

RICERCHE

Pratiche Valutative nell'Innovazione Educativa: Un'Analisi Multicase nelle Scuole Catalane.

Assessment Practices in Educational Innovation: A Multi-Case Analysis in Catalan Schools.

David Martínez-Maireles, Università degli studi di Enna "Kore".

ABSTRACT ITALIANO

Questa ricerca esplora il rapporto tra innovazione educativa e pratiche di valutazione, analizzando come l'adozione di nuove metodologie nell'insegnamento possa influenzare i processi di valutazione nelle scuole. Uno studio multicase condotto in tre scuole catalane, partecipanti al programma di innovazione educativa "Progetto SUMMEM", basato su metodologie interdisciplinari, competenze trasversali e didattica inclusiva, esamina vari livelli di configurazione delle pratiche di valutazione. Si indaga l'approccio valutativo degli insegnanti, il programma di valutazione e i compiti valutativi, esplorando il legame tra valutazione e processo di insegnamento-apprendimento. L'obiettivo è comprendere come le pratiche di valutazione si stiano trasformando e come le competenze valutative degli insegnanti stiano evolvendo per rendere i processi di insegnamento, apprendimento e valutazione più inclusivi e formativi.

ENGLISH ABSTRACT

This research explores the relationship between educational innovation and assessment practices, examining how the adoption of new teaching methodologies can influence assessment processes within schools. A multi-case study conducted in three Catalan schools participating in the educational innovation program "SUMMEM Project," which is based on interdisciplinary methodologies, transversal skills, and inclusive teaching, analyzes various levels of assessment practice configuration. It investigates the teachers' assessment approach, the assessment program, and the assessment tasks, exploring the link between assessment and the teaching-learning process. The goal is to understand how assessment practices are transforming and how teachers' assessment competencies are evolving to make teaching, learning, and assessment processes more inclusive and formative.

Introduzione

È evidente che nei processi di innovazione educativa è necessario un nuovo approccio alle pratiche valutative che vengono proposte (Ciani et al., 2020; Hargreaves et al., 2002). Nello specifico risulta fondamentale capire l'importanza dell'introduzione di un nuovo tipo di pratica valutativa che si concentri su aspetti e funzioni che non siano solo la raccolta dei risultati dell'apprendimento dei contenuti da parte degli studenti (Castoldi, 2021; Dochy, 2002).

In questo articolo viene presentata una ricerca pilota qualitativa multicase sui cambiamenti delle pratiche valutative realizzate da tre scuole catalane. Utilizzando la proposta di strumento di Coll e colleghi (1999; 2000), vengono analizzati i diversi livelli di configurazione delle pratiche valutative che intervengono nel processo di progettazione

delle stesse. L'obiettivo è fornire una visione di come le pratiche valutative siano legate al processo di insegnamento-apprendimento e come la loro analisi porti a una riflessione sulla competenza valutativa degli insegnanti per rendere il processo di insegnamento-apprendimento-valutazione più inclusivo.

I livelli di configurazione e analisi delle pratiche valutative

Le pratiche valutative possono essere configurate e analizzate in diversi livelli, considerando tali livelli come sovraordinati. Il primo livello, l'approccio valutativo, rappresenta il più generale e comprende i successivi tre livelli: il programma valutativo, le situazioni di valutazione e infine i compiti valutativi.

Approccio valutativo

L'approccio valutativo è definito come l'insieme di pensieri, credenze e idee che un insegnante ha riguardo alla valutazione (Coll et al., 2000). Questo significa che l'approccio valutativo è influenzato dalla concezione che l'insegnante ha della valutazione.

Questo tipo di valutazione si colloca su un continuum tra valutazione a funzione pedagogica e valutazione a funzione sociale, con le concezioni degli insegnanti che si inclinano verso uno dei poli in base al grado di istruzione: la "cultura del test" o la "cultura della valutazione" (Black & Wiliam, 2009; Brown & Remesal, 2017; Corsini, 2018).

Programma valutativo

Il programma valutativo (PV) si definisce come l'insieme delle situazioni o delle attività di valutazione adottate dall'insegnante e dai suoi studenti durante l'esecuzione di un processo di insegnamento-apprendimento (Coll et al., 2000; Torrance & Pryor, 1995).

Questi programmi valutativi rappresentano le attività o situazioni in cui gli studenti condividono le conoscenze acquisite durante il processo di insegnamento-apprendimento, rendendo la valutazione più formativa (Grange et al., 2021) e più inclusiva (Benvenuto, 2021).

Situazioni valutative

Le situazioni valutative (SV) hanno l'obiettivo di mettere gli studenti in condizione di utilizzare le competenze sviluppate durante il processo di insegnamento-apprendimento. Queste situazioni non comprendono solo i compiti e gli strumenti utilizzati, ma anche una serie di attività precedenti e successive all'azione valutativa, al fine di fornire una comprensione globale.

Le situazioni valutative sono composte da diversi segmenti/attività: preparatorie; valutazione in senso stretto; correzione, qualificazione; comunicazione; sfruttamento dei risultati (Coll et al., 2000).

Compiti valutativi

I compiti valutativi (CV) sono le diverse domande, elementi o problemi che gli studenti risolvono in una specifica situazione di valutazione. Costituiscono il livello "micro" delle

pratiche valutative nel contesto scolastico. Queste attività di valutazione possono essere identificate in base ai diversi prodotti richiesti agli studenti in una situazione di valutazione, utilizzando il feedback formativo (Grion et al., 2021; Vinci, 2021) e i compiti autentici (Batini, 2021; Benvenuto, 2021).

Metodologia della ricerca

In questa ricerca si intende condurre un'indagine descrittiva qualitativa all'interno del paradigma interpretativo attraverso lo studio di caso (Yin, 1989), selezionando tre casi di studio relativi a tre istituti partecipanti al programma di innovazione educativa. L'innovazione educativa viene attuata nelle Scuole PIA della Catalogna attraverso un processo di introduzione di una serie di innovazioni educative chiamato Progetto SUMMEM. I contenuti di miglioramento inclusi nel progetto sono l'apprendimento cooperativo, l'insegnamento e l'apprendimento basati sulle competenze e i percorsi di apprendimento. I criteri seguiti per la selezione delle scuole e degli insegnanti di riferimento in ciascuna delle scuole sono: a) trovarsi nell'ultima fase del processo di formazione all'innovazione; b) l'implementazione dell'innovazione educativa è avvenuta in più di un ordine scolastico, ossia, nell'infanzia, nella primaria e nella secondaria.

Partecipanti

In questo studio pilota hanno partecipato quattro insegnanti di tre istituti scolastici diversi, di cui due provenienti dallo stesso istituto. Le tre scuole si trovano nell'ultima fase del processo di innovazione e miglioramento educativo. I dati raccolti in ciascuna di queste scuole appartengono a cicli di scuola diversi, ovvero, l'infanzia, la primaria e la secondaria.

Strumenti di raccolta dati

Gli strumenti di raccolta sono due:

a) Un'intervista semistrutturata approfondita divisa in tre blocchi: 1) tipo di pratiche valutative attualmente adottate dai vari istituti; 2) cambiamenti nell'approccio alla valutazione osservati durante l'introduzione del processo di miglioramento delle pratiche educative; 3) fattori che gli insegnanti identificano come motori del cambiamento nell'approccio alle pratiche valutative all'interno del processo di miglioramento educativo.

b) La raccolta di evidenze valutative al fine di identificare diversi adattamenti, per esplorare vari aspetti delle pratiche valutative, programmi, situazioni e compiti. Sono stati raccolti documenti di tre diversi livelli. A livello scolastico, come rapporti di competenze e abilità, griglie di criteri di valutazione delle competenze di base; a livello di classe, come progettazioni delle materie; e a livello di attività, ad esempio con raccolte di diverse attività valutative di diversi studenti.

Strumenti di analisi

Lo strumento utilizzato per rispondere all'obiettivo di questa ricerca "identificare le pratiche valutative proposte dai docenti delle fasi di infanzia, primaria e secondaria obbligatoria immersi in un processo di miglioramento delle pratiche educative", è stato il Protocollo di analisi delle situazioni di valutazione (Coll et al., 1999). Questo protocollo consente di analizzare i programmi valutativi e le situazioni di valutazione utilizzate dagli insegnanti. Per questa ricerca, il "grado di adattabilità" di un Protocollo Valutativo (PtV) è definito concettualmente come la capacità di rispondere alle caratteristiche dei diversi approcci valutativi degli insegnanti. Metodologicamente viene dato da una valutazione complessiva, assegnata in base alle dimensioni delle situazioni valutative che compongono il PtV, divisa in tre tipi:

o "Scarso adattamento" quando le risposte valutative si avvicinano all'approccio valutativo della cultura del test (polo sociale).

o "Adattamento in alcune SV o in alcune dimensioni delle SV", quando le risposte valutative si trovano tra l'approccio della cultura del test (polo sociale) e l'approccio della cultura della valutazione (polo pedagogico).

o "Adattamento", quando le risposte valutative si avvicinano all'approccio della cultura della valutazione (polo pedagogico).

Questo "grado di adattabilità" è quindi concretizzato nelle categorie Basso (B), Medio (M) e Alto (A) per le diverse dimensioni identificate come rilevanti per i PV e le SV. Di seguito sono presentati gli strumenti di analisi, le dimensioni e i criteri operativi, utilizzati per analizzare tutti i dati raccolti nelle interviste e nella documentazione.

TAB. 1 - CRITERI OPERATIVI DELL'APPROCCIO VALUTATIVO.

Approccio valutativo	Qualitativa
Cultura del test (polo sociale)	Considerare la capacità di apprendimento in termini di intelligenza Concepire l'intelligenza come unica, stabile e non modificabile Prevalenza una funzione sociale della valutazione Prevalere la valutazione sommativa e quantitativa Utilizzare prove di risoluzione individuale con limiti di tempo prestabiliti e senza aiuti previsti
Cultura mista (polo intermedio)	Miscelare criteri della cultura del test e della cultura della valutazione senza predominanza di nessuno dei due poli
Cultura della valutazione (polo pedagogico)	Considerare l'intelligenza come multipla, non stabile e modificabile attraverso l'influenza educativa Comprendere l'apprendimento come processo di costruzione condiviso Prevalenza una funzione pedagogica della valutazione Prevalere la valutazione continua, globale e qualitativa Utilizzare prove che mettono in evidenza il ragionamento, la comprensione, l'analisi, la risoluzione dei problemi, lavori e/o progetti

TAB. 2 - CRITERI OPERATIVI DEI PROGRAMMI VALUTATIVI.

Dimensioni	Qualitativa	Quantitativa
Tipologia	A: quando ci sono più di 3 tipi di situazioni M: quando ci sono 2-3 tipi di situazioni B: quando c'è solo 1 tipo di situazione	A: quando i diversi tipi di SV consentono di raccogliere informazioni diverse sul processo di apprendimento degli studenti M: quando i diversi tipi di SV consentono di raccogliere qualche aspetto del processo di apprendimento degli studenti B: quando le SV raccolgono informazioni solo sul prodotto risultante dell'apprendimento dello studente
N. di situazioni	A: +3 situazioni M: 2-3 situazioni B: 1 situazioni	
Frequenza		A: quando la frequenza è elevata, cioè, quando ci sono diverse SV lungo l'unità/tema trattato M: quando c'è almeno 1 SV durante l'unità/tema trattato B: quando ci sono solo SV alla fine del credito o tema
Ubicazione		A: quando ci sono SV all'inizio, durante e alla fine dell'unità didattica o del credito M: quando ci sono tipi di SV in 2 dei 3 momenti del processo B: quando le SV sono state effettuate solo alla fine dell'unità didattica o del credito
Relazioni tra le Situazioni di Valutazione		A: quando le relazioni sono sufficientemente flessibili da permettere che tutti gli studenti siano coinvolti e partecipino anche in modo diverso secondo le necessità di ciascun studente M: quando vengono stabilite relazioni ma non rimangono fisse per tutti gli studenti B: quando non vengono stabilite relazioni

TAB. 3 - CRITERI OPERATIVI DELLE SITUAZIONI DI VALUTAZIONE.

Dimensione	Subdimensione	Quantitativa	Qualitativa
Riferimenti documentali			A: quando l'elaborazione della SV tiene conto degli aspetti trattati congiuntamente in classe M: quando l'elaborazione contiene qualche informazione tratta da materiale editoriale non utilizzato in classe B: quando l'elaborazione è completamente indipendente da ciò che è stato trattato in classe (strumento esterno)
Ubicazione temporale			A: quando ci sono SV all'inizio, durante e alla fine dell'unità didattica o del credito M: quando ci sono tipi di SV in 2 dei 3 momenti del processo B: quando le SV sono state effettuate solo alla fine dell'unità didattica o del credito Segmenti preparatori
Segmenti preparatori	N. di segmenti	A: + 1 M: 1 B: 0	
	Forme di organizzazione di attività congiunta		A: l'attività favorisce la partecipazione degli studenti attraverso gruppi cooperativi eterogenei; la natura del compito è aperta e promuove la riflessione; quando l'insegnante agisce come guida nel processo di realizzazione del compito M: non c'è predominanza da nessuno dei due poli B: quando non c'è partecipazione degli studenti o è individuale; quando il compito è chiuso o promuove un tipo di apprendimento meccanico; quando l'insegnante si assume tutto il peso dell'attività

Segmenti di valutazione in senso stretto	Tipologia di contenuti		A: si tiene in considerazione equamente i tre tipi di contenuti (concettuale, procedurale, attitudinale) M: almeno 2 B: solo 1
	Risultato atteso		A: quando il risultato atteso include aspetti riflessivi o di giustificazione della risposta; il compito ha un livello di complessità cognitiva medio o alto M: quando il risultato atteso include aspetti di giustificazione della risposta, ma il compito ha un livello di complessità cognitiva medio o basso B: quando il risultato atteso non include aspetti di giustificazione della risposta e il compito ha un livello di complessità cognitiva basso o non ci sono risultati attesi
	Capacità che permette valutare		A: non si valutano solo capacità cognitive e linguistiche B: si valutano solo capacità cognitive e linguistiche
	Forme di organizzazione di attività congiunta		A: l'attività favorisce la partecipazione degli studenti attraverso gruppi cooperativi eterogenei; la natura del compito è aperta e promuove la riflessione; quando l'insegnante agisce come guida nel processo di realizzazione del compito M: quando si verifica una situazione intermedia tra alta e bassa B: quando non c'è partecipazione degli studenti o è individuale; quando il compito è chiuso o promuove un tipo di apprendimento meccanico; quando l'insegnante si assume tutto il peso dell'attività
	Supporto comunicativo di presentazione		A: quando nella presentazione delle attività vengono utilizzati diversi linguaggi (verbale, numerico, grafico) M: quando nella presentazione delle attività vengono utilizzati almeno due tipi di linguaggio B: quando nella presentazione delle attività viene utilizzato solo un tipo di linguaggio
	Supporto comunicativo di esecuzione		A: quando nell'esecuzione delle attività sono necessari diversi linguaggi (verbale, numerico, grafico) M: quando nell'esecuzione delle attività vengono utilizzati almeno due tipi di linguaggio B: quando nell'esecuzione delle attività viene utilizzato solo un tipo di linguaggio
	Aiuti e supporti		A: quando l'insegnante offre diversi aiuti in base allo studente M: quando viene offerto qualche tipo di aiuto nell'esecuzione B: quando non ci sono aiuti
Segmenti di correzione, qualificazione	Criteri e procedure		A: quando i criteri sono variabili a seconda dello studente M: quando i criteri, pur essendo fissi, possono presentare qualche variazione eccezionale per qualche studente B: quando i criteri sono fissi e non ammettono variazioni
	Sistema di qualificazione		A: quando nella valutazione sono inclusi commenti che aiutano lo studente a regolare il proprio processo di apprendimento M: quando sono inclusi commenti sul risultato B: quando non sono inclusi commenti
	Attori		A: quando lo studente ha un peso significativo nella correzione del prodotto della situazione di valutazione M: quando la responsabilità della correzione ricade più sull'insegnante che sullo studente B: quando la responsabilità della correzione ricade interamente sull'insegnante
Segmenti di comunicazione o restituzione	Destinatari		A: quando viene fornito un feedback globale e contemporaneamente individuale per ciascuno degli studenti M: quando viene fornito un feedback di gruppo e non individuale o viceversa B: quando non viene fornito alcun tipo di feedback
	Modalità		A: quando viene comunicato il processo e c'è una bidirezionalità nel feedback M: quando c'è una situazione intermedia tra alta e bassa B: quando viene comunicato il risultato e c'è una unidirezionalità nel feedback

	Forme di organizzazione di attività congiunta		A: l'attività favorisce la partecipazione degli studenti attraverso gruppi cooperativi eterogenei; la natura del compito è aperta e promuove la riflessione; quando l'insegnante agisce come guida nel processo di realizzazione del compito M: quando si verifica una situazione intermedia tra alta e bassa B: quando non c'è partecipazione degli studenti o è individuale; quando il compito è chiuso o promuove un tipo di apprendimento meccanico; quando l'insegnante si assume tutto il peso dell'attività
Segmenti di sfruttamento dei risultati	Attività proposte		A: quando vengono proposte attività diverse da quelle valutate e sono diverse a seconda degli studenti M: quando le attività proposte sono le stesse e uguali per tutti gli studenti B: quando non ci sono attività proposte
	Forme di organizzazione di attività congiunta		A: l'attività favorisce la partecipazione degli studenti attraverso gruppi cooperativi eterogenei; la natura del compito è aperta e promuove la riflessione; quando l'insegnante agisce come guida nel processo di realizzazione del compito M: quando si verifica una situazione intermedia tra alta e bassa B: quando non c'è partecipazione degli studenti o è individuale; quando il compito è chiuso o promuove un tipo di apprendimento meccanico; quando l'insegnante si assume tutto il peso dell'attività
	Prodotti richiesti		A: quando vengono proposti prodotti diversi da quelli valutati e sono diversi a seconda degli studenti M: quando i prodotti richiesti sono gli stessi e uguali per tutti gli studenti B: quando non c'è nessun prodotto realizzato
	Cambiamenti nella pianificazione		A: quando ci sono cambiamenti che comportano qualche tipo di adattamento organizzativo e/o curricolare M: quando ci sono cambiamenti che comportano dedicare più tempo o ripetere attività e compiti già svolti B: quando non ci sono cambiamenti nella pianificazione
Impatto sulle decisioni di valutazione			A: quando l'impatto delle diverse situazioni di valutazione è variabile in base alle differenze tra gli studenti M: quando l'impatto, pur essendo fisso, può presentare qualche piccolo cambiamento eccezionale per qualche studente B: quando l'impatto è fisso per tutti gli studenti

Risultati

Approccio valutativo

Dall'analisi dei risultati dell'approccio valutativo dei tre casi si evince la presenza di un approccio misto con prevalenza della cultura della valutazione. Oltre all'analisi condotta della documentazione e dell'intervista, l'esempio più chiaro sono le definizioni che i docenti intervistati forniscono della valutazione.

Il caso 1 definisce la valutazione come un conflitto tra le due concezioni, anche se vi è un chiaro orientamento verso un approccio più pedagogico: "per me la valutazione ha una doppia dimensione: la dimensione burocratica e la dimensione pratica. Io considero quest'ultima quella che ha più senso, quella di sapere dove siamo per sapere dove dobbiamo arrivare. Le due dimensioni, a mio parere, si scontrano l'una con l'altra perché quella burocratica ti obbliga a seguire una serie di passaggi, quindi, avanzare sempre in una direzione. Quella pratica è totalmente personalizzata e ti aiuta a cambiare direzione qualora si incontrino delle criticità. È evidente che le due tipologie di valutazioni sono difficili da conciliare."

Il caso 2 si focalizza sugli studenti e il loro processo di apprendimento: "valutare il processo di acquisizione degli apprendimenti degli studenti. Anche e soprattutto perché gli studenti sappiano cosa hanno imparato e quale è stato il loro processo, la valutazione non è intesa in questo caso come valutazione sommativa ma una valutazione formativa dove gli studenti possono vedere qual è stato il loro processo di apprendimento."

Nelle parole del caso 3 emerge il conflitto della partecipazione degli studenti nella valutazione: "credo che per il professore la valutazione sia fondamentale per monitorare gli studenti in merito al raggiungimento degli obiettivi prefissati; per gli studenti e per le famiglie la valutazione rappresenta uno strumento di monitoraggio personale. Quello che succede è che gli studenti sono giovani e non attenzionano questa funzione della valutazione. Il punto chiave è rappresentato dal rendere gli studenti responsabili del proprio processo valutativo".

TAB. 4 - RISULTATI DELL'ANALISI DELL'APPROCCIO VALUTATIVO.

Approccio	Caso
Misto con prevalenza della cultura della valutazione	C1. Identifica la valutazione non solo come conoscenza del punto in cui si trovano gli studenti a livello concettuale, ma anche a livello personale, emotivo, relazionale, tra gli altri. Cerca di coinvolgere lo studente nel proprio apprendimento accompagnandolo e condividendo con loro anche il proprio processo. Si effettuano attività di valutazione durante tutto il trimestre, non solo prove scritte individuali, ma anche altri tipi di attività, individuali e cooperative, che mettono l'accento su altre competenze, come la comunicazione, la risoluzione dei conflitti. Si utilizzano anche attività di auto e covalutazione evidenziando l'importanza della metacognizione e della consapevolezza del proprio processo di apprendimento. Vengono identificati i tre momenti chiave della valutazione, ma non in tutte le discipline e aree. La valutazione finale è quantitativa e qualitativa con descrittori di livello di raggiungimento per le discipline e la valutazione finale delle competenze e abilità è qualitativa con la descrizione di ogni elemento valutato relativo a ciascuna competenza. Entrambe le valutazioni sono sempre accompagnate da un commento qualitativo del docente a livello personale
Misto con prevalenza della cultura della valutazione	C2. Identifica la valutazione integrata nel processo di insegnamento-apprendimento, valutando durante tutto il trimestre con diverse attività valutative. In alcune programmazioni di unità didattiche si identificano chiaramente i tre momenti della valutazione, anche se non in tutte le discipline. Le attività proposte non solo lavorano sul livello concettuale, ma anche su quello di ragionamento, comprensione, relazione. Da esse si regola anche la pratica docente e si autoregola lo studente, coinvolgendo in questo processo autovalutazione e covalutazione. Si sottolinea l'accompagnamento da parte del docente in esso. Spesso si effettuano osservazioni in classe con criteri di valutazione stabiliti. La valutazione finale è quantitativa e qualitativa con descrittori di livello per le discipline. La valutazione finale delle competenze è qualitativa con la descrizione di ogni elemento valutato relativo a ciascuna competenza. Entrambe le valutazioni sono sempre accompagnate da un commento qualitativo del docente a livello personale.
Misto con prevalenza della cultura della valutazione	C3. Identifica la valutazione come un processo di costruzione congiunta tra insegnante e studente, in cui l'autoregolazione del processo da parte dello studente è importante e gli vengono fornite attività e strumenti per portarlo a termine, come attività di autovalutazione e covalutazione anche se non è preso in considerazione nella valutazione, ma solo nella valutazione delle attitudini. Si sottolinea che dovrebbe essere affrontato caso per caso individualmente e fare anche un monitoraggio e un adeguamento individuale per ogni studente. In uno degli interventi integrativi dei quattro che vengono realizzati sono pianificati esplicitamente i tre momenti della valutazione. Si valuta quotidianamente con diverse attività, individuali e cooperative, che non valutano solo concetti o contenuti, ma anche altre competenze di base

Osservando i risultati dei programmi valutativi, si può affermare che il loro grado di adattabilità è elevato, grazie alla diversità di tipologie di prove e alla loro collocazione lungo l'intero processo di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, si può notare una criticità nei tre casi riguardo al numero di situazioni programmate, poiché il caso 1 e il caso 2 programmano solo le attività di valutazione in senso stretto, ma non le attività di preparazione e di comunicazione. Al contrario del caso 3, che nella sua programmazione tiene conto anche dei segmenti preparatori e di correzione, ma non contempla l'intera gamma di segmenti valutativi che possono essere previsti.

TAB. 7: RISULTATI DELL'ANALISI DEI PROGRAMMI VALUTATIVI

Dimensioni	Caso 1 PV	Caso 2 PV	Caso 3 PV
Tipologia	Diversa: prove scritte con domande di competenza, piani di lavoro di gruppo, dettati, rubriche, presentazioni orali, attività di classe, mappe concettuali, espressione scritta, video A	Diversa: piani di lavoro di gruppo, diario delle sessioni, dettato rotativo, rubriche, autovalutazioni, osservazioni in classe, prove scritte, attività in classe, revisioni del quaderno, drammatizzazioni A	Diversa: prove, redazioni, attività in classe, compiti ed esercizi, drammatizzazioni, mappe concettuali, covalutazione, autovalutazione A
N. di SV	Si svolge una valutazione dei prerequisiti conoscitivi ma non la considerano come tale, viene effettuata più di una valutazione in senso stretto e la valutazione finale, vengono anche effettuate auto e covalutazioni, viene considerato il segmento di comunicazione e feedback, anche se non è specificato nella programmazione. Non si dispone di informazioni se vengono utilizzati anche segmenti preparatori e di approfondimento M	Viene effettuata una valutazione dei prerequisiti conoscitivi, considerata un'attività iniziale piuttosto che una valutazione, vengono anche effettuati segmenti di valutazione in senso stretto e una valutazione finale, oltre alla comunicazione e al feedback, non è chiaro se vengano effettuati segmenti preparatori e di approfondimento M	Sembra che vengano forniti segmenti preparatori e di valutazione in senso stretto, e segmenti di correzione e comunicazione dando spazio agli studenti M
Frequenza	Vengono considerati diversi SV lungo l'unità didattica di apprendimento (UDA), tema o itinerario da trattare A	Vengono considerati diversi SA lungo l'UDA o l'itinerario di apprendimento A	Vengono considerati diversi SV lungo l'UDA o l'itinerario di apprendimento A
Ubicazione	Collocate all'inizio, durante e alla fine dell'UDA o dell'itinerario A	Collocate all'inizio, durante e alla fine dell'UDA o dell'itinerario A	Collocate all'inizio, durante e alla fine dell'UD o dell'itinerario A
Relazioni tra le SV			

Situazioni di valutazione

Per quanto riguarda i risultati delle situazioni di valutazione, il loro grado di adattabilità è medio. Si possono evidenziare i segmenti valutativi in senso stretto, poiché nei casi 1 e 3 viene valutato in misura minore il contenuto di tipo attitudinale, mentre nel caso 2 è più equilibrato. L'introduzione dell'innovazione fa sì che non vengano valutate solo le capacità cognitive e linguistiche, ma anche altre abilità e capacità orientate alle competenze, presentando le attività non solo con un supporto scritto o orale, ma anche visivo o tattile.

Si può osservare in tutti e tre i casi che anche nei segmenti di correzione persiste una funzione protagonista del docente. L'introduzione dell'innovazione educativa fa che il docente condivida la responsabilità valutativa nell'attività iniziale e nel prodotto finale. L'approccio valutativo, quindi, non è ancora del tutto inserito a pieno titolo della cultura valutativa.

Nei casi 1 e 2 si può evidenziare il segmento di restituzione e comunicazione, che grazie all'introduzione di un nuovo documento, più focalizzato sulle competenze che comunica non solo le conoscenze acquisite dagli studenti ma anche le capacità e abilità sviluppate, si è creata l'opportunità affinché le famiglie possano apportare osservazioni. In tal modo è possibile iniziare a coinvolgere le famiglie nel processo di valutazione. Anche nel caso 3 questo è un segmento che è stato modificato, introducendo la bidirezionalità tra docente e studenti per cercare di coinvolgerli nel processo, ma non è ancora stato esteso alle famiglie.

Uno degli elementi non modificati in nessuno dei tre casi è il segmento preparatorio, che non viene considerato come segmento di valutazione, ma integrato come attività di insegnamento-apprendimento. Il segmento di approfondimento dei risultati continua a utilizzare le stesse attività svolte nell'attività di valutazione. Queste attività non vengono modificate o adattate alle necessità o agli errori degli studenti osservati nella correzione delle prove.

TAB. 10 - RISULTATI DELL'ANALISI DELLE SITUAZIONI DI VALUTAZIONE.

Dimensione	Subdimensione	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Riferimenti documentali		Le SV prendono in considerazione ciò che è stato lavorato in classe, forse lo riformulano in modo diverso A	Si hanno riformulato quello lavorato in aula. A	Nelle SV si riformula ciò che è stato lavorato in aula A
Ubicazione temporale		SV posizionate all'inizio, durante e alla fine dell'UDA A	SV posizionate all'inizio, durante e alla fine dell'UDA A	SV posizionate all'inizio, durante e alla fine dell'UDA A
Segmenti preparatori	N. di segmenti			
	Forme di organizzazione di attività congiunta			Si svolge in gruppo, con l'insegnante come guida M
Segmenti di valutazione in senso stretto	Tipologia di contenuti	+ Concettuale + Procedurale - Attitudinale M	+ Concettuale + Procedurale + Attitudinale A	+ Concettuale + Procedimentale - Attitudinale M
	Risultato atteso	In alcuni segmenti sono inclusi aspetti riflessivi M	Ci sono inclusi aspetti riflessivi, ma soprattutto le discipline che hanno integrato di più il progetto di innovazione educativa M	
	Capacità che permette valutare	Vengono valutate diverse capacità, anche se in alcune attività si concentrano principalmente sulle capacità cognitive e linguistiche M	Vengono valutate diverse capacità non solo le capacità cognitive e linguistiche A	Soprattutto si concentrano sulle capacità cognitive e linguistiche M
	Forme di organizzazione di attività congiunta	Dipende dalla necessità dell'attività, ma soprattutto nei percorsi di apprendimento il lavoro è cooperativo, il compito è aperto e riflessivo e il ruolo dell'insegnante diventa quello di guida, mentre nelle materie questo tipo di lavoro non è così comune M	Nei percorsi di apprendimento il ruolo del docente è supporto, si utilizza l'organizzazione cooperativa attraverso compiti più aperti e riflessivi, però nelle discipline si usa poco l'apprendimento cooperativo e i compiti sono più strutturati o semi-strutturati M	Dipende dalla necessità dell'attività, si usano i compiti aperti e l'apprendimento cooperativo, però non in tutte le discipline M
	Supporto comunicativo di presentazione	Nelle discipline il supporto è orientato alla scrittura e si presume un supporto verbale <i>in situ</i> , mentre nei percorsi di apprendimento si possono vedere accompagnamenti con immagini e altri supporti comunicativi più visivi, non solo di lettura-scrittura. M	Generalmente, il supporto comunicativo è scritto e verbale, però nelle discipline che usano i percorsi di apprendimento usano altri tipi di supporti M	È un supporto scritto e orale. Solo nei percorsi di apprendimento l'esecuzione avviene in altri modi M
	Supporto comunicativo di esecuzione	Nelle discipline raramente si possono utilizzare diversi tipi di linguaggio, mentre nei percorsi di apprendimento l'esecuzione può avvenire in modo orale, scritto, disegnato, visuale, in modellini, a seconda dell'attività M	Nelle discipline si diversifica poco il linguaggio essendo soprattutto scritto, mentre nei percorsi di apprendimento l'esecuzione avviene dipendendo delle necessità dell'attività M	
	Aiuti e supporti			
Segmenti di correzione, qualificazione	Criteri e procedure	I criteri di correzione sono fissi nelle diverse attività delle discipline, anche se si tiene conto dell'individualità dello studente M	Si prende in considerazione le necessità degli alunni, però continuano essendo fissi M	

	Sistema di qualificazione	Quantitativo, qualitativo e commenti dell'insegnante A	Quantitativo, qualitativo e commenti dei docenti A	Quantitativo, qualitativo e commenti dei docenti. A
	Attori	+ Insegnante, - Studenti (iniziando a partecipare soprattutto nei percorsi di apprendimento) M	+ Professore - Alunni M	+ Professore - Alunno M
Dimensione	Subdimensione	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Riferimenti documentali		Le SV prendono in considerazione ciò che è stato lavorato in classe, forse lo riformulano in modo diverso A	Si hanno riformulato quello lavorato in aula. A	Nelle SV si riformula ciò che è stato lavorato in aula A
Ubicazione temporale		SV posizionate all'inizio, durante e alla fine dell'UDAA	SV posizionate all'inizio, durante e alla fine dell'UDAA	SV posizionate all'inizio, durante e alla fine dell'UDAA
Segmenti preparatori	N. di segmenti			
	Forme di organizzazione di attività congiunta			Si svolge in gruppo, con l'insegnante come guida M
Segmenti di valutazione in senso stretto	Tipologia di contenuti	+ Concettuale + Procedurale - Attitudinale M	+ Concettuale + Procedurale + Attitudinale A	+ Concettuale + Procedimentale - Attitudinale M
	Risultato atteso	In alcuni segmenti sono inclusi aspetti riflessivi M	Ci sono inclusi aspetti riflessivi, ma soprattutto le discipline che hanno integrato di più il progetto di innovazione educativa M	
	Capacità che permette valutare	Vengono valutate diverse capacità, anche se in alcune attività si concentrano principalmente sulle capacità cognitive e linguistiche M	Vengono valutate diverse capacità non solo le capacità cognitive e linguistiche A	Soprattutto si concentrano sulle capacità cognitive e linguistiche M
	Forme di organizzazione di attività congiunta	Dipende dalla necessità dell'attività, ma soprattutto nei percorsi di apprendimento il lavoro è cooperativo, il compito è aperto e riflessivo e il ruolo dell'insegnante diventa quello di guida, mentre nelle materie questo tipo di lavoro non è così comune M	Nei percorsi di apprendimento il ruolo del docente è supporto, si utilizza l'organizzazione cooperativa attraverso compiti più aperti e riflessivi, però nelle discipline si usa poco l'apprendimento cooperativo e i compiti sono più strutturati o semi-strutturati M	Dipende dalla necessità dell'attività, si usano i compiti aperti e l'apprendimento cooperativo, però non in tutte le discipline M
	Supporto comunicativo di presentazione	Nelle discipline il supporto è orientato alla scrittura e si presume un supporto verbale in situ, mentre nei percorsi di apprendimento si possono vedere accompagnamenti con immagini e altri supporti comunicativi più visivi, non solo di lettura-scrittura. M	Generalmente, il supporto comunicativo è scritto e verbale, però nelle discipline che usano i percorsi di apprendimento usano altri tipi di supporti M	È un supporto scritto e orale. Solo nei percorsi di apprendimento l'esecuzione avviene in altri modi M
	Supporto comunicativo di esecuzione	Nelle discipline raramente si possono utilizzare diversi tipi di linguaggio, mentre nei percorsi di apprendimento l'esecuzione può avvenire in modo orale, scritto, disegnato, visuale, in modellini, a seconda dell'attività M	Nelle discipline si diversifica poco il linguaggio essendo soprattutto scritto, mentre nei percorsi di apprendimento l'esecuzione avviene dipendendo delle necessità dell'attività M	
	Aiuti e supporti			
Segmenti di correzione, qualificazione	Criteri e procedure	I criteri di correzione sono fissi nelle diverse attività delle discipline, anche se si tiene conto dell'individualità dello studente M	Si prende in considerazione le necessità degli alunni, però continuano essendo fissi M	
	Sistema di qualificazione	Quantitativo, qualitativo e commenti dell'insegnante A	Quantitativo, qualitativo e commenti dei docenti A	Quantitativo, qualitativo e commenti dei docenti. A
	Attori	+ Insegnante, - Studenti (iniziando a partecipare soprattutto nei percorsi di apprendimento) M	+ Professore - Alunni M	+ Professore - Alunno M
Segmenti di comunicazione o restituzione	Destinatari	Ogni studente individualmente M	Individuale per ogni alunno M	Individuale per ogni alunno M
	Modalità	Con gli studenti c'è una bidirezionalità nella restituzione durante tutto il processo, mentre con le famiglie vengono offerti non solo incontri, ma anche uno spazio di osservazioni nel documento finale di valutazione M	Con gli studenti c'è una bidirezionalità nella restituzione, mentre nelle discipline è più puntuale. Con le famiglie vengono offerti non solo incontri, ma anche uno spazio di osservazioni nel documento finale di valutazione M	Non è comune la bidirezionalità, solo in alcune restituzioni M
	Forme di organizzazione di attività congiunta			
Segmenti di sfruttamento o dei risultati	Attività proposte	Sistematizzate in espressioni scritte, non è noto se vengano svolte in altre attività e materie. Si fa menzione dell'attenzione alla diversità in situ per diversificare il materiale M	Si utilizzano espressioni scritte, però si realizzano alcune adattazioni M	
	Forme di organizzazione di attività congiunta			

	Prodotti richiesti	Si chiedono prodotti simili a quelli usati nelle attività di valutazione in senso stretto. Ma si diversifica il material per attendere alla diversità M		
	Cambiamenti nella pianificazione	Si riformula annualmente, adattando i contenuti a partire dai risultati delle attività M	Si adattano i contenuti a partire dai risultati delle attività e con l'uso di domande che si pongono i docenti M	Si adattano i contenuti a partire dai risultati ottenuti per gli alunni M
Impatto sulle decisioni di valutazione				

Discussione

Nonostante la programmazione della valutazione sia più esaustiva grazie all'implementazione dell'innovazione educativa, si osserva che alcune situazioni di valutazione non sono pianificate; se fosse considerato nella giusta importanza questo aspetto e venissero utilizzate tutte le informazioni raccolte, potrebbero influenzare meglio le decisioni di valutazione. Ciò ha un impatto sia sul processo di insegnamento-apprendimento, sia sulla modifica e l'adeguamento della prassi dell'insegnante, sia sul protagonismo e l'autoregolazione degli studenti. Un esempio è che non vengono contemplati segmenti di approfondimento nella pianificazione. L'assenza di questi segmenti è un fatto che è generalizzato (Coll et al., 2000). Inoltre, ci sono certi segmenti, come quelli di correzione, di restituzione o comunicazione o di approfondimento dei risultati, che non sono pianificati nella programmazione. I segmenti di comunicazione sembrano essere esclusivamente relegati solo ai momenti stabiliti dall'istituzione scolastica per la consegna dei documenti di valutazione quadrimestrale e finali. Inoltre, ci sono certi momenti di restituzione dell'attività, in cui non è del tutto chiaro come migliorare la performance. Si evince la possibilità di promuovere la consapevolezza della realizzazione di segmenti di correzione sia da parte dell'insegnante che da parte degli studenti, usando l'auto e la co-correzione. Questo elemento, considerato fondamentale da Torrance e Pryor (1995), Coll et al. (2000), manca nella pianificazione. Utilizzare tutte le informazioni derivate dal PV serve al docente per poter adattare gli interventi alle singole situazioni didattiche e attivare tempestivamente eventuali strategie correttive; serve allo studente in quanto parte attiva del processo valutativo, per divenire consapevole dei suoi punti di forza e di debolezza.

Per quanto riguarda il concetto di adattabilità dell'insegnante nei tre casi, emerge che bisogna avere strumenti e strategie per rispondere a qualsiasi situazione. Per questa ragione risulta necessario un cambiamento di mentalità verso una cultura della valutazione. Le resistenze al cambiamento sono, il più delle volte, legate alle reminiscenze di pratiche consolidate e cristallizzate. Pertanto, emerge la necessità di un cambiamento significativo e motivazionale nell'approccio valutativo che non resti scritto solo sulle pagine delle note ministeriali e che attraverso una formazione continua, vada più in direzione della cultura della valutazione che verso una cultura del test (Coll et al., 2000; Brown & Remesal, 2017).

L'introduzione della certificazione delle competenze, insieme al cambiamento della politica valutativa della scuola e al cambiamento nei documenti di valutazione, ha fatto sì che tutte le discipline si adattassero a questa nuova impostazione. Tuttavia nella pratica

quotidiana non c'è stata una grande variazione nella valutazione degli studenti nel senso finora delineato.

Gli strumenti e i documenti utilizzati nel processo di insegnamento-apprendimento sono contestualizzati e tengono conto della realtà circostante della scuola. Se venissero proposte attività più vicine alla realtà degli studenti, potrebbe esserci un trasferimento di conoscenza significativo (Batini, 2021; Benvenuto, 2021). Inoltre, risulta fondamentale l'apertura alle famiglie e alla comunità dei prodotti realizzati nella fascia di innovazione educativa. Tuttavia, è necessario sottolineare che la produzione finale non dovrebbe solo limitarsi ad informare le famiglie, ma dovrebbe comportare un'incidenza collettiva per dare un senso globale, interdisciplinare, contestuale, inclusivo e applicato a tutto il lavoro e all'apprendimento svolto (Benvenuto, 2021; Ciani et al., 2020).

Il coinvolgimento familiare nelle pratiche valutative si realizza con la introduzione, due dei tre casi, d'una sezione di osservazione per la famiglia nel documento di valutazione finale. Nel lavoro per competenze si contempla la necessità dell'integrazione delle diverse forme del curriculum progettate autonomamente dalle istituzioni scolastiche, con enfasi sul contesto familiare. A tal proposito nei casi presentati, è importante sottolineare che in Catalogna, le famiglie sono coinvolte anche nella valutazione del prodotto finale.

Grazie all'introduzione dell'innovazione educativa, la valutazione risulta più dinamica, coinvolgente, anche se il coinvolgimento non risulta equo. Vengono condivisi con gli studenti i criteri di valutazione prima di svolgere il compito, oltre a dare loro responsabilità nella propria valutazione e tra i compagni in diverse attività e attraverso il feedback (Grion et al., 2021; Vinci, 2021). Tuttavia, non partecipando all'elaborazione dei criteri di valutazione, gli studenti, non sono indirizzati verso l'autoregolazione che rappresenta un approccio strategico e orientante del loro processo di apprendimento. Inoltre, gli studenti non essendo coinvolti nel processo di progettazione, preparazione, svolgimento, correzione e restituzione della valutazione, gli studenti non comprendono la funzione pedagogica della valutazione (Black & Williams, 2009).

Conclusioni

In conclusione, si può affermare che la pratica valutativa non è del tutto allineata e coerente con il processo di insegnamento-apprendimento (Castoldi, 2021; Dochy, 2002). All'interno della pratica valutativa, si continuano a utilizzare gli stessi strumenti e metodologie per un insegnamento che risulta oggi completamente nuovo e diverso da quello fino ad ora esercitato, come diversi sono gli studenti di oggi rispetto al passato. Si osserva la necessità di riformulare sia i criteri di valutazione che le diverse attività svolte per poterle adattare al processo di innovazione educativa; di adeguare la pratica valutativa a questo nuovo modo di insegnare attraverso la riformulazione della valutazione e della sua pianificazione (Corsini, 2018; Grange et al., 2021). Il processo di valutazione e le sue attività devono essere collegate e coerenti alle attività di insegnamento-apprendimento (Hargreaves et al., 2002). Tenendo sempre presente che la valutazione interviene in tutte le fasi del processo educativo, ne fa parte integrante e ne determina l'efficacia.

Quanto finora espresso viene descritto nelle Indicazioni nazionali MIUR 2012 che consigliano che “l’alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere, e a comunicare con i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare” (MIUR, 2012, p. 35).

Bibliografia

- Batini, F. (2021). I compiti autentici. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. (pp. 89-100). Pearson.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7-19). Pearson.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(1), 5–31. https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf
- Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers’ conceptions of assessment: comparing two inventories with ecuadorian teachers. *Studies in educational evaluation*, 55, 68–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003>
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Mondadori education.
- Ciani, A., Ferrari, L. & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l’equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Coll, C., Barberà, E. & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132. <https://doi.org/10.1174/021037000760087991>
- Coll, C., Barberà, E., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1999). *Pauta d’anàlisi de les situacions d’avaluació en matemàtiques*. (Versione n. 5, febbraio 1999). [Documento interno elaborato dal sottogruppo Matemàtiques del progetto PB95 -1032].
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetti (Eds.), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 85-94). Pensa Multimedia.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de docencia Universitaria*, 2(2), 13-29. <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- Grange, T. & Patera, S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell’agire competente. Un caso di studio. *Education sciences & society*, 2, 47-61. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12430>
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l’apprendimento. *Education Sciences & Society*, 12(2), 205–220. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>

Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *Amercian Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.

MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, A. LXXXVIII, Numero speciale, 1-90.

Torrance, H. & Pryor, J. (1995). Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological problems and emerging issues. *Assessment in education: princiles, policy & practice*, 2(3), 305-320.

Vinci, V. (2021). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *Education sciences & society* 2, 250-264. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12477>

Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series*. Sage.