



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: 3 Aprile 2010**

©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](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Evaluation and educational technologies**

### **Valutazione e tecnologie didattiche**

*di* Gaetano Domenici

Università degli Studi Roma Tre

[gaetano.domenici@uniroma3.it](mailto:gaetano.domenici@uniroma3.it)

#### **Abstract**

Se si escludono i pur non pochi casi di banali e talvolta pericolose fughe in avanti, le TIC hanno prodotto, come si sa, effetti dirompenti e quasi sempre positivi anche nel campo della *didattica*, cioè in un ambito conoscitivo che, occorre qui precisare, si occupa di una particolare forma (e contenuto) della *comunicazione*: quella *educativa*. Di una comunicazione concernente perciò, primariamente, ma non solo, la *trasmissione* e la *costruzione* nelle nuove generazioni, dei saperi opportunamente selezionati da ciascuna comunità socioculturale, da ciascun Paese, in quanto ritenuti più di altri capaci di assicurarne, al tempo stesso, la continuità identitaria e l'apertura al cambiamento senza il quale non si può stare, soprattutto oggi, se non nel motore della storia, neppure nel mondo.

**Parole chiave:** valutazione, tecnologie didattiche, scuola, apprendimento

### **Alcune questioni preliminari**

È assai probabile che nell'ambito specifico della valutazione in campo formativo, i lettori di questo articolo abbiano un'esperienza, diretta o indiretta, abbastanza differenziata. Tentare in qualche modo di tenerne conto nella scrittura delle sue pagine, significa innanzi tutto evitare i due estremi che caratterizzano non poche trattazioni di argomenti specialistici: i tecnicismi accademici, spesso utilizzati per comunicare con i soli addetti al lavoro, poco importa se della propria o concorrente scuola di pensiero; la semplificazione estrema, peraltro non sempre praticabile, per rivolgersi a chi si presume che non stia proprio dentro alle questioni trattate o non possenga gli strumenti culturali adatti per comprenderle, così da rasentare quella banalizzazione di problemi pur sempre complessi, che diventa offensiva dell'intelligenza del lettore. L'evitare questi due opposti limiti, non garantisce di per sé la piena corrispondenza tra il registro prescelto e quello più adatto al lettore reale, ma permette comunque di avvicinarsi di più a lui. Certo, impiegando una tecnologia della comunicazione diversa e più moderna del libro, e persino quella dei dimenticati "libri mischiati" (così definiti perché composti, come taluni ricorderanno, da parti sequenziali non lineari, adatti a più tipologie di lettori proceduralmente individuati da un coesistente apparato autovalutativo del livello di comprensione del testo e sulla cui base sono organizzati i rimandi alle pagine di lettura adatte ad ognuno), si sarebbe potuto -magari con più lavoro e maggior tempo a disposizione- procedere alla stesura di una pluralità di testi o volumetti certamente più rispondenti alle diverse enciclopedie e alle aspettative individuali, nonché ai bisogni diseguali di differenti ipotetici lettori. Come potremo constatare, con le nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) questa evenienza da possibile, ma impraticabile, sta diventando praticabile a livelli di diffusione prima inimmaginabili e con l'impiego di risorse davvero esigue rispetto a quelle una volta necessarie. Anche aspetti quantitativi come quello appena indicato hanno contribuito non poco alla determinazione delle caratteristiche qualitative dei *nuovi ambienti di apprendimento* che le TIC hanno creato: nuovi, beninteso, per gli adulti o rispetto al passato, ma "naturali" o almeno familiari, invece, per le nuove generazioni che vi si trovano "fisiologicamente" ad operare lungo tutto l'arco dello sviluppo psicofisico individuale. Se si escludono i pur non pochi casi di banali e talvolta pericolose fughe in avanti, le TIC hanno prodotto, come si sa, effetti dirompenti e quasi sempre positivi anche nel campo della *didattica*, cioè in un ambito conoscitivo che, occorre qui precisare, si occupa di una particolare forma (e contenuto) della *comunicazione*: quella *educativa*. Di una comunicazione concernente perciò, primariamente, ma non solo, la *trasmissione* e la *costruzione* nelle nuove generazioni, dei saperi opportunamente selezionati da ciascuna comunità socioculturale, da ciascun Paese, in quanto ritenuti più di altri capaci di assicurarne, al tempo stesso, la continuità identitaria e l'apertura al cambiamento senza il quale non si può stare, soprattutto oggi, se non nel motore della storia, neppure nel mondo.

### **Comunicazione educativa e comunicazione non verbale**

La comunicazione educativa è un processo assai delicato e complesso, non solo di *trasmissione* alle nuove generazioni o ad un pubblico più ristretto di adulti, adolescenti, bambini ecc., di saperi, conoscenze, competenze, norme e valori condivisi e opportunamente selezionati; ma anche, se non soprattutto, di allestimento di contesti e ambienti ottimali per la *costruzione individuale e sociale* di quell'insieme di saperi, in *situazioni formali* - scuola, università, accademie e simili, *non formali* - aziende, amministrazioni pubbliche e private, ecc. e persino *informali* - in casa, nel vicinato, per

strada e così via. Occorre precisare che in quanto comunicazione, quel processo presuppone e comporta la presenza di un trasmittente, di un ricevente, di un canale, nonché di un contesto simbolico condiviso, che permetta di dare senso e significato ai dati e alle informazioni così da rappresentare un sistema di relazione e scambio a due vie: dal docente o chi ne sa di più sulla questione oggetto della comunicazione al discente e viceversa. In quanto, poi, educativa, cioè capace di formare in senso lato, cioè di condurre da uno stato A ad uno B ritenuto più avanzato e desiderabile, la comunicazione, ma soprattutto l'effetto via via prodotto da essa dovrebbe essere *monitorato* e *valutato* continuamente per permettere agli attori (e ai responsabili) del processo relazionale di *adattare* le proprie rispettive condotte alle *necessità* emergenti *modificando* il rapporto tra i fattori che innalzano la qualità dell'azione educativa. La mancata comunicazione a due vie e la mancata regolazione valutativa degli interventi didattici rappresentano due delle principali cause dell'insuccesso nell'apprendimento anche di soggetti dotati di forte volontà e alte capacità. Purtroppo però, persino nelle situazioni formali e perciò intenzionali della formazione (nella scuola, nell'università come nei corsi di aggiornamento dei repertori professionali di chi lavora, ormai resi necessari per la *lifelong learning*, ecc.), spesso si pensa che per il sol fatto di trovarsi docente e discente in una situazione di prossimità spaziale e temporale, la comunicazione educativa avviata sia in realtà una comunicazione a due vie: dall'uno all'altro dei due attori e viceversa attraverso adattamenti consapevoli dell'azione educativa. Numerose indagini empiriche hanno invece mostrato, purtroppo, che quella più diffusa risulta essere la comunicazione a una sola via: tra chi insegna e chi apprende, senza alcun riscontro degli effetti prodotti, quindi senza poter decidere per l'ottimizzazione del processo. Ciò accade, seppur meno vistosamente, anche quando si adottino metodiche didattiche fondate sull'apprendimento cooperativo. Gli esiti disastrosi delle mancate azioni di regolazione della proposta didattica in funzione delle caratteristiche cognitive e affettivo-motivazionali di chi deve apprendere e degli obiettivi formativi perseguiti, a causa della indisponibilità dei dati informativi di ritorno sulla efficacia e sulla qualità della relazione comunicativa e dei processi individuali di co-costruzione dei saperi, si registrano assai spesso al termine del corso, quando ormai è troppo tardi, dispendioso e frustrante cercare di porvi rimedio. La mancata relazione comunicativa a due vie, causata tra l'altro dall'assenza di procedure valutative non fiscalizzanti e dalla inconsapevolezza o mancata memorizzazione dei dati valutativi, cioè di quelli davvero in grado di offrire informazioni utili per la strutturazione di decisioni che abbiano alta probabilità di successo, determina una bassa qualità dei processi e dei risultati formativi. Nella formazione in presenza, processi ed esiti scadenti derivano, anche, paradossalmente, dall'attivazione, questa volta molto efficace, della comunicazione non verbale. Facendo riferimento ai grandi numeri, le *stime* di *successo* o di *insuccesso* di ciascuno degli allievi, stime fatte dai docenti sulla base di un insieme di indizi o elementi valutativi comunque soggettivi (come soggettivi sono gli strumenti generalmente impiegati per la quasi totalità delle verifiche dell'apprendimento a scuola come all'università) *finiscono inesorabilmente per avverarsi*. Attraverso "comportamenti che insegnano", che cioè "comunicano" messaggi ben precisi in modo davvero pervasivo, i docenti adattano, spesso inavvertitamente, le loro scelte didattiche e tutto il repertorio della *comunicazione non verbale*, la loro *prossemica*, alle stime di successo o insuccesso fatte per i loro allievi. A seconda di queste, sosterranno o inibiranno certe condotte, gratificheranno o frustreranno taluni comportamenti, così promuovendo, in definitiva, in ciascun soggetto, *un incremento o un decremento del proprio livello di autostima e/o del suo senso di adeguatezza al compito richiesto*, con effetti *virtuosi* o *viziosi* sul piano *cognitivo, affettivo-motivazionale* e persino *relazionale*. Tutto ciò contribuisce non poco a creare nei fatti quelle condizioni che producono gli

esiti per ciascuno attesi, ma attesi sulla base di impressioni o valutazioni (soggettive) talvolta pregiudiziali. Se si escludono le possibili condizioni di frequenti videoconferenze, l'uso di web-cam o comunque della videocomunicazione in diretta, nella Formazione a Distanza (FaD) che oggi più d'ogni altra modalità formativa presuppone e comporta un impiego massiccio delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e alla quale faremo riferimento più avanti, la prossemica non influenza così tanto, nel bene come nel male, i processi didattico-formativi.

### **Tecnologie dell'istruzione e didattica**

Proprio evolvendosi come riflessione, analisi e proposta formale dei processi che hanno luogo nella messa in atto dell'insegnamento intenzionale e nella strutturazione dell'apprendimento significativo, la Tecnologia dell'istruzione o Tecnologia/e didattica/che o dell'educazione (in questa sede vogliamo valorizzare intenzionalmente gli elementi di sinonimia delle tre locuzioni e non le pur forti differenziazioni semantico-concettuali che ne distinguono gli ambiti di studio) si è dotata ormai di un robusto apparato teorico-interpretativo, nonché di metodologie di indagine in grado di accrescerlo continuamente, che non può assolutamente essere ignorato, pena il pressappochismo posticcio dell'improvvisazione formativa. Tutto ciò può aiutarci non poco a risolvere i tanti problemi postici dalla rivoluzione delle TIC, dal cambiamento dei modi di organizzazione della quasi totalità delle attività dell'uomo nelle società odierne e quindi, inevitabilmente, dal variare delle finalità socioculturali assegnate alla scuola, alla formazione professionale e all'auto e/o etero formazione che in varie forme accompagnerà ormai ciascuno di noi lungo l'asse della vita lavorativa e non solo di essa (lifelong learning). Molti di quei problemi derivano, in ultima istanza, dal mutamento che risulta necessario apportare non solo al cosa, ma anche se non soprattutto al come insegnare per promuovere apprendimenti significativi, per far padroneggiare a ciascuno e in ogni contesto, quei saperi e quelle strategie di apprendimento (e affettivo-motivazionali e relazionali) rilevatisi storicamente e/o volta a volta, caso per caso, efficaci *per far acquisire (criticamente) nuove competenze in forma autonoma*. Si è ormai consapevoli che, se è vero che un impiego competente delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione da parte di ogni cittadino rappresenta il tramite per l'esercizio attivo della propria cittadinanza, così come per molti produttori costituisce uno (se non lo) strumento per svolgere il proprio lavoro, è anche vero che la qualità dell'uso di quelle tecnologie verrà paradossalmente a dipendere sempre più dalla formazione scolastica ricevuta. Paradossalmente perché per quanto quello delle TIC rappresenti, come abbiamo accennato, l'ambiente nuovo, ma ormai familiare e "naturale" entro cui e attraverso cui tutti i più fortunati abitanti di questa terra hanno la prima conoscenza del mondo, l'evoluzione tecnologica richiederà una sempre più ampia competenza e una più spiccata consapevolezza non solo per padroneggiarne l'uso, ma per starne dentro criticamente. Non è perciò superfluo ricordare che, come ho già avuto modo di scrivere, le competenze, senza alcuna specificazione, si esprimono, nella *«capacità di adottare strutture, piani, schemi e programmi di azione capaci di integrare a livello interdisciplinare le conoscenze, formali e informali, teoriche, esperienziali e procedurali possedute, per risolvere un problema in un contesto ambientale specifico; di adottare, inoltre, un sistema di monitoraggio della validità del programma nel contesto specifico (meta-cognizione), quindi di ri-adattarlo (meta-valutazione e meta-decisione), costruttivamente, per porre in atto comportamenti adatti al raggiungimento degli scopi, ovvero per il raggiungimento di un risultato*

*adeguato alle intenzioni prestabilite»<sup>1</sup>*. Né risulta inutile in questo contesto avvertire il lettore che in netta opposizione alla moda pervasiva della denuncia e rinuncia *tout court* all'autoreferenzialità della scuola, lo scrivente al contrario ne propone un forte recupero per quegli aspetti che storicamente hanno fatto della scuola quel particolare ambiente di istruzione diverso da tutti gli altri, per la sua spiccata capacità specialistica di produrre saperi altamente strutturati (raramente acquisibili in altri contesti), quei saperi moderni che, solo se diffusamente posseduti dal complesso della popolazione, possono rappresentare il tramite per promuovere un collegamento reale, a livelli socio culturalmente alti e un mezzo di superamento della separatezza tra *scuola, società e mondo del lavoro* da più parti lamentata. Un recupero intelligente e più avanzato di quella perdita autoreferenzialità eviterebbe, peraltro, quello schiacciamento reciproco dell'uno sull'altro di quei poli, demagogicamente chiamato oggi modernità e che invece è concausa non secondaria della progressiva distruzione delle strutture formative, soprattutto pubbliche, e con essa dell'abbattimento nelle nuove generazioni di una formazione alta nonostante la loro maggiore e crescente scolarizzazione, nonché della progressiva demolizione dell'immagine sociale dei docenti con tutto ciò che ne consegue sul piano educativo-culturale. Si ricorderà che gli ambienti formali di insegnamento e di apprendimento sono così definiti perché in quanto opportunamente attrezzati, provvisti cioè di particolari risorse scientifiche, tecnologiche e materiali - mezzi, strumenti, laboratori, nuovi ambienti di apprendimento reali e virtuali - ma soprattutto di risorse umane - i professionisti esperti della istruzione/formazione, più e meglio di altri luoghi possono favorire, e in tempi ragionevolmente più brevi, l'apprendimento, la costruzione e ricostruzione di conoscenze, procedure, strategie, competenze e saperi significativi per l'individuo e per la collettività umana. Certo, in un ambiente artificiale ovvero culturalmente specializzato e attrezzato per istruire, il capolavoro formativo si potrebbe avere quando in forma ludica, e perciò esplorativa, gli elementi e il complesso dei curricula, ovvero di una sezione prescelta di ciò che definiamo cultura, prodotto "artificiale" dell'uomo, vengano ad innestarsi con rigore, impegno e, ci si augura, con divertimento, sul patrimonio conoscitivo "naturale", inteso come familiare, del soggetto in apprendimento (si pensi, nell'uso delle TIC, quanto sia proficuo tener conto della diffusa familiarità che con esse hanno gli allievi in ingresso nella scuola) senza discontinuità inibenti, ma con salti compatibili con le caratteristiche e gli stili cognitivi individuali (la vygotskijana area di sviluppo prossimale). Quando l'oggetto dell'azione educativa ha in qualche modo a che fare con le TIC l'ottimizzazione del processo e persino quel capolavoro dovrebbero risultare di più agevole fattura. Partendo dalle competenze degli allievi nell'uso delle tecnologie a loro più familiari è senza dubbio più facile procedere per farne differenziare progressivamente gli impieghi, così come progressivamente spingerli alla riflessione su di essi. Ma in generale la chiusura ludica del circolo esperienza individuale o dato empirico-esperenziale -nuova conoscenza, astrazione, ovvero riflessione e meta riflessione - ricaduta empirica o possibile applicazione in ambito esperenziale, chiusura del circolo

---

<sup>1</sup> Domenici, *La valutazione nel nuovo sistema formativo*, in G. Domenici (a cura di), "La valutazione come risorsa", Napoli, Tecnodid, 2000, p. 24.2. Sui problemi della valutazione in generale e su quelli posti dalla considerazione del processo valutativo come attribuzione implicita o esplicita di valore ad una o più qualità di un qualcosa o qualcuno, in particolare, si vedano, tra gli altri G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Manuali di base, Roma-Bari, Laterza, 2003; L. Cajola, G. Domenici, *Organizzazione della didattica e valutazione*, Roma, Monolite Editrice, 2005.3. Cfr. in particolare, le pp. 263-273 del capitolo di G. Domenici, *Didattica e valutazione nella formazione a distanza*, in L. Cajola, G. Domenici, *Organizzazione della didattica*, cit.



necessaria per la costruzione dei saperi socialmente degni di attenzione (quelli, per intenderci, nel bene e nel male sottesi ai curricoli e ai programmi e articolati nelle quote sovranazionali, nazionali, locali), è operazione complessa, assai specializzata e artificiale, poiché di squisito carattere culturale, e può attuarsi al meglio solo in luoghi specificatamente deputati all'istruzione. Molti saperi e molte competenze apparentemente e immediatamente inutili sul versante empirico-lavorativo, i cosiddetti saperi disinteressati spesso apostrofati come "scolastici", sono proprio quelli che nelle società tecnologicamente avanzate come la nostra (che essenzialmente presuppongono e richiedono soggetti in grado di operare senza problemi con simboli e linguaggi specialistici e settoriali) emancipano il soggetto dalla necessità di dover rincorrere solo con l'aiuto di altri nuove "conoscenze", dandogli la possibilità di stare dinamicamente nel mondo - cioè di partecipare al suo governo e, perché no, anche al suo cambiamento. L'eteroreferenzialità della scuola, o comunque di ogni ambiente formale di formazione, produce invece quasi esclusivamente un addestramento a svolgere mansioni ripetitive richieste dal mondo già dato, da quello che si è trovato in eredità e che l'acriticità cognitiva oggi prodotta dalla scuola, condanna a perpetuare. Molti dei problemi didattico-culturali posti dalla diffusione pervasiva delle moderne TIC stanno trovando soluzione, seppur temporanea, non tanto nelle e per lo svolgimento delle attività formative scolastiche o della formazione professionale (dove all'ostentazione demagogica della modernità delle famose tre *i*, nel nostro caso di *informatica* e di *internet* nei programmi elettorali delle forze politiche di governo sono corrisposti scarsezza dei mezzi messi a disposizione e una spiccata negligenza operativa dell'Amministrazione) quanto e soprattutto nelle iniziative universitarie di Formazione a Distanza (FaD) con l'impiego di particolari piattaforme *e-learning*. Mi riferisco, tuttavia, a quelle iniziative assunte da alcune università "tradizionali", nate cioè ben prima dei recentissimi atenei telematici che purtroppo praticano solo la formazione a distanza correndo seriamente il rischio di trasformarsi in luoghi di mera trasmissione di saperi prodotti quasi tutti altrove. Quando, purtroppo, la didattica praticata dai docenti non scaturisce più né si integra con la loro ricerca (come ancora suggerisce il significato di *universitas studiorum*, anche in presenza di molti altri centri culturali e di ricerca), essa finisce col rispecchiare pedissequamente le peculiarità "commerciali" delle TIC impiegate! È invece soprattutto in alcune iniziative FaD finora assunte dalle "vecchie" università che *la qualificazione della proposta didattica avviene attraverso una intenzionale curvatura delle tecnologie alle esigenze delle più accreditate strategie di insegnamento-apprendimento, al materiale oggetto di studio (in gran parte esito della ricerca del Centro universitario che eroga il servizio) nonché alle caratteristiche individuali di chi deve apprendere, e non con il mero adattamento della formazione alle tecnologie volta a volta acquisite rincorrendo il mercato!*

### **Perché il riferimento alla valutazione FaD e-learning**

La FaD, come è intuitivo, si ha quando l'erogazione di un corso di istruzione coinvolge allievi che continuando a permanere nel proprio luogo di residenza lo seguono "a distanza", lontani perciò dal centro che lo ha pianificato, organizzato e che lo gestisce. L'interazione tra docenti e discenti non avviene dunque in uno spazio in cui, come per la formazione convenzionale, "faccia a faccia", vi è la presenza contestuale di entrambi gli attori del processo formativo, un loro contatto diretto, una sostanziale contiguità spazio temporale delle rispettive azioni. L'interazione, senza la quale non può esserci né insegnamento né apprendimento, si attua invece indirettamente, viene affidata ad altre vie e si avvale di altri mezzi: oggi, di quelli che in letteratura sono definite, appunto, TIC. Le cosiddette piattaforme e-learning, altro non sono che un concentrato d'uso, non solo da parte di chi gestisce il "corso", delle più avanzate tecnologie dell'informazione e della comunicazione (prioritariamente

Internet, ovvero la Rete e il Web), ovviamente quanto più funzionali possibile alle caratteristiche della strategia formativa prescelta, dei materiali e dei contenuti informativo-formativo veicolati e trattati, di quanti devono apprendere, eccetera. È nella FaD così intesa che l'impiego delle TIC viene a costituire nel contempo fondamento e coronamento delle attività didattiche. La mancata prossimità spaziale, e per molti versi anche temporale, tra docente e allievo spinge più che nella più consueta situazione d'aula a trovare le soluzioni tecnologiche più efficaci per promuovere le condizioni che favoriscano in tutti i fruitori della proposta formativa un apprendimento di alta qualità. Non potendosi infatti avvalere della ricchezza informativa della prossemica (anche se come abbiamo visto se ne fa spesso un uso negativo) dal momento che la comunicazione è prevalentemente mediata, asincrona (non immediata, o sincrona), è ovvio che la FaD utilizzi tutte le TIC storicamente disponibili, le quali, proprio in quanto esito, talvolta rivoluzionario, della ricerca scientifica e tecnologica di settore mutano il modo di insegnare e di apprendere. Ma è anche vero che persino la FaD più avanzata, oltre a far riferimento a tutti i linguaggi possibili, assegna un ruolo fondamentale all'interazione verbale scritta (dalla comunicazione delle "istruzioni per l'uso" al trattamento dei dati informativi e ai processi di codifica e transcodifica di diversi codici passando per buona parte dell'approfondimento tematico-concettuale dei materiali di studio) per assolvere importanti funzioni didattiche. Non è per caso che il presente saggio dia un rilievo del tutto particolare, inusuale in trattazioni dello stesso genere, alla comunicazione verbale scritta. Per queste come per altre ragioni il far riferimento alla valutazione nella FaD come a modalità valutative per molti versi paradigmatiche di quelle impiegabili nei più diversi contesti formativi in cui si utilizzino moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione, diventa quindi comprensibile. *In questa modalità di insegnamento-apprendimento più che in altre forme di intervento educativo infatti, l'impiego massiccio delle nuove TIC così come delle più efficaci strategie formative vengono a rappresentare, sia i presupposti teorico-culturali fondativi dell'attività didattica, sia lo spazio fisico e virtuale in cui si manifesta l'esito di quella attività, quindi il campo specifico di riferimento entro cui è insostituibile l'operare valutativo autonomo ed eteronomo, interno ed esterno, con riferimento a risorse, mezzi, prestazioni professionali e apprendimento.*

Pertanto, una sia pur breve analisi delle *finalità, degli strumenti e delle procedure valutative* più importanti nella formazione a distanza e su cui più ampio è l'accordo tra i non molti ricercatori di settore, può offrire uno spaccato del *come operare* anche in situazioni d'aula non virtuali nelle quali si impieghino i più moderni mezzi tecnologici e i più diversi ambienti con cui e in cui *promuovere l'apprendimento, cioè trasmettere e far costruire all'allievo, bambino, adolescente o adulto che sia, quei saperi e quelle competenze storicamente o volta a volta condivisi, desiderati e programmati perché ritenuti in grado di promuovere in chi li padroneggi la capacità di acquisirne, e se possibile di produrne, di nuovi, autonomamente e nei più disparati contesti, nel settore conoscitivo specifico o generale di riferimento.*

### **Momenti e funzioni della valutazione. Cosa significa valutare**

Consapevole dell'impegno di non incorrere intenzionalmente nei due errori estremi della trattazione di questioni specialistiche paventati in apertura di questo intervento e volendo andare subito al cuore del problema, converrà perciò precisare subito, nel contesto qui considerato, il concetto di valutazione ritenuto, tra i tanti, il più proficuo e utile. Esso rimanda all'operare valutativo come a quella particolarissima attività che in qualche modo consiste nella «attribuzione di "valore" a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli "scopi" che chi valuta intende perseguire»(2). Ovviamente,

l'azione valutativa per diventare capace di orientare le scelte in rapporto agli obiettivi perseguiti, di rappresentare in sintesi uno strumento di regolazione delle decisioni utili per favorire il verificarsi degli eventi favorevoli e inibire o superare quelli reputati dannosi, ha bisogno di un *sistema di riferimento chiaro e in gran parte predefinito di qualificazione di quegli eventi*. Un simile sistema può essere costituito o dall'insieme degli obiettivi che si vogliono raggiungere, oppure, dalla sintetica definizione preliminare di ciò che si intende in generale per evento desiderato e atteso, ovvero dalla *scala del valore attribuibile ai diversi fatti ed eventi o ai loro elementi costitutivi e alle rispettive qualità*. La potenza demistificatrice e deideologizzante della definizione dell'operare valutativo data sopra, è immediatamente evidente, così come altrettanto chiaro è il suo rimando esplicativo circa le procedure formali da seguire per compiere correttamente l'attività di valutazione. Se, con essa, viene bandita ogni forma valutativa valorialmente precostituita, in cui siano cioè predefiniti rigidamente una volta per tutte l'ambito, l'oggetto e gli elementi del giudizio, viene altresì posto contemporaneamente fuori "norma", ogni operato valutativo che giustifichi solo a posteriori il giudizio che lo accompagna o lo conclude. Se questa definizione esclude quindi dalla teoria e dalla pratica valutativa ritenute accettabili, la fissità dogmatica dei giudizi di valore assoluti, non per questo ritiene corrette le posizioni relativistiche che, all'opposto delle prime, giustificano tutto e il contrario di tutto, in ragione della continua mutazione dei valori cui fare riferimento. *Più razionalmente, essa considera accettabile dinamicamente, cioè non per l'eterno, ma fino ad una successiva più avanzata definizione del quadro di riferimento e dei suoi elementi costitutivi, quei procedimenti valutativi e i giudizi che li accompagnano, quando risultino fondati sì, su criteri resi preliminarmente espliciti -non foss'altro che per evitare l'ambiguità nella comunicazione e nell'accordo intersoggettivo tra gli attori coinvolti nel processo-, ma quando con essi venga anche resa pubblica e condivisa la scala di discriminazione degli eventi, ovvero di attribuzione di valore (non dei valori) ad essi, o a certe loro qualità, facendo diventare il tutto, quella pietra di paragone su cui si fonderà il giudizio*. Ed è proprio questo secondo inscindibile requisito di ogni procedimento valutativo che voglia essere scientificamente fondato ma anche, dato il contesto sociale di impiego dei risultati di quel procedimento, accettabile sul piano democratico, a risultare sistematicamente disatteso tanto nella moda pervasiva, ma pericolosissima, di valutare ormai tutto e sempre, qualsiasi organizzazione, attività, operato umano ecc. quanto nei processi formativi in presenza e a distanza che facciano più o meno massiccio impiego delle moderne TIC. Il relativismo cui quella definizione rimanda non è perciò giustificativo d'ogni giudizio, ma solo di quelli rigorosamente costruiti sulla base delle *regole* predefinite e, quel che è più importante, *condivise*, anche se sempre aperte a tutte le possibili modificazioni che possono però compiersi lecitamente solo a posteriori, a bocce ferme, proprio sulla base di una valutazione critica degli esiti valutativi cui si è pervenuti, ovvero dell'accrescimento delle conoscenze teoriche o procedurali di settore. All'autorità assolutistica della tradizione e all'eclettismo disorientante del cambiamento continuo del modernismo (non certo della più rigorosa e impegnativa modernità), questa definizione oppone solidi punti di riferimento giustificati sul piano culturale dall'accordo convenzionale e resi stabili, certo non per sempre, ma almeno per il tempo necessario alla conduzione delle attività su quella base intenzionalmente intraprese. Certo, la valutazione nella FaD con piattaforme e-learning, parimenti alla valutazione nella formazione in presenza che impieghi le più diffuse TIC, anche se non necessariamente quelle di ultima generazione, rappresenta ancora un processo poco indagato e conosciuto. Tuttavia, l'impiego di regole e criteri generali applicabili a qualsiasi procedura valutativa, possono proficuamente impiegarsi con opportune modificazioni per procedere alla scoperta progressiva delle variabili significative che entrano in gioco nella formazione a distanza e



in quella in presenza con le moderne TIC, nonché delle relazioni che tra quelle variabili intercorrono. Sarà quindi più agevole procedere poi ad una valutazione più corretta, più rispondente alle caratteristiche dei mezzi e degli ambienti, con i quali e dentro i quali si attivano vecchi e nuovi processi di apprendimento, e si realizzano esiti procedurali e finali simili a, ma anche e soprattutto diversi da, quelli diffusamente conosciuti impiegando mezzi e ambienti, strumenti e contesti tradizionali. La questione concerne ancora una volta, in estrema sintesi, anche se a livelli più avanzati, la qualità dei risultati formativi processuali e finali che in specifici contesti e attraverso certi processi, certi mezzi e “ambienti” diventano appannaggio di tutti ovvero requisito cognitivo generale, ancorché stilisticamente personale, di chi ha compiuto quelle “esperienze”.

Chiarito preliminarmente il quadro di riferimento, ovvero il cuore del problema valutativo, possiamo finalmente inoltrarci in una sua breve analisi in stretta relazione con l'altro corno della questione inerente alle tecnologie della comunicazione in generale, della comunicazione didattica in particolare.

### **La valutazione *ex-ante***

Per svolgere delle attività di formazione formale e non formale (rispettivamente, come peraltro si è già accennato, la formazione posta in atto in ambienti istituzionalmente a ciò deputati –scuola, università, centri di formazione tecnica e professionale, e simili; la formazione in luoghi di lavoro), sia in presenza, sia a distanza -con o senza l'impiego di piattaforme e-learning, sia, ancora, in una modalità che integri entrambe (diffusamente definita *blended*) occorre, in qualche modo, trattandosi di formazione intenzionale, pianificare complessivamente e poi progettare più precisamente i percorsi. Progettare cioè i corsi, i tempi, i mezzi, i luoghi, le risorse, i materiali, ecc. da impiegarsi, o impiegabili, in relazione: agli scopi o obiettivi perseguiti; alle caratteristiche oggettive e soggettive della popolazione utente; ai mezzi disponibili; ai contenuti di studio o di insegnamento e apprendimento specifici; al tipo di strategia possibile, oltre che in relazione ad altri vincoli variabili nel tempo e da contesto a contesto e che sarebbe perciò tanto stupido quanto inutile pretendere di descrivere più o meno compiutamente. Ebbene, già in questa fase di lavoro preparatorio la valutazione entra in gioco contribuendo non poco a determinare la futura qualità dei processi di istruzione o formazione e i suoi stessi esiti. Questa valutazione *ex ante*, che si voglia o no viene compiuta sempre: in forma salutarmente esplicita e consapevole, oppure implicita. In quest'ultimo caso essa può essere attuata o da competenti esperti che la utilizzano consapevolmente e agilmente nelle proprie strategie di decisione, oppure, come più spesso accade, da chi è poco o per nulla competente e quasi sempre inconsapevole che all'apparente avalutatività del proprio operato corrisponda una messa in pratica di teorie implicite, poco valutabili razionalmente perché non sottoponibili a vaglio critico individuale o pubblico. Teorie perciò non confutabili, modificabili, adattabili alla nuova situazione, come invece dovrebbe accadere nell'operare scientifico e democratico. Cosa accade nella procedura valutativa definita *ex ante*? Che tutto il materiale conoscitivo e informativo di cui si dispone circa gli esiti procedurali e finali di progetti abbastanza simili o analoghi in alcune sue componenti costitutive, viene vagliato criticamente in rapporto all'abbozzo di progetto formativo che si ha in mente e si vuole preliminarmente (rispetto ovviamente alla sua messa a punto e alla sua esecuzione) sottoporre ad analisi preventiva per individuarne il grado di adeguatezza e pertinenza rispetto alle condizioni date, al contesto del nuovo intervento. In sintesi estrema, in considerazione del desiderio di formare una certa popolazione in un certo modo e in presenza di certi vincoli, ecc. si compie l'operazione di confronto delle soluzioni

progettuali possibili, per sceglierne la più adatta al contesto, alle risorse, ai vincoli e agli obiettivi perseguiti. Nella formazione a distanza con piattaforma e-learning così come in quella in presenza o mista (a distanza e in presenza o blended o integrata, come preferiamo chiamarla noi), l'operazione va fatta con particolare riferimento alle peculiarità complessive di chi deve apprendere, agli ambienti specifici utilizzati per promuovere l'apprendimento, ovvero in relazione alle tecnologie della comunicazione impiegabili per ognuna e per le diverse funzioni della didattica, ai contenuti e ai materiali di "studio", alle risorse, soprattutto umane, utilizzabili. Nella progettazione della FaD che si avvalga di piattaforme e-learning occorrerà allora, in relazione ai fattori prima considerati, scegliere la piattaforma più adatta. Anche qui il rapporto tra strategia didattica e caratteristiche peculiari delle TIC impiegabili diventa cruciale. E allora, con una ipotetica modalità didattica che, oltre alla prevalente attività di formazione a distanza, preveda anche momenti interattivi in presenza (con ciò si possono ben desumere i problemi e le possibili soluzioni teorico-pratiche della valutazione in entrambe quelle situazioni) occorre prefigurare le caratteristiche dell'una come dell'altra attività. Per quella a distanza *on line* occorre quanto meno stabilire o sapere come la piattaforma e-learning adottabile possa permettere: il livello più alto d'individualizzazione della proposta didattica e assicurare al percorso formativo caratteristiche di interattività e flessibilità molto elevate; la strutturazione e la messa in rete dei contenuti dei corsi e del corrispondente apparato didattico (moduli; esercitazioni per il consolidamento, l'approfondimento e l'estensione dell'apprendimento; simulazione di contesti; prove di autoverifica del processo di apprendimento e simili); l'interazione e la comunicazione sincrona e asincrona tra chi eroga la proposta formativa (primariamente nella figura dei docenti –intesi come autori dei materiali di studio on line, insegnanti e valutatori-; nonché dei tutor) e singolo allievo e degli allievi tra loro; l'apprendimento cooperativo e lo scambio di informazioni ed esperienze remote e recenti tra studenti e studenti e docenti e tutor; l'allestimento di spazi appositi per comunicazioni, verticali e orizzontali, (mailing list, chat, forum); l'assolvimento di funzioni generali e specifiche dei tutor remoti (intesi, appunto, come esperti organizzativi; 'consulenti' delle procedure e delle attività di formazione; facilitatori degli impegni di studio; addetti al sostegno affettivo-motivazionale oltre che culturale, eccetera); l'organizzazione per gruppi degli studenti; l'uso di strumenti semplici, ma adatti alle necessità specifiche, di editor per la gestione dei contenuti e di prove di verifica dell'adeguatezza delle procedure formative oltre che dell'apprendimento; il tracciamento e la memorizzazione delle attività didatticamente rilevanti (siano esse individuali che collettive o di gruppo) eccetera. Per la formazione in presenza che si avvalga più o meno massicciamente delle TIC più avanzate, il problema da risolvere in questa fase valutativo-progettuale del lavoro formativo riguarderà la connessione tra materiali di apprendimento, profilo dell'allievo in uscita dal periodo formativo e ruolo di ognuna delle TIC impiegabili, ora come elementi costitutivi dell'ambiente che si vuole creare per promuovere e facilitare la costruzione e la co-costruzione dell'apprendimento; ora (magari con riferimento ad una stessa o ad altre tecnologie) come strumento facilitatore delle funzioni - altrettanto necessarie - di accesso alle informazioni, alle fonti informative e di trasmissione di quelle conoscenze senza le quali diventa impossibile esercitare e far esercitare autonomamente al soggetto l'azione elaboratrice di costrutti teorico-pratici, la costruzione di modelli interpretativi, eccetera. Compiuta l'operazione valutativa *ex ante* sulla cui base sarà stato prefigurato il progetto formativo, quella successiva di pianificazione e progettazione delle corrispondenti attività, compresi monitoraggio, verifica e valutazione *in itinere*, potrà svolgersi con minori margini di errore previsionale.

### **La valutazione in itinere**

In un progetto formativo che si rispetti, la valutazione non può non considerare, prioritariamente, *le variabili che più di altre contribuiscono a determinare per un verso la specificità del processo* che con l'attuazione del progetto si mette in atto, per altro verso la sua *qualità* e, con alta probabilità, gli stessi suoi *esiti*. Le teorie relative alla qualità in campo formativo qui condivise, postulano la qualità non già come astratta e indefinibile, e perciò non "misurabile" o, peggio ancora, misurabile per così dire solo soggettivamente, bensì come entità concretamente individuabile e determinabile piuttosto precisamente. Queste teorie la interpretano in qualche modo come espressione/misura della adeguatezza della proposta didattica: a) alle caratteristiche cognitive e affettivo-motivazionali di chi deve apprendere; b) ai requisiti formali dei saperi e delle competenze da promuovere, nonché agli ambienti di apprendimento e ai contesti in cui si opera; c) al profilo della popolazione delineato e desiderato in uscita dal percorso di formazione progettato e attuato. Dal momento che la proposta didattica in qualche modo si concretizza in contenuti e materiali di studi; ambienti di costruzione e/o co-costruzione e/o di trasmissione dell'apprendimento; canali comunicativi; apparati tecnici e tecnologici; strumenti e modalità di monitoraggio e regolazione della procedura, ecc. si comprende allora come la *valutazione in itinere* abbia a che fare con tutti questi elementi o fattori dal momento che questi, più di altri, contribuiscono a determinare la qualità processuale del progetto di formazione/istruzione elaborato e messo in atto. *Il processo valutativo si pone così come mezzo procedurale per l'ottimizzazione dei percorsi individuali e collettivi.* Ma esso può aver luogo quando tutti siano posti nella condizione di produrre e impiegare con continuità e/o in momenti particolari, informazioni e dati sull'andamento delle proprie e delle altrui attività significative svolte (talvolta anche le più minute) nel "sistema o per il sistema" in cui si opera. È la condizione necessaria per permettere che seppur a diversi livelli di responsabilità tutti, appunto, possano assumere *micro* e *macrodecisioni* per rafforzare o modificare azioni, intensificare o cambiare l'impiego di particolari strumenti, di risorse e ambienti, al fine di rendere sempre rispondenti le attività e i mezzi agli scopi formativi perseguiti come veri e propri fini procedurali. Sulla base di queste considerazioni e riprendendo la "definizione" data sopra del processo valutativo, la domanda da porsi sarà dunque, anche per la valutazione in itinere: *cosa* ha valore e *perché* nella e della azione formativa intrapresa? Se, per così dire, nella strategia didattica l'enfasi è posta su tutto ciò che si colleghi al *costruttivismo*, all'*apprendimento collaborativo*, alla *corresponsabilità* di chi deve apprendere circa i risultati conseguiti durante e al termine di un processo di insegnamento-apprendimento *on line*, allora saranno i corrispondenti indicatori – opportunamente definiti e resi espliciti, pubblici - a suggerire *forme, strumenti, procedure* e *criteri* della valutazione. Se non si vogliono seguire passivamente le mode culturali (sempre pericolose, anche quando innescate da apparati concettuali di grande spessore come purtroppo sta accadendo in molte esperienze di formazione a distanza) per non compiere macroscopici errori di stima del peso di talune variabili o di alcune pur specifiche funzioni didattico-valutative della formazione in Rete, e perciò non si vogliono escludere i riferimenti concettuali e operativi all'*istruttivismo*, all'*apprendimento individuale*, l'uno e l'altro insostituibili anche nella FaD (come peraltro potrebbero scoprire studiando meglio le sue opere i neofiti di L. S. Vygotskij), allora andranno messi nel novero delle variabili ponderali da sottoporre a verifica e valutazione, anche quelle riferibili ai fattori sottesi da entrambi quei riferimenti concettuali. Come ho già avuto modo di notare (3) essi non escludono, come troppo frettolosamente si afferma, ma al contrario "presuppongono e comportano la creazione di contesti e la messa in atto di processi di costruzione e co-costruzione dei nuovi saperi, di confronto e di cooperazione orizzontale e verticale tra discenti, tutor, esperti e docenti in una

comunicazione sincrona e asincrona da uno a uno o a molti e viceversa, al fine di strutturare relazioni significative per l'apprendimento. Nei corsi FaD in Rete, formali e non-formali, corsi che per tante ragioni privilegiano strutturalmente un pubblico adulto perché lo si preferisce già "letterato", scolarizzato, difficilmente si opera con soggetti così disinteressati da disporsi alla formazione per un tempo che possa "essere esteso *ad libitum*. La variabile temporale qualifica in alto l'offerta formativa attraverso l'impiego di tecnologie e procedure metodologiche congruenti con la quantità di tempo disponibile" o definito dalla durata di un ciclo di studi "(nonostante che la FaD consenta più d'ogni altra soluzione didattica l'uso soggettivo del tempo metrico a disposizione d'ogni fruitore della proposta). Anche qui, dunque, valgono le riflessioni sull'assurdità dell'esclusivizzazione del metodo euristico nella didattica: se è impossibile seguire nell'ontogenesi delle conoscenze, dal bambino all'adulto, le tappe, e ancor più i tempi del loro costituirsi storicamente, insomma della loro filogenesi, altrettanto può dirsi, soprattutto in riferimento ad una utenza adulta, della esclusivizzazione dell'apprendimento cooperativo e della interattività tra gli attori nel processo di formazione in Rete. Sostenere che *solo* per tale via si favorisca la costruzione sociale delle conoscenze e l'accrescimento dello stesso sapere oggetto della formazione, che in tal modo finalmente non sarebbe più astratto e decontestualizzato, significa di fatto bandire dalla formazione proprio quei saperi a più alta spendibilità autonoma individuale" che la scuola, peraltro, dovrebbe promuovere in tutti i soggetti. Esaminando una certa letteratura sull'argomento e molta parte delle iniziative di formazione on line, "si direbbe che si stiano ripercorrendo, certo a livelli tecnologici più avanzati e/o in contesti mutati geneticamente, i sentieri che sembravano rivoluzionari, ma che in effetti erano reazionari, proposti da quanti negli anni Settanta del secolo scorso volevano la descolarizzazione della società per democratizzarla! Dall'abolizione dell'obbligo di istruzione alla proposta di promuovere il vero apprendimento, reso finalmente possibile con la formazione in Rete, cioè l'apprendimento "disinteressato", inteso come "costruzione collaborativa della conoscenza", la fuga in avanti, ma regressiva, è immediatamente percepibile: per la in sé nobilissima volontà di promuovere un sapere disinteressato, si priva nei fatti la maggioranza dei cittadini della possibilità di acquisire, soprattutto da adulti, saperi utili per vivere meglio il proprio tempo e per cercare di partecipare al governo del cambiamento senza subirlo solamente. Nella valutazione *in itinere* potranno avere allora senso i dati attinenti ai pareri e punti di vista e persino percezioni e sensazioni di docenti, allievi, tutor, o di osservatori privilegiati, ma relativi anche al tempo complessivo trascorso in rete, e a quello speso in ognuno degli "ambienti" di apprendimento disponibili; alle connessioni compiute in un dato intervallo di tempo o rispetto ad una unità o modulo formativo; al numero e alla tipologia di nodi visitati; alla partecipazione, e al suo eventuale peso relativo, nei collegamenti sincroni e asincroni (chat, forum, ecc.) con i docenti, con i tutor e, trasversalmente, con gli altri allievi, eccetera. Dati, questi ultimi, che, almeno sul piano quantitativo, la FaD, o comunque un impiego razionale delle moderne TIC - a differenza di qualsiasi altra forma di istruzione/formazione, in particolare di quella "in presenza" in cui occorre organizzare e usare strumenti appositi di osservazione, rilevazione e registrazione dei dati- permettono di avere in modo per così dire fisiologico (cioè attraverso la tracciabilità, la memorizzazione, delle azioni individuali) quelle informazioni. I flussi informativi da attivarsi sono comunque vari e relativi tanto agli aspetti formali della strategia quanto a quelli informali o di ulteriore supporto al processo di apprendimento. Ogni specifica tipologia delle informazioni *da* e *per* ognuno degli attori del processo formativo, va in qualche modo classificata e registrata per essere sottoposta ad opportuni trattamenti. Per mezzo dell'analisi di quei dati diventa così possibile avere sotto controllo il valore che volta a volta assumono le variabili omologhe alla diversa tipologia di dati, in relazione sia a

ciascuno che a tutti i corsisti, in modo che si possano avviare tanto iniziative in grado di coinvolgere i singoli allievi, quanto iniziative capaci di condurre ad una vera e propria revisione e regolazione dell'impianto didattico complessivo. Le principali tipologie di dati riguardano:

- gli aspetti ascrittivi di ciascuno studente;
- gli atteggiamenti iniziali e finali verso la proposta formativa (rilevati con un questionario d'ingresso e uno di uscita);
- i livelli cognitivi d'ingresso e d'uscita;
- la partecipazione alle attività di formazione proposte;- i risultati conseguiti alle prove di verifica, scritta e orale, di ciascuno e di tutti i moduli in cui eventualmente si articola il programma di lavoro;
- la partecipazione alle iniziative tutoriali;
- la frequenza e i contenuti delle interazioni da e per tutor, docenti e altri studenti.

La procedura di registrazione e di trattamento di dati omogenei permette di disporre nel più breve arco di tempo delle omologhe informazioni relative sia al singolo che all'intero gruppo di allievi; sia all'andamento dell'attuazione delle specifiche funzioni della didattica che dell'efficacia e dell'efficienza dei mezzi e delle procedure di gestione. In altri termini è così possibile compiere: a) l'analisi sincronica, trasversale, della posizione in un qualsiasi tempo  $t_1$ ;  $t_2$ ;  $t_3$ ; ...  $t_n$ , di ciascun allievo e/o di tutti gli allievi, in rapporto ad ognuna delle variabili significative (obiettivo: identificazione dei ritardi della percorrenza degli itinerari previsti e delle cause probabili - questioni relative a problemi individuali degli allievi e/o strutturali e/o gestionali); b) l'analisi diacronica, longitudinale, dell'andamento nel tempo di ciascuna i quelle variabili, per ciascun allievo, e per tutti gli allievi considerati come un unico aggregato; (obiettivo: verifica dello stato di avanzamento dell'apprendimento di ogni allievo e della procedura formativa complessiva); c) l'analisi incrociata dei dati relativi a, e dei dati risultato di, tutte quelle variabili (obiettivi: analisi del peso specifico assunto dalle singole variabili nella determinazione dei risultati registrati; modifica ponderata dell'assetto strutturale, organizzativo e gestionale dell'impianto complessivo). Le informazioni indicate, pur costituendo una sorta di sistema nervoso della strategia, perciò tutte indispensabili per assicurare un proficuo avanzamento delle attività di insegnamento e di apprendimento, hanno una incidenza abbastanza differenziata nel lavoro organizzativo, di gestione e di coordinamento delle attività. È soprattutto in forza di quelle informazioni e dei risultati del loro trattamento che la proposta didattica si adegua alle esigenze individuali per mettere tutti nella condizione di conseguire comunque la padronanza degli obiettivi formativi finali desiderati. L'analisi quali-quantitativa di tutti i dati disponibili si accompagnerà e dovrà essere incrociata sempre con quella quali-quantitativa degli apprendimenti promossi, per dar loro senso e significato. Nelle esperienze di formazione in rete più diffuse e in molte di quelle che comunque fanno un massiccio impiego delle TIC, la valutazione dell'apprendimento promosso in ciascun individuo e con esso il materiale di studio e di esperienza impiegato, trova purtroppo posto solo accidentalmente! Il monitoraggio delle procedure o strategie di ripescaggio, attivazione e impiego delle conoscenze possedute da ciascun allievo per affrontare contesti nuovi, di scoperta o conferma di "teorie" interpretative delle situazioni problematiche che progressivamente ognuno si trova ad affrontare nel processo di costruzione dei suoi nuovi saperi potrebbero evitare tale inconveniente. Si pensi a quante di tali situazioni si incontrano nei nuovi e diffusi ambienti di apprendimento che le TIC mettono a disposizione o permettono di costruire, e dove si strutturano appunto le conoscenze, per esempio elaborando un testo o navigando in Internet. Se al monitoraggio si associa poi una verifica



tendenzialmente oggettiva degli apprendimenti via via promossi (attuata magari soprattutto con prove semistrutturate definibili volta a volta in relazione alla specificità della situazione, ma sempre secondo ben precisi modelli formali di costruzione), il tutto potrebbe contribuire per un verso a tenere sotto controllo le variabili soggettive dei docenti; per altro verso a conoscere meglio gli allievi sul piano cognitivo, affettivo e relazionale così da adattare *in itinere*, appunto, la proposta formativa alle loro peculiarità, ma sempre in vista degli imprescindibili traguardi cognitivi propri di ogni percorso di studi e che tutti gli allievi dovrebbero raggiungere, magari per vie e con esperienze diverse.

### **La valutazione *ex post***

Questo procedimento valutativo ha come scopo l'analisi di bilancio critico, a freddo si direbbe, della validità complessiva della strategia didattico-formativa impiegata ed eventualmente delle sue articolazioni interne. Anche in questo caso il criterio di giudizio con cui confrontare gli esiti raggiunti e l'insieme e/o i singoli elementi costitutivi della strategia usata, dell'organizzazione del lavoro allestita e della gestione del progetto formativo attuata, diventa l'apprendimento desiderato e atteso. L'esito di questo processo potrà non avere ricadute sugli studenti con esso direttamente coinvolti, ma certamente su quelli che verranno appresso ovvero sulla ri-pianificazione e sulla ri-progettazione della strategia formativa, andando ad alimentare, chiudendo anche in questo caso virtuosamente la spirale programmatico-valutativa, la successiva valutazione *ex ante* del futuro e, ci si augura, più avanzato progetto d'intervento educativo.

### **Riferimenti Bibliografici:**

- CAJOLA L., DOMENICI G., Organizzazione della didattica e valutazione, Roma, Monolite editrice, 2005;  
DOMENICI G. (a cura di), *La valutazione come risorsa*, Napoli, Tecnodid, 2000;  
DOMENICI G., *Manuale della valutazione scolastica, Manuali di base*, Roma-Bari, Laterza, 2003;  
DOMENICI G. (a cura di), *Ragioni e strumenti della valutazione*, Napoli, Tecnodid, 2009.