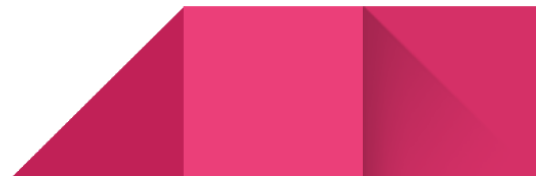


ISI Sandro Pertini - Lucca
Liceo Attilio Bertolucci - Parma



*Liceo Scientifico – Musicale – Sportivo
“Attilio Bertolucci”*

Linee guida per la valutazione
nella didattica a distanza





Lucca - Parma 23 marzo 2020

Il presente documento è stato redatto dai gruppi di lavoro dei docenti dell'ISI "S.Pertini" e del Liceo "A.Bertolucci", coordinati dai dirigenti Daniela Venturi e Aluisi Tosolini.
Il documento si ispira e si inserisce entro i percorsi di ricerca e innovazione didattica del Movimento Avanguardie Educative

Indice

PRIMA PARTE

Il contesto: *a scuola non a scuola* nel tempo del COVID-19. p.3

SECONDA PARTE

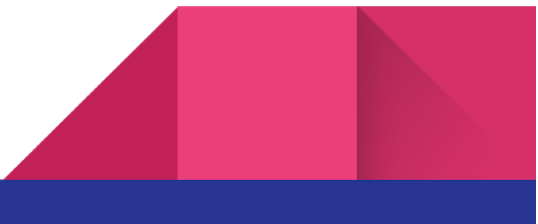
Valutazione al tempo della didattica a distanza; p.7


- allegato rubriche per competenze trasversali.

TERZA PARTE

Ambiti, contesti e strumenti per la valutazione p.12

Contesti

- Google Suite for Education
 - Google Classroom
 - Piattaforma Moodle (e simili)
 - Piattaforme per video conferenze (Cisco-webex e Zoom)
- 

- 
- Laboratori Virtuali (es. Tracker)
 - ComPADRE (risorse online per la didattica della fisica e dell'astronomia)
 - Geogebra
 - Computer Algebra System (CAS)

Ambiti

- Google Meet
- Drive (Cloud)
- Google Calendar
- Blogger

Strumenti

- Google Moduli
- Google Document (saggi, relazioni e testi)
- Google Fogli
- Google Sites
- Google MyMaps
- Google Presentazioni
- TimeLine JS
- Storymap JS
- Jamboard (lavagna digitale condivisa)
- Mindmup for Google (strumenti per mappe concettuali)
- Padlet



PRIMA PARTE

Il contesto: *a scuola non a scuola* nel tempo del COVID-19

1. Coronavirus, isolamento e didattica a distanza

A causa dell'epidemia di Covid-19 nelle scuole italiane le lezioni sono state via via sospese inizialmente per soli nove comuni lombardi (21 febbraio), successivamente per alcune regioni del nord Italia (24 febbraio) e infine per tutte le scuole italiane (9 marzo). Al momento la sospensione delle lezioni è prevista fino al 3 aprile¹.

Sin dal DPCM del 25 febbraio 2020², le autorità politiche hanno indicato prima la possibilità, poi la “obbligatorietà” di organizzare la didattica a distanza sino al termine della emergenza al fine di permettere alla *scuola* di funzionare ugualmente, seppur *non a scuola*³.

Le concrete modalità di attivazione della didattica a distanza hanno dovuto sin da subito fare i conti con un contesto del tutto inedito e inesplorato che, obbligatoriamente, implica una ridefinizione dei processi didattici e dell'interazione educativa a partire da alcuni elementi che è necessario tematizzare.

¹ una previsione che probabilmente pecca di ottimismo.

² I primi due DPCM (15 febbraio e 1 marzo) scrivono che l'organizzazione della didattica a distanza richiede il parere del Collegio docenti mentre, a partire dal DPCM del 4 marzo (art 4 comma 1.g.), l'attivazione della didattica a distanza è messa direttamente in capo al Dirigente Scolastico. Sulla didattica a distanza è poi intervenuto il Ministero dell'Istruzione note dei Capi Dipartimento prot. n. 278 del 06.03.2020, 279 del 08.03.2020, 318 del 11.03.2020, 369 del 13.03.2020.

³ lo stesso è poi accaduto anche per la parte amministrativa, con l'avvio intensivo dello *smart work* o lavoro agile (si veda le direttive n. 2-2020 del Ministero della Pubblica Amministrazione)

2. Elementi specifici che caratterizzano il contesto

2.1 Dimensione tecnologica

In sintesi possiamo identificare le seguenti tipologie di *digital divide*:

- a) *connessione e banda*: non tutti gli studenti (neppure i docenti!) abitano in zone raggiunte da fibra ottica o connessione a banda larga o 4G (e nel caso non è sempre detto che il piano tariffario copra tutti i giga necessari per un mese di scuola a distanza on line);
- b) *hardware*: non tutti gli studenti / famiglie / professori possiedono *device* di ultima generazione o massimamente performanti (computer, laptop, tablet, stampanti...);
- c) non tutti gli studenti sono stati messi in condizione, prima della emergenza, di saper e poter utilizzare consapevolmente *device* digitali entro il processo formativo (correlati, ovviamente, all'età degli alunni e degli studenti).

2.2 Dimensione socio familiare

- a) *Dimensione tecnologica*: nella stessa famiglia possono convivere due studenti e uno o tutti e due i genitori in *smart work*: ognuno di essi ha proprie esigenze di banda, di connessione, di uso di specifici device. Con conseguenti conflitti in famiglia;
- b) *dimensione psicologica*: è impossibile pensare di fare lezione – in tale condizione – senza tener conto delle paure, delle debolezze, della solitudine, della crisi delle certezze (gli adolescenti, da un giorno all'altro, sono stati catapultati nella consapevolezza che il mondo improvvisamente può cambiare e cambiare radicalmente), dello spaesamento, del lutto, della morte. E' impossibile non tener conto della situazione di precarietà e incertezza concreta sul proprio futuro che molte famiglie vivono a seconda del lavoro dei genitori, dell'avvio della cassa integrazione, del rischio di chiusura dell'attività commerciale o professionale o comunque dell'azzeramento in molti casi del reddito familiare (attività commerciali, studi e molte altre attività libero professionali anche di alta qualificazione).


In sintesi le persone con cui oggi interagiamo, durante l'erogazione della didattica a distanza, sono molto diverse dagli studenti che fino a tre settimane fa abbiamo incontrato nelle nostre aule e nei nostri corridoi.

3. Un radicale mutamento di scenario a livello didattico

La situazione di emergenza, la sospensione delle lezioni in presenza, la drastica riduzione delle relazioni sociali, l'azzeramento da un momento all'altro delle interazioni educative in presenza hanno radicalmente mutato lo scenario della scuola ed il suo orizzonte di senso lungo le seguenti direttrici:

- a) la scuola si è ridefinita in maniera precisa come **comunità di relazione dove ci si prende vicendevolmente cura** gli uni degli altri;
- b) docenti, studenti, genitori, personale e dirigenti hanno dovuto fare i conti con le **proprie criticità e debolezze** tecnologiche, didattiche e organizzative oltre che **con le proprie debolezze, paure, ansie** sul lato umano e psicologico;
- c) sono state **stravolte molte certezze**, molti luoghi comuni e molte tradizioni riferite a ciò che si ritiene essere il processo di apprendimento. Nello specifico:
 - sono stati **relativizzati tempo e spazio**;
 - hanno **perso centralità i contenuti rigidi** che un tempo si chiamavano programmi e che non dovrebbero esistere più ma che spesso ci si ostina a ritenere unico faro nella nebbia pedagogico - didattica;
 - sono **andate in crisi le classiche e storiche modalità di valutazione**: interrogazioni, compiti in classe con il docente che vigila girando fra i banchi, ...;
- d) sono apparse sotto una nuova luce alcune linee di tendenza che sino ad oggi hanno faticato ad essere prese sul serio nella stragrande maggioranza delle scuole. Tra queste:
 - centralità delle **competenze di base** (soft skills);
 - consapevolezza che **il vero compito autentico** è, in questa situazione di emergenza, continuare ad essere razionali, saper gestire il flusso di informazioni, assumersi la responsabilità collettiva dei propri comportamenti individuali, imparare a cooperare anche a distanza, imparare a prendersi cura reciprocamente;
 - presa d'atto che la **personalizzazione dei percorsi di apprendimento** si impone come normalità dell'educazione;
 - esperienza diretta di quanto la **cittadinanza digitale** e il *digital divide* non siano solo contenuti dell'art. 5 della legge 92/2019 sulla educazione civica ma sostanza delle nostre relazioni e fondamento e struttura dell'essere cittadini oggi;

In sintesi abbiamo **imparato che lavorare a distanza e in digitale richiede nuove modalità e stili** di relazione (nuove netiquette, un nuovo galateo, nuove competenze professionali) capaci di andare



rapidamente all'essenza delle cose. Da qui anche la necessità di **ripensare le modalità dell'interazione didattica e delle modalità di verifica e di valutazione.**

Il momento di criticità e di emergenza nazionale che stiamo vivendo richiede a tutte le componenti scolastiche uno sforzo di ingegno, creatività, adattamenti.

Se la necessità di adottare una forma di didattica a distanza - quale essa sia - è infatti dato acquisito e assodato, restano invece tutte da definire le modalità di interazione educativa con gli studenti, le metodologie innovative da utilizzare entro la didattica a distanza, le strategie da utilizzare per la somministrazione delle verifiche ed il senso stesso della valutazione.

E' questa l'occasione per tentare di cambiare paradigma. Si è pronti a mettere a sistema un nuovo modello di scuola poiché, quando le aule si riapriranno, non si potrà certo pensare che mesi di didattica a distanza potranno essere chiusi tra parentesi come se si fosse trattato di un semplice incidente di percorso.

SECONDA PARTE

Valutazione al tempo della didattica a distanza

1. “You don't fatten a pig by weighing it”

Il titolo fa riferimento ad un proverbio che nel mondo anglosassone viene spesso utilizzato all'interno delle riflessioni sui sistemi scolastici ed in particolare sul nodo della valutazione⁴.

Il momento che stiamo vivendo spinge e, quasi obbliga, a ragionare per competenze e per “valutazione per competenze” trasversali come:

- imparare ad imparare⁵
- collaborare e partecipare⁶
- competenze digitali⁷.

In maniera ancor più radicale potremmo cambiare completamente il nostro approccio. Se nulla è più uguale a prima potremmo spingerci al limite e osare parametri di valutazione completamente diversi quali:

- resilienza
- creatività
- originalità
- tenacia
- empatia
- pazienza

⁴ “Non ingrassi un maiale pesandolo”, citato in Kelly Gallagher, Penny Kittle, *180 Days: Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents*, Portsmouth, GB Heinemann Educational Books 2018. Per il suo uso all'interno della riflessione sui sistemi scolastici si veda ad esempio <https://fabians.org.uk/you-dont-fatten-a-pig-by-weighing-it/> . Per l'uso entro la riflessione sulla valutazione (a partire dalla sostanziale differenza tra misurare la performance e valutare le competenze, si veda [You Can't Fatten a Pig by Weighing It: Assessment and the Future of Teacher Education](#) .

⁵ Vedi rubrica di valutazione allegato A

⁶ Vedi rubrica di valutazione allegato B

⁷ Vedi rubrica di valutazione allegato C

- capacità di fare squadra
- solidarietà
- impegno per il bene comune

Senza dimenticare che *“prima di certificare le competenze è necessario valutarle. Prima di valutarle è necessario promuoverle: gli insegnanti hanno il diritto di valutare ed in seguito di certificare solo ciò che hanno cercato con forza di sviluppare”*⁸

2. La valutazione come intelligenza pedagogica

La valutazione delle competenze è l'azione conclusiva di un lungo percorso di rinnovamento della pratica didattica-educativa: non è possibile decidere se uno studente possieda o meno una competenza sulla base di una sola prestazione; si deve poter disporre di un insieme di sue manifestazioni o prestazioni particolari, raccolte nel tempo.

Di qui la necessità di coniugare in primo luogo, ai fini valutativi, le competenze disciplinari e trasversali e quindi operare una fusione tra le rubriche di valutazione disciplinari e quelle delle competenze trasversali. Fattivamente ad ogni rubrica di valutazione disciplinare dovranno essere aggiunti degli indicatori relativi alle competenze trasversali, in base alle diverse attività valutate, come **imparare ad imparare, collaborare e partecipare, competenze digitali** e alle evidenze come la **resilienza, la creatività, l'originalità, la tenacia, l'empatia, la pazienza, la capacità di fare squadra, la solidarietà e l'impegno per il bene comune.**

In secondo luogo, dobbiamo tener conto della dimensione evolutiva, dell'impegno dimostrato, dei progressi fatti e del percorso seguito per ottenere il risultato.

Bisogna infine riflettere sul fatto che prima di arrivare ad una valutazione sommativa è necessario, anche e soprattutto nella didattica a distanza, partire dalla valutazione formativa; dedicare un primo periodo alla rilevazione di come gli alunni recepiscono la didattica nella nuova modalità e aggiustare il tiro, adeguare l'attività didattica alle diverse esigenze e caratteristiche degli alunni considerandone le possibilità di connessione e gli strumenti tecnologici di cui possono disporre in questo particolare contesto.

In sintesi si propongono tre schemi con lo scopo di facilitare la visualizzazione degli elementi in campo.

⁸ Carlo Petracca, *Comune di Ferrara, progetto scuole on line*
(<https://scuole.comune.fe.it/3060/griglie-per-rilevazioni-sistematiche>)

Nella prima figura sono sintetizzati gli elementi del sistema competenza cui abbiamo fatto sino ad ora riferimento. Ovvero: la competenza è sempre la risposta ad un compito, da parte di un soggetto, entro un contesto dato e che si traduce in un'azione e richiede il possesso e la corretta e consapevole messa in opera di conoscenze, abilità, attitudini.

figura A⁹



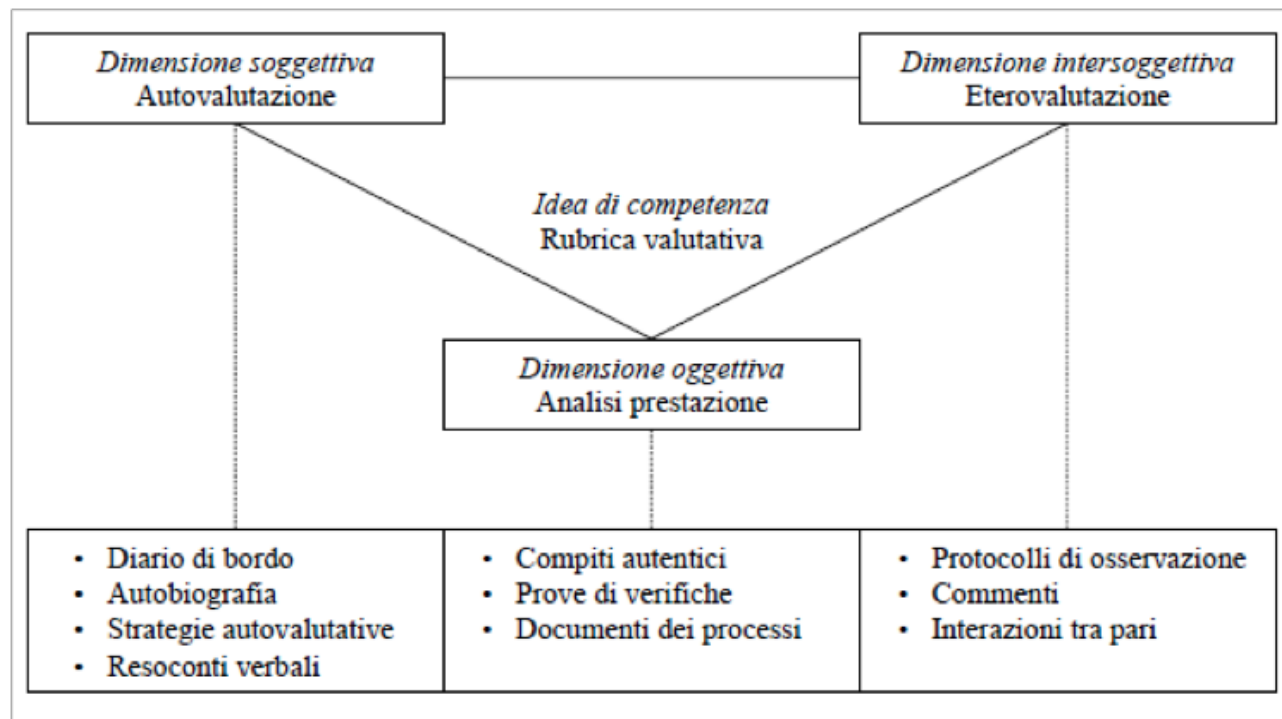
Il secondo schema sintetizza il modello Castoldi¹⁰. Come è noto valutare per competenze mette in gioco un diverso modo di pensare l'apprendimento, un allargamento dello sguardo valutativo ad aspetti spesso trascurati quali i processi attraverso cui mobilitare i propri apprendimenti, una pluralità di punti di vista e di strumenti con cui raccogliere dati e informazioni, una diversa gestione della fase di attribuzione del giudizio, la valutazione vista come risorsa per l'apprendimento.

Un cambio di prospettiva che nella dimensione didattica a distanza diventa ancora più attuale.

⁹ M. Baiutti, *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, Pisa, ETS, 2017

¹⁰ si veda fra i molti testi M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci 2018

Il modello Castoldi



Dalla disamina dello schema proposto si evince che per ciascuna delle diverse “dimensioni” (soggettiva, intersoggettiva, oggettiva) corrispondono una pluralità di strumenti che nella didattica a distanza assumono valenze decisamente inaspettate (si pensi ad esempio alla complessità connessa ai protocolli di osservazione che, con tutta probabilità, potrebbero richiedere di sconfinare nella dimensione del tracciamento delle attività *on line* e nella rielaborazione tipica dei processi connessi ai big data. Ma anche alla diversa valenza del diario di bordo entro l’esperienza del confinamento domestico di queste settimane)

L'ultimo schema, ripreso da una pubblicazione dell'OCSE - PISA 2018, ricorda un dato che spesso viene dimenticato: le competenze (che sono l'intreccio di conoscenze, abilità, attitudini e valori¹¹) hanno sempre un fine, un termine di riferimento specifico: l'azione entro i diversi contesti. La trasformazione della realtà.



12

3. Uno scarto di fantasia e creatività

L'innovazione è quasi sempre frutto di uno scarto di fantasia e creatività, di uno sguardo obliquo, dell'assunzione di un diverso ed inedito punto di vista.

Questo tempo che stiamo vivendo può essere il tempo nel quale anche la discussione sulla valutazione volta pagina, fa un salto concettuale, si allinea alla sfida che non solo abbiamo di fronte ma che stiamo attraversando.

Quali sono i modi con i quali oggi - adesso - definiamo il livello di raggiungimento delle competenze da parte dei nostri studenti? E quali sono le competenze chiave, oggi?

Ogni scuola ed ogni intellettuale/professionista dei processi formativi è chiamato a rispondere.

Si tratta - e non vale certo solo per questa disciplina - di passare dallo studio della filosofia (o della storia della filosofia) al far filosofia.

Dallo studio della letteratura all'essere letterati. Dallo studio della matematica all'essere matematici. Dallo studio della storia ad essere cittadini.

¹¹ Il lavoro dell'Ocse Pisa si sviluppa attorno al tema della Global Competence (definita come "Global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development" ed introduce anche il riferimento ai "valori" sulla scorta delle elaborazioni del Consiglio d'Europa. (<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm> e <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/home>)

¹² si veda M. Bucchi, *Per un pugno di idee. Storie di innovazioni che hanno cambiato la nostra vita*, Milano, Bompiani, 2016 e soprattutto il recentissimo L. Floridi, *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Milano, Cortina, 2020

4. Le rubriche - guida alla lettura

Lo strumento principale utilizzato nel processo di valutazione per competenze è costituito dalle rubriche valutative. Lo scopo delle rubriche valutative è in primo luogo progettuale e orientativo.

La costruzione comporta la definizione e ridefinizione del compito autentico che viene così via via affinato. Le rubriche inoltre valutano sia i processi che i prodotti connessi al compito autentico.

Una rubrica è costituita da una tabella a due entrate il cui ingrediente principale è rappresentato da criteri / evidenze di valutazione ancorati alla situazione di esperienza concreta in cui viene giocata la competenza.

I criteri possono a loro volta fare riferimento a dimensioni più complesse oltre che sgranarsi in indicatori sempre più contestuali e in livelli. Il tutto attraverso specifici descrittori connessi alla competenza considerata.

Le rubriche valutative possono essere costruite in modo induttivo (a partire dalla reale situazione entro cui ci si colloca), deduttivo (ad esempio facendo riferimento a *framework* quale ad esempio il QCER delle lingue) o misto. In ogni caso si tratta di un processo intersoggettivo nel quale è sempre implicato anche il soggetto in apprendimento.

Le rubriche sono uno strumento qualitativo che tuttavia non si contrappone agli strumenti quantitativi risultando ad essi complementare.

Le rubriche allegate sono costituite dai seguenti elementi:

- AREA DI COMPETENZA
- COMPETENZA
- EVIDENZE - correlate ai livelli

Non sono stati inseriti i livelli perché si ritiene che questi debbano essere strettamente connessi alle diverse tipologie di percorsi didattici attuati nelle diverse scuole.

Si segnala che il passaggio dalla valutazione formativa alla valutazione sommativa - che prima o poi è comunque richiesta come esito di un anno scolastico - può avvenire assegnando valori ai livelli che stanno alla base della costruzione delle griglie di osservazione che devono essere elaborate mediante sgranature ulteriori e maggiormente contestuali delle evidenze qui indicate.

Le rubriche valutative allegate sono le seguenti

- Imparare ad imparare (allegato A)
- Collaborare e partecipare (allegato B)
- Competenza digitale (allegato C)
- Rubrica valutazione produzione (allegato D)



TERZA PARTE

Contesti, ambiti e strumenti per la valutazione

In questa terza parte viene proposto un repertorio di strumenti che, all'interno di contesti e ambiti differenti, potrà essere utilizzato per valutare le competenze entro i processi di didattica a distanza tenendo conto, per ogni competenza disciplinare, di una pluralità di dimensioni che vanno oltre quelle strettamente cognitive (conoscenze e abilità). Si tratta, ovviamente, di un' esemplificazione delle possibili attività finalizzate alla valutazione della didattica a distanza. Esemplificazione che - vista la base tecnologica delle scuole cui queste linee guida sono rivolte- fa riferimento in particolare alla Suite di Google. Ovviamente al mutare di base tecnologica mutano i nomi ed i riferimenti ma la sostanza pedagogico-didattica resta sostanzialmente simile.

Per ogni contesto¹³, ambito¹⁴, strumento¹⁵ è stata strutturata una scheda.

¹³ Vedi schede contesto allegato E

¹⁴ Vedi schede ambito allegato F

¹⁵ Vedi schede strumento allegato G