

Pubblicato il: luglio 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Distance learning, *continuité pédagogique* and evaluation
An exploratory research about teachers' practices
Didattica a distanza, *continuité pédagogique* e valutazione
Un'indagine esplorativa sulle pratiche dei docenti**
di

Michele Baldassarre¹, Università degli Studi di Bari "A. Moro"

Valeria Tamborra¹, Università di Foggia

Martina Dicorato¹, Università degli Studi di Bari "A. Moro"

michele.baldassarre@uniba.it

valeria.tamborra@unifg.it

martinadic06@gmail.com

Abstract

This paper addresses the issue of evaluation in distance learning (in France they call it *continuité pédagogique*, an expression that clearly refers to a pedagogical and cultural implicit, that is not in the expression "distance learning") by taking an exploratory approach centered on teachers' practi-

¹ Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intera conduzione della ricerca ivi presentata e la impostazione dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi: 1. *Introduzione*; 2. *Didattica a distanza e valutazione online: strumenti e funzioni*; 4. *Conclusioni*; a Valeria Tamborra la scrittura dei paragrafi: 3. *La ricerca: un'indagine esplorativa sulle prassi valutative nella didattica a distanza*; 3.3. *Analisi esplorativa dei dati testuali in T-LAB*; 3.4. *Interpretazione dei dati*; a Martina Dicorato la scrittura dei paragrafi: 3.1. *Descrizione del campione*; 3.2. *Analisi delle domande strutturate*.

es and direct experience. The suspension of the face-to-face school activities following the Prime Ministerial Decree of 4 March 2020 and the consequent activation of distance learning methods, prompted a heated debate on the possibility and validity of the online assessment, as well as on the most appropriate strategies to be adopted. With the aim of understanding current evaluation practices in distance learning so that its development and improvement guidelines can be identified, an exploratory questionnaire was prepared and distributed online to a self-selected sample of teachers.

Keywords: distance learning; formative assessment; exploratory survey; teachers' practices

Abstract

Il presente contributo affronta il tema della valutazione nella didattica a distanza (in Francia la chiamano *continuité pédagogique*, con riferimento chiaro a un implicito pedagogico e culturale, assente nell'espressione "didattica a distanza") assumendo un approccio esplorativo centrato sulle prassi e l'esperienza diretta dei docenti. La sospensione delle attività scolastiche in presenza a seguito del DPCM del 4 marzo 2020 e la conseguente attivazione di modalità di erogazione della didattica a distanza ha sollecitato un acceso dibattito sulla possibilità e la validità della valutazione online, nonché sulle più adeguate strategie da adottare. Con l'obiettivo di cogliere le prassi valutative attuali nella Didattica a distanza affinché se ne possano individuare le direttrici di sviluppo e miglioramento, è stato predisposto un questionario esplorativo somministrato a un campione auto-selezionato di insegnanti.

Parole chiave: didattica a distanza; valutazione formativa; indagine esplorativa; pratiche dei docenti.

1. Introduzione

L'importanza che ha assunto in questo periodo emergenziale il tema della didattica a distanza (anche detta DaD) richiede l'avvio di un percorso di riflessione che analizzi gli "ambienti educativi in cui insegnamento e apprendimento sono svincolati dai limiti della compresenza fisica di docente e discente" (Guelfi, Shehay, 2011, p.7). Già nel 2001 Trentin sottolineava "l'esigenza di acquisire una nuova cultura che veda la Formazione a distanza non tanto in antagonismo o in alternativa alla formazione in presenza, quanto piuttosto come un'ulteriore possibilità, soprattutto laddove la formazione tradizionale incontri seri problemi di praticabilità" (Trentin, 2001, p. 12). Si tratta di una tematica in continua evoluzione e di grande rilevanza, se si riconcettualizza quella che è una situazione di emergenza in un'opportunità di innovazione, andando a considerare la formazione come "occasione e guida perché ciascuno recuperi la propria forma all'interno di sé, sviluppando il potenziale educativo e creativo in direzione perennemente attiva e libera" (Rosati, 1995, p.51).

Da questi presupposti deriva la scelta di avviare uno studio approfondito sulla didattica a distanza, supportata dalla necessità di ottenere un'istantanea delle pratiche e delle opinioni dei docenti, dalla cui analisi partire per fornire riflessioni e meglio orientare il mondo della scuola in questo momento di innovazione. La sospensione delle attività scolastiche in presenza a seguito del DPCM del 4 marzo 2020 e la conseguente attivazione di modalità di erogazione della didattica a distanza ha sollecitato un acceso dibattito sulla possibilità e la validità della valutazione online e sulle più adeguate strategie da adottare. Sebbene la letteratura di riferimento abbia puntualizzato le modalità e gli ap-

procci alla valutazione online da adottare negli ambienti di e-learning (Bruschi, 2005; Cantoni, Botturi, Succi, 2007; Calvani, Fini, Molino, 2010; Limone, 2012), il carattere di emergenza con cui è stata attivata la didattica a distanza nella Scuola italiana ha indotto la maggior parte dei docenti ad adottare una differente modalità d'insegnamento senza poterne conoscere approfonditamente le specifiche implicazioni metodologiche e senza la possibilità di avviare una riflessione pedagogica attorno alla specificità che assume la valutazione in questo specifico contesto. Sulla base di quanto considerato è stato predisposto dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e Multimedia dell'Università degli Studi di Bari, con la collaborazione dell'AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici), un questionario esplorativo con l'obiettivo di cogliere le prassi valutative attuali nella didattica a distanza al fine di individuarne le direttrici di sviluppo e miglioramento.

2. Didattica a distanza e valutazione online: strumenti e funzioni

Tra le disposizioni per il contenimento e la gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, previste all'interno del DPCM 4 marzo 2020², è stata dichiarata la sospensione delle attività didattiche delle scuole di ogni ordine e grado, nonché la frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore (art.1 comma 1 lettera d) fino al 15 marzo 2020. Si è aperto, così, nel sistema scolastico italiano uno scenario nuovo. Difatti, i Dirigenti Scolastici sono stati autorizzati ad attivare, per la durata della sospensione delle attività scolastiche, modalità di didattica a distanza, tenendo conto delle esigenze degli alunni con disabilità (art.1 comma 1 lettera g), al fine di tutelare il diritto all'istruzione garantito dall'art. 34 della Costituzione Italiana. In seguito al nuovo DPCM dell'8 marzo 2020, sono state emanate la Nota prot. 279 dell'8 marzo 2020³ e la Nota prot. 388 del 17 marzo 2020⁴ recanti le istruzioni operative circa le modalità di realizzazione della didattica a distanza. All'interno delle disposizioni citate, si sottolinea la necessità di una programmazione delle attività a distanza e l'esigenza di considerarle non come una mera trasmissione di materiali. Riportiamo un passaggio della Nota 388:

“Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. [...] Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici [...] con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza”.

In tale contesto, grande attenzione richiede la gestione del *digital divide*, quale disparità nell'accesso alle potenzialità offerte dalle tecnologie. Il divario digitale è spesso anche un divario culturale, per colmare il quale non sono sufficienti misure atte a compensare una semplice mancanza di tipo strumentale. In tal senso, contro ogni previsione, la stessa tecnologia utilizzata sino a pochi mesi fa per prevenire la dispersione e promuovere l'inclusione ha potuto, in questa fase, determinare l'esclusione di alcuni studenti. Inoltre, se è vero che le tecnologie più avanzate aprono strade inedite nel mondo della didattica, appare altresì necessaria una riorganizzazione dei metodi e dei formati adoperati. Non ci si può limitare a una trasposizione nelle aule virtuali dei metodi e delle

² DPCM 4 marzo 2020 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>

³ Nota prot. 279 8 marzo 2020 <https://urly.it/362q4>

⁴ Nota prot. 388 17 marzo 2020 <https://urly.it/362q7>

modalità tipiche dell'insegnamento in presenza; occorre adeguare il messaggio formativo al mezzo multimediale che lo veicola e lo rende possibile. Si tratta, dunque, di ripensare il ruolo stesso della scuola all'interno della vita degli alunni. Le tecnologie, infatti, appartengono ai contesti sociali e familiari degli alunni, prima ancora di divenire strumenti di insegnamento. "La scuola diviene, in questo modo, un nodo all'interno di una rete, più che l'asse centrale su cui si fonda e si sostiene l'apprendimento" (Baldassarre, Tamborra, 2020, p. 214), andando a determinare una commistione tra ambienti formali, non formali e informali di apprendimento. L'azione educativa, dunque, deve necessariamente tener conto del fatto che la conoscenza veicolata dalle tecnologie deve essere il frutto di una negoziazione di significati, dal momento che gli strumenti adoperati, pur non modificando i contenuti, intervengono sulle modalità di accesso agli stessi andando a configurare un'intelligenza collettiva e distribuita (Jenkins *et al.*, 2006).

In un contesto così mutato, anche le forme della valutazione richiedono un profondo ripensamento. Le Note Ministeriali affidano all'autonomia dei docenti la gestione del processo, raccomandando il ricorso a una valutazione formativa, che accompagni l'apprendimento. Tuttavia, la confusione tra valutazione e attribuzione di voti che attraversa parte del corpo docente del sistema scolastico italiano ha inciso in maniera negativa sull'accoglimento stesso delle note rilasciate dal MIUR. Se da un lato, infatti, il Ministero auspica una valutazione formativa, intesa come raccolta di feedback programmata e costante, che supporti il processo di apprendimento più che definirne i risultati, la comunità educante si divide tra entusiastici e resistenti. Questi ultimi, in particolare, rimarcano l'impossibilità di valutare in modo oggettivo i risultati di apprendimento, non potendo essere certi dell'autenticità della *performance* dei propri studenti. Il dibattito emergente ha riportato all'attenzione del mondo dell'educazione quelli che dovrebbero essere gli obiettivi della valutazione, recuperandone una dimensione formativa che trascenda l'aspetto documentativo che deriva dalla necessità di attribuire voti.

La valutazione educativa, quale articolazione strutturale e regolativa della didattica (Galliani, 2015), è "una disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento [...], intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione" (Galliani, 2009). Essa, dunque, si configura come un elemento strutturale del processo didattico, accanto alla progettazione e all'azione didattica in senso stretto. Non si riduce a un unico momento, ma accompagna e sostanzia l'intero percorso formativo.

Il dibattito che si è costituito attorno al tema della valutazione nella didattica a distanza si è fondamentalmente concentrato attorno a una polarizzazione concettuale tra valutazione sommativa e formativa.

Bloom, Hasting e Madaus (1971) distinguono tre funzioni della valutazione: sommativa (intesa come misurazione dei prodotti), diagnostica (intesa come gestione delle procedure) e formativa (intesa come interpretazione dei processi). In particolare, Scriven (1967) definisce la differenza tra la valutazione sommativa e quella formativa: la valutazione sommativa risponde a esigenze di rendicontazione e controllo di quanto stabilito e realizzato, quella formativa mira al miglioramento dell'intervento formativo. La valutazione sommativa può essere, dunque, definita come l'indicazione dei livelli raggiunti dall'alunno in un determinato momento e, in tal senso, è legata alla misurazione intesa come "accertamento del profitto, [in modo da] definire le prestazioni degli al-

lievi e apprezzarle secondo una gamma di valori” (Becchi, 1995, p.5). In genere, la funzione sommativa della valutazione comprende la comunicazione e la documentazione relativa al superamento di prove ed esami. Spesso viene comunicata attraverso l’individuazione di un voto attribuito alla prestazione dello studente e si concentra, dunque, sul livello di apprendimento raggiunto, rapportato agli obiettivi e gli standard formativi previsti. Su un altro versante si colloca, invece, la valutazione formativa, definibile come “una informazione comunicata all’alunno finalizzata al cambiamento delle sue strategie di studio con l’obiettivo di migliorare il suo apprendimento” (Shute, 2008, p.154). Fornendo un feedback sull’evoluzione del processo di apprendimento, sia all’insegnante che allo studente, non è inquadrabile in un preciso momento del processo di insegnamento, bensì lo accompagna nelle diverse fasi di progettazione, realizzazione, valutazione e documentazione (Scriven 1967, Parmigiani 2016). È uno strumento di regolazione e monitoraggio, non necessariamente legato agli obiettivi di apprendimento, e funzionale alla formazione stessa dello studente (Weurlander *et al.*, 2012; William, 2011; Cizek & Andrade, 2010; Heritage, 2010; McMillan, 2007; Bell & Cowie, 2001; Torrance & Pryor, 1998; William & Black, 1996; Sadler, 1989). Se, da un lato, la valutazione sommativa è orientata all’evidenziazione degli esiti degli apprendimenti degli studenti, dall’altro quella formativa aiuta l’alunno a imparare a imparare e a svilupparsi. Essa, dunque, “tende a modificare, a monitorare e a trasformare il percorso [formativo] per raggiungere un esito” (Parmigiani *et al.*, 2018, p.335). Le due funzioni risultano contigue e complementari nel processo di valutazione e in tal senso Wininger (2005), auspicando un connubio teorico e pratico tra la valutazione sommativa e formativa, propone una forma di “*formative summative assessment*”. Sebbene, nel corso degli anni, a livello accademico e normativo si sia affermata una prospettiva integrata, nella realtà scolastica italiana si riscontra una sovrapposizione semantica tra la valutazione nel suo complesso e la sua funzione sommativa.

Fatta questa premessa, per considerare la forma che la valutazione dovrebbe assumere nella didattica a distanza bisogna considerare che

“gli ambienti digitali sono personalizzabili, adattivi ed offrono opportunità progettuali complesse; inoltre la ricerca didattica ha fornito da tempo gli strumenti concettuali ed operativi per superare approcci meramente trasmissivi, modelli ingenuamente riduzionistici e strategie tecno-centriche. [...] La formazione on-line più recente mira a preservare una prossimità con la vita del soggetto, pur tuttavia ricercando una certa formalizzazione dei saperi. La somma delle situazioni, delle esperienze o degli eventi soggettivi rappresenta il tessuto nel quale si innestano i percorsi costruttivisti di formazione e apprendimento. [...] È quindi necessario mettere in atto una serie di aggiustamenti che permettano di spostare il nostro interesse [...] da un concetto di valutazione inteso come controllo e verifica delle informazioni accumulate a un paradigma valutativo attraverso cui educare e motivare all’apprendimento. Si tratta di proporre una rivisitazione significativa del concetto di valutazione che, allontanandosi dal paradigma della misurazione «oggettiva» di quantità discrete di conoscenze, si sposti verso modelli pedagogici attivi, critici e partecipativi, in grado di promuovere processi di costruzione e negoziazione dei saperi” (Limone, 2012, pp. VII-VIII).

3. La ricerca: un’indagine esplorativa sulle prassi valutative nella didattica a distanza

Il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e Multimedia dell’Università degli Studi di Bari, con la collaborazione dell’Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC), ha condotto un’indagine esplorativa con l’obiettivo di cogliere le pratiche dei docenti e le loro credenze rispetto alla didattica a distanza per condurre una riflessione sulle opportunità e i rischi insiti in questo diverso modo di fare scuola. La ricerca ha preso le mosse dalle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le modalità scelte dai docenti per realizzare la didattica a distanza in termini di strumenti e metodologie?
- Quali sono gli atteggiamenti dei docenti verso la didattica a distanza?
- Quali sono gli atteggiamenti dei docenti rispetto alla valutazione in presenza e a distanza?

Per la rilevazione dei dati è stato predisposto un questionario semi-strutturato condiviso in rete con l'obiettivo di costruire un campione auto-selezionato tra i docenti della regione Puglia.

Le domande di ricerca sono state operazionalizzate in 73 items, strutturati nelle seguenti sezioni:

- dati anagrafici;
- autovalutazione della competenza digitale;
- didattica a distanza;
- valutazione.

In questo contributo verranno riportati e discussi solo i risultati relativi alla valutazione. I quesiti sono stati elaborati al fine di rilevare sia le opinioni e le credenze dei docenti sulla valutazione sia le modalità valutative adoperate durante la didattica a distanza.

La fase di raccolta dati è stata avviata il 20 aprile 2020. I dati che verranno discussi di seguito riguardano le risposte ottenute alla data 31 maggio (1810) e rappresentano una prima analisi descrittiva delle risultanze emerse.

L'analisi dei dati che si propone di seguito riguarda i seguenti aspetti:

- Descrizione del campione;
- Analisi dei quesiti strutturati;
- Analisi delle domande aperte.

3.1 Descrizione del campione

Il campione è composto per il 90,11% da donne e, per l'86,89%, da docenti di età superiore a 40 anni (Figura 1).

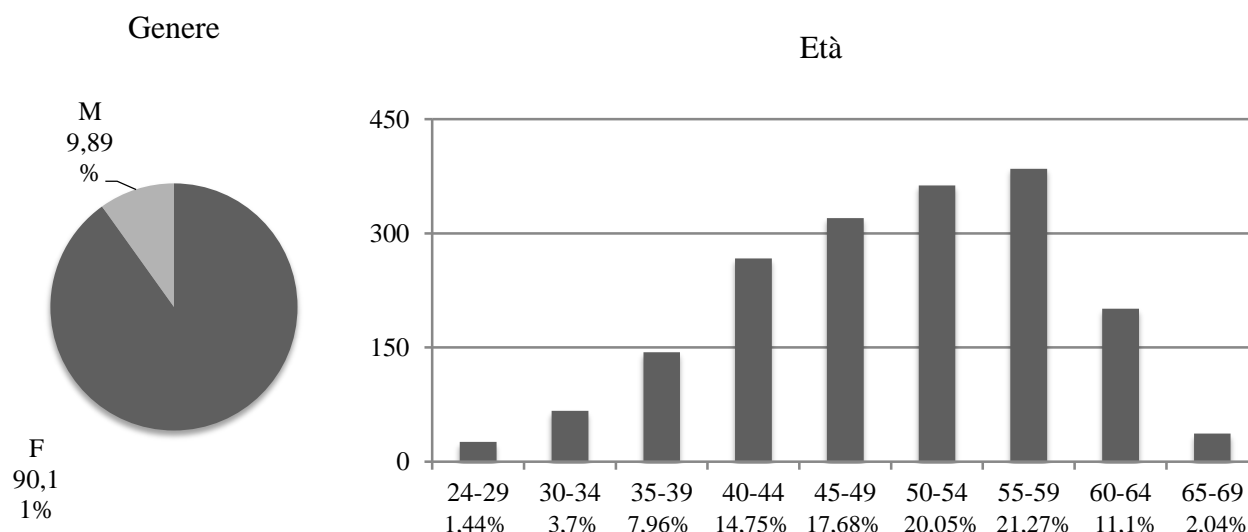


Figura 1-Composizione del campione rispetto al genere e all'età

Il campione è, inoltre, composto per il 54,42% da docenti con una laurea magistrale; il 14,75% ha un titolo superiore (master post-lauream, 10,77%, e dottorato, 3,95%), mentre il 25,86% possiede il Diploma di Scuola Secondaria di Secondo Grado (Figura 2).

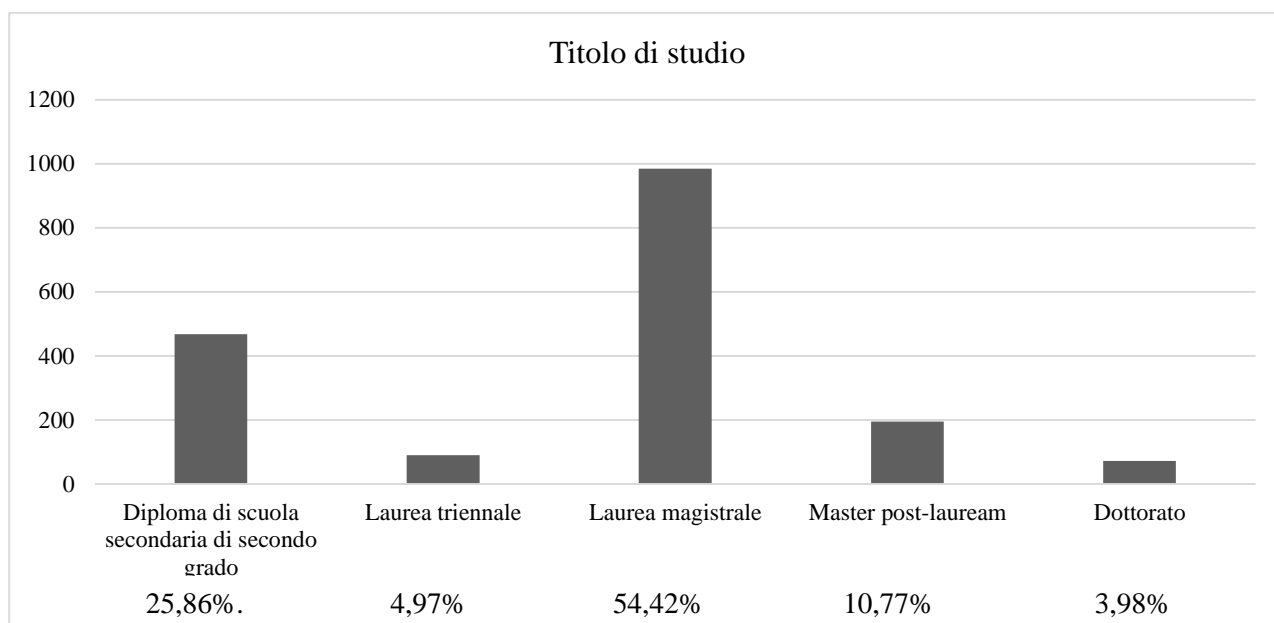


Figura 2- Composizione del campione rispetto al titolo di studio

Per quanto riguarda il grado scolastico d'insegnamento, dalla Figura 3 si evince che il 15,91% dei rispondenti insegna nella scuola dell'infanzia, il 36,69% insegna nella scuola primaria, il 20,22% nella scuola secondaria di I grado, il 27,18% nella scuola secondaria di II grado. Inoltre, l'83,98% di chi ha risposto è assunto a tempo indeterminato.

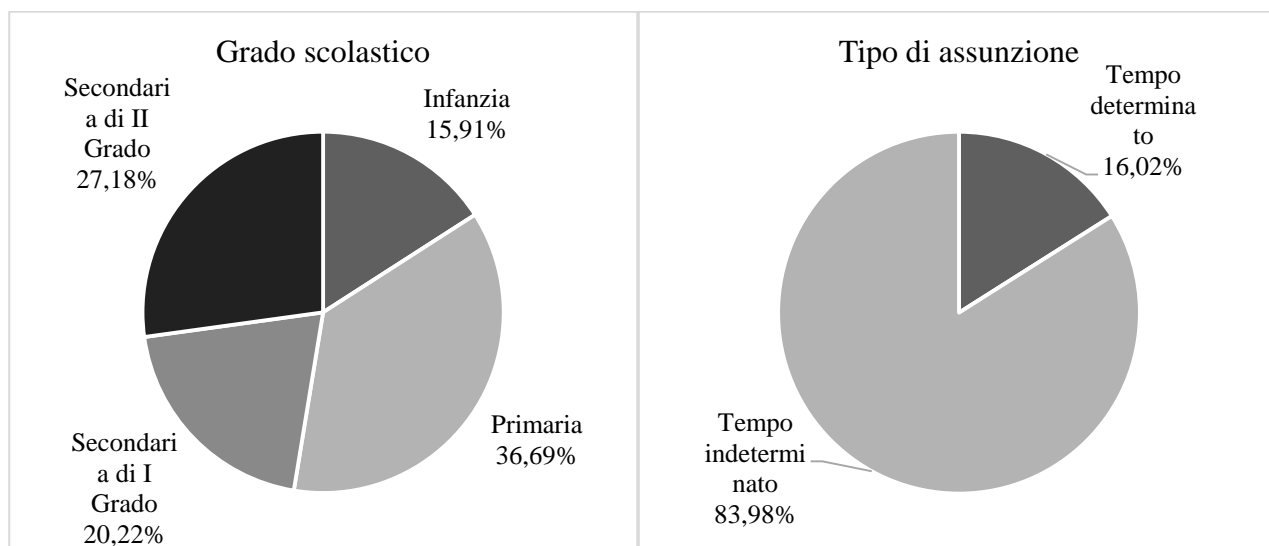


Figura 3- Composizione del campione rispetto al grado scolastico e al tipo di assunzione

Rispetto agli anni di insegnamento, come è possibile osservare nel seguente grafico (Figura 4), si rileva che oltre la metà dei rispondenti, il 74,92%, insegna da oltre 11 anni (il 48,07% dei rispondenti da 11-20 anni, e il 26,85% da oltre 30 anni). Invece, il 15,14% dei docenti insegna da 1-5 anni

e il 9,94% da 6-10 anni. Inoltre, il 20,06% dei docenti partecipanti all'indagine è impegnato sul sostegno.

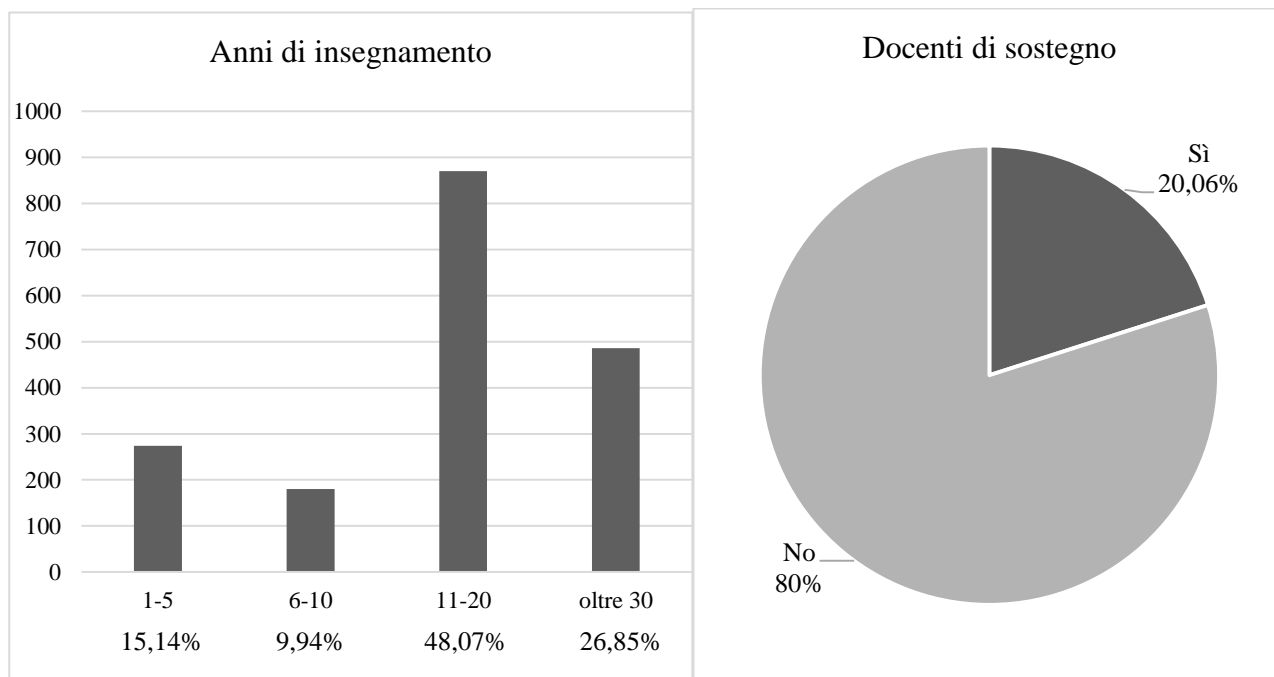


Figura 4- Anni di insegnamento e docenti di sostegno

3.2 Analisi delle domande strutturate

In prima istanza è stato chiesto ai docenti se secondo loro la didattica a distanza possa prevedere forme di valutazione e, come è possibile osservare nel seguente grafico (Figura 5), per il 58,29% la risposta è affermativa. Per il 20,72% non è possibile valutare online, mentre il 20,99% non è in grado di esprimersi a riguardo.

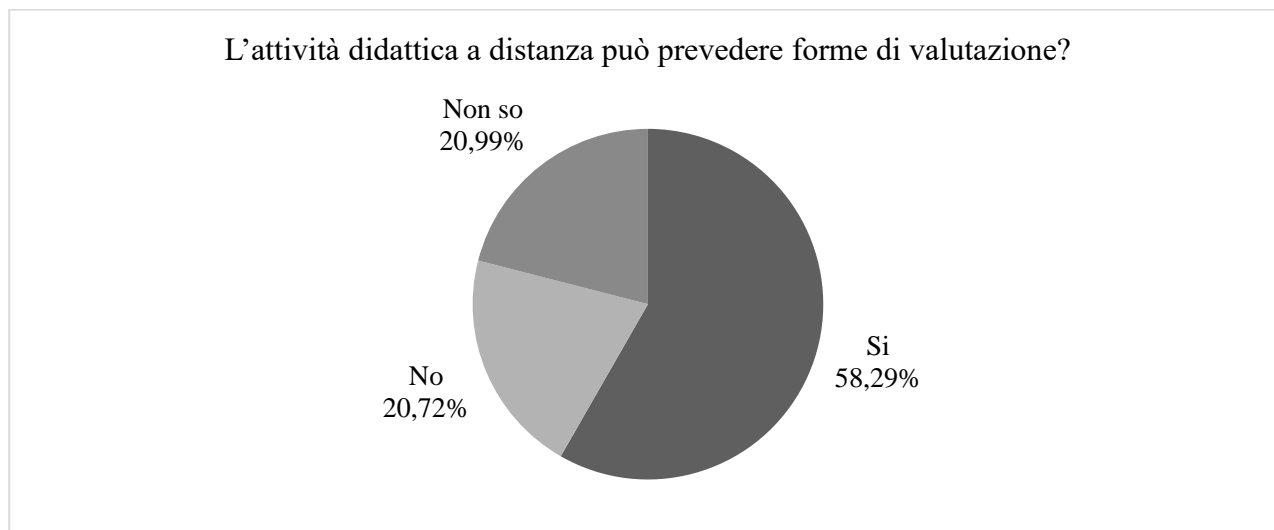


Figura 5- La valutazione nella didattica a distanza

Successivamente è stato chiesto quali fossero le finalità della valutazione in presenza (Figura 6) e quelle della valutazione a distanza (Figura 7). Per i rispondenti le finalità sono quasi le stesse tra le

due modalità di valutazione: fornire un *feedback* all'insegnante circa l'efficacia della propria azione didattica e migliorare e promuovere l'apprendimento degli studenti; invece misurare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, che il 58,84% ha individuato come finalità della valutazione in presenza, solo il 22,54% l'ha segnalato come fine di quella a distanza.

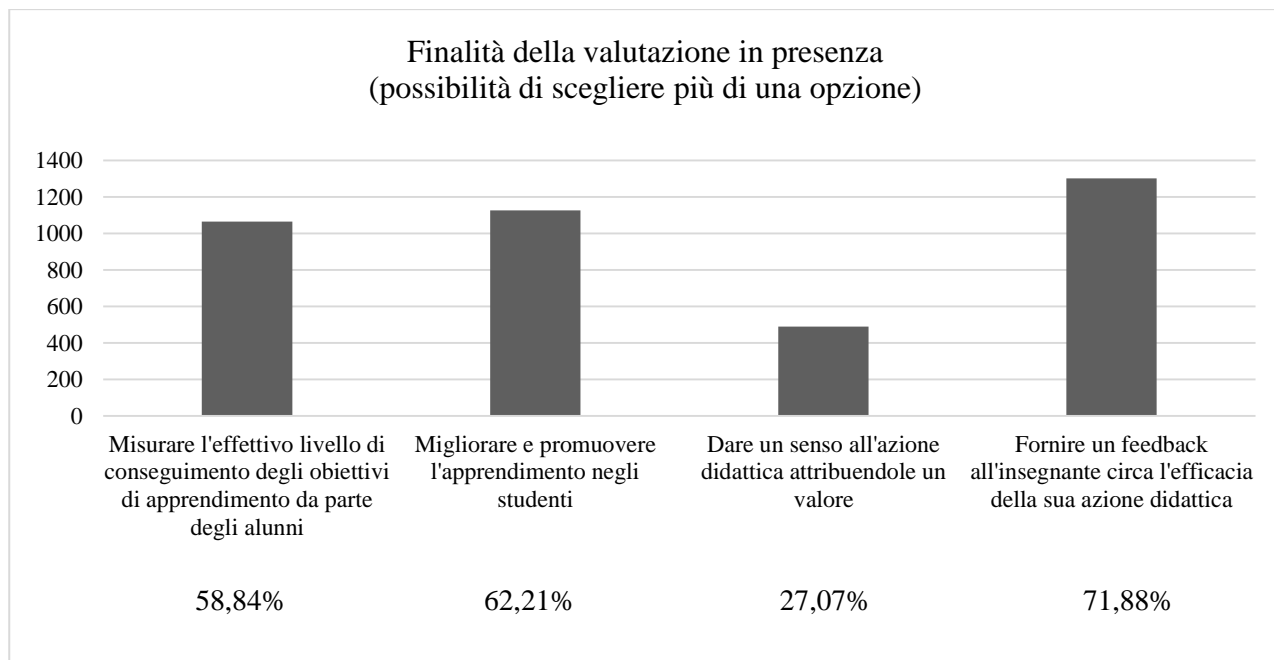


Figura 6- Finalità della valutazione in presenza

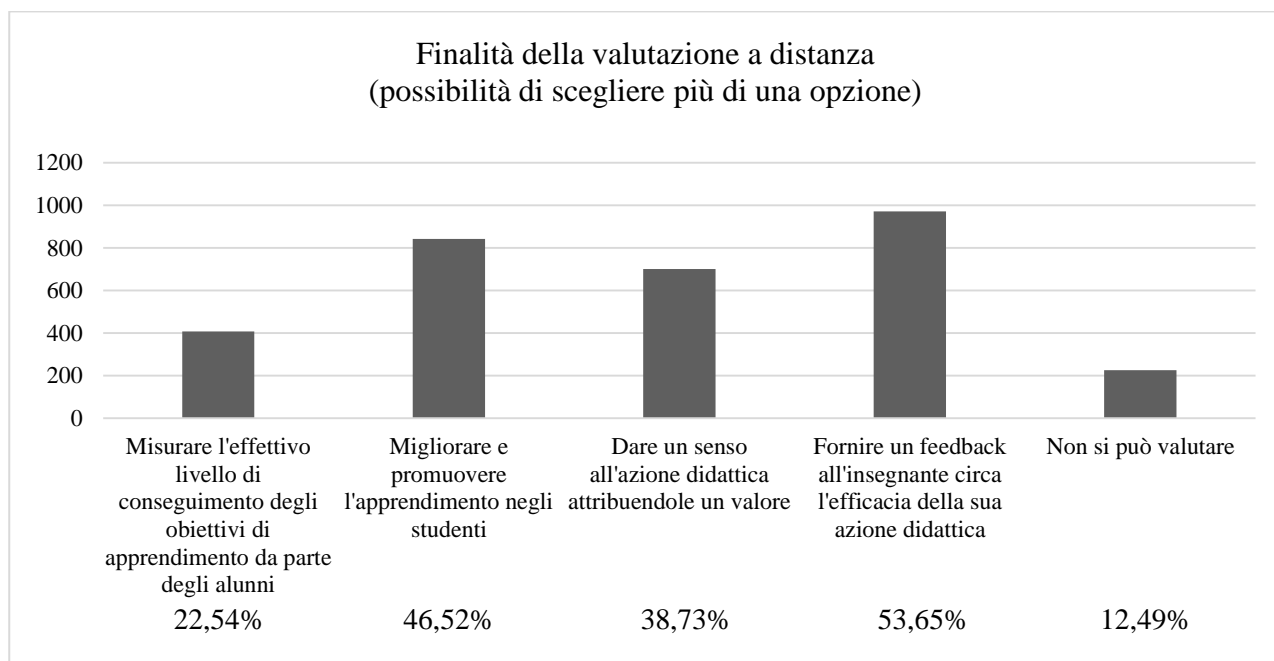


Figura 7- Finalità della valutazione a distanza

Rispetto alla possibilità di utilizzare gli strumenti classici di verifica nella didattica a distanza, il seguente grafico (Figura 8) mostra il grado di accordo dei docenti in una scala da 1 a 4, dove 1 corrisponde a “per niente d'accordo”, 4 a “completamente d'accordo”. Si rileva, in generale, una mag-

gioranza di docenti (54,8%) che ritiene poco possibile utilizzare questi strumenti. In media si rileva un livello di accordo pari a 2,4⁵.

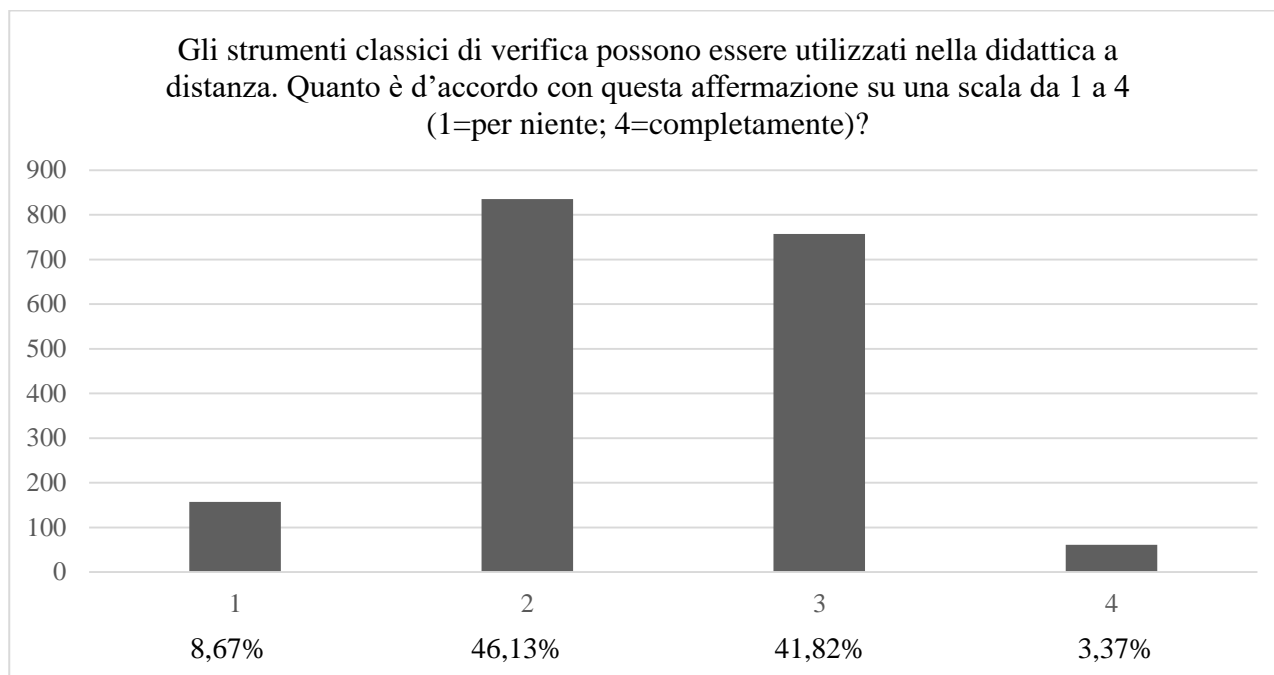


Figura 8- Gli strumenti classici di verifica nella DaD

Per approfondire le concezioni attorno alla valutazione, soprattutto rispetto al tema dell'attribuzione dei voti, è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala da 1 a 4, rispetto a due affermazioni volte a indagare l'importanza dei voti attribuita dai docenti nel processo di insegnamento-apprendimento. Il primo *item* chiede se sia possibile valutare gli apprendimenti senza attribuire voti, il secondo, invece, propone una credenza comune per cui l'attribuzione dei voti permetta di sostenere la motivazione degli studenti. Come è possibile osservare nei seguenti grafici (Figura 9), il campione ha espresso un accordo medio pari a 2,81 rispetto alla possibilità di valutare senza attribuire voti e pari a 2,44 rispetto al fatto che i voti sostengano la motivazione degli studenti.

⁵ Per i dati di questo *item* e dei successivi 4, che presentano scale *likert* a 4 punti, si è provveduto a calcolare la media dei valori ottenuti, pur trattandosi di dati di livello di scala a intervalli. Sul trattamento statistico delle scale *likert* allo stesso livello di scale quantitative di rapporti, ci si riferisce alla validazione di Havlicek, & Peterson (1976) e al successivo contributo di Norman (2010).

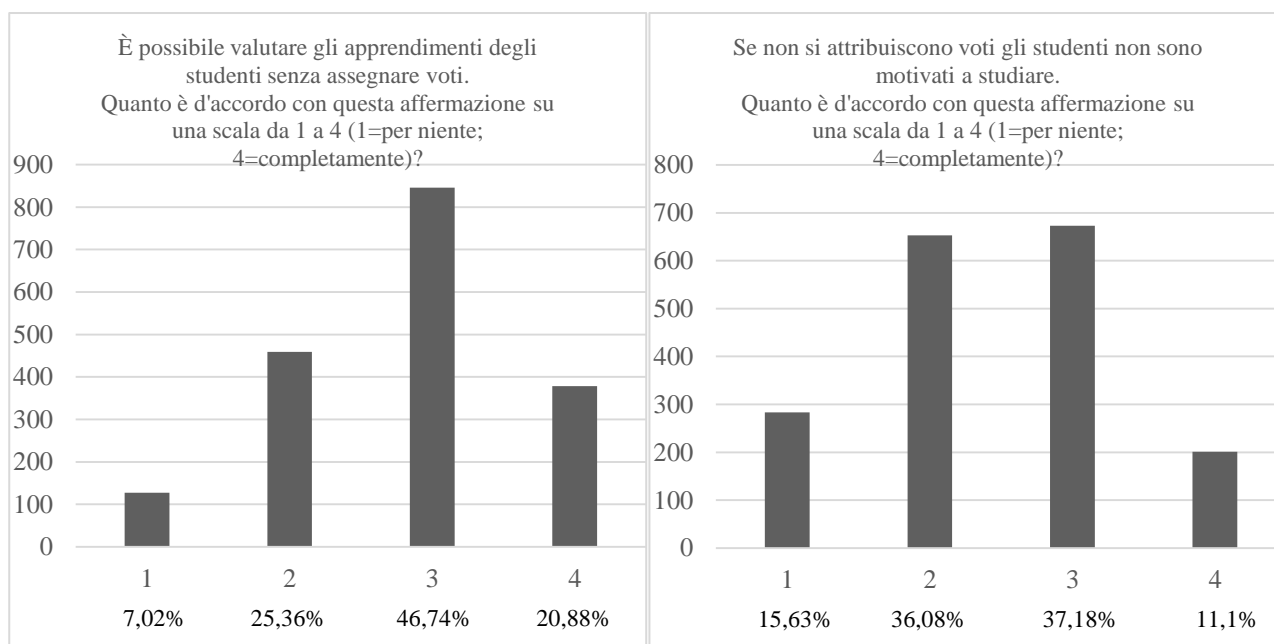


Figura 9- Valutazione degli apprendimenti senza assegnare voti e influenza di questi ultimi sulla motivazione allo studio

In seguito, è stata posta una domanda diretta in cui è stato chiesto di esprimere quanto, in una scala da 1 a 4, si ritengono importanti i voti nel processo didattico. Come mostrato nel grafico seguente (Figura 10), ancora una volta si riscontra un grado di accordo medio che si attesta a 2,47. Un altro aspetto legato alla valutazione sommativa nella didattica a distanza è la preoccupazione circa l'autenticità della performance degli studenti. Ai docenti è stato, dunque, chiesto di esprimere il proprio grado di accordo rispetto all'idea per cui non sia possibile valutare a distanza proprio a causa della scarsa oggettività e autenticità delle procedure. Il grafico mostra un grado di accordo medio che si attesta a 2,78. Dunque, per quanto i docenti abbiano affermato che i voti non siano particolarmente importanti nel processo valutativo, in generale, però, concordano maggiormente sulla scarsa oggettività del processo valutativo nella didattica a distanza.

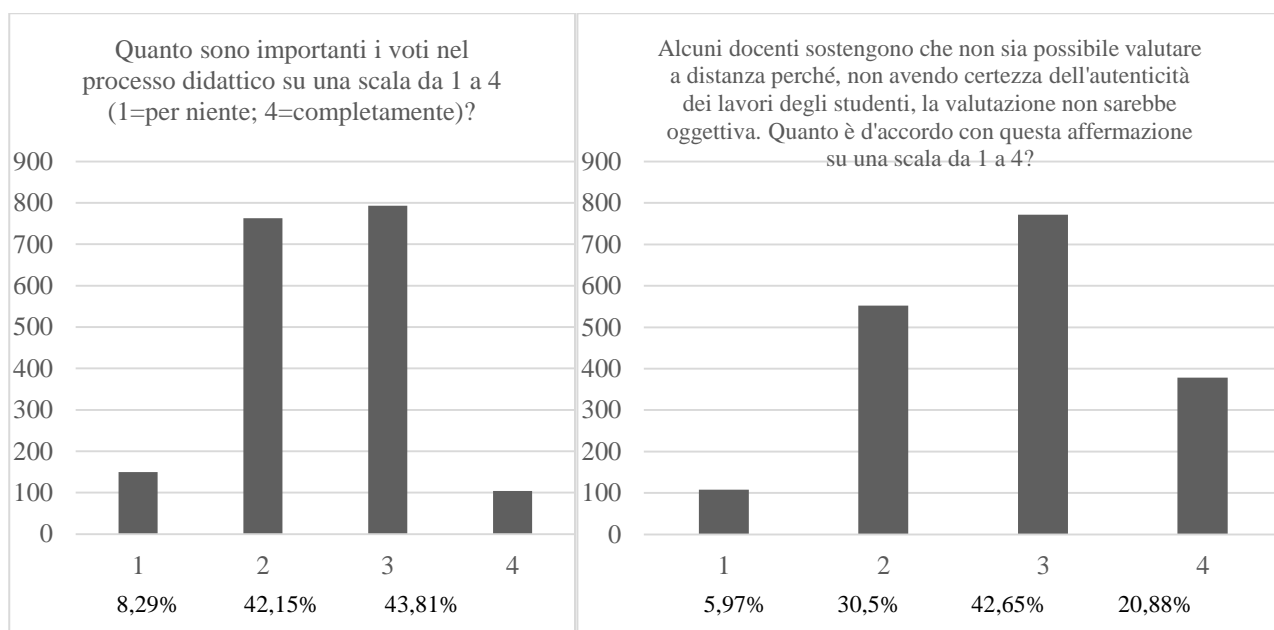


Figura 10- Importanza dei voti nel processo didattico

Per quanto riguarda, infine, gli strumenti utilizzabili per valutare nella didattica a distanza, come è possibile osservare nel seguente grafico (Figura 11), il 55,86% dei rispondenti ritiene che i compiti di realtà sarebbero degli strumenti validi, accanto a una percentuale piuttosto alta che comunque ritiene si possano utilizzare anche test e interrogazioni.

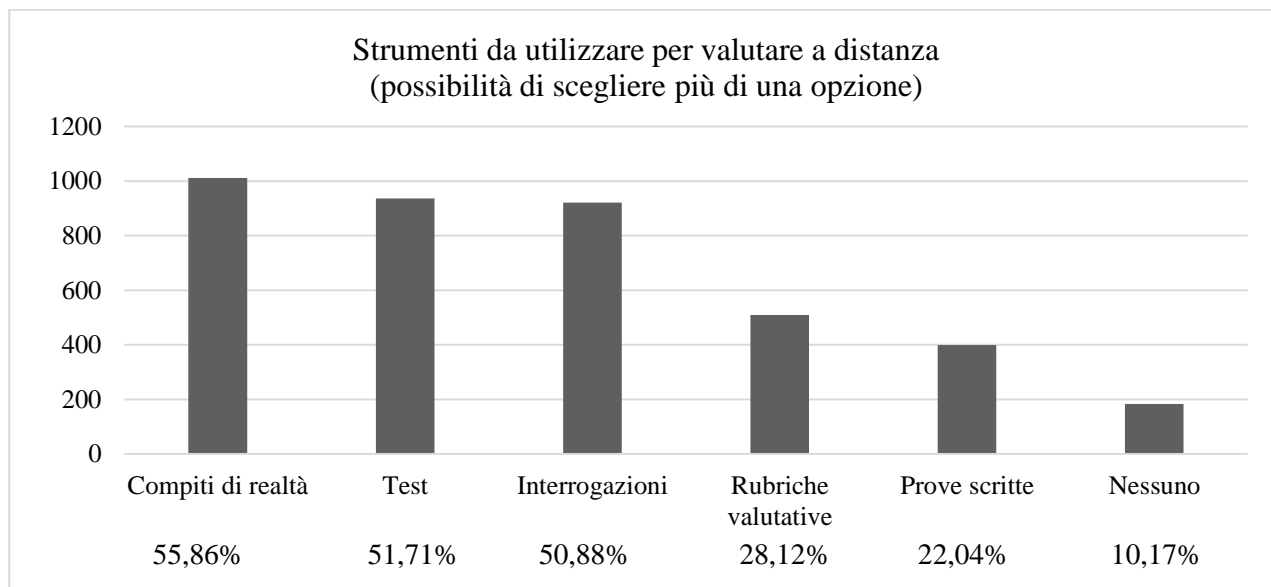


Figura 11- Strumenti da utilizzare per valutare a distanza

3.3 Analisi esplorativa dei dati testuali in T-LAB

Per analizzare le risposte ottenute ai quesiti non strutturati, è stato utilizzato il *software* di analisi automatica del contenuto T-LAB. I quesiti oggetto di analisi sono stati i seguenti:

- Cosa significa secondo lei valutare?
- A cosa serve secondo lei valutare?
- Descriva con un aggettivo e/o una espressione il tipo di valutazione che secondo lei si può condurre a distanza

Il testo delle risposte da importare nel software è stato organizzato suddividendo il campione mediante tre variabili che si riteneva potessero determinare delle differenze nei temi trattati all'interno delle risposte: il grado scolastico di appartenenza (considerate le diverse specificità educative e didattiche); gli anni di insegnamento (considerando che docenti che insegnano da molti anni potrebbero avere un punto di vista differente sul processo di valutazione, rispetto a docenti con minore esperienza); importanza attribuita ai voti (considerando che docenti che attribuiscono maggiore importanza ai voti nel processo valutativo abbiano espresso considerazioni qualitativamente differenti rispetto a coloro che ne attribuiscono meno). Le variabili considerate, dunque, sono state le seguenti:

- Grado scolastico di appartenenza: infanzia; primaria; secondaria di primo grado; secondaria di secondo grado;
- Anni di insegnamento: meno di 11 anni; più di 11 anni;
- Importanza attribuita ai voti: alta importanza; bassa importanza.

In prima istanza è stata condotta una analisi esplorativa attraverso le mappe di associazioni di parole, uno strumento di analisi che permette di “verificare le relazioni di co-occorrenza e di similarità che [...] determinano il significato locale delle parole chiave selezionate” (tlab.it). Le parole chiave di cui si propone l’analisi sono “valutazione”, “giudizio” e “voto” (per una corretta lettura dei seguenti grafici si consideri che le distanze dei lemmi dalla parola chiave sono proporzionali al loro grado di associazione).

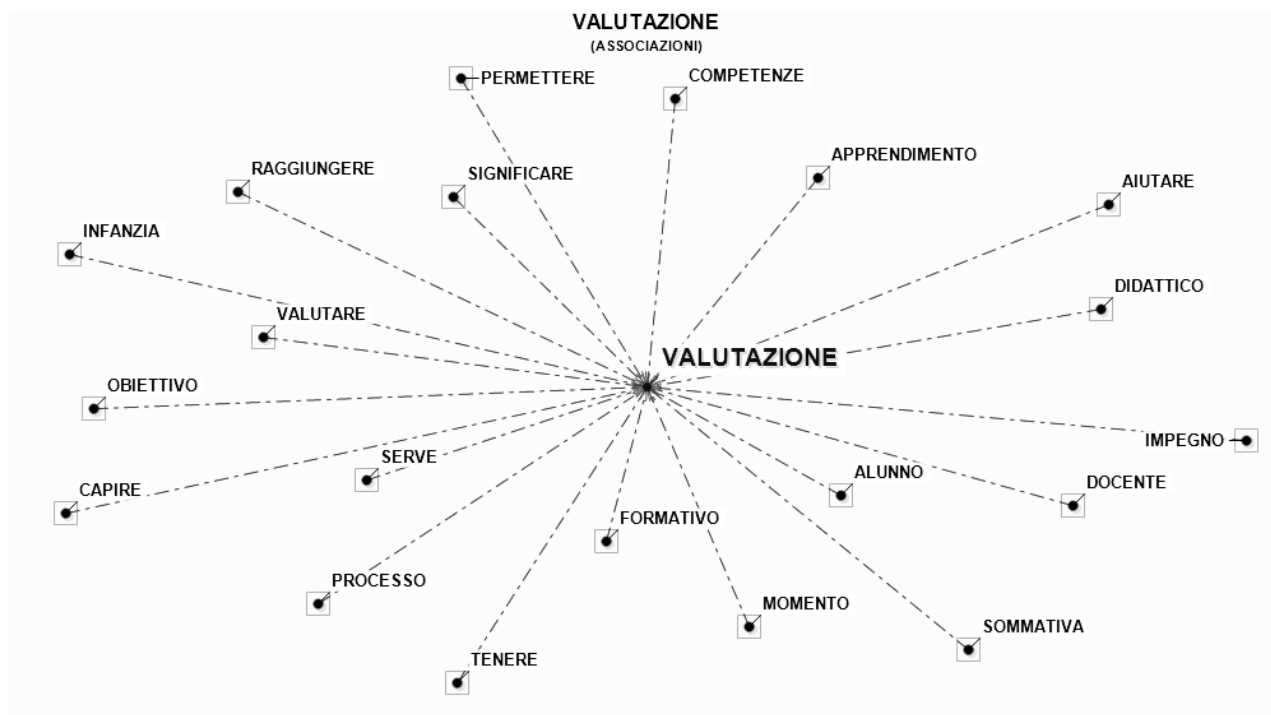


Figura 12: associazioni di parole per “valutazione”



Figura 13: associazioni di parole per “giudizio”

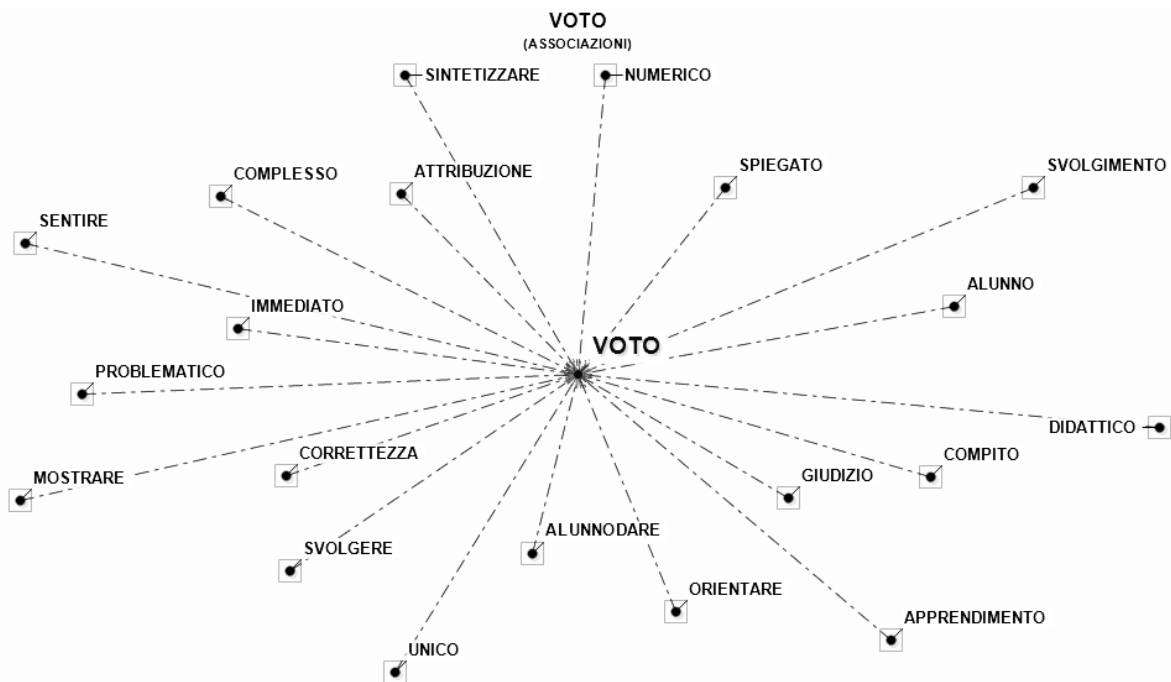


Figura 14: associazioni di parole per “voto”

Il diagramma mostrato in *Figura 12* mostra che le parole più significative associate a “valutazione” sono “formativa”, “alunno”, “apprendimento”, “competenze”, “aiutare”, “impegno”. Il diagramma in *Figura 13* mostra le associazioni al lemma “giudizio”, e le più significative risultano essere: “voto”, “numerico”, “apprendimento”, ma anche “partecipazione” e “impegno”. Infine, nella *Figura 14* sono rappresentate le associazioni al lemma “voto”, delle quali le più significative sono: “giudizio”, “numerico”, “orientare”, “sintetizzare”, “problematico”, “apprendimento”.

I dati qui sintetizzati mostrano da parte dei rispondenti un duplice atteggiamento sui temi della valutazione: da un lato si riscontra che, quando si parla in generale di valutazione, vi sia la tendenza a utilizzare termini di cui si è molto parlato durante il periodo di sospensione delle attività didattiche in presenza, ossia di valutazione formativa, degli apprendimenti e delle competenze, come di uno strumento didattico che può aiutare gli alunni soppesandone l’impegno. Tuttavia, quando si entra maggiormente nel merito dei significati, e si considera la parola “giudizio”, si rivela uno slittamento concettuale verso la valutazione sommativa di cui si è già fatto cenno nei paragrafi precedenti; il giudizio, infatti, è inteso come un voto numerico, il quale, sebbene sia un aspetto problematico nella didattica a distanza, è considerato uno strumento in grado di orientare il processo di apprendimento. Dopo questo primo approccio esplorativo al testo, si propongono di seguito due analisi tese a individuare delle possibili specificità tematiche emergenti nei sottoinsiemi individuati nel campione attraverso le variabili descritte in precedenza. Il primo aspetto che è risultato emergere dalle analisi è che le variabili “anni di insegnamento” e “importanza attribuita ai voti” non determinano differenze significative nei temi trattati, come invece si sono riscontrate rispetto al grado scolastico.

La tabella seguente (*Tabella 1*) riporta i dati di occorrenza relativi all’analisi delle specificità della variabile “grado scolastico”. Questo tipo di analisi “permette di verificare quali unità lessicali [...] sono tipiche o esclusive in un testo. [...] Le tipiche unità lessicali [...] sono individuate tramite il calcolo chi-quadrato” (tlab.it). In tabella si riporta una selezione delle unità lessicali tipiche tra quelle statisticamente significative (ponendo per $p > 0,05$, un valore di $\chi^2 > 3,84$).

| INFANZIA | | PRIMARIA | | SECONDARIA I G. | | SECONDARIA II G. | |
|-----------------|----------|----------------|----------|-----------------|----------|------------------|----------|
| Lemma | χ^2 | Lemma | χ^2 | Lemma | χ^2 | Lemma | χ^2 |
| Bambino | 294,57 | Intervento | 20,64 | Formare | 12,29 | Processo | 19,75 |
| Osservare | 32 | Calibrare | 14,44 | Misurare | 12,23 | Conoscenza | 14,72 |
| Documentare | 21,16 | Modulare | 8,59 | Livello | 11,65 | Consapevole | 14,53 |
| Incoraggiamento | 12,04 | Rimodulare | 7,71 | Progresso | 9,06 | Studio | 13,66 |
| Sviluppo | 10,26 | Rivedere | 7,26 | Conseguire | 9,05 | Feedback | 10,82 |
| Giudicare | 9,23 | Progettare | 6,6 | Padronanza | 8,19 | Competenze | 10,67 |
| Descrivere | 9,14 | Programmazione | 5,42 | Autostima | 6,06 | Orale | 9,73 |

Tabella 1: analisi delle specificità della variabile “grado scolastico”

La seconda analisi che si propone, per tematizzare in modo più netto le differenze emergenti tra i docenti rispetto al grado scolastico in cui insegnano, è quella delle corrispondenze multiple. “Questo strumento T-LAB ha l’obiettivo di evidenziare somiglianze e differenze tra le unità di contesto. [...] Sui piani cartesiani sono rappresentati sia le relazioni tra sottoinsiemi del corpus sia tra le unità lessicali che li costituiscono” (tlab.it).

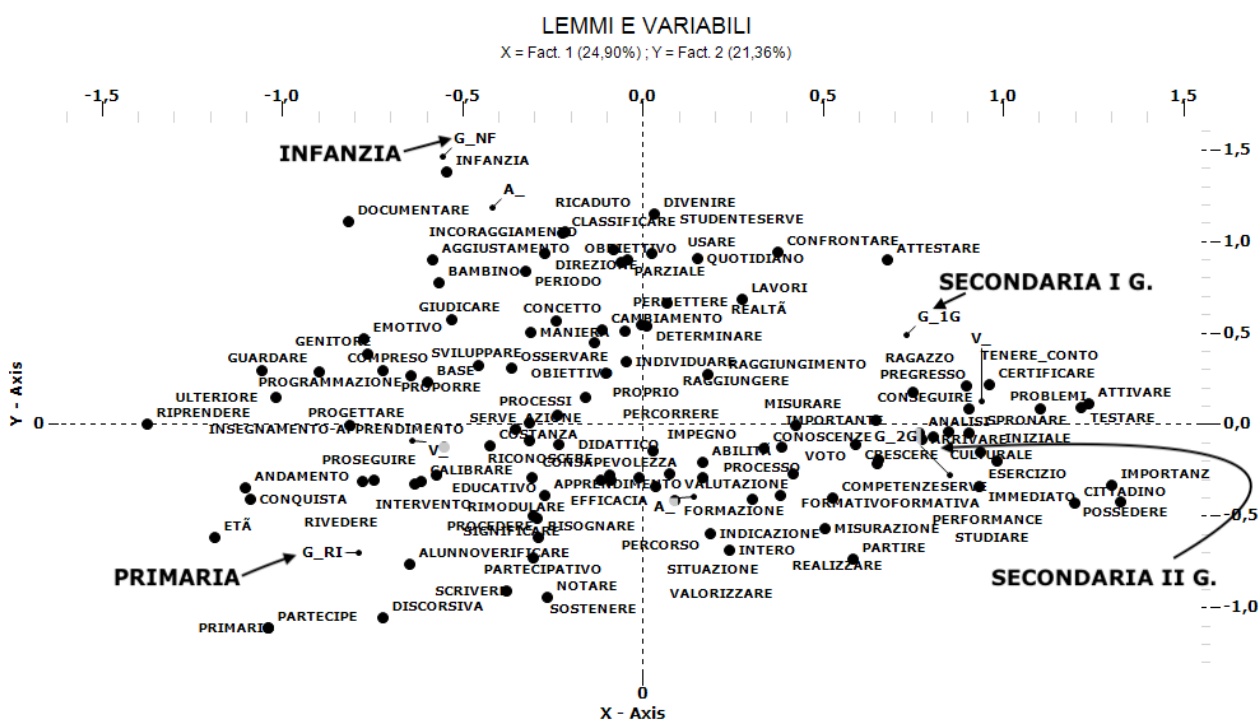


Figura 15: analisi delle corrispondenze multiple

Dalla lettura degli *output* delle analisi delle specificità e delle corrispondenze multiple, si evince una interessante differenziazione nei temi emersi dalle risposte fornite dai docenti dei diversi gradi scolastici. In particolare, si nota una netta distanza tematica nelle risposte dei docenti della scuola dell’infanzia, che pongono la propria attenzione verso aspetti osservativi e documentativi del percorso di sviluppo del bambino, in una dimensione prevalentemente descrittiva. I docenti della scuola primaria considerano la valutazione maggiormente come uno strumento funzionale alla modulazione e rimodulazione dell’intervento educativo. Tra le risposte dei docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado si assiste a una lieve sovrapposizione tematica (come mostrato in *Figura 15*): emerge il tema della misurazione legata ai livelli di padronanza delle conoscenze e del feedback valutativo come strumento in grado di sostenere l’autostima degli studenti.

3.4 Interpretazione dei dati

Per approfondire il tema della valutazione, si è cercato, all'interno del questionario, innanzi tutto di cogliere quelle che sono le concezioni sulla valutazione, a cominciare dall'importanza attribuita ai voti. In generale, emerge che per i docenti rispondenti i voti sono considerati abbastanza importanti, sebbene non siano ritenuti fondamentali per sostenere la motivazione degli studenti. Vi è, comunque, un certo grado di accordo attorno all'idea per cui la valutazione nella didattica a distanza presenti criticità relative all'autenticità del lavoro svolto dagli allievi; nonostante ciò, il 58,29% afferma che si possono prevedere forme di valutazione a distanza.

Dunque, quali possono essere le finalità? Per i rispondenti al questionario, le finalità sono quasi le stesse della valutazione in presenza: fornire un feedback all'insegnante circa l'efficacia della propria azione didattica e migliorare e promuovere l'apprendimento degli studenti; invece, misurare il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, che il 58,84% aveva individuato come finalità della valutazione in presenza, solo il 22,54% l'ha segnalato come fine di quella a distanza. Si riscontra, dunque, che per oltre il 90% dei rispondenti, la valutazione a distanza è più utile all'insegnante che all'insegnamento.

C'è, inoltre, un accordo abbastanza ampio rispetto all'idea per cui non sia possibile utilizzare del tutto gli strumenti classici di valutazione per la didattica a distanza; il 55,86% considera validi i compiti di realtà, accanto a un 50% circa che, invece, ritiene comunque possibile utilizzare test e interrogazioni.

La valutazione a distanza è stata condotta in modo discontinuo, non tutti ritengono che possa essere fatta; dall'analisi dei dati emerge che per chi l'ha svolta abbia principalmente avuto l'utilità di restituire un *feedback* sull'efficacia della propria azione didattica, per cui la valutazione pare essere un modo per sopperire a una mancanza di riscontri che generalmente il docente coglie all'interno dell'interazione in classe con i propri studenti e che la didattica a distanza ha reso difficili da cogliere.

4. Conclusioni

Partendo dalla visione di Trentin rispetto alla “esigenza di acquisire una nuova cultura che veda la Formazione a distanza non tanto in antagonismo o in alternativa alla formazione in presenza, quanto piuttosto come un'ulteriore possibilità, soprattutto laddove la formazione tradizionale incontri seri problemi di praticabilità” (Trentin, 2001, p. 12), è possibile affermare che la situazione di disagio vissuta ha imposto un cambiamento del modo di fare scuola: una forma di didattica “aperta” che, superando i confini dell'aula fisica, si serve delle opportunità offerte dalle tecnologie per garantire la dimensione sociale e comunicativa alla base del successo dei processi formativi.

Se è vero che le tecnologie più avanzate aprono strade inedite nel mondo della didattica, sin dai primi momenti è apparsa necessaria una completa riorganizzazione dei metodi e dei contenuti di insegnamento a distanza. Non ci si può limitare a una trasposizione nelle aule virtuali dei metodi e delle modalità tipiche dell'insegnamento tradizionale, ma occorre adeguare il messaggio formativo al mezzo multimediale che lo veicola e lo rende possibile.

A partire dall'analisi delle pratiche e delle opinioni dei docenti di ogni ordine e grado, raccolte all'interno dell'indagine di cui si è discusso nei paragrafi precedenti, si è cercato di cogliere le opportunità e i rischi per l'innovazione didattica insiti in questa forma di insegnamento a distanza. Dall'analisi dei dati raccolti emerge una mescolanza di ambienti, strumenti tecnologici e pratiche di

valutazione differenti, nonché una certa confusione terminologica e di senso tra quelli che sono i concetti fondamentali della valutazione.

Per sintetizzare e concludere, si condivide la visione di Trentin (2014), secondo cui la situazione di emergenza che ha costretto il mondo della scuola a cambiare le proprie modalità di lavoro, può costituire un'occasione per avviare una più ampia riflessione sul senso dell'innovazione didattica, portando i docenti a ripensare con seria attenzione i propri metodi, con la consapevolezza, vissuta questa volta per esperienza diretta, che gli strumenti non sono mai neutri, ma influenzano sempre le modalità e i formati dei contenuti trasmessi. Deve, dunque, determinarsi una stretta reciprocità tra le funzionalità tecnologiche e gli approcci pedagogici adoperati. La valutazione, da sempre ritenuta importante nel processo di insegnamento-apprendimento, ma molto spesso considerata come un tema già noto, deve essere ripensata nelle forme e nei fini, rispetto ai quali è divenuta evidente la necessità di trascendere una dimensione prettamente misurativa e sommativa, nella direzione di un recupero del suo valore formativo, ossia di strumento per la crescita reciproca di insegnanti e studenti.

Riferimenti bibliografici:

- Baldassarre M. (2006). *Dai dati empirici alla valutazione. Come predisporre gli strumenti e applicarli sul campo*. Bari: Edizioni dal Sud.
- Baldassarre M. (2015). "Le prove semi-strutturate di conoscenza e il loro uso". In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 217-233). Brescia: La Scuola.
- Baldassarre M. & Tamborra V. (2020). "Educare con i media, educare ai media. Una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento mediale". In *Formazione, Lavoro, Persona, V. 30: Marzo 2020 – Pedagogia della scuola o pedagogia delle scuole? Sollecitazioni per un dibattito rinnovato* (pp. 213.234).
- Becchi E. (1995). "Valutare sistemi, programmi e profitto educativi: operatività complesse". *Quaderni di RES* 9, 5-8.
- Bell B. & Cowie B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bloom B.S. (1971). "Mastery Learning and its Implications for Curriculum Development". In J.H. Block (ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice*. (pp.47-63). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bruschi A. (2005). *Metodologia della ricerca sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvani A., Fini A. & Molino M. (2010). "Assessing online collaborative groups within institutional contexts: a pluridimensional approach. *Je-LKS*" - *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 6: 2., 99-108.
- Cantoni L., Botturi L., Succi C. & New MinE Lab. (2007). *Elearning. Capire, progettare, comunicare*. Milano: FrancoAngeli.
- Cizek G. J. & Andrade H. L. (eds). (2010). *Handbook of formative assessment*. New York, NY: Routledge.
- Galliani L. (2009). *Web Ontology della Valutazione Educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (ed). (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

- Guelfi M.R. & Shahaj E. (2011). "Formazione a distanza: generazioni e terminologia". In Guelfi M.R., Masoni M., Conti A. & Gensini G.F. (eds), *E-learning in sanità. Progettare, produrre ed erogare corsi di formazione online per l'area sanitaria*. (pp.7-10). Springer.
- Havlicek L. L., & Peterson N. L. (1976). "Robustness of the Pearson correlation against violation of assumption". *Perceptual and Motor Skills*, 43, 1319–1334.
- Heritage M. (2010). *Formative assessment. Making it happen in the classroom*. Thousand Routledge Oaks, CA: Corwin.
- Jenkins H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Limone P. (2012). *Valutare l'apprendimento on-line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*. Bari: Progedit.
- McMillan J. H. (ed). (2007). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. New York, Teaches College Press.
- Norman G. (2010). "Likert scales, levels of measurement and "laws" of statics". *Advances in Health Science Education* 15, 625-632.
- Parmigiani D. (2016). *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli
- Parmigiani D., Boni L. & Cusinato I. (2018). "Raccontare la valutazione sommativa. Strategie per rendere formativo il voto". *European Journal of Research on Education and Teaching*, v. 16 N1 2018, 333-345.
- Rosati L. (a cura di). (1995). *Formazione e didattica tra offerta e domanda*. Brescia: La Scuola.
- Sadler R. D. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Scriven M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shute V. S. (2008). "Focus on Formative Feedback". *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189
- Torrance H. & Pryor J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Trentin G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Trentin G. (2014). "Come trasformare un'esigenza estrema in una straordinaria opportunità di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti". *TD Tecnologie Didattiche*, 22 (1), 31-38.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Weurlander M., Söderberg M., Scheja M., Hult H. & Wernerson A. (2012). "Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (6), 747-760.
- William D. & Black P. (1996). "Meaning and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?" *British Educational Research Journal*, 22 (5), 537-548.
- William D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington. IN: Solution Tree Press.
- Wininger S. R. (2005). "Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment". *Teaching of Psychology*, 32 (3), 164-166.