



**PAS**

**PERCORSI ABILITANTI SPECIALI**

*a.a. 2015/2016*

# **Progettazione didattica, Metodologia, Valutazione**

**Fiorino Tessaro**

*Università Ca' Foscari Venezia – Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali*

*Venezia, 2015*

---

## **1 I FONDAMENTI DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA**

*1.1 Il pensiero valutativo e le sue forme*

*1.2 Gli assiomi della valutazione formativa*

*1.2.1 Primo, l'assioma del pensiero: è impossibile non valutare*

*1.2.2 Secondo, l'assioma dell'equilibrio: si valuta solo ciò che vale*

*1.2.3 Terzo, l'assioma della regolazione: si valuta per migliorare*

*1.2.4 Quarto, l'assioma della soggettività: si valuta ricercando insieme*

*1.2.5 Quinto, l'assioma dell'analisi: si valuta differenziando*

*1.3 I parametri del confronto valutativo*

*1.4 Le strategie della partecipazione valutativa*

*1.4.1 La strategia della triangolazione*

*1.4.2 La strategia della trasparenza*

*1.4.3 La strategia della condivisione*

*1.5 La co-valutazione: quando l'allievo partecipa alla valutazione*

## 2 LE ATTIVITÀ VALUTATIVE

- 2.1 *Uno sguardo d'insieme*
- 2.2 *Le attività valutative: la rilevazione*
  - 2.2.1 Primo: imparare ad osservare
  - 2.2.2 Spontaneità o intenzionalità
  - 2.2.3 Il problema della misurazione
- 2.3 *Le attività valutative: il controllo*
  - 2.3.1 Il controllo delle procedure
  - 2.3.2 Il controllo delle procedure organizzative
  - 2.3.3 Ma quale qualità?
- 2.4 *Le attività valutative: la verifica*
  - 2.4.1 Quando si devono verificare i risultati degli studenti
  - 2.4.2 Stimolo-Risposta: il ritorno di Pavlov
  - 2.4.3 Misurare il risultato è come misurare la febbre
  - 2.4.4 Classificazione delle prove
- 2.5 *Le attività valutative: la valutazione vera e propria*
  - 2.5.1 La valutazione dei processi di apprendimento
  - 2.5.2 Il valore dell'errore
  - 2.5.3 Errore o sbaglio?
- 2.6 *La metavalutazione e gli errori dell'insegnante*
  - 2.6.1 Errori sistematici
  - 2.6.2 Errori di autorappresentazione
  - 2.6.3 Errori motivazionali
  - 2.6.4 Errori connessi al funzionamento della memoria
  - 2.6.5 Errori di contiguità
  - 2.6.6 Errori di genere
  - 2.6.7 Errori di generalizzazione indebita
  - 2.6.8 Errori connessi ai pregiudizi
  - 2.6.9 Errori connessi alle aspettative deluse
  - 2.6.10 Come commettere meno errori e/o come rimediare

# 1 I FONDAMENTI DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

*Il caso.* Beatrice De Rossi è la nuova insegnante di lettere al Liceo Scientifico Einstein di una cittadina di provincia. È alla sua prima nomina, una nomina a tempo determinato, a cinquanta chilometri da casa, ma finalmente, dopo tante supplenze, ha tre classi tutte sue. Il dirigente scolastico l'ha accolta con favore e nell'assegnarle le classi ha raccomandato:

\* una particolare discrezione con la I A (indirizzo linguistico, con due lingue comunitarie) in cui alcuni degli iscritti provengono dalle famiglie più in vista della cittadina, e

\* attenzione e rigore nella valutazione per le classi I e II C (indirizzo informatico). In particolare la II C lo scorso anno ha mostrato molte lacune nella preparazione e scarsa motivazione allo studio.

Dopo qualche giorno di accoglienza, di conoscenza reciproca, di assestamento, la professoressa ha somministrato alle classi prime, in accordo con i colleghi di lettere delle altre prime, una prova di ingresso con domande a scelta multipla e domande aperte. I risultati della prova saranno successivamente confrontati con i giudizi in uscita dalla scuola media.

Per la classe II C la prof.ssa De Rossi ha pensato di chiedere il registro del prof. dell'anno precedente, per conoscere il programma svolto e i voti degli studenti, ma le vengono frapposti impedimenti burocratici, giuridici e deontologici. Interpella, allora, gli studenti per cercare di capire dove sono arrivati, quali sono le loro competenze linguistiche e letterarie, qual è il loro interesse per le discipline e per gli argomenti di studio. I maschi rispondono a monosillabi, le ragazze sono un po' più cialtriere, ma complessivamente i risultati sono sconfortanti, sia dal punto di vista cognitivo (*"non sanno niente"*), sia da quello comunicativo (*"non sanno imbastire neppure soggetto, verbo e predicato"*), sia da quello relazionale (*"è una classe molto disaggregata"*), sia da quello motivazionale (*"non comprendono il senso dello studio. Non hanno il minimo interesse"*).

Parlando con l'insegnante di matematica viene a sapere che in quella materia i ragazzi hanno risultati migliori, addirittura con punte di eccellenza. Superata la frustrazione iniziale, la prof. è intenzionata ad scoprire ...

... perché gli studenti vanno bene in matematica e male in italiano?

... con quali modalità l'insegnante di matematica valuta gli studenti, sia nello scritto che nell'orale?

... come fa l'insegnante di matematica a "catturare" l'interesse degli studenti?

## 1.1 Il pensiero valutativo e le sue forme

Per sgombrare il campo da possibili fraintendimenti, è opportuno precisare il concetto di valutazione: *valutare significa attribuire, riconoscere o dichiarare il valore di qualcosa, in funzione di uno scopo. Valutare equivale a valorizzare. «L'atto valutativo può essenzialmente definirsi come una assegnazione di senso-valore a un determinato evento o processo educativo (e agli oggetti, fatti, elementi che lo costituiscono)»* (C. Borello, 1996, p. 129).

L'attribuzione di senso e valore è necessario ma non sufficiente per definire il nucleo concettuale della valutazione: il pensiero valutativo, per essere tale, dovrà configurarsi come un pensiero integrato, insieme a) generativo, b) comparativo, c) critico e d) ermeneutico<sup>1</sup>. Queste sono le forme del pensiero valutativo.

La valutazione è attività di **pensiero generativo** poiché sviluppa nuove direzioni di senso nell'oggetto valutato, dà la possibilità di prendere decisioni per potenziare l'apprendimento, produce qualcosa di nuovo, e quel qualcosa è funzionale alla regolazione, al cambiamento, alla crescita, al miglioramento.

---

<sup>1</sup> Anche con il giudizio morale o con il giudizio estetico si attribuisce senso e valore a qualcosa, eppure questi giudizi non sono riconducibili in toto alla valutazione: il primo non è generativo, il secondo non è comparativo.

Quando si esprime una valutazione su una prestazione dello studente, con una frase, un aggettivo o un numero, si modifica e si espande la struttura cognitiva di quella prestazione. L'espressione valutativa non è semplicemente un'etichetta o un voto che si aggiunge, ma un'opportunità di sviluppo. Essa è il risultato dell'analisi del docente, della sua riflessione, del suo pensiero. La valutazione riconfigura il senso della prestazione e indirizza lo sviluppo dell'apprendimento. Mediante la valutazione l'allievo impara e migliora.

La valutazione è attività di pensiero **comparativo** poiché è frutto del confronto tra due o più entità. Senza confronto si esprimono sensazioni, non valutazioni. Se si esprime un giudizio<sup>2</sup> su qualcosa senza esplicitare il termine di paragone non si valuta, si liberano sentimenti, emozioni. Il termine di paragone determina i parametri valutativi<sup>3</sup>: se si confrontano i risultati di apprendimento in tempi successivi nello stesso soggetto, il parametro è *ipsativo*; se si comparano i risultati di un allievo con quelli di un gruppo di riferimento, il parametro è *normativo*; se i risultati si correlano a dei criteri valutativi predeterminati, il parametro è *criteriale*.

La valutazione è attività di pensiero **critico** in quanto, attraverso il confronto delle idee e la verifica della corrispondenza alla realtà, punta alla ricerca di conferme e di confutazioni, nel dubbio e nella critica, per produrre informazioni utili a selezionare, decidere e agire. L'impossibilità di giungere ad un giudizio definitivo è prerogativa del pensiero critico, ma nel contempo stimola l'accuratezza valutativa. *Il giudizio non sarà mai assoluto*. L'incertezza è sempre presente, ed è perciò necessario assumere l'atteggiamento critico e scientifico del ricercatore, riservando alla valutazione il compito di dotare di senso le congetture sul valore.

La valutazione è attività di pensiero **ermeneutico** che vive di interpretazioni e congetture radicate nei valori, nelle conoscenze, nelle esperienze, negli affetti e nelle relazioni di colui che valuta.

## 1.2 Gli assiomi della valutazione formativa

### 1.2.1 Primo, l'assioma del pensiero: è impossibile non valutare

Alla stregua del primo assioma della comunicazione<sup>4</sup>, anche per la valutazione, è *impossibile non valutare*. In altre parole *tutti valutano tutto, e sempre*.

La valutazione, infatti, è primariamente *un'attività del pensiero*, attraverso cui ogni persona, grande o piccola, assegna propri significati a ciò con cui si relaziona o con cui viene in contatto, attribuisce senso e valore alla realtà vissuta in rapporto a sé stesso, all'immagine di sé e all'ideale di sé; e, sulla base del senso attribuito, agisce, si comporta, sceglie e prende decisioni.

In classe non valuta solo il docente. Anch'esso è valutato dagli studenti: quando entra in aula alcuni indizi, come lo sguardo, l'espressione del volto, l'andatura e la gestualità, le prime parole, la postura,

---

<sup>2</sup> Nella scuola si usa frequentemente il termine *giudizio*: in genere un giudizio è un'espressione verbale (un aggettivo o una frase), o un numero (un voto o un punteggio). Benché il termine "giudizio" si sia consolidato nelle comunicazioni scolastiche, il verbo "giudicare" non ha il medesimo significato di "valutare". Anche il giudice valuta, ma il risultato della sua riflessione è una sentenza che condanna o assolve; e per il condannato, decide una pena e un percorso che molto raramente si rivelano strategici per il miglioramento formativo della persona.

Succede che qualche insegnante utilizzi i momenti della valutazione come *forche caudine* per esercitare quella che da alcuni è considerata "*l'ultima azione rimasta al docente per poter esercitare un minimo di potere sugli studenti*". È una deriva deontologicamente riprovevole e denota l'incapacità di affermare le proprie competenze professionali.

<sup>3</sup> Cfr. § 1.3.

<sup>4</sup> Si rimanda agli assiomi della Scuola di Palo Alto (California). Cfr. Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio, 1971.

permettono agli allievi di percepire immediatamente il suo umore e, di conseguenza, adottare i comportamenti ritenuti idonei. Questa valutazione è spesso inconsapevole, non si presenta come un *processo di pensiero riflettente* ma quasi come un meccanismo retroattivo tra percezione e reazione. È opportuna, pertanto, la precisazione di J.M. Barbier (1989, 32-33), il quale distingue tre grandi tipologie: la valutazione implicita, quella spontanea e quella istituita.

- La valutazione *implicita*, benché sia per lo più disgiunta da una piena consapevolezza della sua reale natura valutativa (che sta appunto nell’attribuire un senso e un valore al fine di modificare le azioni e i comportamenti), accompagna la maggior parte delle interazioni che avvengono scuola, e ciò condiziona largamente le attese e gli esiti del processo educativo. La valutazione implicita è pervasiva, spiccatamente soggettiva, largamente influenzata da stereotipi e pregiudizi.
- Anche la valutazione *spontanea* è informale, ma, a differenza di quella implicita, si svolge su un piano di consapevolezza; non dipende da norme fissate in precedenza ma da criteri contingenti, adottati al momento. Il valore della valutazione spontanea si ritrova nella sua capacità di cogliere e far emergere quegli elementi connessi all’incertezza e all’imprevedibilità dei processi, alla complessità e alla variabilità delle situazioni; mette in risalto quindi, quegli elementi che una valutazione più strutturata e guidata rischia di tralasciare.
- La valutazione *istituita*, infine, si caratterizza non solo per essere esplicita e formalmente espressa, ma soprattutto perché è socialmente organizzata, annunciata ed eseguita come tale, sulla base di procedure determinate e per mezzo di strumentazioni specifiche. “*Essa possiede allora una funzione sociale precisa ... definita dall’uso che potrà essere fatto del giudizio di valore, che a sua volta dipende concretamente dal tipo di decisione che si è in grado di prendere in funzione dei risultati della valutazione*” (C. Hadji, 1995, p. 22).

Nella scuola convivono tutte le tipologie e le espressioni valutative, tanto quelle implicite e sottintese, quanto quelle esplicite ed organizzate: ogni soggetto che valuta esprime ciò che sente; il suo punto di vista non è qualcosa di statico ma palesa la *direzione di senso, il senso che egli dà alle cose, l’orientamento personale* rispetto ad un mondo di significati.

Ebbene, tutte le valutazioni svelano il senso del valutatore. La valutazione istituita, progettata, trasparente, coordinata, accanto al senso personale dell’insegnante, deve manifestare anche il *valore*, ovvero *la condivisione delle direzioni di senso*, sia quelle dell’insegnante che quelle dell’allievo. La valutazione deve spingersi a cercare ciò che vale nelle diverse direzioni di senso, a riconoscere il positivo che diventa base di partenza di percorsi formativi, ad individuare le qualità per assumere decisioni consapevoli, i talenti per valorizzare ogni soggetto.

Il valutatore di qualità, sia esso insegnante o studente, dovrà puntare alla trasparenza e alla condivisione della valutazione istituita, rimanendo comunque sempre consapevole dell’*interferenza dei fattori umani*, soggettivi e personali, che *naturalmente* si interpongono nei processi formativi: questa consapevolezza, riducendo gli *errori di valutazione*, affina i processi valutativi ed arricchisce l’azione formativa.

### **1.2.2 Secondo, l’assioma dell’equilibrio: si valuta solo ciò che vale**

L’assioma “è impossibile non valutare” è valido nella sua universalità, poiché è dato dalla libertà e dall’autonomia del pensiero. Ma ciò non significa che, nella realtà, tutto e sempre debba essere sottoposto a controllo.

Il secondo assioma, in apparente contrapposizione al primo, sostiene che *in ambito educativo e formativo è deleterio e dannoso valutare sempre e tutto, bisogna valutare solo ciò che “vale” per lo sviluppo della persona*.

Non servono particolari approfondimenti etici o ideologici per comprendere come tanto il *controllo totale* quanto l’*assenza di controllo* siano antiformativi. Il controllo totale trasforma l’istruzione in mero

addestramento ripetitivo, produce individui spersonalizzati, uniformati, subordinati al volere del controllore. Al contrario, l'assenza totale di controllo fa perdere all'istruzione il paradigma determinante di *attività intenzionale verso uno scopo: senza controllo non si sa dove si sta andando*.

Le attività di valutazione, pertanto, vanno dosate, calibrate, centrate su quei *nodi concettuali* (competenze, conoscenze, principi, teorie, modelli) e sulle *connessioni dinamiche* tra quei nodi (processi, procedure, relazioni) che si considerano *cruciali* per lo sviluppo della persona e significativamente *rappresentativi* dell'intero mondo sottoposto ad analisi. Ogni *eccesso valutativo*<sup>5</sup> è un inutile esercizio di dominio, che manifesta *l'insicurezza pedagogica* (e probabilmente anche personale) del controllore, e provoca, nel controllato, sensi di ansia, di impotenza e di inadeguatezza, vissuti inquisitori e opposizioni reattive. All'inverso la *manca di valutazione*, quando andrebbe fatta, porta a incomprensioni di ciò che sta realmente succedendo, e quindi a distorsioni ed interpretazioni errate, a disorientamenti nei curricula, ad apprendimenti frammentati e superficiali.

Soltanto l'equilibrio valutativo garantisce processi di insegnamento efficaci e processi di apprendimento autonomi. Allo stesso modo, il cammino verso una formazione orientata all'equilibrio prevede tappe di *affinamento della consapevolezza di sé*. La consapevolezza è prima di tutto *capacità di autovalutazione*. L'allievo apprende davvero quando è consapevole di ciò che ha imparato, del perché lo ha imparato, a che cosa gli serve e a che cosa gli potrà servire quello che ha imparato. Lo stesso accade al docente. La spirale *azione-riflessione-decisione* promuove lo sviluppo metacognitivo: la valutazione, da controllo esterno, diventa elemento di maturazione verso l'acquisizione di padronanze e di competenze, garanzia dell'autonomia delle persone e dell'istituzione formativa. Per gli allievi, per gli insegnanti, per i responsabili della formazione, *l'autonomia, ovvero la capacità di scegliere e di decidere, nasce dalla capacità di auto-valutarsi* e di riconoscere il valore acquisito.

Negli anni più recenti, procedure e tecniche di valutazione sono state introdotte ovunque, ed anche nella scuola si valuta e si controlla ogni elemento (apprendimenti, insegnamenti, processi organizzativi) ed ogni attività, ogni progetto, ogni evento. Così, la formazione vive i rischi connessi alla pervasività valutativa e all'incremento tecnologico degli automatismi di controllo: l'insistenza nel voler/dover dominare tutto, anche il particolare e l'insignificante, conduce a distorsioni interpretative, ad insofferenze verso ogni valutazione e al rigetto non solo della valutazione, ma anche di ciò che si sarebbe dovuto valorizzare.

Le tecnologie utilizzate per valutare alleggeriscono il lavoro del docente, ma non possono sostituire l'esperienza professionale, poiché da sole non rilevano le connessioni più significative degli apprendimenti negli allievi. Un insegnante può essere specializzato nelle tecniche dei test, ma se la sua valutazione è tutta legata ai test rende un cattivo servizio tanto alle ricerche *docimologiche*<sup>6</sup> quanto alla formazione dell'allievo. Allo stesso modo, sul versante opposto, la stigmatizzazione delle misurazioni o il rifiuto delle *prove strutturate di conoscenza*, privano l'insegnante di utili strumenti di comparazione delle osservazioni e di approfondimento delle analisi.

### 1.2.3 Terzo, l'assioma della regolazione: *si valuta per migliorare*

Il miglioramento indica la direzione di senso della valutazione: essa serve per incrementare e potenziare l'apprendimento, per perfezionare l'azione didattica, per adottare le soluzioni che possono

---

<sup>5</sup> H.G.Gadamer (1985) parla, al riguardo, dell'opportunità di *sospendere il giudizio*. La sobrietà valutativa per un verso permette all'allievo di provare e di sbagliare senza l'assillo del controllo punitivo e, dall'altro, riconosce le esigenze individuali di ciascuno, rispettandone i tempi ed i ritmi di apprendimento e di maturazione.

<sup>6</sup> La *docimologia* intesa, nella sua forma originaria, come *studio degli esami e delle prove*, è al servizio della professionalità del docente e non viceversa.

rendere più efficace il processo formativo. Il miglioramento rimarrebbe una felice intenzione se la direzione del processo formativo non fosse costantemente controllata e regolata, a mo' di spirale, nel senso dello sviluppo dell'apprendimento.

Tra le diverse funzioni della valutazione, senza dubbio quella più pertinente alla formazione è la *funzione regolativa*: si valuta per regolare i percorsi, i curricoli, gli apprendimenti, le azioni e le decisioni didattiche; in breve, *si valuta per migliorare* continuamente l'offerta formativa della scuola e non semplicemente per controllare il suo funzionamento.

Miglioramento e controllo sono azioni complementari, a supporto reciproco. I termini però conservano ambiguità concettuali e semantiche che non favoriscono certo la chiarezza del discorso complessivo. La parola *controllo*, in questo ambito, può essere intesa in due accezioni, entrambe corrette seppure decisamente differenti: va distinta l'accezione di derivazione francese (*contrôle*), intesa come verifica della regolarità dell'esercizio di una funzione, di una azione o di una procedura, dall'accezione inglese (*control*), nel senso cibernetico di pilotaggio, guida, direzione. Valutare per migliorare (accezione inglese) presuppone la verifica della regolarità delle procedure (accezione francese) ma non può fermarsi ad essa.

La questione “*miglioramento o controllo*” conduce al dilemma valutativo che contrappone la valutazione *interna* a quella *esterna*. Il miglioramento deriva da una valutazione soprattutto *interna* (una sorta di autocontrollo riflessivo degli stessi allievi e insegnanti), mentre il controllo richiede una valutazione soprattutto *esterna*, poiché presuppone distacco e neutralità. Per questo, pur mirando al miglioramento, la valutazione è chiamata a determinare l'effettivo stato dell'apprendimento.

Va cercata un'utile integrazione: *il solo controllo esterno è esercizio di potere sul controllato* il quale, assoggettato alla volontà del controllore, dipende da esso; *la sola valutazione interna* rischia di ridursi a sterile circolo *autoreferenziale*, ripiegato su se stesso, pago dei propri risultati. La spirale virtuosa per un cambiamento efficace è garantita da un processo valutativo integrato, insieme interno ed esterno, necessario per regolare i raccordi tra i progetti formativi e le loro implementazioni nelle situazioni reali, tra le procedure e i processi, per perfezionare in itinere la direzione del senso formativo.

#### 1.2.4 Quarto, l'assioma della soggettività: *si valuta ricercando insieme*

La valutazione, in quanto manifestazione del pensiero di una persona, non può che essere soggettiva. La soggettività non è individualismo, non è isolamento dal pensiero degli altri, non è rifiuto delle loro attribuzioni di valore. La soggettività è l'essenza di una persona, è la sua identità. E si manifesta soltanto nel suo essere con gli altri.

La *soggettività* della valutazione significa che:

- le *interpretazioni* sono *personali* e si fondano sulle rappresentazioni, sui giudizi pregressi, sui vissuti e sulle esperienze di ciascuno,
- le *riflessioni sul senso del valutare* conducono alla *consapevolezza della parzialità* delle proprie concezioni,
- le *valutazioni di tutti i partecipanti si intrecciano* senza separazioni nette tra auto ed etero-valutazioni; si valuta per decidere insieme che cosa fare, verso dove andare, quale strada intraprendere.

Il rischio maggiore della soggettività è quello di trasformarsi nell'*individualismo valutativo* dell'autoreferenzialità, quando chi valuta non rende conto a nessuno. In tal caso il curricolo diventa *ingovernabile*, i percorsi di insegnamento e di apprendimento si dissociano e non si regolano in modo coerente, le azioni formative sono prive di un'unica bussola. La valutazione effettuata da una sola persona, insegnante, dirigente, genitore o allievo, è una valutazione ad elevata probabilità di errore, in quanto la percezione individuale si piega e si conforma agli schemi cognitivi e mentali di ciascuno, alle sue esperienze e ai suoi vissuti.

L'individualismo è un freno continuo all'innovazione e al miglioramento. Perciò<sup>7</sup> si sollecitano i docenti al lavoro in team, in gruppi di lavoro, in dipartimenti per aree disciplinari, per progetti che attraversano le discipline. Tali azioni comprendono attività di progettazione, di pianificazione, di produzione dei materiali, di gestione dei gruppi di studenti, ed anche di valutazione: una valutazione plurale in cui si condivide lo sguardo per equilibrare le osservazioni e le analisi di tutti.

La soggettività è un valore se si colloca in un contesto di *ricerca insieme*. L'individualismo valutativo si supera con la consapevolezza della parzialità delle visioni personali, con il riconoscimento del loro differente valore, con la compartecipazione ad un progetto formativo comune. Si supera valorizzando il pensiero di tutti e di ciascuno: a) nella *triangolazione* dei punti di vista e delle metodologie, b) nella *trasparenza* nella comunicazione valutativa, c) nella *condivisione* dei criteri per la valutazione.

Triangolazione, trasparenza, condivisione sono *principi operativi*<sup>8</sup>, che si concretizzano in *procedure valutative*, che chiamano direttamente in causa, per un verso, *la collegialità dei docenti* (nei consigli di classe, nei gruppi per discipline o aree, nelle commissioni di studio o di progetto) e, per l'altro, la *partecipazione co-valutativa* degli studenti.

### 1.2.5 Quinto, l'assioma dell'analisi: *si valuta differenziando*

In quanto pensiero, la valutazione discerne, distingue, differenzia. In caso contrario, formulerebbe giudizi stereotipati, tipologie uniformi; condurrebbe agli errori di valutazione che inevitabilmente discendono dalla mancanza di analisi.

Una valutazione indistinta sull'allievo si trasforma facilmente in giudizio sull'intera persona-allievo. A nessuno piace essere valutato: nella scuola, educativa e formativa, è deontologicamente improprio valutare le persone in quanto persone, nella loro totalità. Ciò che può essere sottoposto ad analisi valutativa sono i comportamenti e i risultati, le prestazioni e le competenze, le abilità e le capacità, i percorsi e il profitto: *che senso ha ingabbiare l'allievo nella sua complessità indifferenziata, e quindi nel suo essere persona?*

Gli oggetti di valutazione non sono quindi le persone-allievi ma gli apprendimenti, non le persone-insegnanti ma le competenze professionali per insegnare, non le persone-dirigenti ma le competenze organizzative e gestionali per il governo della scuola. Possono sembrare distinzioni terminologiche, sono invece questioni molto serie proprio perché investono le persone.

L'insegnante usa frequentemente appellativi, in accezione valutativa, riferiti alla persona-allievo. È esemplare il caso dell'attributo "bravo" con cui il docente intende *premiare* l'allievo o *incrementare* la sua motivazione. In realtà, i giudizi globali non sono particolarmente formativi, ostacolano lo sviluppo dell'autonomia, mantengono lo studente subordinato all'insegnante, lo legano ad una labile *motivazione estrinseca*, lo privano della comprensione articolata e dettagliata della valutazione. Le *etichette giudicanti* coinvolgono un soggetto nella sua complessità, sono totalizzanti: uno studente per poter *regolare* i propri apprendimenti deve essere valutato in modo specifico su conoscenze, abilità e competenze, e non stigmatizzato globalmente.

Con ciò non si intende sostenere l'abolizione ossessiva delle *espressioni gratificanti* che possono incrementare la motivazione del soggetto all'apprendimento, ma bisogna far sì che queste siano rivolte al lavoro dello studente, e che egli le abbia effettivamente comprese, in modo puntuale e specifico. Ad

---

<sup>7</sup> Va da sé che nessuna norma o indicazione ministeriale potrà imporre la repentina trasformazione di una consolidata cultura al lavoro solitario del docente. Si renderanno necessarie azioni formative per il personale in servizio, concertazioni progressive (in particolare tra docenti della medesima area disciplinare), progettazioni condivise (in particolare tra docenti che operano nei confronti di uno specifico gruppo di studenti).

<sup>8</sup> Esamineremo questi principi nel paragrafo 1.4.

esempio, è corretta la frase “Il lavoro di oggi è davvero ben fatto: è completo e accurato”, anche se è *motivazionale* nella prima parte e *valutativa* nella seconda. L’incoraggiamento motivazionale è rivolto all’allievo, ma è centrato sul lavoro svolto dall’allievo. La valutazione, che si riferisce agli indicatori di completezza e accuratezza, è tale solo se l’allievo è consapevole di aver detto tutto l’essenziale, e in modo preciso e curato. Tra l’espressione motivazionale e quella valutativa ci deve essere totale *coerenza*, altrimenti falliscono entrambe.

### 1.3 I parametri del confronto valutativo

Prima di ogni valutazione è necessario definire o riconoscere il **parametro del confronto valutativo**.

Se il confronto è **nel medesimo soggetto**, il parametro può essere:

- **ipsativo**: si confrontano, nello stesso soggetto, i risultati della prestazione iniziale con quelli della prestazione finale; il  $U$  (*delta*) tra le due prestazioni (tra  $t_0$  e  $t_1$ ) è considerato il progresso (profitto) dell’apprendimento del soggetto;
- **idiografico**: simile al precedente (in quanto riferito alla singola persona) questo parametro prende in considerazione le specificità-particolarità “storiche” del soggetto. Il “confronto” è *anamnestico*, in profondità. L’analisi del “passato” cognitivo, esperienziale, motivazionale, ... serve per *illuminare* (spiegare, comprendere) il “presente” dell’allievo.

Se il confronto è **tra più soggetti**, il parametro può essere:

- **normativo assoluto**: i risultati si rapportano ad uno standard uguale per tutti;
- **normativo relativo**: il confronto avviene rispetto all’andamento medio del gruppo considerato (di solito la classe); è il criterio meno equo, in quanto la stessa prestazione può essere giudicata in modo assai differente a seconda del gruppo di appartenenza dell’allievo.

Se il confronto è **tra la prestazione del soggetto e quanto progettato**, il parametro è **criteriale**.

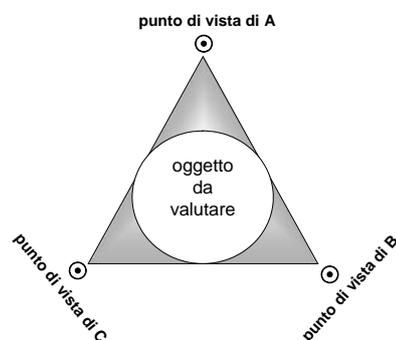
(Fa parte di questo paragrafo il file *PARAMETRI CONFRONTO VALUTATIVO*)

## 1.4 Le strategie della partecipazione valutativa

### 1.4.1 La strategia della triangolazione

Per ridurre la soggettività valutativa è opportuno che l'osservazione e l'attribuzione di valore sia effettuata da almeno tre persone<sup>9</sup>. Il principio della triangolazione non intende sfiduciare le osservazioni individuali e le interpretazioni soggettive, bensì valorizzarle nel confronto e nel raccordo, per ottenere un risultato con un valore aggiunto superiore e più ricco rispetto alla somma delle parti.

Osservare qualcosa da più punti di vista significa abbracciarla, “prenderla dentro”, **comprenderla meglio**. Valutare qualcosa da più punti di vista significa condividere significati e valori, ad un livello di profondità irraggiungibile da un singolo valutatore.



La triangolazione con tre osservatori-valutatori

**Per la riflessione.** *La triangolazione non è davvero una strategia originale (basti pensare alle valutazioni delle commissioni d'esame, dei team o dei consigli di classe), ma è altrettanto certamente una delle più difficili. Perché? Per il semplice fatto che la cultura della valutazione, una cultura insieme rigorosa, comprensiva e trasparente, mette in crisi le sicurezze personali di coloro che valutano: tutti si sentono in grado di valutare (e alcuni pensano di essere gli unici valutatori competenti) ma ben pochi se la sentono di mettere in discussione le proprie idee, di confrontarle e compararle con quelle degli altri. Per esempio, che cosa succede durante uno scrutinio, in cui un gruppo di insegnanti deve formulare un giudizio condiviso? Chi inizia a parlare? Quanto influenza e indirizza il giudizio degli altri? Quali sono le dinamiche e le interazioni tra i colleghi che si creano? Quali sono le espressioni non-verbali (mimica, sguardo, gestualità)? Quanto inibisce la paura di essere valutati dai colleghi?*

*Saranno la capacità d'ascolto e la capacità di farsi ascoltare le competenze di base per una efficace triangolazione.*

Se si perseguono competenze trasversali interdisciplinari, comuni a più discipline, è necessario che quelle competenze trovino un momento valutativo comune.

In consiglio di classe, nelle riunioni per gli scrutini, non si dovrebbero semplicemente accostare i voti che ciascun insegnante attribuisce; non ha senso: tanto varrebbe consegnare gli elenchi in segreteria. Se ha un senso la valutazione nel consiglio di classe, quel senso si ritrova nella **condivisione di un obiettivo** (un traguardo di competenza) che tutti concorrono a raggiungere, nei percorsi che ogni insegnante attiva, da solo e/o con altri, e nell' **analisi collettiva (confronto) del risultato raggiunto**. Così in un

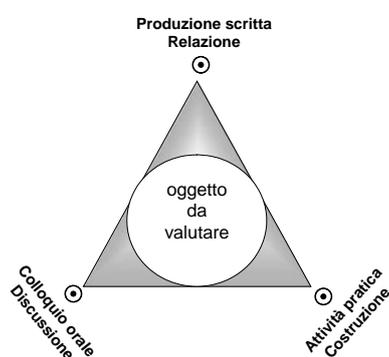
---

<sup>9</sup> Perché il numero tre? Bisogna subito precisare che il tre non è il numero ideale, ma il **numero minimo per garantire l'attendibilità** di una valutazione qualitativa: aumentando i punti di vista si incrementano gli incroci e le comparazioni, e questo non potrà che affinare la conoscenza. L'oggetto da valutare viene “compreso” da una rete che, per essere tale, deve unire almeno tre nodi; e, in quanto oggetto complesso, viene individuato e riconosciuto da almeno tre coordinate. Un **consiglio di classe**, mediamente composto da una decina di insegnanti, **si configura come una rete di punti di vista**, purché l'oggetto-processo osservato sia comune e condiviso. Se tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe sono in grado di valutare il comportamento di uno studente, professionalmente si auspica che tutti siano in grado di valutare i processi cognitivi trasversali (di pensiero, di ragionamento, di conoscenza, di argomentazione, di analisi, di sintesi, ecc.) che, ancor più del comportamento sono oggetto della preparazione specifica dell'insegnante.

consiglio di classe si parla di qualcosa che professionalmente interessa tutti, perché quel qualcosa è una competenza, una capacità che l'allievo deve apprendere, che insieme era stata progettata e insieme sarà valutata.

E quando non si può essere in tre valutatori? Naturalmente nelle molteplici situazioni scolastiche non è sempre possibile valutare utilizzando la triangolazione dei punti di vista con i colleghi; finché lavora da solo, nell'isola della sua classe, senza confrontarsi con nessuno, l'insegnante agisce secondo **discrezionalità valutativa**<sup>10</sup>. Tale discrezionalità si ridurrebbe mediante a) **triangolazione co-valutativa** ovvero coinvolgendo gli studenti in percorsi di condivisione valutativa, e/o mediante b) **triangolazione tecnico-strumentale**, mettendo in atto una molteplicità di tecniche e di strumenti, sia **misurativi** (come le prove di verifica, i test, gli esercizi), sia **descrittivi e narrativi** (come i colloqui e le interrogazioni orali, gli elaborati e le produzioni personali, le dimostrazioni di procedure e le discussioni, ecc.).

**Una tecnica valutativa** è come un punto di vista: non vede semplicemente le stesse cose, soltanto da un'altra visuale, **vede altre cose che le altre tecniche non vedono**.



La triangolazione tecnico-strumentale

Gli strumenti e le tecniche valutative, qualitativi o quantitativi, vanno usati e dosati in modo equilibrato; se si utilizza sempre e soltanto uno specifico strumento o una particolare tipologia comunicativo-valutativa, il potenziale del soggetto sarà malamente interpretato (c'è chi riesce meglio nella produzione orale e chi nella produzione manuale, chi nelle prove a risposta aperta e chi nelle prove a risposta chiusa).

L'insegnante deve valutare l'acquisizione di una competenza, così come quella competenza è praticata (mobilitata) dall'allievo, e non accogliere soltanto ciò che l'unica tecnica utilizzata (o conosciuta) gli permette di recepire.

## 1.4.2 La strategia della trasparenza

La **trasparenza nella comunicazione valutativa** implica la consapevolezza da parte del valutatore che il risultato della sua valutazione va comunicato a qualcuno, e procederà in modo da farsi comprendere dal lettore o dall'ascoltatore; si sforzerà di **mettersi nei panni dell'altro** ("che cosa capirà del mio messaggio?", "questa affermazione può essere fraintesa?") e così ridurrà il grado di soggettività autoreferenziale ("valuto per me", "valuto perché devo valutare")<sup>11</sup>.

È noto che la comunicazione si basa sulla **reciprocità intenzionale**, in cui i comunicanti riconoscono e condividono le loro intenzioni comunicative. La mancata trasparenza nella comunicazione valutativa è generalmente causata da:

- **Opacità intenzionale**. Si tratta del fraintendimento circa lo scopo della valutazione. Per esempio, che cosa significa "sufficiente"? Insegnante: "il compito è 'sufficiente' perché sono stati indicati soltanto

<sup>10</sup> Ovviamente la discrezionalità valutativa del docente dovrebbe annullarsi se coinvolgesse (realmente e attivamente) gli studenti, i quali diventerebbero elementi integranti del triangolo valutativo.

<sup>11</sup> Il principio della trasparenza risulta ancora più determinante quando la comunicazione non è rivolta ad un solo utente o ad una sola tipologia, ma riguarda molteplici lettori-ascoltatori: basti pensare alla pagella (indirizzata sì agli allievi, ma anche alle famiglie, e in un'ottica collegialità formativa anche ai colleghi del consiglio di classe) o al rapporto finale di un'azione di autoanalisi scolastica.

alcuni tra gli elementi essenziali, ...". Allievo A: "Mi ha messo 'sufficiente' perché ce l'ha con me, ...". Allievo B: "Pensavo peggio. Mi ha messo 'sufficiente' perché nell'altro compito mi aveva dato troppo poco, ...". Genitore A: "Ha fatto il compito come Andrea, e Andrea ha preso 'buono' ...". Genitore B: "Il 'sufficiente' è un incentivo a migliorare, ...".

- **Totum ex parte:** l'idea complessiva, nei singoli comunicanti, si basa su un singolo fattore. È una generalizzazione indebita, un effetto alone. Per esempio, "Mi ha messo 'sufficiente' perché la mia scrittura è illeggibile".
- **Fissazioni:** Per esempio, Allievo A: "Mi ha messo 'sufficiente' perché ce l'ha con me, ...".
- **Inferenze abduttive:** è una ricerca a ritroso delle possibili cause, associate a **ragionamenti controfattuali** per giustificare a posteriori i risultati ottenuti, in logiche di **razionalità limitata**, poiché solo parte dell'inferenza è logicamente rigorosa<sup>12</sup>.

### 1.4.3 La strategia della condivisione

Il **principio della condivisione dei criteri** asserisce che la valutazione sarà tanto più oggettiva quanto più **precisi e condivisi** saranno i criteri fissati in sede di **progettazione**. Che cos'è un criterio? È la norma, la regola o il principio in base a cui si valuta, si giudica, si sceglie.

La condivisione dei criteri è un esercizio di professionalità, e non di dinamica di gruppo o di generosità personale. Essa custodisce la trama del curricolo, che inizia con il traguardo che insieme si intende raggiungere (è questo il primo criterio), con la scomposizione del traguardo di competenza in tappe e dimensioni, risultati e processi (articolazione dei criteri in indicatori e descrittori), e che si raccorda continuamente con attività valutative di rilevazione, verifica, monitoraggio.

La condivisione dei criteri chiama in causa le azioni collegiali dei consigli di classe: una progettazione partecipata all'inizio dell'anno scolastico non sarà sterile esercizio tassonomico se il gruppo dei docenti farà sì che il lavoro didattico si basi su semplici domande: "Che cosa chiederemo agli studenti tra due mesi, o alla fine del quadrimestre o alla fine dell'anno? Che cosa gli faremo realmente fare? Su quali elementi considereremo sufficiente il loro sapere? Accettabile la loro prestazione? Esperta la loro competenza?"

## 1.5 La co-valutazione: quando l'allievo partecipa alla valutazione

*Indipendentemente dall'età, un soggetto apprende solo se è soggettivamente consapevole della direzione di senso e del valore personale del sapere che scopre e che costruisce, integrando il nuovo con il conosciuto.* La consapevolezza del senso e del valore di ciò che si apprende presuppone capacità riflessiva sulla propria azione, insieme metacognitiva e autovalutativa. "Perché devo sapere queste cose?", "perché devo studiare questo argomento": le risposte degli insegnanti, anche validissime, lasciano il tempo che trovano se non è l'allievo stesso a darsi una risposta, di senso e di valore.

Il progetto didattico, messo a punto dagli insegnanti, accompagna l'allievo nel percorso verso la sua autonomia, che è consapevolezza di sé, autostima, responsabilità, capacità di pensare con la propria testa, di discernere e di scegliere, di sostenere le proprie idee e di argomentarle. Il progetto didattico è un itinerario intenzionale che si realizza nel **cammino verso l'autovalutazione**. L'autovalutazione è il traguardo, che comporta un lungo percorso di analisi e di affinamento: l'allievo va coinvolto fin da piccolo, con le sue capacità di comprensione deve partecipare al valore dei suoi saperi e delle sue competenze.

---

<sup>12</sup> Sono fulgidi esempi di ragionamenti controfattuali espressioni come: "È intelligente ma ... non si applica / ... non si impegna / ... non studia / ... non sa studiare, ecc. ", oppure direttamente "potrebbe ma non vuole!"

Questo cammino comporta un delicato lavoro di *distacco dalla sola valutazione esterna* (o eterovalutazione, dove l'allievo rischia comunque di rimanere oggetto e non soggetto di valutazione) per integrarsi con processi autovalutativi, attraverso tecniche di co-valutazione.

La **co-valutazione** è una tecnica insieme formativa e valutativa, in cui sia l'insegnante che l'allievo valutano individualmente la medesima prestazione, e successivamente confrontano le loro risposte affinandone il giudizio. In tale processo di **affinamento progressivo** la valutazione si configura come *itinerario per l'autonomia*.

Le domande di un'azione di co-valutazione

*Immaginiamo che gli allievi abbiano svolto un compito.*

- Chi valuta il compito? *Sia l'insegnante che i singoli allievi.*
- Con quali strumenti viene valutato il compito? *Mediante l'uso di **griglie di valutazione** o di **matrici valutative**<sup>13</sup>, ossia liste di indicatori (es: di completezza, di pertinenza, di correttezza, di coerenza, ecc.), con le relative scale e/o i relativi descrittori.*
- Chi ha predisposto le matrici valutative? *L'insegnante insieme alla classe, ossia dopo averle condivise, negoziate e costruite insieme agli allievi.*
- Come avviene la valutazione? *Individualmente e separatamente, sia l'insegnante che i singoli allievi, attribuiscono la valutazione ad ogni indicatore (segnando un valore numerico o uno specifico descrittore).*
- Dove sta l'azione formativa della co-valutazione? *Nel confronto tra le risposte dell'allievo e quelle dell'insegnante, e con la conseguente messa a punto delle rispettive attribuzioni di valore.*
- Che fare delle valutazioni individuali (in caso di nette divergenze)? *Se i risultati non sono concordi è necessario l'approfondimento mediante il confronto delle posizioni: "Per me l'elaborato è molto corretto perché ...", "Per me, invece, è scarsamente corretto perché ...".*
- Come coinvolgere tutti gli allievi? *Inizialmente facendo svolgere le valutazioni individuali e il confronto sul compito di un unico allievo (per apprendere e affinare la tecnica valutativa); successivamente mantenendo costante la prassi autovalutativa, diradando via via il confronto, riducendolo alle sole situazioni difficili, ambivalenti, confuse.*

*In sintesi, con le procedure di co-valutazione l'allievo impara ad affinare l'osservazione e a differenziarne gli oggetti, a selezionare gli elementi di rilevazione, a relativizzare i giudizi, propri e altrui, ad attribuire significato, senso e valore alla sua azione.*

<sup>13</sup> In inglese la **matrice valutativa** è chiamata *assessment rubric*. La traduzione italiana "rubrica" non è considerata appropriata dall'Accademia della Crusca. In italiano, si può usare l'espressione **griglia di valutazione**, in cui ogni indicatore viene rilevato sulla base di una *scala ordinale* secondo un ordine crescente o decrescente (es quantitativa: nulla-poco-abbastanza-molto-tutto; es temporale: mai-raramente-talvolta-frequentemente-spesso-sempre), oppure l'espressione **matrice valutativa**, in cui lo stato dell'indicatore viene rilevato sulla base dei descrittori di processo riportati all'interno di ciascuna casella. La griglia di valutazione è un quadro di caselle vuote, che vanno barrate; la matrice valutativa è un quadro di caselle piene di descrittori che esemplificano lo stato dell'apprendimento dello studente.

## 2 LE ATTIVITÀ VALUTATIVE

### 2.1 Uno sguardo d'insieme

Sono molteplici gli approcci teorici e metodologici alla valutazione. Tutti riconoscono la **coesistenza di più attività valutative**, ma in sostanza ognuno ne assume una sola come prioritaria e determinante rispetto alle altre:

- chi adotta un approccio sperimentale tende **verificare le ipotesi**,
- chi predilige un approccio statistico enfatizza **le relazioni di misura** dei risultati,
- chi valuta per decidere utilizza la valutazione per costruire **basi informative**,
- chi fa riferimento alla fenomenologia fa **emergere i processi** che accadono nella molteplicità dei punti di vista,
- chi parte da un approccio socio-relazionale tende a **raccogliere le valutazioni** degli interessati, anziché esprimere la propria,
- i propugnatori dello sviluppo organizzativo enfatizzano l'**empirismo analitico**, e così via.

Nella valutazione scolastica, ogni docente fonda le proprie pratiche valutative su concezioni e modelli personali che, a differenza degli approcci teorici, *risultano più eclettici che specialistici, più confusi che complessi, senza dubbio meno rigorosi, ma anche più flessibili e adattabili alle realtà quotidiane.*

L'insegnante non deve essere un teorico della valutazione, ma deve sapere **perché valuta**, non soltanto l'obiettivo immediato (*“per vedere se lo studente sa, se ha studiato”*) ma soprattutto qual è lo scopo, il senso che attribuisce al suo valutare; deve prefigurare i **processi cognitivi, metacognitivi e operativi** che lo studente dovrebbe attivare per dimostrare l'avvenuto vero apprendimento (*per apprendere processi non basta lo studio mnemonico*), deve essere consapevole dell'impatto **insieme formativo ed emotivo** della valutazione (formazione ed emozione rappresentano un binomio inscindibile, incarnato nella valutazione

L'imperativo della riflessività e della consapevolezza è d'obbligo: **chi valuta deve riconoscere la coerenza:**

- **tra le azioni messe in atto per apprendere e quelle per valutare,**
- **tra queste e il senso che attribuisce all'azione valutativa.**

Abbiamo raccolto in sei tipologie l'insieme delle operazioni che compongono la valutazione degli apprendimenti:

- a) la rilevazione,
- b) il controllo,
- c) la verifica,
- d) la valutazione,
- e) il monitoraggio,
- f) la metavalutazione.

Sono attività concettualmente distinte ma il loro aggrovigliarsi nella prassi formativa può portare ad interpretazioni estremamente soggettive, ad incomprensioni comunicative e sovrapposizioni connotative.

- **incomprensione linguistica:** qualcuno identifica la verifica con la rilevazione dei dati, qualcun altro usa indifferentemente i termini valutazione e verifica, ... e nel contempo prolifera la terminologia anglosassone, tanto oscura quanto abusata;

- **diversità di formazione e di esperienza:** alcuni ambiti disciplinari prediligono analisi quantitative e perciò considerano concluso il valutare con la misurazione dei risultati; altri ambiti, più sensibili alla complessità, al sentire soggettivo, alla riflessione personale, tralasciano completamente la misurazione per dedicarsi alle valutazioni qualitative;
- **preparazione professionale alla valutazione:** sono pochi gli insegnanti che adottano procedure riflessive di metavalutazione, che controllano la validità delle azioni didattiche, comprese quelle valutative, da loro stessi attivate.

---

### Un esempio: il valore dei soldi

---

*Per comprendere l'articolazione e il senso delle diverse attività valutative, lasciamoci accompagnare da un esempio.*

*Se voglio acquistare una penna (intenzione - obiettivo) devo verificare se ho i soldi sufficienti. Cerco in tasca (rilevazione intenzionale) e trovo qualche moneta. Naturalmente se mettevvo la mano in tasca, anche senza un obiettivo preciso, trovavo comunque quei soldi (rilevazione spontanea), non necessari, in quel momento, per un progetto specifico, ma appuravo una risorsa a disposizione. D'altro canto, quella mattina, a differenza del solito (controllo), prima di uscire non ho controllato se avevo con me il portafoglio: mi accorgo di averlo dimenticato a casa, e gli unici soldi a mia disposizione sono quelli che ho in tasca.*

*A questo punto mi chiedo se sono sufficienti quegli spiccioli per l'acquisto di una penna: se non ho particolari pretese (condizioni), dovrebbero bastare (ipotesi). Chiedo al cartolaio e nella sua risposta trovo conferma (verifica). Fino a questo punto la questione è "oggettiva": tutti quelli che conoscono quelle monete identificano in modo univoco e possono progettare un adeguato acquisto.*

*Eppure anche poche monete, con un preciso "valore economico", seppur modesto, sono vissute ed interpretate (valutazione) in modo soggettivo: tra un prodigo ed un avaro, tra un disoccupato e un lavoratore, tra un adulto e un bambino, il valore dei soldi riveste sensi e significati diversi, talvolta anche un "valore affettivo" diverso. Ma la valutazione non è soltanto soggettiva, è anche contingente: se devo soddisfare un bisogno e mi trovo in una situazione economica precaria anche pochi spiccioli possono rivestire molta importanza, certamente superiore a quella riservata loro quando ho a disposizione molti soldi.*

*Periodicamente, accanto al controllo della mia situazione economica (monitoraggio) e, in occasione di spese importanti, è opportuno che svolga una riflessione sulla coerenza e sulla pertinenza dei miei comportamenti negli acquisti o, più in generale, sull'importanza che attribuisco al denaro: in questo caso sto attivando un processo di metavalutazione.*

*In conclusione, se persino pochi soldi riescono a muovere una serie di attività progettuali e valutative, di processi di pensiero e di analisi, si può ragionevolmente supporre che la valutazione di un intervento formativo richieda azioni e processi di gran lunga più articolati e funzionali.*

---

### Le attività valutative coesistono, il loro studio è sequenziale

Quali relazioni intercorrono tra le diverse attività valutative? Si sviluppano in modo autonomo o sono collegate l'una all'altra? E se sono collegate, quale rapporto esiste tra loro: si succedono l'una dopo l'altra in modo sequenziale o si determinano reciprocamente?

È difficile separare in modo netto le attività valutative: spesso mentre si effettua una verifica si continua la rilevazione, o mentre rileviamo i dati già li sistemiamo entro un quadro valutativo predeterminato, per un controllo occasionale o per un monitoraggio. L'intreccio tra le attività valutative è un dato di fatto: ciascuna non può esistere senza le altre. Ciò nonostante, per facilità di analisi, le ripercorriamo come se fossero fasi in sequenza:

- Alla base di ogni azione valutativa si colloca la **rilevazione**: si **osservano** le situazioni di apprendimento e di insegnamento, si **estrapolano** gli elementi (conoscenze e processi, comportamenti e atteggiamenti) che si considerano importanti per comprendere lo stato dell'apprendimento. Tutti questi elementi possono essere descritti e raccontati, solo alcuni possono essere misurati e vagliati quantitativamente.

- Esistono anche **procedure**<sup>14</sup> in ambito didattico che vengono normalmente attivate e conseguentemente *controllato il loro svolgersi corretto e regolare*, rilevando lo stato della procedura (con misure o con descrizioni) in determinati momenti cruciali o nei suoi passi fondamentali.
- Successivamente, si *confrontano i dati emersi* (quelli quantitativi dalle misurazioni e quelli qualitativi dalle descrizioni/narrazioni) *con le ipotesi* e i traguardi prefissati nel progetto didattico, o con gli standard quali-quantitativi della procedura controllata. Questa attività comparativa è la **verifica**, che produce **risultati ordinati**, *a partire dal più elevato coincidente con il traguardo*.
- Ma i dati emersi non sono soltanto verificati, vanno anche interpretati rispetto ai processi individuali di sviluppo, alla loro qualità e quindi alla personalizzazione delle competenze. Da tale **interpretazione** si otterranno informazioni significative sui modi personali di apprendere o di insegnare, e di sviluppare le competenze. La **valutazione** sarà, perciò, un *processo congetturale* che sintetizza i dati rilevati dalle osservazioni, i risultati ottenuti dalle verifiche e le informazioni significative provenienti dalle interpretazioni.
- Con la **metavalutazione** si procederà al *controllo riflessivo delle strategie*, delle tecniche e degli strumenti utilizzati in tutte le precedenti attività formative e valutative.
- Alcuni apprendimenti (conoscenze, abilità, competenze) possono essere sottoposti periodicamente a **monitoraggio**, sia in ambito **internazionale** (OCSE PISA-Programme For International Student Assessment, TIMSS-Trends In International Mathematics And Science Study , PIRLS-Progress In International Reading Literacy Study) che **nazionale** (INVALSI-Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione) e **locale** (prove territoriali, prove interclasse). Le tecniche di monitoraggio indagano *lo stato dei sistemi di istruzione sulla base di indicatori e standard precedentemente fissati*.

In una visione sequenziale qui si concluderebbe la progressione delle attività valutative: in realtà **il processo valutativo continua “a spirale”** comprendendo contemporaneamente tutte le tipologie di attività, dove ciascuna ingloba e dipende dalle precedenti all’interno di una visione sistemica più ampia, dove i risultati in divenire” delle precedenti fungono da input e determinano le attività successive.



<sup>14</sup> Per procedura si intende la sequenza dei passi nello svolgersi di un’azione predeterminata o di un progetto. Nella scuola si mettono a punto diversi progetti (in tutti gli ambiti disciplinari, trasversali e per il sostegno individuale): tutti i progetti dovrebbero essere valutati in sé, nel loro farsi (per poterli modificare in itinere); non si dovrebbe attendere l’esito negativo per dichiarare il loro fallimento.

## 2.2 Le attività valutative: la rilevazione

La rilevazione consiste nel sottoporre le situazioni didattiche ad attenta *osservazione*, a *estrapolazione* delle evidenze, a *registrazione* sistematica, quando possibile a precisa *misurazione* e, in ogni caso, a *stima* accurata. Il compito della rilevazione è di **rappresentare una realtà nel modo più fedele possibile**.

Che cosa rileva un insegnante quando interroga, o quando l'allievo sta svolgendo un compito? Che cosa può e che cosa deve osservare? Tra tutto ciò che osserva, che cosa può rilevare, estrapolare? Con quali strumenti? Come elabora i dati raccolti?

### 2.2.1 Primo: imparare ad osservare

Il processo di osservazione funge da fondamento alle attività valutative. Quali sono gli elementi salienti di tale processo? M. Postic e J.M. De Ketele (1993, 6-9) ne indicano alcuni che rielaboriamo:

- **Osservare** è un processo, situato al di là della percezione, che non solo rende coscienti le sensazioni, ma le **organizza**. L'osservazione, quindi, implica tutta una serie di operazioni di sensibilizzazione e di focalizzazione dell'**attenzione**, di **confronto**, di **giudizio**, il tutto guidato da un'**intenzione**. *L'osservazione è un processo intellettuale, spinto da disposizioni di ordine cognitivo e affettivo, culturale e operativo.*
- Osservare le situazioni educative vuol dire *concentrare la propria attenzione sui soggetti* che vi sono impegnati, analizzare cioè **l'interdipendenza** dei loro comportamenti, delle loro condotte, delle loro relazioni.
- Dal punto di vista tecnico-operativo, l'osservazione può essere così definita: **è un'operazione di selezione e di strutturazione dei dati che fa emergere una rete di significati**. La *selezione dei dati* può essere funzionale ad una ipotesi o all'obiettivo dell'analisi. La *strutturazione dei dati* consiste nel loro ripartirli in categorie e classificarli secondo criteri di equivalenza.
- Dal punto di vista procedurale, l'osservazione può essere rappresentata in tre fasi: identificazione dei fatti, costruzione di una rete di relazioni tra i fatti, interpretazione.
- L'osservazione, che comporta l'intervento interpretativo del soggetto-osservante, è legata all'**immagine** che egli ha di se stesso, alla **rappresentazione** che egli ha del contesto e degli altri, alla rappresentazione che gli altri hanno di lui e del contesto.

Il docente non deve semplicemente chiedersi “*che cosa*” osservare, ma prima di tutto **perché** deve osservare, a quale scopo? Sono diverse le funzioni attribuite all'osservazione, e ciascuna converge su specifiche attività valutative. L'osservazione con funzione **descrittiva** è quella più neutrale ed è adatta per la rilevazione o per il monitoraggio; con la funzione **formativa** si osserva per **agire sulla situazione** osservata e si agisce per formare (col medesimo obiettivo della *valutazione formativa*); con la **funzione valutativo-sistemica** si entra nella spirale degli scopi: si osserva per valutare, si valuta per decidere, si decide per agire; la funzione **euristica** (o *osservazione invocata*) punta a far emergere ipotesi pertinenti da sottoporre successivamente a controllo; la funzione di **verifica** (o *osservazione provocata*, attraverso uno stimolo-domanda) presenta lo scopo di verificare o di falsificare un'ipotesi.

L'osservazione del docente dovrà essere allo stesso tempo approfondita ed essenziale: egli **potrà osservare molti** elementi, tra questi **coglierà solo quelli** salienti e funzionali alla comprensione del processo formativo, e, tra questi ultimi, **annoterà quelli che permettono una rapida** registrazione. L'insegnante dovrà, quindi, dotarsi di una struttura di **organizzatori dell'osservazione**, per recepire le caratteristiche e le proprietà degli apprendimenti, per differenziare e tenere sotto controllo l'evoluzione individuale e collettiva.

## 2.2.2 Spontaneità o intenzionalità

In base alle modalità di osservazione possiamo ritrovare due tipi di rilevazione: intenzionale o spontanea.

La **rilevazione intenzionale** si ha quando l'osservatore “si interroga” in modo esplicito sui processi analizzati<sup>15</sup>; la **rilevazione spontanea**, invece, si ha quando i fatti “parlano da soli” e, in questo caso, la posizione dell'osservatore è esperienziale, di puro ascolto<sup>16</sup>.

Con la rilevazione intenzionale, attraverso tecniche di osservazione sistematica, le operazioni di registrazione e misurazione sono predisposte in modo da sapere cosa cercare (indicatori e soglie), quando e dove cercare (in tempi/durate e spazi/luoghi predefiniti). Le fasi fondamentali della rilevazione intenzionale sono:

1. l'**osservazione sistematica**<sup>17</sup> delle situazioni, dei comportamenti, delle azioni;
2. la **registrazione delle caratteristiche significative** (e nell'attribuire significato troviamo il collegamento con la valutazione) e dei *dati necessari* e sufficienti per formulare e verificare le ipotesi di lavoro (collegamento con la verifica),
3. la **descrizione** delle informazioni qualitative che si considerano significative (processi, atteggiamenti, stili personali, modi specifici di porsi),
4. la **misura** degli elementi quantitativi, **individuando i differenziali** (o gli scarti) tra il prima e il dopo, tra un alunno e gli altri.

*È chiaro che la rilevazione intenzionale rientra a pieno titolo tanto in una logica procedurale come nella fase di controllo, quanto in una logica progettuale come nella fase di verifica. Ma mentre nella procedura si controlla se e come un passo è stato effettuato rispetto ad uno standard, e nel progetto si verifica il risultato raggiunto rispetto ad un obiettivo, nella rilevazione intenzionale ciò che si osserva viene confrontato con l'unità di misura prefissata.*

La **rilevazione spontanea**, a differenza di quella intenzionale, rientra in una logica di processo, di esperienza, di azione nel suo farsi; il suo compito, infatti, è di **rilevare l'imprevisto**, la novità, ciò che esce gli schemi. Lo scopo della rilevazione spontanea, mediante l'**osservazione esperienziale**, è di consegnare alla valutazione gli interrogativi di sviluppo per le azioni didattiche e formative. L'inatteso è molto importante (e *bisogna saperlo provocare*); spesso viene sommariamente stigmatizzato come un errore, frutto dell'ignoranza degli studenti o del mancato studio; ma non è sempre così: *talvolta può risultare dalla creatività, dall'originalità, dal pensiero produttivo divergente*<sup>18</sup>. Perciò l'imprevisto va rilevato e accuratamente ponderato poiché, per migliorare l'efficacia formativa, esso può mettere in crisi il progetto didattico, chiedendone modifiche o adattamenti.

<sup>15</sup> Per es. sono intenzionali queste rilevazioni: quanti studenti hanno utilizzato la tecnica di studio indicata? Quanti hanno portato il materiale richiesto? Quanti hanno risposto positivamente alla domanda 4?

<sup>16</sup> Per es. sono spontanee le rilevazioni che riguardano queste domande: come mai oggi la classe è particolarmente turbolenta? Perché gli studenti sono intervenuti in questo modo? Quali processi mentali (o sociali) hanno messo in atto?

<sup>17</sup> M. Postic e J.M. De Ketele (1993, pp. 65-69) collocano l'osservazione sistematica tra le tipologie riservate alla ricerca sperimentale classica. In quest'ottica, il ricercatore è essenzialmente preoccupato di definire con cura le variabili implicate e di costruire un dispositivo di osservazione che si avvalga di un massimo grado di garanzie di ripetibilità da parte di altri ricercatori. Gli autori indicano, tra le qualità necessarie per l'osservazione sistematica, la pertinenza, che si riferisce a ciò che il ricercatore vuole osservare e all'obiettivo della sua ricerca, la validità, che analizza un accordo tra l'osservazione reale e l'obiettivo dell'osservazione, l'affidabilità, ossia la ripetibilità dei procedimenti, la trasferibilità che consiste nel delimitare la generalizzazione dei metodi utilizzati nella ricerca.

<sup>18</sup> L'imprevisto è importante, dal punto di vista formativo, anche quando non deriva dallo studio e dalla riflessione degli studenti. Le risposte degli studenti possono essere casuali, azzardate, “sparate”: in ogni caso possono essere un buon punto di partenza per iniziare a ragionare (e con il ragionamento e la discussione si possono trovare elementi di interesse “formativo” anche nelle sciocchezze).

Quali strumenti, modalità, procedure, sono più opportuni per raccogliere le informazioni necessarie per rilevare, e quindi per valutare? La scelta di uno strumento piuttosto che di un altro deve sempre essere fatta in funzione dell'obiettivo della rilevazione, dato che essa inevitabilmente condiziona sia l'attendibilità dei dati raccolti sia le procedure di analisi ed interpretazione degli stessi<sup>19</sup>.

### 2.2.3 Il problema della misurazione

La rilevazione intenzionale si avvale dell'osservazione sistematica e riguarda comportamenti predeterminati, dimensioni prefissate, caratteristiche considerate rappresentative, ecc.; la rilevazione spontanea si avvale dell'osservazione esperienziale e riguarda i processi formativi, ossia **ciò che accade mentre accade**, nella loro complessità olistica: è chiaro che **un processo non si può misurare**. Si possono invece misurare alcune sue proprietà o caratteristiche, e sulla base della presenza o meno di quelle proprietà, si potranno **inferire** (su ipotesi) elementi di qualità di quel processo. Le misure provenienti dalla rilevazione, accompagnate da descrizioni e narrazioni, **affinano la stima** verso una rappresentazione realistica del processo formativo.

Gli strumenti di misurazione e di calcolo per la rilevazione si basano su modelli matematici e statistici così come vengono usualmente applicati alle scienze umane e sociali; in questo senso è opportuno ridisegnare il ruolo pedagogico e formativo specifico di strumenti come test o questionari nati e inventati nella ricerca psicologica o sociologica. In altre parole, gli strumenti o, meglio ancora, le loro indicazioni metodologico-operative possono anche provenire da altre scienze (o dall'integrazione disciplinare), ma se usati nella rilevazione di eventi formativi, essi **devono primariamente rispondere a scopi formativi**, e non a motivazioni di ricerca psicologica o sociale.

Il pericolo maggiore per la rilevazione misurativa è quello di considerarsi in sé esaustiva (questo rischio è comune a tutte le attività valutative), e in questo caso esiste la possibilità di lasciarsi avvolgere dalle **spire ingannatrici dell'oggettività dei numeri**: uno strumento potrà anche essere *oggettivo* se adeguatamente sperimentato e standardizzato, ma *l'interpretazione dei risultati non potrà mai essere oggettiva o assoluta*. Ciò non vuol dire che si debbano abbandonare strumenti di misurazione e di analisi statistica (medie, deviazioni standard, e soprattutto correlazioni, ecc.) ma che essi assumono significato e valore solo se preceduti/seguiti da analisi sistemiche qualitative e da opportune contestualizzazioni del loro utilizzo.

In conclusione, la rilevazione si configura come l'analisi ponderata (misurazione) di ciò che è possibile osservare e misurare mediante strumenti che differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni.

**Si osserva** tutto; di ciò che si osserva **si rileva** solo ciò che è significativo; di ciò che si rileva **si misura** solo ciò che serve.

---

<sup>19</sup> Susanna Mantovani (1995, 131).

## 2.3 Le attività valutative: il controllo

Il termine controllo, sia in ambito internazionale che nelle analisi nazionali, si presenta con ventagli semantici alquanto articolati, e può pertanto dare adito a distorsioni comunicative se non è adeguatamente definito a priori.

### 2.3.1 Il controllo delle procedure

In questa sede definiamo il controllo come quell'attività valutativa deputata alla **determinazione dello stato di una procedura nelle sue fasi applicative**. Lo scopo del controllo è la *regolazione* dei processi reali qualora si distanzino, oltre determinate soglie, dagli stati previsti della procedura o del piano di lavoro. Da questo punto di vista non è difficile immaginare come il controllo sia determinante in tutte le attività didattiche e formative organizzate secondo **procedimenti algoritmici**; tali attività, a motivo della loro complessità, per un verso necessitano di segmentazioni e di conseguenti valutazioni alla conclusione di ogni segmento, e per l'altro necessitano di attribuzione di responsabilità e di conseguenti valutazioni relative agli specifici compiti.

Nell'istruzione professionale, ma anche in quella tecnica e in quella artistica, molte attività in cui l'allievo è chiamato a "costruire un prodotto", è opportuno che siano suddivise in fasi ed il controllo accompagna le fasi della costruzione (*v. dimostrazioni ed esercitazioni*).

### 2.3.2 Il controllo delle procedure organizzative

Un esempio significativo si può ritrovare nei progetti di sviluppo della **qualità delle istituzioni scolastiche**: sono progetti che puntano a migliorare la qualità del funzionamento, anche dal punto di vista della produttività didattica dell'intera scuola. Attraverso questi progetti<sup>20</sup>, la scuola cerca di:

- semplificare le procedure, snellirle e sburocratizzarle<sup>21</sup>;
- rendere sempre più trasparente, riproducibile, documentata e accessibile ogni attività svolta;
- consentire una migliore partecipazione delle componenti scolastiche alla gestione dell'intera scuola, nelle sue attività fondamentali;
- liberare energie e risorse, prima disperse in attività poco significative, e comunque inutilmente ripetitive;
- avviare un sistema di rilevazione dei difetti e degli inconvenienti, in grado di garantire il massimo di rapidità e di efficienza degli interventi correttivi;
- individuare i punti di forza e di eccellenza, così come i punti di attenzione e di criticità, avendo come riferimento di **qualità l'equilibrio tra le soddisfazioni di tutti gli agenti del sistema**, dalle direttive europee alle indicazioni nazionali, dalle esigenze territoriali ai bisogni delle famiglie, dall'offerta

---

<sup>20</sup> Sono molteplici le tipologie di progetti/procedure avviati dalle scuole. Es. tipologie cognitive: progetto lettura, scrittura creativa, settimana della scienza, olimpiadi della matematica, corsi di recupero, attività di approfondimento, arricchimento dell'offerta formativa, assistenza e tutorato agli studenti, potenziamento cognitivo, ecc. Es. tipologie socio-relazionali: progetto star bene a scuola, progetto giovani, prevenzione droga, AIDS e sessualità, educazione alla salute, autostima, ecc. Non è sempre agevole distinguere nettamente l'orientamento cognitivo o sociale o personale di un progetto/procedura: è sufficiente pensare ai viaggi di istruzione e alle gite scolastiche per comprendere la con-fusione tra obiettivi cognitivi, socio-relazionali e affettivo-emotivi.

<sup>21</sup> L'avvio dei progetti nella scuola dell'autonomia trova ampie resistenze, in particolare nei licei, e soprattutto da parte di quegli insegnanti che soffrono l'impoverimento della propria disciplina a vantaggio di azioni formative socialmente richieste (es: salute, alimentazione, stradale, ecc.) che a loro avviso "poco o nulla hanno a che fare con la scuola".

formativa dell'Istituto al potenziale di sviluppo di ogni studente, espresse attraverso il sistematico ricorso al loro coinvolgimento diretto e alla consultazione,

- definire con precisione i fattori di qualità della vita scolastica, così come sono vissuti da parte dell'utente del servizio scolastico;
- misurare, per questi fattori di qualità, il grado di equilibrio nella soddisfazione di studenti, genitori ed insegnanti, in rapporto alle loro attese circa il livello delle prestazioni rese dalla scuola;
- costruire, in base ad una scala di priorità, i diversi fattori di qualità di una politica formativa mirata al sistematico miglioramento del livello di prestazione del servizio.

### **2.3.3 Ma quale qualità?**

A dispetto della terminologia (sistema qualità, controllo di qualità, qualità totale, ecc.), le metodologie utilizzate in ambito di controllo risultano essere per lo più quantitative e corrispondenti a standard statistici, numericamente espressi. Una delle preoccupazioni più sentite in questi sistemi di controllo è quella relativa alla prontezza nella segnalazione di malfunzionamenti, di disguidi, di inosservanze delle norme, di inceppamenti organizzativi; e l'efficacia dell'intervento correttivo è strettamente dipendente dalla tempestività della diagnosi. In realtà il vero punto critico sta proprio nel decidere che cosa correggere: raramente i processi formativi si lasciano curvare e riorientare per adeguarsi alle procedure, agli iter prefigurati; d'altro canto anche le procedure, in genere frutto di consuetudini consolidate, si presentano rigide e difficilmente modificabili. Pertanto, tra regole procedurali e gestione dei processi reali, viene a determinarsi un percorso a tratti schizoide, a causa di incomprensioni, di sottintesi, di aggiustamenti precari.

## 2.4 Le attività valutative: la verifica

La **verifica** va intesa come attività valutativa che mira a **riscontrare se un'ipotesi alla prova dei fatti è vera o meno**, comparando l'ipotesi (ossia gli obiettivi prefissati e le condizioni per raggiungerli) con i risultati, ossia con gli esiti ottenuti dalla rilevazione e dal controllo operativo. La verifica è progressivo approfondimento comparativo tra a) il progetto e b) i risultati che si suppongono raggiunti con l'attivazione di quel progetto. Possiamo pertanto definire la verifica come un'attività che mira a **confermare** o a **falsificare** le ipotesi iniziali.

**Verificare significa controllare se un'ipotesi è vera o meno.** “Il nucleo concettuale [della verifica] ... è il confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi; tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri di confronto” (Calonghi L., 1976, 19).

Non si può verificare qualcosa se prima non si è definito precisamente che cosa si intendeva raggiungere. L'atteggiamento richiesto in fase di verifica è quello del ricercatore: “se si predispone questa situazione, se si utilizzano questi strumenti, se si agisce in questo modo,... si dovrebbe sviluppare questo apprendimento, e quindi ottenere questi risultati”. È chiaro che tutti quei “se” definiscono in potenza il **progetto formativo** (che comprende e coniuga il **progetto di maturazione** - attivato dall'allievo - e il **progetto didattico** - attivato dall'insegnante).

**La verifica risponde direttamente alla progettazione: si verifica solo ciò che è stato progettato poiché solo con la progettazione si definiscono obiettivi, esiti, risultati attesi, traguardi, scopi, mete.** Non si può verificare qualcosa se prima non è stato preventivato.

### 2.4.1 Quando si devono verificare i risultati degli studenti

Nella scuola, la maggior parte delle azioni valutative è rivolta agli apprendimenti degli allievi o più precisamente alla **verifica dei risultati di apprendimento**. Pertanto, focalizzeremo l'attenzione sulle **prove oggettive** o più propriamente sulle **prove strutturate di profitto**.

*Il caso.* L'ignoranza dei potenti, si sa, è oggetto di facile ironia. Qualche tempo fa, in una trasmissione televisiva, deputati e senatori della Repubblica, che da decenni implacabilmente legiferano, tra l'altro, per migliorare lo stato della scuola, sono stati interpellati su alcune facilissime domande di storia: “In quale anno Cristoforo Colombo ha scoperto l'America?” oppure “In quale anno è iniziata la Rivoluzione Francese?” o ancora più recentemente “In quale anno si è svolto il referendum monarchia-repubblica?”. Le risposte, tristemente esilaranti (errori di secoli per la scoperta dell'America, confusioni tra rivoluzioni – 1792 o 1917 –, errori di anni per il referendum monarchia-repubblica) mettevano in evidenza la fugacità delle conoscenze di studio fine a se stesse, la labilità della memoria e del ricordo, la breve durata dei risultati dell'apprendimento quando questi non diventano parte della vita della persona.

Quelle domande, e altre ancora, vengono da sempre proposte in tutte le nostre aule, sotto forma di prove. Perché le prove? A che cosa servono? La risposta è scontata: per vedere se gli studenti hanno capito! Se sanno! Se hanno studiato! “E poi, si è sempre fatto così!”. In realtà le domande sono sempre state poste, ma non sono sempre diventate prove: negli ultimi decenni, con una forte accelerazione negli anni più recenti, le tipologie di prove somministrate agli studenti sono andate **diversificandosi** (non c'è più solo lo scritto e l'orale) e **oggettivandosi** (tendenti ad una minor arbitrarietà soggettiva).

### 2.4.2 Stimolo-Risposta: il ritorno di Pavlov

Per appurare se gli studenti hanno imparato e/o se hanno raggiunto gli obiettivi prefissati l'insegnante sottopone delle prove agli studenti. Un tema, un saggio, un problema, una relazione, un rapporto, un articolo di giornale, una traduzione, una versione, un colloquio valutativo o un'interrogazione orale, un progetto, una tesina, una prova di laboratorio, una prova applicativa, un'esecuzione musicale, una prova grafica, un'attività motoria o ginnico-sportiva, un test di ingresso, ... **sono tutte prove**. Il docente propone degli **stimoli** (domande, tracce, indicazioni, consegne, titoli, ecc.) e l'allievo **risponde** (reagisce) con una **prestazione**: dovrà **scrivere** il tema, **redigere** il rapporto o la relazione, **risolvere** il problema, **svolgere** l'equazione, **mettere a punto** un esperimento in laboratorio, **rispondere** all'interrogazione, **disegnare**, **suonare**, **produrre**, **raccontare**, **descrivere**, **argomentare**, **dedurre**, ...

Naturalmente, se l'insegnante pone una domanda a scopo valutativo significa che si attende determinate risposte: con **la verifica intende misurare il divario tra la risposta attesa (l'obiettivo) e la risposta reale (il risultato)**; la verifica non è valutazione in senso pieno: **per valutare non è sufficiente contare gli errori, è necessario interpretarli**.

*ATTENZIONE! Con una prova non si prende in esame tutto l'apprendimento ma alcuni tra risultati possibili dell'apprendimento, non lo studio, ma l'effetto dello studio.*

**Per valutare l'apprendimento bisognerà prendere in considerazione in modo integrato i risultati delle prove con i processi cognitivi (e non) attivati dall'allievo per apprendere.**

*Tutto ciò per una semplice constatazione: il risultato, da solo, è aleatorio e contingente, determinato da uno stimolo artificioso esterno all'allievo; il processo messo in atto dall'allievo, soprattutto se confortato dai risultati, si consolida in competenza, sviluppa la padronanza, affina il talento.*

Ciononostante, per quanto aleatorio, verificare il risultato dello studio è importante in ambito scolastico, poiché permette di tenere sotto controllo (e quindi di regolare i successivi insegnamenti) l'evoluzione dell'apprendimento.

### 2.4.3 Misurare il risultato è come misurare la febbre

La febbre è un sintomo, **uno** dei sintomi che concorrono a determinare una corretta diagnosi: sono molte le malattie in cui è presente la febbre. Non è sufficiente la sommatoria dei sintomi, sono indispensabili a) l'analisi della loro **interazione** e soprattutto b) la loro collocazione **entro un quadro di sistema significativo**, per la comprensione, l'interpretazione e la valutazione più accurata dello stato di salute/malattia del soggetto. La metafora della febbre, come tutte le immagini negative, non è felicissima, ma esprime in modo immediato cosa significa misurare i risultati di apprendimento, quali sono i suoi punti di forza (*facilità di rilevazione*) e quali i suoi limiti (*rischio interpretativo*).

### 2.4.4 Classificazione delle prove

Una specifica classificazione delle *prove di verifica* degli apprendimenti è stata effettuata da B. Verrecchi, 1984, di cui si propone un riadattamento.

#### **STIMOLO APERTO - RISPOSTA APERTA**

*Esempi: interrogazioni su argomenti di una certa ampiezza; temi; relazioni su esperienze; tenuta di verbali; redazione di articoli e lettere.*

*Lo stimolo consiste nel fornire l'indicazione di una certa area di problemi entro cui orientarsi.*

Una risposta richiede che si utilizzi la capacità di argomentare, di raccogliere le conoscenze possedute anche in aree disciplinari vicine.

#### **STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA APERTA**

Esempi: composizione e saggi brevi; attività di ricerca; esperienze di laboratorio; rapporti su moduli strutturati predisposti.

Lo stimolo si presenta accuratamente preparato in funzione del tipo di prestazione che intende sollecitare.

La risposta può tuttavia essere fornita in modo adeguato solo se l'allievo, facendo ricorso alle sue abilità e conoscenze, riesce a organizzare una propria linea di comportamento che lo conduca a fornire la prestazione richiesta.

#### **STIMOLO APERTO - RISPOSTA CHIUSA**

Esempi: accade, in genere, nelle interrogazioni e nei colloqui, in cui il docente sollecita l'allievo ad esprimere consenso o a seguire il suo discorso. In altre parole, chi interroga ricerca solo una conferma alle proprie convinzioni e non indaga il reale apprendimento dell'allievo. Si tratta perciò di pseudo-prove<sup>22</sup>.

Lo stimolo è generalmente ampio, ma improprio, perché non è indirizzato all'allievo.

La risposta, conseguentemente allo stimolo, è impropria, perché non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze.

#### **STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA CHIUSA**

Esempi: esercitazione di grammatica, sintassi, ecc.; esecuzione di calcoli; compilazione di modelli a risposte obbligate, questionari; risoluzione di problemi a percorso obbligato.

Lo stimolo contiene completamente definito il modello della risposta.

La risposta corrisponde ad una prestazione già organizzata.

Quando questo tipo di prove presenta una particolare organizzazione, capace di sollecitare, oltre alla capacità riproduttiva, anche quella di riconoscere, confrontare ecc., abbiamo una prova strutturata<sup>23</sup>, o prova oggettiva o test di profitto.

---

NB: Consiglio la lettura dell'approfondimento: VERIFICA CON LE PROVE STRUTTURATE

<sup>22</sup> Nell'interrogazione (o nel colloquio) possiamo trovare due tipologie opposte di processi comunicativi messi in atto dall'insegnante. Nella prima tipologia (**narcisismo intellettuale**), il docente parla, parla (parla quasi solo lui) e lo studente "deve" ascoltarlo mostrando "deferenza intellettuale" e "interesse sincero". Nella seconda (**maternage**), l'insegnante vuole aiutare l'allievo che presenta difficoltà (nella comunicazione e/o nell'apprendimento-studio): il docente pone il quesito, lo studente non dà segni di comprensione, il docente riformula il quesito, propone esempi e analogie, contestualizza; l'espressione attonita dello studente conduce piano piano l'insegnante ad inoltrarsi nella risposta, lasciando all'allievo soltanto la parolina conclusiva. L'effetto, talvolta, è ridicolo per il resto della classe, umiliante per l'allievo, sconcertante per il docente. In ogni caso sono pseudo-prove.

<sup>23</sup> Le prove strutturate consistono in una serie di item (= domanda e risposta), organizzati secondo diverse tipologie. Ecco un elenco di tipi di item più comuni: 1) *vero-falso*: si presenta all'allievo un'affermazione e si chiede di indicare se la ritiene vera o falsa; 2) *a completamento*: all'allievo vengono presentate delle frasi, o dei periodi, o dell'espressione matematiche incomplete e gli si chiede di inserire le parole o i dati mancanti; 3) *confronto-abbinamento*: l'allievo deve indicare le corrispondenze corrette tra due liste di nomi, fatti, principi; 4) *a scelta multipla*: l'allievo deve individuare la risposta corretta tra le alternative proposte (in genere, 3 o 4 o 5 alternative); 5) *a risposta multipla*: l'allievo deve individuare le risposte corrette possibili tra più alternative.

## 2.5 Le attività valutative: la valutazione vera e propria

Come abbiamo precedentemente indicato, intendiamo qui ribadire il senso profondo della valutazione: valutare significa **attribuire valore** a qualche cosa o **riconoscere il valore** di qualche cosa.

1° problema: **Attribuire un valore o riconoscere il valore?** Una differenza non di poco conto tra il primo significato, di impronta **soggettivista** (in cui *tutta la realtà sta nell'occhio e nella mente di colui che la conosce* e le attribuisce un valore) e il secondo, di impronta **oggettivista** (in cui *tutta la realtà sta al di fuori* di colui che la percepisce e, pertanto, egli può solo riconoscerne il valore che essa in sé e di per sé possiede). Questi significati si rifanno a due concezioni filosofiche che per millenni si sono alternate nel proporre soluzioni ad un problema nel contempo gnoseologico ed etico. Per ciò che ci riguarda, è difficile immaginare la valutazione di qualche cosa senza un riferimento valoriale (e quindi soggettivo) su ciò che quel qualche cosa rappresenta “in sé” (e quindi oggettivo) a prescindere dal valutatore.

Il problema non risiede nella scelta tra l'oggettivazione di una scala di valori e la sua frammentazione nelle individualità delle persone, quanto piuttosto nella piena **consapevolezza del multiverso valoriale che, nella sua duttilità e nella sua mutevolezza, impregna di relatività ogni atto valutativo.**

2° problema: **perché valutare il “valore”?** Come il concetto di “vero” nella verifica, così anche il concetto di “valore” nella valutazione comporta connotazioni estremamente diversificate che vanno dai costi dell'investimento formativo (*valore economico*) al merito sulle competenze per ciascuna componente del sistema (*giudizio di valore*), dall'utilità e dalla spendibilità di tali competenze (*valore professionale*) alla loro certificazione (*valore accreditato*). Ma il nostro interesse si restringe a quella

valutazione che primariamente restituisce il **valore educativo e formativo dei processi attivati, ossia quella che mira a interpretare e comprendere ciò che ha senso, significato e importanza nelle trasformazioni formative progettate e/o accadute.**

Questa definizione racchiude le parole-chiave di tutto il discorso valutativo. Il valore in ambito didattico comprende a) l'importanza, b) la significatività e c) il senso dell'apprendimento:

- L'**importanza** si riferisce al **valore epistemico** di un contenuto disciplinare: si determina storicamente intorno ai processi di costruzione della conoscenza nel farsi di una disciplina. *Un contenuto (ossia, nella sua accezione più ampia, l'insieme costituito da teorie e principi, concetti e procedure, fatti e dati) è importante in sé, per gli studiosi di quella disciplina, per gli scienziati, per gli esperti, per il suo potere esplicativo e predittivo, per la sua capacità di spiegare, di comprendere e di prevedere il mondo, indipendentemente dal suo uso didattico.* Gli insegnanti che si affidano ad una concezione istruzionale limitano il “valore” didattico ai contenuti che insegnano<sup>24</sup>.
- La **significatività** riguarda il **valore semantico** attribuito dallo studente alle connessioni cognitive tra i nuovi contenuti e le conoscenze precedentemente da lui possedute. *Il soggetto mette in relazione i contenuti, quelli nuovi (della disciplina) con quelli pregressi (suoi, personali): i contenuti disciplinari diventano saperi, concetti suoi.* L'allievo così riveste di significato le reti di conoscenze, dichiarative, procedurali e immaginative della disciplina.

<sup>24</sup> La concezione istruzionale (in cui *insegnare* è sinonimo di *istruire*) si rifà alla progettazione per contenuti, che enfatizza la fase della selezione dei contenuti stessi. I contenuti da insegnare sono scelti sulla base del loro potere “accademico” riconosciuto, in un determinato momento storico, dalla comunità degli studiosi e/o dai programmatori ministeriali (es: “*I promessi sposi* sono il migliore romanzo storico-popolare in lingua italiana, perciò è d'obbligo la sua lettura critica nelle superiori”). Con questa concezione il valore **epistemologico-disciplinare** assorbe e annulla sia il valore “semantico” che il valore “personale”.

- Il **senso** si riferisce al **valore personale** (per la sua esistenza) che l'allievo attribuisce alla conoscenza acquisita (“a che cosa gli serve ciò che ha imparato”). Un concetto *ha senso quando il soggetto è motivato ad apprenderlo*, quando c'è un investimento energetico (non soltanto intellettuale, ma anche emotivo, affettivo, sociale, condiviso)<sup>25</sup>.

Senso, significato e importanza vanno **interpretati**, ossia “spiegati” (aperti, chiariti) rispetto alle cause e alle conseguenze. Ma vanno anche **compresi**, ossia “presi dentro”: **il valutatore deve essere consapevole che tutto ciò che egli recepisce ed interpreta va a collocarsi entro un quadro valoriale che è innanzitutto suo, personale e contingente, ma è anche condiviso (a diverso titolo) dalla comunità professionale/disciplinare di appartenenza.**

È un errore pensare che con la verifica (ossia con le attività e gli strumenti che abbiamo affrontato nella lezione precedente) si concluda l'azione valutativa. **I risultati di una prova di verifica sono punteggi da interpretare e comprendere.**

I risultati e le indicazioni provenienti dal **rigore** delle rilevazioni misurative e descrittive, del controllo e della verifica rappresentano la base concreta, i dati di fatto, analitici e prevalentemente quantitativi, non ancora **interpretati semanticamente** in chiave formativa. “Se devo scegliere tra rigore e significato, non esito un istante a scegliere il secondo” (René Thom). Due insegnanti possono consapevolmente, dare due significati diversi ai medesimi risultati o alle medesime osservazioni. *La valutazione non è un semplice aggregato di rilevazioni e di verifiche, non è la somma delle misure emerse (che conduce alle classifiche di merito) e neppure la loro media (che conduce alle tradizionali votazioni, con numeri, con lettere o con aggettivi).*

Se con la verifica si punta a separare il vero dal falso, ciò che conferma da ciò che smentisce le ipotesi formulate, con la valutazione si cambia il registro di lettura-interpretazione e si allarga il contesto di riferimento: il nuovo registro non è designato dalla confermabilità o dalla falsificabilità delle ipotesi progettuali e degli obiettivi predeterminati, ma dall'*efficacia dell'azione formativa nel promuovere significativi processi di trasformazione, di cambiamento e di sviluppo dell'apprendimento nell'allievo*<sup>26</sup>.

### 2.5.1 La valutazione dei processi di apprendimento

La valutazione deve cercare risposte a domande di questo tipo:

- Che senso hanno questi risultati per lo sviluppo intellettuale dell'allievo?
- Quali *significati* personali l'allievo attribuisce al concetto x?
- Quali percorsi ha attivato per personalizzare il concetto?

<sup>25</sup> Proseguendo con l'esempio della nota precedente, il **valore semantico** potrebbe essere rappresentato dall'espressione “Per l'allievo adolescente, la lettura de *I promessi sposi* è pertinente e funzionale all'apprendimento, meglio di altri romanzi, sia ai fini dell'educazione linguistica che dell'educazione letteraria”; il **valore personale** infine è quello su cui si innesta la mediazione didattica a partire dalle concezioni e dai vissuti dell'allievo (es: “Il miglior modo per avvicinare Stefano, 15 anni, Il Liceo scientifico, alla lettura “alta”, alla riflessione sulla lingua, al perfezionamento della sua produzione scritta, al piacere dell'incontro e del confronto con l'autore ... è rappresentato dalla lettura de *I promessi sposi*”).

Le tre impostazioni del valore, nella didattica e nella valutazione, si possono rappresentare come una bilancia: il fulcro è il valore semantico, su un piatto poniamo il valore epistemico e sull'altro il valore personale. È necessario l'equilibrio: un eccesso di peso dato alla disciplina e ai suoi contenuti è fonte di elitismo, selezione e dispersione; un eccesso di peso dato all'allievo e ai suoi problemi personali conduce alla chiusura, al ripiegamento su se stessi, all'autoreferenzialità, mentre al contrario l'apprendimento è apertura, critica, trasformazione, curiosità, crisi, ...

<sup>26</sup> Non va dimenticato che ogni apprendimento presuppone il superamento delle organizzazioni cognitive precedenti, è una trasformazione, un cambiamento delle reti di conoscenze dell'allievo.

- Perché non ha seguito il percorso tipico (accreditato dalla disciplina e dalla sua didattica)? Il percorso seguito dall'allievo è un "errore" da scartare o possiede un potenziale innovativo di generalizzazione?
- È stato efficace, per tutta la classe, il progetto messo in atto?
- I processi di mediazione, cooperazione, condivisione tra gli allievi hanno migliorato la qualità degli apprendimenti?
- Quale valore danno gli studenti ai loro risultati, al loro studio, al loro impegno?
- Sono consapevoli dell'importanza dei contenuti disciplinari?
- Hanno compreso che l'errore non è semplicemente l'infrazione di una regola, ma anche una lettura "altra" della realtà?

Per rispondere a queste domande non basta "misurare" i risultati, non basta "osservare" i comportamenti. È necessario "vedere" i processi che l'allievo mette in atto per apprendere, per costruire personali relazioni di senso tra i saperi.

Quando si valuta non ci si limita all'analisi dei risultati, ma si punta a comprendere tutto il sistema dei processi individuali (intellettuali, affettivi, comportamentali) e collettivi (sociali, relazionali, comunicativi) che qualificano e rendono unica ogni esperienza formativa.

Quali sono i processi che l'allievo mette in atto per conoscere, per imparare, per apprendere?

Sono quelle **azioni integrate** (insieme **intellettive e cognitive, razionali ed emotive, personali e sociali**) che danno luogo alle trasformazioni nel soggetto delle sue matrici cognitive, dei suoi modelli di lettura e interpretazione della realtà, dello sviluppo dell'autonomia del suo pensiero, del perfezionamento quali-quantitativo delle sue procedure di ragionamento, dei suoi sistemi di padronanza nell'interazione con il mondo.

*Consiglio pratico.* Dato che un processo si rappresenta come un'azione è opportuno **utilizzare i verbi** al posto dei sostantivi: quindi **comprendere** al posto di *comprensione*, **ricostruire** e non *ricostruzione*, **esplorare** e non *esplorazione*, **classificare** e non *classificazione*, ecc.

Ovviamente, poiché la finalità della scuola nel nostro sistema di istruzione è di promuovere l'alfabetizzazione culturale del cittadino, i processi maggiormente interessati in ambito didattico (e valutativo) sono quelli intellettivi e cognitivi, quelli connessi allo sviluppo del pensiero e alla promozione della cultura. Ciò significa che **i processi affettivo-emotivi e socio-relazionali, non sono lo scopo ultimo dell'istruzione, ma sono funzionali alla formazione "integrale e armonica" della persona.**

Tra i processi cognitivi possiamo distinguere quelli specifici delle discipline (o processi epistemologici) e quelli generali (o trasversali) messi in atto dalle singole persone. I **processi epistemologici** sono processi di conoscenza (e/o di costruzione del sapere) specifici della/e disciplina/e interessate, sono quelli messi in atto dalla comunità di studiosi o di esperti che operano nel medesimo ambito.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Ecco un'utilissima esercitazione da svolgere con i colleghi: 1) Indicare una disciplina del proprio insegnamento. 2) Domanda cruciale: Quali sono i processi epistemologici di quella disciplina? (ovvero: un esperto, bravissimo in quella disciplina, come conosce il mondo, come lo interpreta, come lo costruisce?) 3) Indicare qualcuno di quei processi, usando verbi. 4) Fare un esempio in cui si vede che gli studenti stanno attivando uno o più di quei processi.

I **processi di apprendimento generali o trasversali** sono quei processi<sup>28</sup> che determinano l'apprendimento e, poiché ogni soggetto predilige propri modi e stili nell'apprendere, possiamo differenziare più processi:

- ❑ Processi riferiti al problematizzare la realtà e al definire le ipotesi di soluzione (*stile sistematico - stile intuitivo*)
- ❑ Processi riferiti all'osservare la realtà e al selezionare le percezioni (*stile analitico - stile globale*)
- ❑ Processi riferiti al selezionare le informazioni e al decidere percorsi e funzioni cognitivi (*stile riflessivo - stile impulsivo*)
- ❑ Processi riferiti al memorizzare e al riorganizzare le conoscenze (*stile verbale - stile visuale*)
- ❑ Processi riferiti al produrre autonomamente la conoscenza e al costruire il pensiero (*stile convergente - stile divergente*)
- ❑ Processi riferiti al dominio dell'azione e alle interazioni con la realtà (*stile seriale - stile olistico*)
- ❑ Processi riferiti all'acquisizione dei saperi e alla costruzione dei concetti (*stile ricettivo - stile esplorativo*)
- ❑ Processi riferiti alla condivisione dei saperi e alla relazionalità cognitiva (*stile intrapersonale - stile interpersonale*)

**La valutazione si configura come un'azione interpretativa che dà senso ai processi formativi vissuti e riconduce a sintesi sistemica le qualità, i valori e le significatività personali (esperienze, atteggiamenti, motivazioni, bisogni, ecc.) da essi veicolati.**

### 2.5.2 Il valore dell'errore

Con la rilevazione e con l'osservazione si contano gli errori, si classificano, si pesano, si descrivono; con la verifica essi rappresentano ciò che manca per raggiungere gli obiettivi previsti, ciò che l'allievo ancora non sa; con il controllo l'errore è tutto ciò che causa l'intoppo di una procedura, il blocco di un progetto. Con **la valutazione**, invece, si **cerca il significato, il senso e il valore dell'errore**; ci si chiede:

- Perché lo studente ha sbagliato? Che cosa ha determinato l'errore?
- Come va interpretato e compreso l'errore?
- Come può l'errore promuovere la crescita e lo sviluppo del soggetto?

Naturalmente qui non stiamo analizzando l'errore per mancato studio<sup>29</sup>, ma **l'errore per mancata o carente comprensione dei concetti e dei saperi**.

Dal punto di vista didattico, il docente di fronte all'errore inizialmente appura:

- il tipo di errore
- la frequenza dell'errore in classe

Sulla base di questa analisi il valutatore interpreta l'errore integrando tre funzioni: a) esplicativa, b) comprendente, c) progettuale<sup>30</sup>.

In realtà, **ogni disciplina interpreta l'errore secondo propri principi epistemologici**, ed in questa veste l'errore è decisamente propositivo.

<sup>28</sup> In F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma 2002 – vedi cap. I - § 3.1 / 3.2. Una sintesi per la costruzione del profilo cognitivo (ma anche dei profili socio-relazionale, psicologico (per lo sviluppo del sé) e operativo si trova **nel testo della prima lezione** di Didattica Generale (**si suggeriscono indicatori e di descrittori**).

<sup>29</sup> È certamente molto frequente il caso che l'allievo abbia sbagliato perché non aveva studiato. Ma è altrettanto frequente che l'allievo sbaglia perché non comprende anche quel poco che studia.

<sup>30</sup> Vedi ultimo paragrafo di questa lezione.

### 2.5.3 Errore o sbaglio?

da: <http://blog.libero.it/vera732/commenti.php?msgid=6890899>

Vi è una sostanziale differenza tra il commettere un errore o l'incorrere in uno sbaglio.

Infatti i presupposti di queste due realtà sono diametralmente opposti. Noi commettiamo un **errore** quando deliberatamente ci allontaniamo (ossia erriamo, come da etimologia del termine errore) dalla verità, da ciò che ci può far raggiungere i nostri obiettivi. Incorriamo in uno **sbaglio** invece quando, mentre ci dirigiamo nella giusta direzione alla volta di ciò che desideriamo raggiungere, semplicemente prendiamo un abbaglio o pecchiamo di sbadataggine (l'etimologia del vocabolo infatti viene contesa tra abbaglio, dall'evidente significato, e disbadaglio, ossia sbadataggine).

È molto importante per migliorare la propria esistenza prestare molta attenzione alla diversità delle implicazioni che comporta il trovarsi in una situazione di errore o di sbaglio. Se, per raggiungere la luna, ci dirigiamo verso il pozzo in cui si riflette, noi, consapevolmente o meno, stiamo errando, cioè ci allontaniamo dal nostro obiettivo e per rimediare potremo solo desistere, cambiare tattica o dirigerci nell'opposta direzione. Se invece, con il medesimo scopo, viaggiamo sopra una navicella spaziale deviata di qualche grado dal punto in cui si trova la nostra meta, allora stiamo semplicemente sbagliando, i presupposti della nostra azione sono validi, basterà solo correggere i nostri calcoli, aggiustare la rotta e proseguire sicuri sul nostro cammino e poco importa se ci vorranno molti tentativi, siamo sulla strada giusta e perseverando non potremo che portare a felice conclusione il nostro operato.

## 2.6 La metavalutazione e gli errori dell'insegnante

In campo sperimentale, una ricerca non si conclude con la raccolta delle informazioni (rilevazione), né con il controllo della correttezza procedurale, né con la conferma delle ipotesi (verifica) e neppure con l'interpretazione valoriale dei risultati e dei processi (valutazione), si conclude invece con la **validazione**. Nei laboratori la validazione si effettua con **l'esperimento cruciale**, nella ricerca applicata si effettua con la **riflessione critica** circa l'efficacia e l'efficienza dei percorsi e degli strumenti attivati. Anche la valutazione scolastica si dovrebbe concludere con la medesima riflessione critica: in altre parole sarà **la valutazione stessa a farsi valutare**.

Così come la metacognizione è consapevolezza dei saperi, apice riflessivo e garanzia dell'apprendimento significativo, la metavalutazione è **consapevolezza** del valutare, apice e garanzia della pertinenza e della coerenza delle attività di valutazione.

In pratica, ci si chiederà:

- i criteri di valutazione rispondono coerentemente agli scopi formativi concordati nel progetto?
- le procedure di verifica tengono conto delle differenze individuali nelle esperienze, negli stili, nelle competenze, nelle reazioni al cambiamento, ecc.?
- le operazioni e gli strumenti per la rilevazione sono tarati e calibrati alle caratteristiche specifiche degli allievi?
- le metodologie utilizzate per valutare sono le stesse adottate per formare?
- le competenze e i contenuti sottoposti a valutazione sono coerenti
- con quelli effettivamente "processati" nell'intervento?

Perché valutare la valutazione? È necessario? Non si rischia, così facendo, di enfatizzare la portata delle attività valutative a discapito di quelle più costruttive della formazione? La valutazione non è separata dalla formazione e non rappresenta neppure il suo ultimo atto: formare e valutare sono attività che convenzionalmente separiamo per ragioni di opportunità di studio e di progettazione, ma nella realtà si presentano coesistenti e integrate. Il processo valutativo rientra a tutti gli effetti tra i processi formativi e intrecciandosi con gli altri concorre a determinare l'unitarietà dell'esperienza formativa.

Nella consuetudine della pratica valutativa la maggior parte delle attività si concentra nell'individuazione, nella spiegazione e nella comprensione dell'errore. La riflessione critica della metavalutazione capovolge la prospettiva: al posto della valutazione dell'errore si prendono in considerazione gli errori di valutazione, ossia tutti quei fattori soggettivi e personali che a diverso titolo possono inficiare la correttezza valutativa.

*Le cause dell'errore.* Gli errori di valutazione possono essere attribuiti all'ingerenza, nelle diverse fasi valutative (percezione, osservazione, rilevazione, analisi, elaborazione, interpretazione, formulazione/redazione, comunicazione):

- di **condizioni psicologiche** del valutatore: **componenti emotive** (nella determinazione di stereotipi e pregiudizi), **stato psico-fisico contingente** (stanchezza, tensione, noia, ...), **motivazione alla valutazione** (sicurezza/insicurezza, percezione di inadeguatezza, di incapacità<sup>31</sup>);

---

<sup>31</sup> Gli errori sistematici sono per lo più determinati dall'eccesso di sicurezza o di insicurezza: il valutatore è troppo sicuro di sé e delle sue competenze (perdendo di vista la parzialità del suo punto di vista) o troppo insicuro (limitandosi ad analisi superficiali e occasionali). In quest'ultimo caso, il docente può sentirsi inadeguato o incapace di valutare a) su specifici argomenti o discipline, perché non "possiede la materia" (es: l'insegnante di latino che si sente impreparato nel valutare l'apprendimento della geografia) o b) in generale, su qualsiasi tipo di valutazione (es: "Non mi è mai piaciuto valutare gli altri"; fino ad arrivare a: "Sto male al solo pensiero di dover valutare qualcuno").

- ❑ di **condizioni ambientali** in cui si svolgono le diverse operazioni valutative, che possono indurre il docente all'errore di valutazione (es: *In quale situazione corregge i compiti? In sala insegnanti, o nel proprio studio, o in cucina mentre accudisce i figli?*)

### 2.6.1 Errori sistematici

Gli errori sistematici consistono nella *tendenza spontanea a sopravvalutare o a sottovalutare* le prestazioni degli studenti e sono dovuti al modo in cui il docente percepisce se stesso in relazione a loro. Chi sopravvaluta sistematicamente è indulgente e restringe la scala valutativa nei valori medio-alti, chi sottovaluta è severo e la contrae verso il basso.

Con l'**effetto indulgenza** (amplificato in **generosità**), il docente manifesta marcati bisogni di popolarità, vuole essere accettato e benvenuto; in realtà rinuncia ad assumersi le sue responsabilità valutative e formative.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
<b>Errore per bisogno di essere accettato</b> (o benvenuto)	<b>Effetto Indulgenza</b> (o Benevolenza) Si attribuiscono valori o punti un po' più elevati rispetto a quanto dovuto. Il punteggio medio è superiore allo standard, fino a 2/10.	<b>Effetto Generosità</b> (o Munificenza) Si attribuiscono valori o punti molto più elevati rispetto a quanto dovuto. Il punteggio medio è superiore allo standard di oltre 2/10.

Con l'**effetto severità** (amplificato in **durezza**), invece, rimarca con eccessivo rigore la sua distanza dagli allievi, affermando il proprio sapere/potere su di essi.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
<b>Errore per affermazione esclusiva di sé</b> (sapere/potere)	<b>Effetto Severità</b> Si attribuiscono valori o punti un po' più bassi rispetto a quanto dovuto. Il punteggio medio è (fino a 2/10) inferiore allo standard.	<b>Effetto Durezza</b> Si attribuiscono valori o punti molto più bassi rispetto a quanto dovuto. Il punteggio medio è inferiore allo standard di oltre 2/10.

*Il ripiegamento al centro.* È una forma di errore sistematico anche il rifuggire dai giudizi estremi, in quanto comporta la costante contrazione della scala valutativa, non verso l'alto (come l'indulgente) o verso il basso (come il severo), ma nei valori intermedi. L'**errore per evitamento dei giudizi estremi** produce l'**effetto tendenza centrale**, il quale, derivato dal linguaggio statistico, indica la propensione ad utilizzare i punteggi mediani evitando compromissioni rischiose con valutazioni molto polarizzate, sia positive che negative. Nel sistema di valutazione in decimali è netta la tendenza a raggruppare i voti tra il quattro e il sette; nelle scale di valutazione, in cui viene richiesto un giudizio scelto all'interno di una serie di valori, siano essi numerici (da 1 a 5, oppure da 1 a 7) o descrittivi (da nullo a ottimo, oppure da sempre a mai) si può facilmente riconoscere come la maggior parte delle scelte cada nei valori centrali.

Quando l'evitamento del giudizio non comporta soltanto l'esclusione dei valori estremi della scala, ma conduce all'assegnazione del medesimo valore per tutti i valutati, indipendentemente dalla prestazione, ci troviamo di fronte all'**effetto rinuncia** (detto anche **effetto Ponzio Pilato**) in cui il valutatore di fatto, per scelta volontaria (!) o per costrizione (es: "voto politico"), rinuncia a valutare.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
<b>Errore per evitamento dei giudizi estremi</b>	<b>Effetto Tendenza centrale</b> Non si attribuiscono i valori o i punti dell'intera scala ma solo quelli centrali, meno compromettenti.	<b>Effetto Rinuncia</b> (o Ponzio Pilato) - Per scelta volontaria o per coercizione, si attribuisce un valore uguale per tutti, indipendentemente dalle differenti prestazioni.

Gli errori sistematici sono espressione del modo di percepire del valutatore, sono costanti nel tempo, non occasionali o contingenti; sono commessi indistintamente nei confronti di tutti e non solo verso alcuni.

### 2.6.2 Errori di autorappresentazione

Higgins (1987) ha indicato tre aspetti della rappresentazione che ogni persona ha di se stessa: 1) *sé reale*, “come sono”, 2) *sé ideale*, “come vorrei essere”, 3) *sé normativo*, “come dovrei essere”. Nel valutatore, le discrepanze tra questi stati del *sé* possono influenzare il suo giudizio e dar luogo a errori dovuti al confronto improprio tra il *sé ideale* e le caratteristiche di *personalità del soggetto valutato*.

Il docente che vive con sofferenza la discrepanza tra il *sé ideale* e il *sé reale* (es.: vorrebbe essere sicuro di sé, invece è sempre indeciso) è soggetto all'**errore da svalutazione del sé** e ciò provoca l'**effetto somiglianza sgradita** se ritrova nello studente le sue caratteristiche negative, o l'**effetto contrasto gradito** se invece lo studente presenta quei tratti che egli non ha ma a cui aspira. Questo errore enfatizza le caratteristiche desiderate ma non possedute: perciò il timido sarà portato a giudicare gli altri più sicuri di quanto essi realmente siano, il depresso più euforici e vivaci, l'introverso più socievoli.

	Effetto somiglianza	Effetto contrasto
<b>Errore da svalutazione del sé</b>	<b>Effetto somiglianza sgradita</b> Si stigmatizza la somiglianza tra le caratteristiche dello studente e le proprie, vissute in modo negativo.	<b>Effetto contrasto gradito</b> Si premia la diversità tra le caratteristiche dello studente (positive) e le proprie, vissute in modo negativo.

All'inverso, il docente che ha un'idea di sé particolarmente elevata, un *sé reale* presunto privo di difetti, è soggetto all'**errore da ipervalutazione del sé**, se scopre negli studenti le proprie qualità, con l'**effetto somiglianza gradita** tenderà a sovrastimare le prestazioni di quegli studenti (es.: un insegnante “creativo” potrebbe sopravvalutare i tratti di “divergenza” dei suoi allievi in quanto simili ai propri); se invece lo studente presenta tratti opposti ai suoi (es.: è monotono, privo di idee personali) può andare incontro all'**effetto contrasto sgradito**.

	Effetto somiglianza	Effetto contrasto
<b>Errore da ipervalutazione del sé</b>	<b>Effetto somiglianza gradita</b> Si premia la somiglianza tra le caratteristiche dello studente (positive) e le proprie, ritenute eccellenti ed esclusive.	<b>Effetto contrasto sgradito</b> Si stigmatizza nello studente la presenza di caratteristiche opposte alle proprie, eccellenti ed esclusive.

Gli effetti per eccesso nei due errori motivazionali si hanno con la compresenza intrecciata dell'effetto somiglianza e dell'effetto contrasto: nell'errore da svalutazione del sé l'effetto accentuato mette insieme la *denigrazione del simile* e l'*esaltazione dell'opposto*, nell'errore da ipervalutazione del sé associa l'*esaltazione del simile* e la *denigrazione dell'opposto*.

Quando l'errore di ipervalutazione del sé si coniuga e si confonde con i sistemi dei premi e delle punizioni, in sede di valutazione finale, può provocare l'**effetto «Dies Irae»** ovvero l'assegnazione del massimo premio per i «buoni» e del massimo castigo per i «cattivi». Nella valutazione in itinere, l'effetto «Dies Irae» si risolve in valutazioni caritatevoli per incentivare (v. effetto *ad misericordiam*) e/o nella minaccia (v. effetto *ad baculum*) della massima punizione (bocciatura, sospensione, espulsione) per intimorire.

Come vedremo nell'analisi degli errori motivazionali, la valutazione non deve intrecciarsi con i premi e le punizioni<sup>32</sup>. I premi riguardano il raggiungimento di obiettivi superiori allo standard, le punizioni si riferiscono invece all'infrazione delle regole pattuite, alle violazioni degli accordi presi insieme. Sia premi che punizioni sono definiti a priori e fanno parte integrante dei patti.

Il valore, interpretato come premio o punizione, mantiene il valutato dipendente dal valutatore/giudice, e ne deprime lo sviluppo dell'autonomia.

### 2.6.3 Errori motivazionali

Gli errori motivazionali sono causati dall'impropria commistione tra sistema valutativo e sistema premiale e punitivo. L'errore da **rinforzo positivo** avvia **effetti premiali** (es: X, Y e Z sono stati i più bravi, possono andare a giocare; ti do un punto in più perché ti sei impegnato).

	Effetto di base	Effetto per eccesso
<b>Errore da rinforzo positivo</b>	<b>Effetto Premio</b> Si attribuiscono valori o punti più elevati rispetto all'effettiva qualità della prestazione, al fine di incoraggiare il miglioramento.	<b>Effetto "Ad misericordiam"</b> Si attribuiscono valutazioni misericordiose, assumendo criteri permeati da sentimenti di pietà verso il valutato.

L'errore da **rinforzo negativo** avvia **effetti punitivi** (es: gli altri, che hanno commesso tanti errori, durante l'intervallo rimangono in classe e svolgono tutti gli esercizi di pagina 97; ti metto 4 nell'elaborato perché non hai studiato).

	Effetto di base	Effetto per eccesso
<b>Errore da rinforzo negativo</b>	<b>Effetto Punizione</b> Si attribuiscono valori o punti più bassi rispetto all'effettiva qualità della prestazione, al fine di limitare comportamenti scorretti.	<b>Effetto "Ad baculum" (bastone)</b> Si attribuiscono valutazioni minacciose, intimidatorie, allo scopo di incutere timore nel valutato.

<sup>32</sup> Il percorso valutativo è preciso: la qualità della prestazione dapprima si riconosce e si comprende, poi si interpreta e, quindi, si assegna (si congetture, si ipotizza) il valore. Così si completa l'azione valutativa. A che cosa serve l'assegnazione di valore? A prendere decisioni: come proseguire, quali azioni intraprendere, quali modifiche attivare.

Questi errori si commettono quando i fattori funzionali alla motivazione (peraltro indispensabile per qualsiasi apprendimento) si mescolano in modo indifferenziato con i fattori di successo della prestazione.

L'attribuzione di valore, sia in termini qualitativi che quantitativi, dovrebbe articolarsi su più **componenti di apprendimento** (di conoscenza e di esperienza, di abilità e di competenza, di risultato e di processo), e con i **relativi indicatori / descrittori** (correttezza, coerenza, pertinenza, efficacia, efficienza, impegno, ... ) e non nella sintesi indifferenziata di un aggettivo o nella sommatoria di un punteggio unico.

### 2.6.4 Errori connessi al funzionamento della memoria

Quando si devono valutare prestazioni o attività che si protraggono nel tempo, la capacità di ricordare può interferire nella selezione delle informazioni necessarie per costruire il giudizio conclusivo. Ci si ricorda più facilmente sia delle prime informazioni acquisite perché esse, anche con la ripetizione e il consolidamento, sono entrate nella *memoria a lungo termine (MLT)*, sia delle informazioni più recenti perché le ultime acquisite sono quelle che permangono nella *memoria a breve termine (MBT)*. Questi fenomeni cognitivi sono detti, rispettivamente, **effetto primacy** ed **effetto recency**.

Secondo la psicologia cognitiva, l'effetto *primacy* si spiega con la limitata capacità di trasferire informazioni dalla MBT alla MLT: quando si ricevono molte informazioni una di seguito all'altra, si ha un immagazzinamento duraturo soltanto di quelle acquisite per prime (Asch). All'opposto, l'effetto *recency*, ossia la tendenza a ricordare solo le informazioni più recenti, si spiega con la scarsa portata della MBT, che conserva solo le ultime informazioni recepite<sup>33</sup>.

I due effetti possono aggravare l'errore valutativo con il fenomeno dell'interferenza (che innesca il processo dell'oblio): gli effetti di base (*primacy* e *recency*) si limitano ad influenzare il giudizio complessivo, gli effetti per eccesso (*interferenza proattiva* e *retroattiva*) ostacolano o precludono l'acquisizione di una parte informativa alla determinazione dell'attribuzione di valore.

	<i>Effetto di base</i>	<i>Effetto per eccesso</i>
<b>Errore da preminenza della memoria a lungo termine (MLT)</b>	<b>Effetto primacy</b> Gli elementi riscontrati per primi sono più influenti degli altri nel determinare il giudizio complessivo.	<b>Effetto interferenza proattiva</b> La valutazione si fonda soltanto sui primi elementi acquisiti, che precludono il conseguimento delle successive informazioni.
<b>Errore da preminenza della memoria a breve termine (MBT)</b>	<b>Effetto recency</b> Gli ultimi elementi riscontrati prevalgono nel ricordo per determinare il giudizio complessivo.	<b>Effetto interferenza retroattiva</b> La valutazione si fonda soltanto sugli ultimi elementi acquisiti, che ostacolano la traccia mnestica delle informazioni precedenti.

<sup>33</sup> Come interesse metodologico e didattico: per l'apprendimento è maggiormente rilevante la prima parte delle informazioni acquisite, mentre sotto l'aspetto della ritenzione delle tracce mnestiche sono più significative le ultime informazioni ricevute.

L'**interferenza proattiva** indica come le prime informazioni acquisite intralcino e condizionino la costruzione delle successive tracce mnestiche (es.: i primi elementi rilevati durante la prestazione dello studente, non solo influiscono – effetto *primacy* – su quanto lo studente fa o dice per la restante parte della prestazione, ma non permettono di acquisire ulteriori informazioni). Al contrario, l'**interferenza retroattiva** indica che ciò che si è acquisito successivamente disturba quello che è stato precedentemente memorizzato (es.: lo studente ha svolto la maggior parte della prestazione in modo eccellente; gli ultimi passaggi piuttosto deludenti fanno dimenticare all'insegnante tutta la prima parte).

### 2.6.5 Errori di contiguità

Gli **errori di contiguità** accadono quando si valutano in successione temporale e/o in vicinanza spaziale le prestazioni di più studenti. In questi casi può attivarsi il confronto, consapevole o meno, tra le diverse prestazioni e, provocando interferenze valutative, dà luogo agli errori di sequenza e di prossimità.

Gli **errori di prossimità** si hanno quando fattori di contesto intervengono impropriamente nella valutazione delle prestazioni. Possono essere involontario o intenzionale. Per esempio, se si selezionano casualmente tre studenti e si interrogano contemporaneamente, le valutazioni possono influenzarsi reciprocamente producendo l'**effetto prossimità involontaria**: la prestazione “media” di un allievo appare più debole se quelle degli altri due sono eccellenti; viceversa, sembra più valida se quelle degli altri due sono scarse. Con l'**effetto prossimità intenzionale** il docente predispone il contesto valutativo e deliberatamente associa gli studenti da interrogare.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
<b>Errore di prossimità</b> (contestuale)	<b>Effetto prossimità involontaria</b> Nel medesimo contesto, la valutazione di una prestazione è influenzata dalle altre: è più elevata se le altre sono inferiori, e viceversa.	<b>Effetto prossimità intenzionale</b> Il docente consapevolmente associa i soggetti da valutare, per giustificare le valutazioni assegnate.

Gli **errori di sequenza** si hanno quando la contiguità è temporale e la valutazione del precedente interferisce nella valutazione del successivo. La sequenza può essere casuale o programmata. Per esempio, quando si valutano gli elaborati scritti o i prodotti svolti dagli studenti di un'intera classe, distribuiti in modo fortuito (**effetto sequenza imprevedibile**), la valutazione di un elaborato può subire l'interferenza di quello immediatamente precedente, e così un ipotetico giudizio “medio” può trasformarsi in “scarso” se il giudizio del precedente è stato “molto buono”.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
<b>Errore di sequenza</b> (temporale)	<b>Effetto sequenza imprevedibile</b> La valutazione della prestazione successiva è influenzata dalla qualità della precedente: è più elevata se la precedente è inferiore, e viceversa.	<b>Effetto sequenza programmata</b> Il docente a priori dispone la successione valutativa secondo criteri impropri, predeterminando il giudizio.

È consapevole, invece, l'**effetto sequenza programmata**: per esempio, il docente predispone la successione degli elaborati da correggere secondo la supposta bravura degli studenti (dal migliore al peggiore). È un errore, pur meno grave, utilizzare la prestazione migliore come unità di misura o

standard di riferimento per tutte le altre: questa procedura è valida nelle standardizzazioni, non nelle classi. Una classe non è una popolazione statistica ed è pertanto errato trasformare la prestazione migliore in criterio assoluto.

Gli effetti sequenza riguardano le prestazioni di più soggetti, non vanno perciò confusi con gli effetti catena che si attribuiscono alle prestazioni successive nel medesimo soggetto.

### 2.6.6 Errori di genere

Gli **errori di genere** sono riferiti alla diversa attribuzione di valore nei confronti delle prestazioni svolte da studenti del proprio o di altro genere. Possono essere considerati una *commistione di errori di autorappresentazione con errori derivanti da stereotipi a sfondo sessuale*; sono attivati da fattori personali affettivo-emotivi (preferenze, ostilità, paure) e/o da fattori socio-culturali. Gli allievi preadolescenti e adolescenti stigmatizzano questo tipo di errore negli insegnanti (talvolta anche senza elementi di realtà). Pertanto bisogna prestare molta attenzione.

### 2.6.7 Errori di generalizzazione indebita

L'**effetto alone**<sup>34</sup> si configura come *l'espansione ingiustificata del giudizio*. L'effetto alone si verifica quando un aspetto, o una caratteristica o un tratto, domina sugli altri e condiziona la complessiva attribuzione di valore. Per esempio, un linguaggio forbito usato dallo studente può influenzare la valutazione circa la preparazione, lo studio o la reale competenza; così come in un elaborato scritto, una ordinata articolazione in punti può essere interpretata non solo ai fini della comprensibilità espositiva, ma anche come chiarezza di idee (1° anello) o addirittura come capacità di categorizzare e di modellizzare (2° anello). La probabilità di errore aumenta quando la luce dell'inferenza si allontana dalla fonte.

L'effetto alone può essere anche **inverso** e si ha quando la percezione negativa di un singolo aspetto provoca un giudizio negativo a tutto l'insieme.

Qualora una caratteristica non si limita a “colorare” la scena valutativa, ma la abbaglia al punto da impedire la visione complessiva, si ha l'**effetto flash**: il valutatore non prende in considerazione la pluralità delle caratteristiche ma soltanto il singolo aspetto.

	Effetto di base	Effetto per eccesso
<b>Errore di generalizzazione indebita</b>	<b>Effetto alone</b> <i>Un aspetto rilevante arbitrariamente influenza la valutazione di altri aspetti non dipendenti da esso.</i>	<b>Effetto flash (o abbaglio)</b> <i>Un aspetto emerge al punto tale da precludere la rilevazione e la valutazione degli altri aspetti.</i>

L'**effetto legame illogico** (o **errore logico**, descritto da Newcomb e così definito da Guilford), può essere considerato come una particolare forma dell'effetto di alone e consiste nello stabilire *arbitrari*

<sup>34</sup> Il termine “effetto alone” (*Halo effect*) fu coniato nel 1920 da Edward Thorndike a seguito di una ricerca empirica pubblicata nell'articolo *The Constant Error in Psychological Ratings*.

L'alone, dal greco ἅλωος e dal latino *halōs*, è il “cerchio intorno al sole” (Devoto, 1979:14), un anello di luce che circonda un astro, un fenomeno ottico che appare, in particolari condizioni atmosferiche o climatiche, non soltanto attorno al sole o alla luna, ma anche attorno ad altre fonti luminose, come un lampione nella nebbia.

legami logici tra eventi indipendenti o autonomi. Tra gli esempi di errori logici ritroviamo note espressioni come: “non ha saputo rispondere perché non si è impegnato nello studio”; se non ce la fa in latino, non ce la fa neppure in matematica”; “non leggono perché c’è la televisione”, e così via.

### 2.6.8 Errori connessi ai pregiudizi

Quadro sinottico degli errori ed effetti connessi ai pregiudizi:

<b>ERRORE PER ...</b>	<b>EFFETTO BASE</b>		<b>EFFETTO AMPLIFICATO</b>	
<b>fissazione della prima impressione</b>	<i>Imprinting</i>	affidarsi completamente alle prime valutazioni che condizionano le successive	<b>Marchio</b>	apporre su ogni valutazione l’etichetta costruita sulle prime impressioni
<b>ancoraggio alle valutazioni precedenti</b>	<b>Catena</b>	collegare la valutazione attuale alla precedente	<b>Cliché</b>	ripetere in modo stereotipato le valutazioni precedenti
<b>costruzione intenzionale della previsione</b>	<i>Pigmalione</i>	creare contesti e situazioni tali da plasmare la risposta di apprendimento	<b>Clone</b>	«vali solo se fai/diventi/pensi come me» - esigere la propria risposta
<b>ricerca esclusiva della conferma della previsione</b>	«Trovo solo quello che cerco»	cercare solo elementi / indicatori che confermano la previsione	<b>Pregiudizio contagioso</b>	formulare domande tali da ottenere la risposta voluta

Sono molteplici gli errori causati dai pregiudizi. Il più noto è l’**errore di costruzione intenzionale della previsione**: si ha dinanzi da un pregiudizio sulle capacità di colui che si deve valutare e ci si attende che le sue prestazioni vi corrispondano. In tal modo si selezionano le prestazioni estrapolando quelle che si adattano al giudizio precostituito. Rosenthal e Jacobson hanno, a questo proposito, dimostrato come l’aspettativa, indipendentemente dalla sua origine, può funzionare come preveggenza che si autorealizza (**effetto Pigmalione**<sup>35</sup>). “E voi, che le cose credete di dirigerle, in realtà non le dirigete

<sup>35</sup> Un po’ di mitologia: *Pigmalione, re di Cipro, era famoso per la sua abilità di scultore. Egli era così devoto a quest’arte a tal punto, da rinunciare al matrimonio, anche perché secondo lui, nessuna donna poteva eguagliare in bellezza le forme femminili che egli stesso era capace di modellare. C’era in particolare una statua d’avorio alla quale egli aveva lavorato così a lungo e così appassionatamente da eleggerla ad ideale amoroso. Pigmalione era disposto a dare tutto ciò che possedeva per vedere la statua animarsi, la ritoccava ogni giorno per renderla sempre più perfetta, e la notte gli giaceva accanto, con la speranza di vederla mutare in carne ed ossa. Galatea era il nome che egli aveva dato alla statua, l’ornava di preziosi tessuti e di gioielli, ma nonostante questo l’immagine rimaneva immagine. Arrivò intanto il periodo nel quale si celebravano riti in onore di Afrodite, dea protettrice dell’isola. Pigmalione allora si recò al tempio della dea, portandole ricche offerte ed innalzando una preghiera appassionata. Nella preghiera domandava alla dea dell’amore di concedergli per sposa colei che egli stesso aveva forgiato con le sue stesse mani. La dea sentendosi invocata, fece innalzare le fiamme dell’altare fino al cielo per tre volte, facendo così capire il suo assenso alla richiesta.*

affatto. È che a volte sapete prima degli altri dove andranno a finire e allora piegate le persone, le adattate, le conformate alle cose”<sup>36</sup>.

In ambito scolastico, specialmente nel colloquio o nell’interrogazione orale, è frequente l’effetto “**pregiudizio contagioso**” (Ancona) che non solo comporta interpretazioni soggettive delle risposte, ma addirittura spinge a scegliere e a formulare le domande così da ottenere le risposte desiderate.

### 2.6.9 Errori connessi alle aspettative deluse

Un’ultima tipologia di errori sono quelli causati dal senso di delusione professionale e personale vissuta dagli insegnanti durante l’azione valutativa (e che interferiscono nella corretta costruzione del giudizio).

L’**insuccesso dell’allievo** può condurre all’**effetto fallimento** da parte del docente che vede naufragare la possibilità di raggiungere gli obiettivi prefissati, e accentuarsi nell’**effetto «Tu quoque!»**, in cui si sente tradito dal “pupillo” nel quale aveva riposto grandi speranze.

Anche il **mancato soddisfacimento della professionalità**, per lo più a causa dell’ambiente/clima di lavoro e/o delle difficoltà relazionali con i colleghi e con la dirigenza, ma anche con gli studenti e le famiglie, può provocare l’**effetto frustrazione** o addirittura l’**effetto sconforto apatico**, con la rinuncia alla valutazione (“Tanto è tutto inutile”).

Infine, gli **errori dovuti alla supposizione di inganno** che aggravano la delusione, e determinano l’**effetto sospetto** (“non è farina del tuo sacco”) in cui non si riconosce il miglioramento dello studente a causa del precedente *imprinting* negativo, e se la supposizione di inganno investe più studenti, può condurre all’**effetto ritorsione generalizzata**.

---

### 2.6.10 Come commettere meno errori e/o come rimediare

- 1) Con più fiducia:
  - In se stessi
  - Negli allievi
  - Nei colleghi
  
- 2) Mettendo in atto alcuni processi:
  - **Riflessione e dialogo professionale**
  - **Triangolazione dei punti di vista (valutazione in team)**
  - **Triangolazione di metodi, tecniche e strumenti di valutazione**
  - **Condivisione anticipata dei criteri con gli studenti (co-valutazione)**
  - **Condivisione anticipata dei criteri con i colleghi (co-progettazione)**
  - **Trasparenza nella comunicazione valutativa**

---

*Pigmalione, allora, si precipitò a casa, speranzoso di abbracciare la sua Galatea, quando arrivò vide mutare la sua superficie d’avorio, il suo petto sollevarsi, i suoi occhi chiudersi. Egli quindi afferrò la sua mano e sentendola diventare calda e soffice riuscì a sentire il polso palpitare.*

*Pigmalione e Galatea si sposarono ed ella diede alla luce Pafo e, secondo alcuni anche Metarme. Pafo, successore di Pigmalione, fu il padre di Cinira, che fondò a Cipro la città di Pafo e vi costruì il famoso tempio di Afrodite.*

*Secondo alcuni studiosi il nome che Pigmalione diede alla sua statua non fu Galatea ma Eburnea, ossia fatta d’avorio.*

<sup>36</sup> G. Todde, *E quale amor non cambia*, Frassinelli, 2005, p. 134