Daniela Pasquinelli d’Allegra

**La valutazione: una funzione complessa[[1]](#footnote-1)**

**1. Le prove «tradizionali»**

«L’attività valutativa, come si sa, è in qualche misura sempre presente nell’agire umano intenzionale. Per quanto complessa e delicata, essa risulta indispensabile per orientare l’azione. Il suo rilievo cresce tuttavia con l’aumentare dei gradi di libertà disponibili nelle condizioni in cui si opera» (Domenici, 2007, p. 129). La maggiore libertà di articolare autonomamente curricoli e processi di apprendimento ha suscitato un più marcato interesse su una delle funzioni più difficili della professione docente a tutti i livelli, quello universitario compreso. Anzi, in quest’ultimo segmento della formazione-istruzione appaiono molto evidenti gli esiti «immediati» della valutazione di prove orali, che spesso gli studenti, accreditando il *locus of control* esterno ovvero il luogo nel quale collocare le cause dei propri successi o insuccessi (Rotter, 1966), vivono come dipendenti dalla sorte – che fa ricevere la domanda sulla quale si è più o meno preparati – o dalla disposizione d’animo del docente. L’esito sfavorevole di un esame universitario non compromette in linea di massima la carriera, essendo prevista l’opportunità di reiterare la prova, mentre una valutazione scolastica ripetutamente sfavorevole, in particolare nelle scuole del primo ciclo d’istruzione (in ragione della delicata età degli alunni in formazione), eseguita tramite prove non adeguate ad accertare competenze, ma solo a verificare l’acquisizione e la memorizzazione di conoscenze e di nozioni (altezze dei monti, denominazione di ciascun settore alpino, elenco dei capoluoghi di provincia di una determinata regione amministrativa, cifre relative a densità di popolazione ecc.) può provocare notevoli alterazioni nell’autostima, nella fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità. Oltretutto, si può anche perpetrare un danno all’immagine della geografia, che fin dai primi anni di scuola comincerà a essere considerata una «materia» da detestare, non solo perché percepita come mnemonica e noiosa, ma soprattutto perché legata al ricordo di insuccessi.

Nella tradizionale didattica della geografia, incentrata sull’insegnamento e sulla trasmissione delle conoscenze, la valutazione si concentra su verifiche dei risultati ottenuti dopo aver «inculcato» nelle menti dei discenti determinate nozioni, conoscenze e abilità. Tale verifica scatta quasi in automatico alla fine di ogni scansione didattica, come un processo di causa-effetto: a un’azione di insegnamento, basata su specifici obiettivi dettagliatamente predeterminati, deve corrispondere un’azione di apprendimento, i cui risultati, a vario livello di compiutezza, sono verificabili in termini quantitativi, e dunque certificabili. Per la verifica di alcune acquisizioni geografiche specifiche e circoscritte (va detto che le nozioni, a patto di non scadere nel nozionismo, conservano tuttora una precisa utilità, servendo da puntello allo sviluppo di apprendimenti significativi) e di abilità legate alla geo-graficità è ancora diffusissimo l’utilizzo di *prove oggettive* (prove a risposta multipla, prove vero/falso ecc.). Questo tipo di prove mantiene la sua validità (basata soprattutto sul criterio dell’oggettività), purché i docenti siano consapevoli che un tale strumentario di tipo oggettivo-comportamentista non esaurisce le procedure valutative e non fa emergere gli apprendimenti significativi.

In una visione realistica del mondo della scuola e dell’università, si può affermare senza tema di smentita che ancora oggi, anche in geografia, la più diffusa forma di controllo degli apprendimenti consiste nella *prova orale*: l’«interrogazione alla cattedra» temuta da generazioni di studenti in ogni disciplina. Tale prova può essere resa, mediante alcuni accorgimenti, più rispondente all’accertamento di apprendimenti significativi e a una forma di autovalutazione da parte dell’allievo. Sarebbe utile, ad esempio, fornire in anticipo agli studenti una lista di domande possibili, che sintetizzino i contenuti specifici oggetto di verifica (tratti dai testi di studio, da percorsi di ricerca condivisi ecc.) e che permettano agli allievi di comprendere quali tipi di prestazioni e di elaborazioni mentali saranno richiesti (Gregori, 2007).

Le domande potrebbero essere suddivise in:

* domande che richiedono solo di recuperare ed esporre conoscenze apprese (Come si forma un ghiacciaio? Come si classificano i prodotti di un’eruzione vulcanica? Quali sono gli elementi e i fattori del clima? Cos’è una pianura alluvionale e come si forma? Cosa s’intende per movimento demografico naturale?)
* domande che richiedono il pensiero divergente, aprendosi a una gamma di possibili risposte, e l’estrinsecazione di apprendimenti significativi, che esulino dal contesto di studio e si applichino alla soluzione di situazioni problematiche di vita reale (Per valutare l’impatto ambientale di un’opera pubblica, come un asse autostradale, quali aspetti e fattori prenderesti in considerazione? Gli interventi dell’uomo sull’ambiente nel tempo sono sempre da considerare dannosi e negativi? Argomenta la tua risposta suffragandola con esempi).

Nel corso di svolgimento della prova orale, le domande dovrebbero comunque essere utilizzate come stimolo per attivare, pur tenendo conto dei limiti di tempo, un colloquio che offra l’opportunità di far emergere apprendimenti significativi, evitando risposte «secche» e favorendo ragionamenti complessi e articolati.

**2. La valutazione autentica**

Lo spostamento del punto focale dell’azione formativa dal docente all’alunno e alla qualità del suo apprendimento ha modificato la visione della valutazione, indirizzando l’attenzione non solo ai risultati di tipo quantitativo, ma ampliandola ai processi di apprendimento e al contesto di riferimento. Si è cominciato a tener conto del fatto che l’apprendimento avviene quasi sempre in un contesto sociale e che quest’ultimo influisce grandemente sulla sua qualità; pertanto si è ritenuto opportuno prendere in considerazione le modalità di interazione sociale, constatando come la costruzione del sapere sia un’operazione di co-costruzione di tipo sociale (Di Natale, Fiorin, 2007).

Sul finire degli anni Novanta, a partire dai Paesi anglofoni, l’attenzione è passata da una valutazione di tipo oggettivo-comportamentista, basata su verifiche di tipo standardizzato, a una valutazione qualitativo-costruttivista, in grado di considerare non solo ciò che si è appreso e in quale quantità, ma anche ciò che si è in grado di fare con quanto si è appreso (Wiggins, 1998); dunque da allora si è iniziato a parlare di *valutazione autentica*, in grado di verificare e, al contempo, di stimolare lo sviluppo di competenze. Ciò può avvenire se gli studenti sono messi in grado di apprendere in situazioni concrete, similari alla realtà (apprendimento situato), di cimentarsi in compiti autentici che richiedono un saper fare attraverso il sapere, e l’applicazione di conoscenze e abilità, complesse e diversificate, anche in altri contesti.

Riconducendo il discorso nell’ambito geografico, compiti autentici per una valutazione autentica sono quelli che consentono agli studenti di ogni fascia d’età l’applicazione di competenze spendibili in situazioni di vita sul territorio e nell’ambiente, e la produzione di materiali, i quali entrano a far parte integrante della prova di verifica. In questo modo tale prova non si risolve più in una mera esercitazione.

Alcuni esempi possono contribuire a chiarire il concetto di *compito autentico*, in cui sia possibile valutare la prestazione e i processi conoscitivi che a essa hanno condotto:

* progettare o riprogettare uno spazio noto in base all’accertamento di bisogni propri e della comunità di appartenenza (riprogettare la distribuzione degli arredi della propria stanza, dell’aula scolastica, del cortile o giardino della scuola, di una piazza o di un angolo di un parco pubblico ecc.);
* costruire una carta tematica per evidenziare la distribuzione di un fenomeno di particolare interesse per la ricerca di gruppo o di classe;
* ideare e realizzare strategie pubblicitarie (cartelloni, slogan ecc.) per invogliare i coetanei a visitare il proprio paese o la propria città, mettendone in risalto i punti di forza del patrimonio naturale e culturale o aspetti dell’organizzazione sociale particolarmente rilevanti (presenza di strutture sportive all’avanguardia, efficiente rete di trasporti ecc.).

Un ampio dibattito si accende ancora sul tema della valutazione, non solo degli apprendimenti degli allievi, ma anche dell’efficacia dell’insegnamento dei docenti (argomento molto controverso, per la difficoltà di studiare soluzioni che riescano a mettere in luce le loro autentiche competenze professionali, spese sul campo) e, ampliando il raggio d’azione, dell’efficienza delle singole istituzioni scolastiche e del sistema d’istruzione nel suo complesso[[2]](#footnote-2).

**3. Le rubriche per la valutazione di prestazioni autentiche**

La valutazione di compiti autentici, anche in geografia, può essere effettuata utilizzando lo strumento delle rubriche (cfr. tab. 1): si tratta di modelli, costruiti dai docenti, che coniugano le indicazioni dei livelli di verifica delle prove oggettive con la valutazione, a più vasto raggio, di compiti di apprendimento multidimensionali, coinvolgenti la sfera cognitiva, affettivo-emotiva, socio-relazionale. Mentre, infatti, le prove oggettive standardizzate verificano la costruzione di conoscenze, le rubriche valutano il possesso di competenze.

Per afferrare le valenze sottese all’impiego delle rubriche, si pensi che nella vita di ogni giorno si presenta di frequente l’occasione di compiere atti valutativi: di persone che si incontrano casualmente o con cui si hanno rapporti di lavoro, di fenomeni, di paesaggi e ambienti che si visitano, di film alla cui proiezione si assiste ecc. Anche senza una precisa consapevolezza, si applicano rubriche mentali, che valutano le diverse «dimensioni»: nell’esprimere un giudizio su un film, per esempio, si valutano la fotografia, la regia, la sceneggiatura la recitazione, l’ambientazione. Utilizzate sistematicamente nel campo della valutazione di processi formativi, le rubriche si caratterizzano per le opportunità che offrono a docenti e studenti di condividere i criteri valutativi, in modo tale che gli elementi di valutazione coincidano con quelli di autovalutazione.

Un modello di rubrica di valutazione autentica contempla le seguenti voci:

* presentazione del compito di apprendimento, che contiene in maniera sintetica l’indicazione di quale prestazione e di quali produzioni sono richieste al singolo allievo o a gruppi di allievi;
* indicazione delle «dimensioni valutative», ovvero degli aspetti del compito di apprendimento, che saranno oggetto di valutazione;
* indicazione dei criteri di valutazione, che rappresentano le varie caratteristiche prese in considerazione per la valutazione di ciascuna dimensione;
* indicazione dei livelli di valutazione, che possono essere raggiunti nella qualità della prestazione (per ciascun livello predefinito, relativamente a ogni dimensione, occorre descrivere un profilo di qualità; la valutazione del compito risulterà dalla prevalenza di un determinato profilo di giudizio).

Ponendo sempre al centro dell’attenzione la persona dello studente, le rubriche consentono di valutarne, come detto, varie dimensioni (cognitiva, affettiva, socio-relazionale). Consentono inoltre, nella prospettiva metodologica della ricerca-azione, una riflessione sul processo di apprendimento, sia da parte dello studente sia da parte del docente-osservatore; tale riflessione implica anche una predittività rispetto a futuri sviluppi, all’accertamento di nuove dissonanze cognitive e alla proposta di apertura di ulteriori piste di studio e ricerca. In quest’ottica le valutazioni autentiche diventano punti nodali dei processi di formazione, che chiudono un segmento e al contempo offrono la chiave di accesso al passo successivo. Passo che sarà non solo nell’apprendimento di conoscenze significative, ma anche nello sviluppo di abilità sociali, nel consolidamento di una personalità in grado di affrontare prove anche nel più ampio e arduo contesto della vita.

Tab. 1 - Esempio di rubrica per la valutazione di un compito autentico di geografia

 [*Per ciascun allievo occorre valutare ogni dimensione e attribuire un livello; la prevalenza del livello ottenuto nelle cinque dimensioni darà il risultato valutativo finale. Per attribuire una valutazione quantitativa, basterà stabilire che a ogni livello corrisponda un determinato valore numerico*].

|  |
| --- |
| Disciplina o area disciplinare: Geografia |
| Classe: classe quinta di scuola primaria / classe prima di scuola secondaria di primo grado  |
| Compito di ApprendimentoPredisporre un itinerario di viaggio nell’Italia meridionale della durata diuna settimana, utilizzando il pullman, per osservare aspetti fisici e culturali caratteristici dei diversi paesaggi.  |
| Dimensioni del compito1. Conoscenza di elementi naturali e culturali presenti nel territorio
2. Conoscenza dei rapporti dell’uomo con un determinato tipo di paesaggio e di ambiente
3. Abilità nell’utilizzo di carte geografiche a varia scala (carte topografiche, carte stradali ecc.) e di visualizzatori dall’alto (Google Maps ecc.)
4. Capacità di organizzare le tappe del percorso in maniera funzionale, rispetto ai fenomeni da osservare e al tempo a disposizione.
 |
|  | Dimensione 1 | Dimensione 2 | Dimensione 3 | Dimensione 4 |
| Livello 1 (eccellente) | L’alunno/a conosce perfettamente e sa descrivere gli elementi naturali e culturali dei paesaggi che propone di visitare, dimostrando di saperli selezionare con grande proprietà rispetto agli scopi. | L’alunno/a dimostra un’ottima comprensione di aspetti ed effetti delle relazioni dell’uomo con un determinato tipo di ambiente, sapendo individuare problemi e possibili soluzioni. | L’alunno/a utilizza le carte geografiche, sapendole leggere e interpretare con padronanza in relazione all’obiettivo che si prefigge. Sa destreggiarsi con sicurezza anche nell’uso dei visualizzatori dall’alto. | L’alunno/a dimostra una notevolissima capacità di organizzare un itinerario di viaggio, sapendo selezionare tappe significative, calcolare distanze e tener conto dei tempi disponibili. |
| Livello 2 (buono) | L’alunno/a dimostra una buona conoscenza degli elementi naturali e culturali dei paesaggi e agisce con padronanza nella selezione da compiere. | L’alunno/a dimostra una buona comprensione di aspetti ed effetti delle relazioni dell’uomo con quel tipo di ambiente; è in grado di individuare i più evidenti problemi e, soprattutto se sostenuto dal confronto con il gruppo, le possibili soluzioni da adottare. | L’alunno/a dimostra una buona padronanza nell’applicare allo scopo le sue abilità di lettura e interpretazione della carta geografica e di uso dei visualizzatori dall’alto. | L’alunno/a dimostra una buona capacità di organizzare un itinerario di viaggio, superando qualche piccola incertezza nell’individuare le tappe in relazione alle distanze e ai tempi necessari per coprirle. |
| Livello 3(sufficiente) | L’alunno/a dimostra una conoscenza discreta degli elementi naturali e culturali dei paesaggi, anche se deve applicarsi per consolidarla; pur con qualche difficoltà, riesce a selezionare gli elementi da inserire nell’itinerario. | L’alunno/a dimostra una sufficiente comprensione di aspetti ed effetti delle relazioni dell’uomo con quel determinato tipo di ambiente, ma fatica a cogliere le situazioni problematiche e, soprattutto, le soluzioni da adottare. | L’alunno/a, pur con qualche difficoltà, superata con l’aiuto del gruppo e con la guida dell’insegnante, riesce a leggere e interpretare le carte geografiche in base allo scopo prefissato. Deve acquisire maggiore sicurezza nell’uso delle nuove tecnologie. | L’alunno/a sa organizzare un itinerario di viaggio, pur mostrando la necessità di ricevere il supporto del gruppo per superare alcune difficoltà.  |
| Livello 4(insufficiente) | L’alunno/a denota ancora una insufficiente conoscenza degli elementi naturali e culturali dei paesaggi, che non gli consente di selezionarli per costruire un itinerario adeguato. Deve impegnarsi molto per migliorare la sua prestazione. | L’alunno/a non riesce ancora a cogliere aspetti ed effetti delle relazioni dell’uomo con quel determinato tipo di ambiente. Deve applicarsi ed esercitarsi ancora molto, anche per individuare situazioni problematiche e ipotesi di soluzione. | L’alunno/a deve ancora colmare notevoli lacune nella lettura e nell’interpretazione delle carte geografiche e nell’uso dei visualizzatori dall’alto, che gli impediscono di potersi servire di tali strumenti in situazioni di vita reale. | L’alunno/a non riesce autonomamente a individuare tappe significative e a tener conto del calcolo delle distanze e dei tempi disponibili. Necessita di ulteriore applicazione. |

Elaborazione: D. Pasquinelli d’Allegra

BIBLIOGRAFIA

Arter I.A., Chappuis J., 2006, *Creating & recognizing quality rubrics*, Educational Testing Service, Portland.

Ausubel D.P., 1968, *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York (trad. It. *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1978).

Carletti A., Varani A. (a cura di), 2005, *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento.

Cisotto L., 2005, *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, Roma.

Comoglio M., 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Second Cooperative learning*, LAS, Roma.

Id., 2003, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano.

De Vecchis G., 2011, *Didattica della geografia. Idee e programmi*, UTET Università, Torino.

Di NAtale F., Fiorin I., 2007, *La valutazione dell’alunno*, Coop. S. Tom. a r.l., Messina.

Domenici G., 2007, *La valutazione: rilevazione, documentazione, certificazione*, «Notizie della Scuola» n. 2/3, pp.129-136.

Ebbutt D., 1985, *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles*, in R.G. Burgess (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, The Falmer Press, London 1985.

Fiorin I., 2008, *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, La Scuola, Brescia.

Giorda C., 2006, *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma.

Gregori R., 2007, *Valutare la competenza di studio*, in Di Natale F., Fiorin I. (a cura di), *La valutazione dell’alunno*, Coop. S. Tom. a r.l., Messina 2007, pp. 81-112.

Johnson D.W., Johnson R.T., 1989, *Cooperation and Competition: Theory and research*, Interaction Book Company, Edina.

Laneve C., 2003, *La Didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.

Malizia G., Cicatelli S. (a cura di), 2009, *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma.

Moshman D., 1982, *Exogenous, endogenous and dialectical constructivism*, «Developmental Review», New York, 2, pp. 271-384.

Perrenoud P., 2003, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.

Rotter J. B., 1966, *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, Psychological Monographs, 80, Whole No. 609.

Scallon G., 2004, *L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, De Boeck, Bruxelles.

Varisco B.M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.

Watkins C. et al., 2000, *Learning about learning enhances performances*, Paul Chapman, London.

Wiggins G., 1998, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

1. Il presente testo riporta una parte del contributo di D. Pasquinelli d’Allegra, *Geografia a scuola. Metodi, tecniche, strategie*, in G. De Vecchis, *Didattica della Geografia. Teoria e prassi*, UTET Università, 2011, pp. 49-78. [↑](#footnote-ref-1)
2. Con D.Lgs. n.286 del 19.11.2004 la gestione del Sevizio nazionale di valutazione è affidata all’INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), che opera in collaborazione con le Istituzioni scolastiche, con i Comuni, con le Province e con le Regioni (<http://www.invalsi.it/valsis/>). [↑](#footnote-ref-2)