

Sommario

<i>Ringraziamenti</i>	7
Introduzione	9
1. Di cosa si parla qui	9
2. Perché occuparsi di valutazione digitale	16
3. Struttura del testo	23
<i>Capitolo primo</i>	
Apprendere in un ambiente	25
1.1. Un modello dell'apprendimento	25
1.2. Apprendimento di gruppo	30
1.3. Apprendimento e formazione	32
1.4. Un modello alternativo	36
1.5. Apprendimento online di gruppo	43
1.6. Monitoraggio e valutazione	45
1.7. Di chi sono i dati	53
<i>Capitolo secondo</i>	
Guidare i giudizi	61
2.1. Lettere e numeri	61
2.2. Una nuova valutazione	65

2.3. Modelli	76
2.5 Passi avanti	81
2.4. Luci e ombre	91
2.5. Miglioramenti	109
2.5.1. <i>Obiettivi</i>	109
2.5.2. <i>Le dimensioni</i>	111
2.5.3. <i>I livelli</i>	115
2.5.4. <i>Valutazione per la formazione</i>	118
2.5.5. <i>Raccogliere le informazioni</i>	123
<i>Conclusioni</i>	129
<i>Appendice: Linee Guida</i>	137
<i>Riferimenti bibliografici</i>	153

Introduzione

1. Di cosa si parla qui

Devo avvertire il lettore: il tema della valutazione in questo testo viene affrontato in maniera poco ortodossa. Non si parte da un'analisi della letteratura scientifica, nazionale o internazionale, e nemmeno da uno studio sperimentale. Non si inizia con l'introduzione dei concetti classici della docimologia (misura, prova, errore) e non si ricostruisce la storia della valutazione nella scuola italiana. Non si pretende di assumere un punto di vista universale e puntare a costruire un manuale di "valutazione digitale" nell'ambito scolastico. Questo vuole essere un dialogo tra un autore concreto, collocato nel tempo e nello spazio, con una sua storia professionale fatta di esperienze precise, e un lettore altrettanto concreto, probabilmente un docente o un futuro docente o persino un ricercatore in pedagogia. Un dialogo che vuole smuovere idee considerate per troppo tempo immutabili e presentare qualche idea nuova, mettendole in relazione in un modo forse inatteso.

Il lettore o la lettrice non devono nemmeno aspettarsi di trovare delle indicazioni concrete sugli strumenti digitali con cui condurre una valutazione efficace in una classe specifica di una scuola specifica; magari con un'appendice che riporta un elenco di *rubrics* utilizzabili in classe o delle app disponibili per fare quiz. Me ne mancherebbero le competenze e forse

anche il desiderio: i prontuari mi hanno sempre lasciato freddo perché l'esperienza concreta è talmente varia che è quasi impossibile fornire delle ricette buone per tutte le stagioni. In ogni caso penso che non si possa chiedere di più ad un libro che, come avvertiva Platone, dice sempre a tutti la stessa cosa. Occorrerebbe iniziare un dialogo a più voci, a partire dalle situazioni concrete. Docenti, studenti, dirigenti, pedagogisti, informatici: chissà che mettendo in comune esperienze e idee non si arrivi a qualche proposta di prassi sensata.

Questo testo affronta un tema – quello della *valutazione negli ambienti digitali* – che è contemporaneamente di grande attualità e insieme quasi invisibile. Di grande attualità, perché la questione di come sia possibile valutare anche *a distanza* è passata da tema di ricerca specialistica a esigenza quotidiana, a causa del prolungarsi della pandemia COVID-19 e del ricorso a strumenti di didattica a distanza. Invisibile, perché in pratica si è cercato di replicare a distanza quello che si faceva in presenza, con risultati dubbi e pochi vantaggi concreti, senza nemmeno tentare di interrogarsi sulla possibilità di vie alternative o di verificarne l'esistenza e la praticabilità.

In pratica quello che è successo è che si è fatto ampio ricorso all'uso di software per i quiz, secondo quello che Bobby Elliot della Scottish Qualifications Authority chiamava, già nel 2007, “Valutazione 1.5” per differenziarla dalla “Valutazione 1.0” (quella tradizionale, cartacea) e dalla auspicabile “Valutazione 2.0” (quella che tiene conto dei mutamenti avvenuti nel mondo e nella testa dei “millennials”). Ad esempio, nell'introduzione al numero 2/2021 di Bricks, la rivista AICA/Sie-I dedicata alla didattica e alle tecnologie digitali, Giuseppe Corsaro, docente e responsabile della comunità online Insegnanti 2.0, scrive:

Dato il grande cambiamento che il digitale sta introducendo ormai da anni nella didattica, è probabile che stia dando un

contributo e un supporto anche nei processi e nei metodi di valutazione. Prove strutturate con vari sistemi di valutazione automatica non sono certo una novità. Computer based testing, Electronic assessment, Test per l'autovalutazione e Quiz autocorrettivi sono presenti in quasi tutte le piattaforme e-learning a supporto dei libri di testo ma vengono adottati addirittura anche dalle agenzie preposte al monitoraggio ed alla misurazione del sistema scolastico nazionale. Inoltre sono ormai centinaia i software che hanno funzionalità dedicate all'accertamento di conoscenze, abilità e competenze. Anche in questo caso c'è una grande varietà: app dedicate, funzioni integrate all'interno di altri software, programmi da installare localmente ma anche piattaforme online. Permettono di creare e somministrare quiz, test, verifiche e prove varie¹.

Tutti questi citati sono usi delle tecnologie digitali come “maggior domini elettronici” che fanno risparmiare tempo al docente: verificano automaticamente la correttezza delle risposte, mescolano le domande a caso, tengono traccia dei punti e producono un report. Ma non modificano in nessuno modo concetti e oggetto della valutazione.

Un'altra forma di valutazione digitale di cui abbiamo tutti avuto notizia e che forse Elliott avrebbe definito “Valutazione 1.0 elettrificata” è quella per cui in alcune scuole e università si è deciso di far sostenere gli esami a distanza agli studenti in videoconferenza, ma con gli occhi bendati per evitare che copiassero, oppure sotto gli obiettivi vigili di ben due videocamere. Recentemente ho scoperto l'esistenza di un apposito browser che è in grado di isolare lo studente dal resto del mondo al momento di un test dentro un ambiente di e-learning. In questi casi la tecnologia digitale viene usata per sostituire il docente nelle funzioni di controllo dell'identità dell'esaminan-

¹ https://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2021/03/BRICKS_2_2021.pdf

do, di verifica dell'attribuzione della prova, cioè come “gendarme elettronico”: un custode incorruttibile e instancabile che garantisce che il soggetto che stiamo valutando è proprio quello e che la performance che stiamo valutando è proprio la sua.

Anche avendo avuto la grande occasione (almeno in termini quantitativi) della DaD per sperimentare qualcosa di diverso, piuttosto che domandarsi come si sarebbe potuto fare di più e meglio usando il digitale per quel che è e non per quel che sembra², nella grande maggioranza dei casi si è rimasti fermi alla superficie, cercando di limitare i danni e modificare il meno possibile le prassi consolidate.

L'obiettivo di questo scritto è invece proprio quello di ripensare una concezione generale di valutazione che sia solida e insieme flessibile, adeguata al contesto scolastico italiano (non solo quello della scuola primaria) e che possa prestarsi ad essere applicata *anche* negli ambienti digitali; nella speranza che ogni docente possa farla sua e trovare per proprio conto, o meglio insieme ai colleghi e agli studenti, la modalità più efficace per utilizzarla nel suo contesto.

La parte più corposa del testo è dedicata all'analisi dell'Ordinanza Ministeriale 172/2020 e delle relative Linee Guida. Non si tratta di un vademecum per l'applicazione dell'OM 172 nella scuola primaria³ e nemmeno di una sua demolizione, ma di un'analisi del suo lessico, dei suoi concetti fondanti, dei suoi limiti e pregi in vista di una possibile applicabilità anche al di là del contesto per cui è stata scritta.

Anticipo subito alcune conclusioni di questa analisi: ho riconosciuto nelle Linee Guida alcuni dei fili concettuali intorno ai quali mi sono mosso per tanti anni e non mi è stato difficile

² Ho provato recentemente a mettere in guardia contro gli strumenti digitali usati analogicamente in [Penge 2022].

³ Per chi fosse interessato sono invece già disponibili alcuni ottimi testi come [De Nigris 2021], [Castoldi 2021], [Piscozzo 2022] che trovate in fondo.

collegarli al resto del tessuto. Non tanto per quanto riguarda la questione “voto numerico/giudizio descrittivo”, che pure è stato oggetto di tante discussioni, ma proprio per l’impostazione di fondo. Al netto di alcuni elementi criticabili e di alcuni miglioramenti possibili nella definizione e comunicazione di dimensioni, livelli, obiettivi, a mio parere l’approccio valutativo introdotto nell’OM 172 va nella direzione giusta e anzi potrebbe essere *esteso* in tre direzioni:

- relativamente alla fascia: dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo e secondo grado
- relativamente al soggetto: dall’individuo al gruppo
- relativamente all’ambiente: dall’aula fisica agli ambienti di apprendimento digitali

Se la prima estensione comincia oggi ad essere oggetto di qualche ragionamento e persino di qualche timido tentativo, le altre due sono ancora molto acerbe. Proprio per questo, mi pare, occorre dedicare un po’ di tempo alla loro disamina preliminare.

La parte iniziale del testo consiste invece nella tessitura – che riesco a fare per la prima volta qui dopo tanto tempo – di una serie di riflessioni sulla valutazione all’interno di ambienti digitali che ho elaborato soprattutto a partire da esperienze personali (oltre che da letture) durate ormai trent’anni. Esperienze nella progettazione di griglie di valutazione in piattaforme e-learning ma anche esperienze di progettazione e realizzazione di software educativi; esperienze di valutazione dell’apprendimento dei bambini in corsi di coding ed esperienze di insegnamento in Master per docenti e futuri docenti. Queste riflessioni sono inserite qui come quadro di riferimento attraverso cui leggere le Linee Guida e valutarne l’applicabilità anche nell’ambito digitale.

L'occasione per ripercorrere questo itinerario mi è stata fornita da una serie di lezioni online che ho tenuto qualche tempo fa ad un gruppo di docenti, per lo più di scuola primaria, sul senso di una valutazione nel/con il digitale. In quell'occasione mi sono reso conto ancora una volta che teorie e pratiche valutative non vanno sempre d'accordo; che al di sotto delle parole ci sono luoghi comuni difficili anche solo da riconoscere e nominare esplicitamente. Tutte le partecipanti al corso erano naturalmente al corrente della cosiddetta "nuova valutazione" per la scuola primaria e avevano partecipato a incontri di formazione sul suo significato generale e sulle sue applicazioni. Poche, ritengo, avevano letto direttamente le Linee Guida allegate all'Ordinanza Ministeriale 172/2020. Nessuna aveva provato ad applicare quelle linee nella propria pratica valutativa *online*, che in quel momento era anche l'unica possibile. Durante le lezioni sono emersi due ordini di problemi:

- da un lato, la nuova valutazione rende più pesante il lavoro: chiede di usare invece dei voti i giudizi, che non sono capiti dai genitori e nemmeno dagli alunni, e carica le insegnanti di ulteriori incombenze;
- dall'altro, la DaD rende più difficile la valutazione tradizionale: interrogazioni con la webcam, compiti scritti fotografati e inviati tramite qualche tipo di sistema di condivisione di file e, come punta più avanzata, quiz online.

I due aspetti (la nuova valutazione e la valutazione digitale) sono apparentemente distanti, ma collegati almeno per il fatto che si presentano nello stesso momento: bisogna seguire le linee guida per la nuova valutazione *mentre* si cerca di utilizzare gli strumenti per la valutazione a distanza. Ma nelle Linee Guida non si dice nulla della valutazione a distanza, non si citano piattaforma, app, servizi web, tablet: niente. L'unico riferimento tecnologico è l'aggettivo "elettronico" collegato al

registro. Da questo punto di vista, la scuola di cui parla è quella di due secoli fa e non è la scuola europea.

La reazione naturale delle mie corsiste/docenti è stata da un lato quella di rifiutare la “nuova valutazione”, o per lo meno di diffidare della sua applicabilità, e dall’altro di far buon viso a cattivo gioco nella valutazione fatta tramite i marchingegni digitali, aspettando che passasse la buriana.

Ma non è una reazione isolata. Da dicembre 2020, subito dopo la pubblicazione dell’Ordinanza, sono apparse delle prese di posizione contro la “nuova valutazione” che ne sottolineavano i tanti aspetti negativi: la ricerca della standardizzazione, la promozione della competizione, l’allineamento al “diktat” europeo delle competenze per il lavoro⁴. Altri hanno lamentato che

Purtroppo, nella nuova valutazione nella scuola primaria, la cosiddetta valutazione per l’apprendimento è mal concettualizzata, è un miscuglio insapore e incolore di valutazione certificativa e valutazione diagnostica, viene resa operativa con un approccio burocratico, dentro la cultura del controllo e potrebbe rappresentare il grimaldello per espropriare, per sottrarre agli insegnanti la funzione certificativa della valutazione, non per abolirla del tutto, ma per affidarla ad un ente certificatore esterno⁵.

Queste critiche dure hanno almeno il pregio di evidenziare alcuni concetti quanto meno ambigui, di cui si potrebbe dare un’interpretazione neoliberista, e di portare l’attenzione su alcuni esempi di giudizi che se intesi come modelli obbligatori

⁴ Un volume interamente dedicato alla critica alla nuova valutazione è il recente [Di Pasquale 2022] a cui faremo riferimento più volte.

⁵ <http://www.giannimarconato.it/2022/05/sulla-presunta-importanza-della-valutazione/>

potrebbero far pensare ad un tentativo di togliere ai docenti la loro sacrosanta e inviolabile libertà di giudizio per consegnarla – per essere chiari – all’INVALSI. Portate fino al rigetto totale queste critiche rischiano, a mio modo di vedere, di buttar via il bambino con l’acqua sporca, cioè di non cogliere un’occasione di ripensamento della valutazione che a me sembra invece significativa anche oltre l’applicazione alla scuola primaria.

Dall’analisi di questi problemi, o meglio dall’analisi della *relazione* tra questi due problemi, e dalla lettura di alcune posizioni critiche è nata l’esigenza di rileggere le Linee Guida nel quadro di un generale ripensamento della didattica e della valutazione con strumenti digitali. Una lettura che ha in effetti evidenziato, a mio avviso, delle modalità di elaborazione dei concetti un po’ troppo veloci e delle modalità di presentazione un po’ superficiali; ha fatto emergere la difficoltà di liberarsi fino in fondo dall’approccio tradizionale. Ma ha anche riconosciuto alcuni principi che, a mio avviso, sono del tutto condivisibili e andrebbero anzi esplorati ed esplicitati meglio.

Di qui l’idea di suggerire alcune proposte di miglioramento e immaginarne l’applicazione al di là dei confini dell’aula della scuola primaria.

2. Perché occuparsi di valutazione digitale

Perché ci tengo tanto agli ambienti digitali per l’apprendimento? Per sgomberare subito il campo dagli equivoci: non perché creda nell’avvenire nella didattica a distanza (o peggio ancora in quel succedaneo che è stato messo in campo con i mezzi di bordo) come *sostituto tout court* della didattica in presenza; in realtà non conosco nessuno che davvero abbia in mente uno scenario così apocalittico. C’è un malinteso – molto, molto diffuso – che riguarda gli ambienti di apprendimento

digitali: quello di considerarli delle soluzioni di ripiego, temporanee o meno, per affrontare il problema della *distanza fisica* tra studenti e tra studenti e docenti. Insomma, l'idea che l'apprendimento digitale sia il figlio o il nipote della formazione a distanza: da quella per corrispondenza (la Scuola Radio Elettra) a quella per televisione (“Non è mai troppo tardi”). La versione moderna è quella delineata dal Consiglio d'Europa quando dichiara che:

Una società che diventa sempre più mobile e digitale deve inoltre esplorare nuove modalità di apprendimento. Le tecnologie digitali esercitano un impatto sull'istruzione, sulla formazione e sull'apprendimento mediante lo sviluppo di ambienti di apprendimento più flessibili, adattati alle necessità di una società ad alto grado di mobilità⁶.

In pratica gli ambienti di apprendimento digitali sarebbero solo la risposta al fatto che le persone si spostano spesso e non riescono a stare ferme in un'aula il tempo sufficiente perché gli si dia la formazione “giusta”. Sottintendendo che questi ambienti potrebbero anche costare di meno e rendere di più – che è quello che si sta scoprendo alla riapertura fisica delle Università: perché sostenere i costi di uso e manutenzione di aule e laboratori quando basta una webcam? Perché fermarsi al bacino d'utenza per così dire “naturale” quando un'Università potrebbe rivolgersi al mondo intero, come già fanno da anni i MOOC? Per non parlare della possibilità di reclutare i docenti ovunque.

Credo invece che gli ambienti di apprendimento digitali possano rendere l'apprendimento più ricco, personalizzato, funzionale allo sviluppo dei bambini e dei ragazzi, anche se sono usati in presenza e del tutto indipendentemente dalla mo-

⁶ Raccomandazione del Consiglio d'Europa 22/2018, considerando n.6

bilità sociale o dai confinamenti dovuti alle pandemie. Anzi: mi sono occupato professionalmente, per tanti anni, proprio di progettazione di ambienti educativi digitali, personali e collettivi; non ho aspettato che fosse impossibile incontrarsi in uno spazio fisico per fare ricerca su come gli ambienti digitali possono essere usati in maniera sensata, in presenza, a distanza o metà e metà.

Man mano che mi immergevo in questo universo digitale capivo che le sue caratteristiche, le sue possibilità, erano destinate a cambiare per sempre alcuni dei concetti che pensavamo fossero immutabili. Gli oggetti digitali sono forme, non materia: perciò sono flessibili, trasformabili, sempre modificabili, all'infinito. Non sono sequenze di mattoncini, ma sono sequenze di *azioni* codificate: per questo possono essere duplicate senza sforzo – rieseguendo quelle azioni – senza che si possa distinguere l'originale dalla copia. Per lo stesso motivo, permettono a più autori di lavorare contemporaneamente su due copie dello stesso oggetto, di tornare indietro ad una versione precedente, oppure confrontare due versioni diverse e prendere il meglio di entrambe. Tutte queste caratteristiche cambiano la maniera in cui si scrive, si legge, si lavora e si apprende; cambiano, o almeno dovrebbero cambiare, anche la maniera in cui si valuta.

Quando si distinguono le prove orali da quelle scritte si stanno separando le prove che lasciano una traccia oggettiva (la scrittura, le crocette) da quelle che richiedono un'interpretazione soggettiva, in tempo reale, di una performance. *Verba volant, scripta manent*. Di qui è partita una ricerca docimologica che, almeno in Italia, ha avuto il compito di promuovere una valutazione scientifica, oggettiva, giusta, come mezzo per permettere agli studenti provenienti da contesti sociali meno favorevoli di vedere riconosciute le loro competenze anche quando una valutazione qualitativa, interpretativa, li avrebbe penalizzati sulla base di aspetti esteriori non significativi,

come le inflessioni dialettali o l'abbigliamento, o di aspetti psicologici, come l'ansia da prestazione.

Ma con l'avvento dei computer questa distinzione tra prova scritta e prova orale diventa arbitraria e discutibile. Scrivere, nell'era digitale a cui apparteniamo da quasi un secolo, non è tracciare segni su una superficie, è produrre una serie di dati che vengono memorizzati (cioè duplicati su un altro supporto), indicizzati, e possono essere recuperati più tardi per trasformarli in qualcos'altro. In questo senso, parlare in un microfono, muoversi davanti ad una telecamera, navigare tra siti web, inviare un messaggio ma anche scorrere l'elenco dei messaggi arrivati, sono tutte varianti di scrittura digitale: tutte queste azioni producono dati che vengono registrati e inviati a qualcuno. Così la distinzione tra prove scritte e prove orali perde il suo senso più ovvio: anche una performance fisica può essere memorizzata, analizzata e valutata, esattamente come la compilazione di un questionario o la scrittura di un tema⁷. Il riconoscimento del parlato, per fare solo un esempio, ha raggiunto dei livelli di accuratezza veramente notevoli e permette di trasformare un discorso orale in un testo scritto. Persino i movimenti del corpo possono essere registrati e interpretati, come fanno i sistemi di realtà virtuale, non solo per i videogiochi⁸. Ma andiamo per ordine.

Prima ancora della valutazione in ambito digitale mi interessa la valutazione in generale, perché penso sia una funzione fondamentale dell'evoluzione dell'apprendimento: quella che permette di controllarlo e di evitare che vada troppo in fretta e si infranga contro un muro insuperabile, o che rallenti troppo e si impantani in una palude da cui non si trova l'uscita. Da

⁷ È vero che esistono quiz standardizzati che hanno per input la scrittura mentre non esistono (ancora) test standardizzati che utilizzino come input la voce o il movimento; ma forse è solo questione di tempo.

⁸ Ma anche per la riabilitazione motoria: <https://www.technologyreview.it/la-realta-virtuale-per-l-educazione-motoria>

questo punto di vista mi rendo conto di assumere una posizione poco condivisa: in tanti considerano la valutazione solo un adempimento burocratico, una gabbia, un'ossessione, e ritengono che bisognerebbe abolirla, o quanto meno passare dal giudizio (poco importa se numerico o meno) al feedback, dalla valutazione alla semplice documentazione.

Il motivo per cui credo nell'importanza della valutazione sta nella concezione dell'apprendimento che ho sviluppato in trent'anni di *ricerca pratica* e che cerco di descrivere nel prossimo capitolo. Apprendere non è incamerare informazioni: apprendere è aumentare progressivamente il controllo su un ambiente. Non è un processo solo cognitivo e non modifica solo il soggetto. Certi ambienti speciali, poi, sono progettati appositamente per cedere progressivamente il controllo al soggetto: sono gli ambienti educativi.

La valutazione non è un'operazione aggiuntiva che si inserisce al termine di un ciclo di formazione; è, al contrario, il processo continuo di controllo della maniera in cui un soggetto apprende all'interno di un ambiente educativo. Senza valutazione l'apprendimento è cieco; il che non vuol dire che non possa funzionare ugualmente (al di fuori degli ambienti educativi si apprende, eccome), ma solo che c'è il rischio concreto che fallisca. Per questo la valutazione deve essere – prima di ogni altra cosa – un *servizio* fondamentale che le istituzioni forniscono agli apprendenti nel quadro degli ambienti educativi.

In secondo luogo, da progettista di tanti software educativi, so per esperienza che c'è una caratteristica degli strumenti digitali che potrebbe essere davvero utilissima se venisse portata alla luce: tutte le interazioni tra persone e computer sono fatte di bit, e i bit si possono conservare ed elaborare per produrre conoscenza. In altre parole: quando usiamo un software tutto quello che facciamo, tutte le nostre azioni – selezioni, inserimenti, cancellazioni, ricerche, letture, produzioni scritte –

transitano per lo stato di bit, in cui potrebbero essere registrati per poi essere riutilizzati per rivedere quelle azioni, come in una moviola, oppure per costruire un profilo, cioè un modello (semplificato) del nostro comportamento.

Questo succede già, naturalmente, ad opera dei servizi “gratuiti” che utilizziamo in Internet e che usano questi dati per profilarci, proporci delle pubblicità mirate o per calibrare meglio una campagna elettorale. Il tema di fondo, qui, è quello della proprietà dei dati e delle conoscenze che si possono produrre a partire da quelli. La tesi delle società che generano profitto a partire dai dati personali raccolti è che la conoscenza prodotta grazie alle risorse messe a disposizione per la raccolta dei dati e mediante l’uso di algoritmi deve alla fine essere di proprietà delle aziende stesse: dunque il valore di questa conoscenza non deve essere ridistribuito ai proprietari originali dei dati. Al massimo, vengono ricompensati della cessione (per lo più inconsapevole) tramite l’erogazione di servizi gratuiti.

In questo senso, “portare alla luce” significa esercitare una critica sulle modalità con cui usiamo o siamo usati dai computer.

Ma se i dati fossero isolati, anonimizzati, protetti, se gli algoritmi con cui si estrae conoscenza e si produce valore fossero pubblici, se lo scopo generale dell’operazione fosse a vantaggio degli studenti, e non di terzi; allora questi dati potrebbero essere usati per fornire ai docenti – e agli studenti stessi – degli elementi osservabili per valutare gli apprendimenti e supportarli meglio.

Per gli appassionati dei quadri europei, nell’European Framework for the Digital Competence of Education del 2017⁹ sotto la voce “Assessment” c’era già un riferimento chiaro a quest’uso dei dati:

⁹ https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf

“[...] l’uso delle tecnologie digitali nell’educazione, che sia per la valutazione, l’apprendimento, l’amministrazione o altri scopi, produce una grande quantità di dati relativamente al comportamento di apprendimento di ogni studente. Analizzare e interpretare questi dati e usarli per prendere decisioni sta diventando sempre più importante” (trad. nostra).

Tra le attività che fanno parte di quest’area non c’è solamente creare e proporre quiz online e altre tipologie di test digitali, ma anche:

“Generare, selezionare, analizzare criticamente, interpretare l’evidenza digitale dell’attività dello studente per conformare l’insegnamento e l’apprendimento [...] Adattare le strategie di insegnamento e fornire supporto mirato, basato sull’evidenza generata dalle tecnologie digitali utilizzate” (trad. nostra).

In sostanza, una parte importante delle competenze digitali dei docenti nell’area della valutazione dovrebbe essere relativa a raccogliere, selezionare, analizzare e interpretare dati prodotti dagli studenti nell’uso degli strumenti digitali con lo scopo di migliorare l’insegnamento e l’apprendimento.

Proprio questa, mi pare, è la direzione indicata dalla Linee Guida.

In sintesi, credo che una concezione della valutazione evoluta, insieme a una progettazione di ambienti di apprendimento digitali dove questa valutazione possa essere praticata, potrebbe farci avanzare sia dal lato della valutazione che da quello dell’apprendimento.

3. Struttura del testo

Il resto di questo testo è diviso in due parti.

Nella prima cercheremo di ripensare l'apprendimento e la valutazione in una maniera un po' diversa da come viene fatto di solito, fino a delineare un modello di situazione d'apprendimento. Questo lo faremo sia da un punto di vista generale, sia prendendo come esempi concreti le situazioni d'uso di una serie di software educativi costruiti sulla base di quel modello.

Nella seconda parte affronteremo l'analisi delle Linee Guida della nuova valutazione (che trovate allegate al termine del volume), avendo sullo sfondo le riflessioni precedenti. Cercheremo di dar conto dei limiti e delle potenzialità di questa nuova valutazione e di suggerirne possibili sviluppi.

Infine proveremo a trarre delle conclusioni che possano servire ad applicare concetti e modelli di valutazione a situazioni concrete in contesti digitali.

Il consiglio dell'autore – se mai un autore può dare consigli al lettore – è di resistere alla tentazione di saltare direttamente alla seconda parte, anche se il lettore è un docente interessato proprio alla valutazione nella scuola primaria. Questo perché, come ho scritto sopra, certe riflessioni sulle Linee Guida si capiscono solo tenendo presente da un lato un modello generale dell'apprendimento e dall'altro un invitato di pietra: il digitale.

Buona lettura.