiari e condividerli con gli studenti nella fase iniziale:** la presentazione di prodotti o lavori con esplicitazione di ciò che li rende più o meno adeguati agli standard attesi fornisce modelli a fronte dei quali gli studenti possono misurare il loro progresso e il loro lavoro finale; le rubriche valutative risultano assolutamente funzionali al riguardo: esse infatti definiscono e descrivono i diversi livelli di successo che rappresentano il progresso verso gli obiettivi desiderati;
- **dare agli studenti la possibilità di praticare un feedback costruttivo:** quando gli studenti criticano il lavoro altrui, le loro osservazioni non dovrebbero essere generiche e prive di evidenze che motivino il giudizio ("Il tuo cartellone è bello"), bensì invece costruttive e attuabili ("la grafica del tuo cartellone mi ha aiutato a capire la sequenza della fotosintesi clorofilliana")[11].

L'uso formativo delle prove sommative

Secondo Black, Wiliam e colleghi l'uso formativo delle prove sommative costituisce una sfida che è necessario affrontare proprio per l'evidente effetto positivo della valutazione formativa sull'apprendimento degli studenti in classe.

La Greenstein, rilevando come il paradigma formativo sia ancora raramente impiegato nel contesto di valutazioni finali importanti, ritiene non solo necessario, ma indispensabile per la salute dei sistemi d'istruzione approdare ad una interazione positiva tra valutazione formativa e sommativa, integrandole in una prospettiva globale, dinamica ed equilibrata, focalizzata sul miglioramento dell'apprendimento degli studenti[12].

La ricerca a tema individua tre principali possibilità di miglioramento del lavoro in classe quando si intenda utilizzare prove sommative per scopi formativi. Gli studenti possono essere:

- impegnati in un arco di tempo adeguato e preliminarmente concordato in una **revisione riflessiva** del lavoro svolto;
- incoraggiati a **porre domande** e a **tener conto dei *feedback* del docente** in modo da acquisire elementi per una lettura più approfondita del proprio operato e perfezionare così ulteriormente i propri sforzi di miglioramento;
- supportati, attraverso la valutazione tra compagni e l'autovalutazione, ad **applicare criteri** per capire come il proprio lavoro potrebbe essere migliorato; questo può includere la possibilità per gli studenti di rielaborare le risposte dei test finali in classe.

Il messaggio generale è che le verifiche finali dovrebbero diventare parte di un positivo processo di apprendimento. Attraverso il coinvolgimento attivo nel processo di valutazione gli studenti sviluppano consapevolezza di come essi stessi possano essere i beneficiari, più che le vittime della valutazione, perché le prove possono aiutarli a migliorare il loro apprendimento[13].

---

[11] Cfr. GREENSTEIN L., *La valutazione formativa*, con prefazione di M. Comoglio, UTET, Torino 2016, p. 102-103.
[12] *Ibidem*, p. 137-138.
[13] BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., *Working Inside the Black Box*, cit.