



**Università  
di Genova**

**DLCM DIPARTIMENTO  
DI LINGUE E CULTURE MODERNE**

---

**La valutazione nella didattica a distanza:  
metodi e applicazioni per l'insegnamento  
della lingua straniera nella scuola  
secondaria**

Relatore:

**Simone Torsani**

Correlatrice:

**Annalisa Baicchi**

Candidata:

**Claudia Vecchiato**

Tesi presentata per il conseguimento del titolo di:

*Dottore Magistrale in Lingue e Culture Moderne*

A.A. 2020/2021

---



---

# Indice

<b>Elenco delle figure</b>	<b>v</b>
<b>Elenco delle tabelle</b>	<b>v</b>
<b>1 Introduzione</b>	<b>1</b>
<b>2 La valutazione nella didattica a distanza</b>	<b>3</b>
2.1 Che cosa significa valutare? . . . . .	3
2.2 Che cos'è la didattica a distanza? . . . . .	4
2.3 Quali metodi didattici impone la valutazione a distanza? . . . . .	5
2.4 Il ruolo dell'insegnante nella didattica e nella valutazione a distanza . . . . .	8
2.5 L'importanza dell'autovalutazione . . . . .	9
2.6 I limiti della valutazione a distanza . . . . .	10
2.7 I vantaggi della valutazione a distanza . . . . .	11
2.8 Cosa valutare nella didattica a distanza? . . . . .	12
2.9 Come valutare nella didattica a distanza? . . . . .	18
2.10 Il ruolo della famiglia . . . . .	20
2.11 Connessioni oltre lo schermo . . . . .	20
<b>3 Esperienze di valutazione a distanza</b>	<b>23</b>
3.1 Obiettivo . . . . .	23
3.2 Metodo . . . . .	23
3.3 Risultati . . . . .	27
3.3.1 Prima Domanda . . . . .	27
3.3.2 Seconda Domanda . . . . .	27
3.3.3 Terza Domanda . . . . .	27
3.3.4 Voti e Giudizi . . . . .	27
3.3.5 Griglie Valutative . . . . .	33
3.3.6 Difficoltà incontrate . . . . .	33
3.4 Discussione dei risultati . . . . .	35

<b>4</b>	<b>Caratteristiche di un'efficace valutazione a distanza</b>	<b>39</b>
4.1	Assessment without levels . . . . .	39
4.2	Valutazione nella scuola dell'obbligo italiana . . . . .	42
4.3	Prove orali o scritte? . . . . .	43
4.4	Voti o giudizi? . . . . .	44
4.5	Esami per licenza di fine ciclo scolastico: si o no? . . . . .	45
4.6	Suggerimenti per la scuola dalle università online anglo-americane . . . . .	47
4.6.1	Open Book Exams . . . . .	50
4.6.2	E-portfolio . . . . .	51
4.6.3	F.I.R.E. Questions . . . . .	52
4.6.4	Implicit Assessment . . . . .	56
4.7	Come selezionare la tecnologia da utilizzare . . . . .	56
4.8	Attribuire valore alla pratica valutativa . . . . .	58
4.9	Possibili difficoltà nell'applicazione dei metodi descritti . . . . .	59
<b>5</b>	<b>La valutazione a distanza nell'insegnamento della lingua straniera</b>	<b>61</b>
5.1	Feedback . . . . .	61
5.2	Direct Assessment e Indirect Assessment . . . . .	63
5.3	Backward curriculum design e costruzione di prove . . . . .	64
5.4	Che cosa valutare . . . . .	65
5.5	Utilizzo della tecnologia nella valutazione della lingua straniera . . . . .	66
5.6	E-portfolio nella valutazione della lingua straniera . . . . .	67
5.7	Open book exams nella valutazione della lingua straniera . . . . .	68
5.8	Sfide per la valutazione online delle lingue . . . . .	69
5.9	Scenario di valutazione lingua inglese . . . . .	69
<b>6</b>	<b>Conclusioni</b>	<b>73</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>75</b>

---

## Elenco delle figure

2.1	Le fasi della valutazione. . . . .	4
2.2	Esempio di scheda di autovalutazione. . . . .	10
2.3	Tabella indicatori. . . . .	14
3.1	Questionario sulla valutazione della didattica . . . . .	26
3.2	Suddivisione delle materie insegnate dagli intervistati . . . . .	28
3.3	Motivazioni della valutazione a distanza . . . . .	29
3.4	Criteri di valutazione . . . . .	30
3.5	Valore assegnato alle Soft Skill . . . . .	31
3.6	Assegnazione di giudizi e voti . . . . .	32
3.8	Ricadute della DaD sull'apprendimento e Valutazione dell'efficacia . . . . .	37
4.1	Rubrica di valutazione di un E-Portfolio . . . . .	55
5.1	Esempio di griglia valutativa per verifica a distanza proposta a fine unità per il livello A1 di lingua inglese . . . . .	71

## Elenco delle tabelle

2.1	Tabella-componenti delle rubriche. . . . .	13
2.2	Webb's Depth of Knowledge. 1997 . . . . .	14
4.1	Tabella criteri GCSE . . . . .	46



---

# Abstract

The COVID-19 pandemic outbreak has forced governments around the world to close all activities that do not strictly require a physical presence in communal work spaces, including teaching in schools. Facing unprecedented measures, headmasters and teachers had to promptly adapt their teaching methods to a distance learning scheme. Several questions have arisen on the efficacy of the different aspects of distance learning. Among them, the assessment is a fundamental element that has to be adapted in a way that is suitable to this new teaching method. The objective of this dissertation is to identify the distinctive characteristics and the best practices of effective assessment in distance learning in secondary schools, particularly in foreign language assessment. These will be investigated taking into account the contribution from the expertise accumulated by Anglo-American online universities. To verify the experience of teachers in the field, I will present the results of a questionnaire that I gave to teachers from Italian and English secondary schools. The questionnaire was explicitly designed to highlight for what and how pupils were assessed, and to understand what difficulties and strengths emerged during the remote assessment. Another aspect that I hope to analyse is the role of the teacher in distance learning and assessment. As a comparative case study, I will describe both traditional and remote assessment carried out in Italian and British schools, analysing the objectives and the solutions adopted to meet them. In the context of foreign language teaching, I will cover the subject of "what are the best practices" alongside "what to evaluate" and "how to evaluate", with particular focus on the use of assistive technologies and applications for the assessment of foreign languages learning. After outlining the challenges associated with foreign language online assessment, I will conclude by proposing a distance assessment scenario for English language in Italian secondary schools.



---

# Sommario

Lo scoppio della pandemia legata al COVID-19 ha costretto i governi mondiali alla chiusura di tutte le attività dove la presenza fisica in spazi comuni non fosse strettamente necessaria, incluso l'insegnamento nelle scuole. Di fronte a misure mai viste in precedenza, presidi e insegnanti sono dovuti correre ai ripari adattando in brevissimo tempo i loro metodi di insegnamento alla modalità della Didattica a Distanza (DaD). Molti interrogativi sono stati sollevati sull'efficacia dei vari componenti di questa nuova pratica. Tra questi, la valutazione rappresenta un elemento fondamentale che deve essere opportunamente adattato alle nuove esigenze formative. L'obiettivo di questa tesi è quello di identificare le caratteristiche distintive e le migliori pratiche per una efficace valutazione a distanza nella realtà della scuola secondaria, in particolare per quello che riguarda l'insegnamento della lingua straniera. Farò questa indagine considerando i contributi che ci vengono dalla ricca esperienza anglo-americana, in particolare delle università online. Per analizzare le esperienze di docenti raccolte sul campo, verranno presentati i risultati di un questionario da me proposto a insegnanti delle scuole superiori italiane e inglesi. Il questionario è stato appositamente studiato per evidenziare il cosa e come sono stati valutati gli alunni, e per capire quali sono state le difficoltà e i punti forza della valutazione da remoto. Un altro aspetto che mi interessava approfondire è quello riguardante il ruolo dell'insegnante nella valutazione in DaD. Come caso di studio comparativo, descriverò sia la valutazione tradizionale che quella a distanza in Italia e nel Regno Unito, scandagliando gli obiettivi e le scelte adottate per conseguirli. Nel contesto dell'insegnamento della lingua straniera, verrà affrontato il tema delle pratiche migliori per la valutazione a distanza, del "cosa valutare" e del "come valutare", con particolare attenzione all'utilizzo delle tecnologie e di alcune applicazioni come sussidio alla valutazione. Dopo aver delineato le sfide legate a tale pratica, concluderò proponendo uno scenario di valutazione a distanza per la lingua inglese nella scuola italiana secondaria.



---

# Capitolo 1

## Introduzione

Lo scoppio della pandemia legata al COVID-19 ha costretto i governi mondiali alla chiusura di tutte le attività dove la presenza fisica in spazi comuni non fosse strettamente necessaria, incluso l'insegnamento nelle scuole. Di fronte alla necessità di non ledere il diritto all'istruzione, si è cominciato a proporre una scuola con Didattica a Distanza (DaD). Molti interrogativi sono sorti sulle modalità migliori per rendere più efficace la DaD. Tra questi, la valutazione rappresenta un elemento fondamentale che deve essere opportunamente adattato alla nuova sfida formativa.

L'obiettivo che questa tesi si propone è quello di identificare le caratteristiche distintive e le migliori pratiche per una efficace valutazione a distanza, in particolar modo per ciò che riguarda l'insegnamento della lingua straniera nella realtà della scuola secondaria. Il presente lavoro è articolato come segue.

Nel Capitolo 2 comincerò chiarendo che cosa si intende per valutazione e Didattica a Distanza, descrivendo poi le finalità e gli obiettivi di tale valutazione. Successivamente presenterò i metodi che la DaD impone e il ruolo dell'insegnante coinvolto con essa. Infine prenderò in esame le modalità, le criticità e i vantaggi che la valutazione a distanza presenta.

Nel Capitolo 3 presenterò e commenterò i risultati di un breve questionario che ho ritenuto necessario stilare e sottoporre all'attenzione di insegnanti di scuole secondarie italiane e inglesi. Mi è sembrato utile raccogliere dati, seppur non in larga scala, che andassero a verificare sul campo le esperienze dei docenti che si sono adeguati a proporre in tempi rapidissimi una didattica a distanza. Le domande proposte miravano a capire il cosa e come hanno valutato, assieme a quelle che sono state le difficoltà e i punti forza della valutazione da remoto. Un altro aspetto che mi interessava analizzare è quello riguardante il ruolo dell'insegnante nella didattica e valutazione in DaD.

All'inizio del Capitolo 4 descriverò la valutazione tradizionale in Italia e Regno Unito. Essa ha infatti influenzato le scelte che il governo italiano e inglese hanno fatto, assieme ai loro docenti, nelle rispettive scuole riguardo alla valutazione da remoto. Nel mettere a confronto la valutazione in Italia e Inghilterra, emergerà con chiarezza una comunanza e condivisione di obiettivi (Che cosa valutare?) e una differenza nella scelta delle modalità con cui conseguirli (Come valutare?). Descriverò successivamente, in modo più approfondito, quelli che sono i

contributi che l'esperienza ormai cinquantennale di alcune università online inglesi e americane possono dare al tema della valutazione a distanza nelle scuole.

Nel Capitolo 5 parlerò più dettagliatamente di quelle che sono le migliori pratiche e del “cosa valutare” per quanto riguarda la valutazione della lingua straniera in DaD, sempre alla luce dei suggerimenti provenienti dall'esperienza inglese. Porrò particolare attenzione all'utilizzo delle tecnologie e di alcune applicazioni come sussidio alla valutazione online della lingua straniera. Dopo aver delineato le sfide legate a questo tipo di pratica, concluderò descrivendo uno scenario di valutazione a distanza per la lingua inglese nella scuola.

Nel Capitolo 6 riassumerò i punti di chiarezza e quelli ancora aperti al lavoro e alla ricerca, rispetto a quelle che sono le caratteristiche di una efficace valutazione a distanza e le buone pratiche per una valutazione online della lingua straniera nella scuola secondaria.

---

## Capitolo 2

# La valutazione nella didattica a distanza

In questo capitolo, dopo aver chiarito che cosa si intende per valutazione e Didattica a Distanza (DaD), cercherò di descrivere le finalità e gli obiettivi di tale valutazione. Comincerò parlando dei metodi che la DaD impone, il ruolo dell'insegnante coinvolto con essa e successivamente prenderò in esame le modalità, le criticità e i vantaggi che essa presenta.

### 2.1 Che cosa significa valutare?

Il termine *valutare* in italiano ha un significato spesso poco chiaro, specialmente se confrontato con i cinque termini utilizzati per esprimere diversi concetti legati alla valutazione nella lingua inglese: *assessment* (l'atto di esaminare/certificare), *evaluation* (attribuzione di valore), *measurement* (misurazione), *appraisal* (stima del valore), e *audit* (controllo e verifica di un particolare oggetto). Mi sembra perciò utile, per una maggior chiarezza dei termini di cui si parlerà, provare a specificare il significato attribuito ai verbi della valutazione in questo lavoro, che a loro volta richiamano alla definizione che di essi ne dà [Mazzeo \(2019\)](#):

**Valutare:** È il riconoscere ed attribuire un valore all'interno di un rapporto educativo, in funzione della crescita della persona, mediante l'istruzione.

**Verificare:** È il provare e documentare se, quando e come, in un certo momento e luogo, sta diventando "vera" la proposta di apprendimento nel cammino e nel lavoro dell'alunno.

**Controllare:** È il normalizzare, classificare, sanzionare, con presunzione di oggettività e di intercambiabilità tra i controllori.

Prendiamo ora in esame la definizione di valutazione secondo [Beeby \(1997\)](#): la valutazione è un processo sistematico di raccolta e interpretazione di dati, che portano, come parte del processo stesso, ad un giudizio di valore in vista di un'azione. In questa definizione del pedagogista neozelandese ritroviamo i quattro elementi chiave del processo valutativo (Figura 2.1):

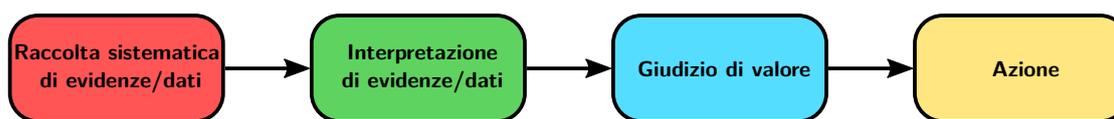


Figura 2.1: Le fasi della valutazione.

**Raccolta sistematica di evidenze/dati:** attraverso verifiche, prove, osservazione, etc.

**Interpretazione:** attraverso l'osservazione critica e onesta dei dati raccolti, ci si chiede, qual'è il messaggio che emerge rispetto al processo di spiegazione e apprendimento?

**Giudizio di valore:** si dà un giudizio e si assegna un valore al lavoro svolto dai ragazzi

**Azione:** alla luce dei risultati ottenuti, si prendono decisioni su come proseguire il lavoro didattico (recuperi, approfondimenti, miglioramenti, etc).

Infine, come sottolinea [Boud \(2000\)](#), la valutazione gioca un ruolo fondamentale nell'aiutare gli studenti a diventare autonomi, autoregolati e riflessivi nel loro apprendimento. Essa permette loro di acquisire una capacità di valutazione del lavoro proprio e altrui, fondamentale ai fini di un apprendimento continuo.

## 2.2 Che cos'è la didattica a distanza?

L'enciclopedia [Treccani \(2020\)](#) ha inserito la DaD tra i neologismi del 2020 con la seguente definizione:

“Didattica a distanza (sigla DaD) loc. s.le f. Insegnamento impartito tramite sistemi telematici.”

Nella Nota del 17 marzo 2020, a fronte dell'emergenza sanitaria in corso, [Bruschi \(2020\)](#), capo dipartimento del Miur, definisce come didattica a distanza il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo, la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l'impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica. Nella nota è ribadita anche l'importanza di creare momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia.

[Berg and Simonson \(2016\)](#) dell'enciclopedia Britannica propongono invece la seguente definizione:

“Distance learning, also called distance education, e-learning, and online learning form of education in which the main elements include physical separation of teachers and students during instruction and the use of various technologies to facilitate student-teacher and student-student communication.”

la definizione proposta sottolinea due aspetti: la distanza/separazione fisica (distance) tra insegnante e studente e quindi il conseguente utilizzo delle tecnologie (e-, online) per facilitare la comunicazione tra questi due soggetti.

La Education Endowment Foundation ha sottolineato che l'efficacia della didattica a distanza è determinata da molti fattori che sono propri anche di quella in presenza, tra cui:

- Chiarezza nelle spiegazioni;
- Necessità di una pratica ben strutturata a supporto di una crescente dimestichezza con i nuovi materiali didattici;
- Applicazione di nuove conoscenze o abilità;
- Necessità per gli studenti di ricezione di feedback sul lavoro svolto, per assicurarne un progresso.

Le direttive del dipartimento per l'educazione inglese, partendo da questa constatazione, dichiarano che compito delle scuole è trasferire nella didattica a distanza ciò che già si è visto funzionare in quella in presenza (DoE, 2020).

## 2.3 Quali metodi didattici impone la valutazione a distanza?

Se può essere vero che alcuni principi della didattica tradizionale possono essere trasferiti e applicati con successo anche in quella a distanza (chiarezza nella spiegazione, utilizzo di una pratica ben strutturata, frequenti feedback) è altrettanto vero che la DaD impone principi, metodi e strumenti propri. Alcuni di questi sono più intuitivi e si sono resi evidenti nella pratica quotidiana degli insegnanti impegnati con essa. Altri invece ci vengono proposti dalla lunga esperienza di ricerca e applicazione di principi e metodi nella valutazione a distanza, perfezionati dalle università online angloamericane.

Il primo principio da considerare è l'essenzialità, ovvero la necessità di focalizzare i concetti principali della propria disciplina in modo da rendere il tempo della spiegazione il più breve ed efficace possibile. Poiché è necessario essere mirati e misurati, un efficace coordinamento con gli altri docenti diventa essenziale al fine di dosare con equilibrio le richieste di impegno per ogni materia, tenendo anche realisticamente conto delle tempistiche di esecuzione dei compiti assegnati. Sarà inoltre necessaria una maggior attivazione dei ragazzi, una loro responsabilizzazione nel processo di apprendimento, nell'approfondimento e nella richiesta di chiarimenti. Questo perché, come dimostrano anche i risultati della ricerca condotta da Means et al. (2010) e lo studio di Reinders and White (2016), gli studenti in un contesto di apprendimento online devono essere più indipendenti e autosufficienti rispetto ad un contesto in presenza. In questa direzione si possono utilizzare strategie di *flipped classroom*, nelle quali il lavoro di documentazione riguardo un argomento viene fatto in autonomia dallo studente utilizzando materiale scritto, audio e

video fornito dall'insegnante. Il tempo della lezione deve poi essere dedicato alla richiesta di chiarimenti, risoluzione di dubbi ed esercitazioni, per mettere in pratica e testare quanto appreso in autonomia.

Riguardo ai metodi, è interessante scoprire che già quasi quarant'anni fa [Holmberg \(1983\)](#), nella sua teoria sulla *Guided Didactic Conversation* in ambito di educazione a distanza, andava ad esplicitare le caratteristiche di cui, secondo i suoi studi, si sarebbe dovuto tener conto per la produzione di un'efficace conversazione didattica a distanza:

- Fare una presentazione dell'argomento di studio chiara, con un linguaggio abbastanza colloquiale, di facile comprensione e fornendo una moderata densità di informazioni;
- Dare espliciti suggerimenti e consigli agli studenti su cosa fare e cosa evitare di fare, su cosa prendere in considerazione e a cosa prestare particolare attenzione, motivandone la scelta;
- Invitare ad uno scambio di opinioni, punti di vista, domande e giudizi su cosa sia accettabile e cosa no nel lavoro da svolgere;
- Fare dei tentativi per coinvolgere emotivamente gli studenti, in modo che sviluppino un interesse personale alla materia e ai suoi problemi;
- Utilizzare uno stile personale a partire dalla scelta di un uso diffuso dei pronomi personali e possessivi;
- Segnalare durante la spiegazione i cambi di argomento e i concetti chiave, attraverso frasi esplicite, cambio di voce del parlante, suoni, etc.

[Holmberg \(1983\)](#) ritiene che promuovendo l'empatia tra alunni e insegnante, attraverso appropriate interazioni unidirezionali e bidirezionali, gli studenti saranno motivati e incoraggiati ad impegnarsi nei loro studi. Sostiene anche che il vero apprendimento sia principalmente un'attività individuale e si ottenga solo attraverso un processo di interiorizzazione. In altre parole, per imparare l'alunno deve essere protagonista del suo apprendimento. Sulla stessa linea, [Evans and Nation \(1989\)](#) identificano nel dialogo l'essenza della pratica, della ricerca e della teoria nell'istruzione a distanza. Indicano infatti il dialogo e le interazioni come promotori di indipendenza e autonomia negli alunni.

Altro elemento fondamentale è la flessibilità, ovvero la capacità di adattare i contenuti e la didattica alle modalità imposte dalla circostanza; ecco che sfruttando le potenzialità degli strumenti digitali, può diventare molto stimolante ed entusiasmante progettare il lavoro con creatività metodologica. Se per esempio in una lezione di lingua straniera vogliamo far imparare del lessico ai nostri alunni, possiamo preparare un'attività su Quizlet<sup>1</sup> che gli studenti utilizzeranno per studiare le nuove parole in autonomia. Successivamente, utilizzando Quizlet live, si può proporre una sfida in tempo reale durante la videolezione successiva.

---

<sup>1</sup>Quizlet ([quizlet.com](https://www.quizlet.com)) è una applicazione online per l'apprendimento attraverso l'uso di flashcard

Un altro esempio di attività che sfrutta con successo le potenzialità degli strumenti digitali nella didattica a distanza ci viene dalla scuola virtuale Community College-Jacksonville (FCCJ), che segue 39 000 studenti da remoto in Florida (Hill, 2007). In un corso di storia americana, è stato proposto ai ragazzi lo studio dell'espansione a Ovest in questo modo: l'insegnante ha trascritto il testo per un podcast in cui una ragazzina di 14 anni descriveva il suo viaggio verso l'Oregon, assieme alla famiglia nel diciannovesimo secolo. Dopo aver pubblicato il link al podcast sul sito web del corso, l'insegnante ha poi chiesto ai ragazzi di fare alcune letture riguardanti l'espansione verso Ovest e di ascoltare successivamente il podcast con il racconto in prima persona dell'esperienza della piccola pioniera. Successivamente, l'insegnante ha posto alcune domande in un forum di discussione con la classe, per verificare quanto gli studenti avevano trattenuto dalla lettura dei testi e dall'ascolto del podcast. In aggiunta, ha creato un forum rubrica dove i ragazzi, oltre a dare il proprio feedback rispetto alla loro esperienza di apprendimento, erano incoraggiati ad utilizzare la rubrica per autovalutare il proprio apprendimento come risultato dell'esperienza multimediale. L'idea del forum di discussione aveva l'obiettivo di una valutazione formativa nella quale gli studenti erano chiamati ad esplicitare tre temi o concetti appresi nell'unità, due dubbi che ancora avevano e un'idea che volevano condividere con i compagni.

Durante le videolezioni, si rivela molto utile mantenere alcune delle abitudini che si avevano durante le lezioni in classe, come ad esempio cominciare la lezione parlando nella lingua straniera e riproponendo i saluti e le domande che si era soliti fare in presenza. Questa accortezza farà in modo che gli studenti si sentano più sicuri e rassicurati anche in una didattica a distanza. In generale, proporre una chiara routine nel cominciare il lavoro, assicura una maggiore attenzione e coinvolgimento dei ragazzi nell'attività che si sta per intraprendere (Lemov, 2020).

Esempi di attività, in questa prospettiva, sono quelle che in UK chiamano *Do Now Activity* (DNA), proposte agli studenti all'inizio della lezione per introdurli al clima e al tema del lavoro che si sta per cominciare, come ad esempio un esercizio di accoppiamento di termini chiave, riferiti all'argomento che si sta per trattare, con le rispettive definizioni. Molto utili sono anche le cosiddette *Cold Call*, domande dirette poste ai singoli studenti mentre si sta spiegando, utili per coinvolgerli nelle attività e tenerli attenti. Assieme alle Cold Call, altri mezzi per coinvolgere attivamente gli studenti durante una lezione in sincrono sono:

- **Breakout Rooms:** permettono la divisione della classe in piccoli gruppi di lavoro, per esempio su piattaforme come zoom.
- **Volunteers:** dare la parola agli studenti che vogliono fare interventi.
- **Chat:** messaggi scritti, inviati in tempo reale all'insegnante durante la lezione, in risposta per esempio a domande poste.
- **Everybody Writes:** si intende l'attività di scrittura condivisa di un documento per esempio in Google share doc.

La chiave di successo per ognuna di queste tecniche è una routine consistente.

Proporre agli studenti attività brevi e strutturate è un'altra strategia che si rivela utile nella didattica a distanza. Tali attività favoriscono un'attivazione cognitiva che, come afferma [Anderson \(2009\)](#), porta ad un'elaborazione profonda delle informazioni esperite da parte dello studente, ossia un'elaborazione che mette in campo le preconoscenze possedute e una pluralità di processi cognitivi relativi alla comprensione, all'applicazione, all'analisi, alla valutazione e alla sintesi creativa. Ecco alcuni esempi di attività brevi e strutturate:

- Individuare concetti chiave presenti in un testo mediale (ipertesto, testo, clip, audiovideo, etc.) proposto dall'insegnante;
- produrre un resoconto valutativo delle informazioni presenti in tale testo, sulla base di un sistema di criteri precedentemente forniti;
- descrivere in modo approfondito un concetto in uno spazio limitato, cercando informazioni in Rete e valutandone l'attendibilità;
- costruire schemi, mappe, sintesi, classificazioni, etc. a partire da uno o più stimoli forniti, organizzando in modo opportuno informazioni attendibili già presenti in Rete;
- trovare le possibili domande che potrebbero essere poste dal docente su un testo mediale assegnato e formulare possibili risposte.

[Trincherò and Calvani \(2019\)](#) ribadiscono che con le attività brevi e strutturate, si sollecitano gli studenti all'adozione di un ruolo di costruzione concettuale attiva più che di ricezione passiva. Si possono poi osservare le risorse messe in campo dallo studente: conoscenze, abilità/capacità, atteggiamenti così come le modalità con cui il ragazzo assegna significati, interpreta e affronta le consegne. Inoltre si possono notare i modi con cui l'alunno giustifica le proprie scelte ed azioni, argomentandole opportunamente. Infine sarà osservabile il come recepisce i feedback.

Un ultimo aspetto da considerare, è quello della collaborazione tra docenti. Sicuramente un lavoro di squadra nella discussione e creazione di obiettivi e griglie valutative assieme ad un confronto per stabilire quali siano gli aspetti trasversali e quelli specificamente disciplinari è di grande utilità per impostare successivamente il lavoro di ogni singolo docente.

### **2.4 Il ruolo dell'insegnante nella didattica e nella valutazione a distanza**

“The correspondence teacher must be painstaking, patient, sympathetic and alive; whatever a dead teacher may accomplish in the classroom, he can do nothing by correspondence.”

Questa citazione del 1880 di W. R. Harper, riportata da [Keegan \(1996\)](#), spiega bene ciò che il ricercatore Bååth nei suoi studi degli anni '80 cerca di dimostrare riguardo al ruolo dell'insegnante nella didattica a distanza e che mi sembra molto attuale.

Nell'educazione a distanza i ragazzi hanno grande bisogno di essere motivati allo studio, quindi l'insegnante che si trova a fare DaD dovrà constatare che la sua funzione pedagogica necessita di andare oltre quella di semplice correttore di errori o valutatore di quella che è la performance dei ragazzi. Secondo [Bååth \(1980\)](#), l'insegnante può svolgere un ruolo fondamentale nel rendere chiari i collegamenti tra i contenuti dell'apprendimento, cercando poi di mettere in relazione tali contenuti con la conoscenza pregressa e la struttura cognitiva dell'alunno. Può anche decidere di incanalare i suoi sforzi nello stabilire un buon rapporto personale con lo studente.

L'azione fondamentale dell'insegnante, per poter fare valutazione, è l'osservazione continua dello studente e non episodica. Così facendo riesce a coglierne gli sviluppi, i miglioramenti, le difficoltà, può guidarlo ed entrare in rapporto con esso. Ma che cosa significa osservare? Il verbo di origine latina *observare*, è formato dal prefisso *ob-* (verso) e *servare* (custodire). Osservare è perciò guardare verso e custodire con cura. Osservare implica un vero e proprio lavoro, il quale coinvolge ragione e affezione, si capisce molto bene dalla definizione dell'astrofisico [Bersanelli M. \(2003\)](#), qui sotto proposta:

“L'osservazione è un processo cognitivo ed affettivo intenzionale, che implica una certa sistematicità, un'attenzione prolungata, una selezione, un nesso con una totalità. Osservare un oggetto o un fenomeno naturale significa accorgersi di esso (guardarlo, vederlo) e tornare instancabilmente a esaminarlo secondo un'ipotesi o una domanda di senso.”

Si può, in questa prospettiva, passare dal ruolo di insegnante “arbitro” a quello di “allenatore” e quindi, dal controllo alla condivisione e da questa, all'autovalutazione. Il desiderio di conoscere si risveglia maggiormente con il fascino di un insegnamento vivo e con l'utilizzo di una valutazione formativa più che con una valutazione percepita e compiuta come minaccia o come strumento di controllo.

## 2.5 L'importanza dell'autovalutazione

In linea con l'idea che l'alunno debba essere protagonista del proprio apprendimento, nella valutazione a distanza dobbiamo prendere in considerazione l'autovalutazione come modalità privilegiata perché i ragazzi partecipino attivamente alla costruzione del proprio sapere. Questo è ancora più necessario se consideriamo che nell'educazione a distanza gli studenti sono “meno seguiti” e quindi hanno maggiormente bisogno di divenire autonomi nel valutare e giudicare il proprio apprendimento, pur sempre in un confronto con l'insegnante.

Autovalutazione non è assegnarsi un voto, piuttosto è una riflessione critica su esperienze e su percorsi di apprendimento. Si possono a tal proposito utilizzare griglie o rubriche autovalutative come quella proposta in [Figura 2.2](#). Si può anche coinvolgere l'alunno nell'attività di costruzione di tali rubriche. Se a conclusione delle videolezioni poniamo domande come: “Che cosa hai

Scheda di autovalutazione

**1 Indicatori specifici della DAD (Didattica A Distanza).**  
Rifletti e rispondi con sincerità

	credo di non aver fatto quanto dovevo!	si poteva fare di più	una cosa giusta	direi bene!	N/D
Hai partecipato con assiduità ai collegamenti in sincrono?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hai rispettato, nei collegamenti in sincrono, le regole che avevamo condiviso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hai partecipato e interagito con il prof e con i compagni nei collegamenti in sincrono?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hai seguito con impegno e costanza le attività proposte di volta in volta in piattaforma dal prof?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hai rispettato le consegne in piattaforma (per tempi, modi, ...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hai partecipato e interagito con il prof e con i compagni nelle attività in piattaforma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2 Indicatori trasversali di competenza**  
Rifletti e rispondi con sincerità

	credo di non aver fatto quanto dovevo!	si poteva fare di più	una cosa giusta	direi bene!	N/D
Hai fatto tuoi i contenuti proposti dall'attività? Hai colto la metodologia che era proposta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei riuscito a collegare i concetti, riflettendo su di essi con serietà, attenzione e logica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hai saputo esprimerti con sicurezza e hai saputo comunicare efficacemente i concetti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hai saputo utilizzare con attenzione e atteggiamento critico le tecnologie?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei riuscito a proporre una visione tua dei contenuti adattandoli e rendendoli originali?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Figura 2.2:** Esempio di scheda di autovalutazione proposta dal Liceo A.Maffei di Riva del Garda in “Valutazione e valorizzazione nella DaD” (Fonte: [www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2020/07/Valutazione-e-Valorizzazione-nella-DaD.pdf](http://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2020/07/Valutazione-e-Valorizzazione-nella-DaD.pdf)).

imparato?”, “Che cosa ti ha colpito maggiormente?”, “Come giudichi il lavoro di oggi?”, ciò che si va a stimolare è ancora una volta l’autovalutazione.

Partendo dal presupposto che fare autovalutazione sia un processo non facile, **Fenwick and Parsons (2009)** elencano alcune attenzioni da mantenere per introdurre e incoraggiare all’autovalutazione:

- Essere consapevoli di una possibile riluttanza o paura dei ragazzi nell’autovalutarsi.
- Assicurarsi che la modalità proposta per l’autovalutazione abbia un ruolo logico all’interno dell’intero processo valutativo.
- Rendere partecipi gli studenti riguardo agli obiettivi, le strategie e il significato dell’autovalutazione.
- Creare e fornire chiare linee guida e criteri per l’attività di autovalutazione.
- Collaborare con gli studenti per sviluppare le competenze necessarie all’autovalutazione.
- Essere disponibili per fornire feedback e supporto.
- Creare occasioni per l’elaborazione del processo e per la sua implementazione.

Autovalutazione e feedback costanti sono i due strumenti chiave nella valutazione a distanza, come avremo modo di approfondire anche nei paragrafi e capitoli successivi.

## 2.6 I limiti della valutazione a distanza

Nella valutazione a distanza il primo limite che dobbiamo affrontare riguarda un tempo limitato a disposizione per valutare i ragazzi in contesti di interazione che esulino dalla verifica formale.

L'interesse, la motivazione, i dubbi e le domande sono maggiormente chiari in un'interazione faccia a faccia rispetto ad una da remoto. Anche i dialoghi e i confronti con i compagni possono essere più limitati; succede quindi con più frequenza che certe incomprensioni o dubbi riguardo all'argomento di studio emergano solo nel momento della prova sommativa.

Di conseguenza, come ci indicano [Morgan and O'Reilly \(2012\)](#), professori del Teaching and Learning Centre alla Southern Cross University (Australia), nella DaD gli studenti hanno bisogno di conoscere gli obiettivi della valutazione in modo chiaro e con ampio anticipo, così come hanno bisogno di criteri di valutazione espliciti e di feedback continui ed immediati che guidino il loro lavoro autonomo.

Sempre [Morgan and O'Reilly \(2012\)](#) ci fanno notare come sia sempre in agguato il rischio di assumere che gli studenti a distanza abbiano una minore possibilità di accesso alle risorse e una scarsità di interazioni, questo porta gli insegnanti a costruire prove che definiscono "safe, achievable, academically respectable, yet repetitive and profoundly uninspired".

Piuttosto di creare un'uniformità di esperienze e materiali, ci si può focalizzare sulla possibilità che gli alunni hanno, nell'apprendimento online, di accedere a differenti ambienti, situazioni e risorse, potendo così far emergere creatività e punti forza di ognuno.

In questo paragrafo abbiamo visto alcuni dei limiti della valutazione a distanza. Essi verranno poi dettagliati e completati dai risultati del questionario che presenterò nel Capitolo 3.

## 2.7 I vantaggi della valutazione a distanza

Nella valutazione a distanza oltre a limiti troviamo alcuni vantaggi. Uno di questi riguarda la possibilità di fare una riflessione su quelli che sono gli obiettivi della valutazione. Se essa viene definita come abbiamo visto al Paragrafo 2.1, cioè come giudizio di valore in vista di un'azione, allora la possibilità di restituire feedback agli studenti rispetto al lavoro svolto viene accolta come necessaria e perciò praticata al di là della direttiva istituzionale di raccogliere voti e giudizi. [Morgan and O'Reilly \(2012\)](#) individuano nella valutazione a distanza i seguenti vantaggi:

- Un chiaro, razionale e consistente approccio pedagogico;
- valori, obiettivi, standard e criteri espliciti;
- task autentici e olistici;
- un grado di struttura facoltativo;
- interconnessione tra valutazione formativa e sommativa.

L'approccio pedagogico deve essere consistente e allineato con i criteri e con le scelte della valutazione. Esplicitare il valore, gli obiettivi e i criteri della valutazione aiuta gli studenti a prendere decisioni riguardo a come meglio approcciare il loro apprendimento. Proporre compiti autentici permette di valutare la capacità di problem solving e pensiero analitico in situazioni di vita reale. Similmente, come affermato da [Boud \(1995\)](#) i compiti olistici (progetti o casi studio)

mirano ad una valutazione totale di conoscenze e competenze degli studenti, evitando una valutazione frammentata di mini competenze.

L'espressione "grado di struttura facoltativo" è stata usata da Gibbs (1995) per descrivere il tentativo di equilibrare compiti strutturati con quello di rendere gli studenti autonomi nella gestione del proprio studio. L'autonomia nell'imparare non è affatto scontata negli studenti, specialmente se pensiamo che sono sempre stati abituati ad un apprendimento centrato sull'insegnante.

D'altro canto, Candy (1991) afferma che l'autonomia è un'abilità che si può promuovere con un progressivo passaggio di controllo del programma di studio, da insegnante a studente. Questo può realizzarsi man mano che gli studenti acquisiscono competenze in autovalutazione, autogestione, pensiero critico e focus sull'obiettivo. Infine, valutazione formativa e sommativa vanno interconnesse per favorire la motivazione e una chiara struttura all'apprendimento.

In un rapporto del Joint Information Systems Committee (JISC), un ente che ispira i college e le università del Regno Unito all'uso innovativo delle tecnologie digitali, evidenzia otto vantaggi per la pratica valutativa derivati dall'utilizzo delle tecnologie nel processo di apprendimento (JISC, 2010).

- La possibilità di una grande varietà e autenticità nella creazione di prove;
- la possibilità di migliorare il coinvolgimento degli studenti, per esempio attraverso prove interattive e formative con feedback adattabili;
- possibilità di scelta del luogo e ora della prova;
- possibilità di intercettare un range più ampio di capacità, attraverso per esempio la creazione di e-portfolio (nel prossimo capitolo approfondirò questo tema);
- efficace processo di conservazione e memoria dei dati raccolti ai fini della valutazione;
- risultati accurati e consistenti, con l'opportunità di combinare correzioni umane e computerizzate;
- maggiori opportunità per gli studenti di agire in risposta ai feedback, per esempio tramite riflessioni sugli e-portfolio;
- approcci innovativi basati sull'utilizzo di media creativi e valutazione dei pari o autovalutazione online.

In questo paragrafo ho presentato alcuni dei vantaggi della valutazione online, essi verranno poi confermati dai risultati del questionario che presenterò al Capitolo 3 di questo lavoro.

### 2.8 Cosa valutare nella didattica a distanza?

Nel rispondere a questa domanda partiamo parlando di rubriche o griglie. Una griglia o rubrica è una rappresentazione schematica e sintetica di dati e informazioni relativi ai processi e ai

Elementi oggetti di osservazione	Funzione -domande	Esempi ed avvertenze
Dimensioni (o tratti o ambiti): indicano le caratteristiche specifiche dell'oggetto di osservazione e di valutazione.	Quali aspetti dell'oggetto osservo? Che cosa intendo valutare?	Dipendono dai punti di vista. Minimo 3 , massimo 7 . I tratti che non sono presenti nella rubrica non sono da valutare, a meno che non se ne concordi un'altra nuova.
Criteri: indicano i parametri in base ai quali si valutano le prestazioni	In base a che cosa posso apprezzare i diversi aspetti?	Autonomia, consapevolezza, relazionalità, flessibilità, ecc.
Indicatori: esprimono le evidenze osservabili attraverso le quali è possibile riconoscere la presenza delle dimensioni e dei criteri	Che cosa guardare nel comportamento, nell'azione e nella prestazione dell'alunno? Quali manifestazioni, evidenze, misure specifiche osservo?	Devono comparire tutti i livelli di prestazione ed essere specifici (per singoli livelli) e descrittivi.
Descrittori e livelli (o punti di valore): designano su una scala ordinale discendente il grado di presenza delle dimensioni e dei criteri.	Quali delle evidenze osservabili mi consentiranno di rilevare il grado di raggiungimento dell'obiettivo del traguardo?	Ogni livello deve descrivere una o più caratteristiche dell'oggetto osservato mediante espressioni discorsive e/o numeriche (punteggio, percentuale). Minimo 3 livelli, massimo 5
Àncore	Esempi concreti di prestazioni relative agli indicatori scelti.	Sono facoltative

**Tabella 2.1:** Tabella-componenti delle rubriche.

livelli del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Si presenta come un insieme di informazioni codificate riguardanti i tratti dell'oggetto osservato, i criteri dell'osservazione, gli indicatori, i descrittori e i punti di valore (scala e livelli), i quali, quando è usata per valutare competenze, sono quattro: iniziale, base, intermedio, avanzato. Un esempio con le componenti per stilare una rubrica è proposto in Tabella 2.1

Nella valutazione a distanza è necessario adattare o creare nuove griglie o rubriche valutative. Sarebbe ancora meglio se queste venissero costruite con gli studenti all'inizio di un percorso. Coinvolgere gli studenti nella redazione delle griglie di valutazione favorisce infatti la loro consapevolezza degli obiettivi da raggiungere. Le griglie andrebbero poi messe a disposizione degli alunni, in modo che possano essere utilizzate anche in fase di studio per verificare come stanno procedendo e per modificare le loro stesse strategie di apprendimento.

Proponiamo in Figura 2.3 un esempio di griglia valutativa creata per la didattica a distanza in un liceo scientifico.

Un'applicazione che ci permette di creare rubriche valutative ad hoc è Rubistar.

LICEO SCIENTIFICO STATALE "ENRICO FERMI" PROPOSTA DI INDICATORI PER LA VALUTAZIONE FINALE	
Indicatori specifici della Didattica a Distanza nell'ottica di una valutazione formativa	Frequenza nei collegamenti in sincrono
	Rispetto delle regole nei collegamenti in sincrono
	Interazione nei collegamenti in sincrono
	Costanza/Impegno nelle attività in asincrono
	Rispetto delle consegne in piattaforma/registro elettronico/classroom
	Interazione nelle attività in asincrono
Indicatori di competenza trasversali (per tutte le discipline, individuabili nella singola materia)	Acquisizione dei contenuti e dei metodi propri delle singole discipline
	Capacità di collegare le conoscenze
	Ragionare con rigore logico
	Padronanza linguistica e comunicativa
	Uso critico delle tecnologie
	Personalizzazione e originalità
Indicatori specifici di competenza (da definire nei singoli dipartimenti)	

Figura 2.3: Tabella indicatori.

DoK LEVEL	TITLE OF LEVEL
1	Recall and Reproduction
2	Skills and Concepts
3	Short-term Strategic Thinking
4	Extended Thinking

Tabella 2.2: Webb's Depth of Knowledge. 1997

Cosa quindi valutare? Quali conoscenze, quali abilità? Di fatto, nella didattica a distanza si valutano conoscenze e competenze come nella didattica in presenza. Le conoscenze possono essere distinte in dichiarative e procedurali: le prime indicano i contenuti propri di ogni disciplina o campo di ricerca, mentre le seconde indicano le procedure per eseguire un compito.

Le abilità cognitive si riferiscono alle operazioni mentali applicate alle conoscenze per raggiungere determinati obiettivi. L'uso e l'esercizio di contenuti diversi e sempre più complessi permettono di acquisire padronanza nelle abilità.

Le abilità cognitive possono essere categorizzate secondo diverse forme come la la Tassonomia di Webb.

Prendendo in considerazione i quattro livelli di complessità dei processi cognitivi proposti da Norman Webb, nel suo modello DoK (Depth of Knowledge).

L'insegnante dovrebbe mantenere la valutazione formativa stimolando i processi cognitivi di secondo, terzo o quarto livello. [2.2](#)

Il primo livello si riferisce all'acquisizione di conoscenza; implica la memorizzazione e la riproduzione di tale conoscenza. Consiste nel ricordare fatti e definire procedure. Il secondo livello si riferisce all'applicazione della conoscenza; implica abilità e concetti. Gli studenti usano i concetti appresi per rispondere a domande. Il terzo livello è quello dell'analisi; implica il pensiero strategico. La difficoltà cresce e vengono richieste la pianificazione, la giustificazione e il ragionamento complesso. Si chiede di spiegare come i concetti e le procedure appresi possano essere utilizzati per produrre risultati. Infine, il quarto livello si riferisce all'argomentazione ed è il pensiero esteso. Esso richiede di andare oltre l'apprendimento standard e di saperlo applicare a contesti del mondo reale.

La distinzione dei livelli di pensiero aiuta a definire le modalità di verifica più consone all'obiettivo. Ad esempio, se vogliamo stimolare il livello 3 allora proponiamo compiti come: progettare un questionario per raccogliere informazioni; fare un sondaggio ai compagni di classe / ai membri del settore per scoprire cosa pensano di un determinato argomento; classificare le azioni dei personaggi di un libro; condurre un'indagine per produrre informazioni a supporto di un punto di vista proposto; preparare e condurre un dibattito.

Risulta così abbastanza chiaro come anche nella valutazione a distanza, sia più utile considerare e valutare i processi dell'apprendimento, la profondità e la capacità di applicazione delle conoscenze (livelli 2-3-4) piuttosto che la semplice memorizzazione di informazioni (livello 1).

Una modalità valutativa da privilegiare nella didattica a distanza è quella legata ai compiti di realtà, che in qualche modo si riferisce al livello 4 del modello DoK. Che cosa rende tale un compito di realtà? [Wiggins \(1998\)](#) identifica alcuni criteri chiave:

- È realistico;
- Richiede giudizio e innovazione;
- Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono normalmente "testati", per esempio il luogo di lavoro, la vita sociale e privata;
- In esso vengono valutate le abilità degli studenti nell'utilizzo efficace ed effettivo del loro repertorio di conoscenze e abilità nel portare a termine un compito complesso;
- Offre appropriate opportunità per provare, esercitarsi, consultare risorse e ottenere feedback, perfezionando performance e prodotti.

Per riassumere, un compito di realtà richiede agli studenti l'applicazione di ciò che hanno imparato ad una circostanza o situazione nuova e complessa. Tipicamente, i compiti di realtà possono essere di due forme: compiti nel mondo reale, che richiedono agli studenti di impegnarsi in situazioni tipiche del loro campo di studi; o compiti realistici, nei quali gli studenti sono impegnati in situazioni che imitano il mondo reale (studio di caso). Ad esempio, in un liceo linguistico o istituto turistico si può assegnare il compito di preparare una visita guidata per un gruppo di ragazzi ad uno dei musei della città, in una delle lingue straniere studiate. Questo esempio ci mostra come assegnando compiti di realtà sia facilitata anche l'interdisciplinarietà:

conoscenze e abilità proprie di diverse discipline scolastiche dovranno infatti essere utilizzate per portare a termine il compito (lingua straniera, arte...).

La valutazione su compiti di realtà è molto efficace quando valutiamo nella didattica a distanza. Ha infatti diversi vantaggi. Il primo è quello di essere molto centrata sullo studente, chiedendo che dimostri il suo apprendimento attraverso attività in cui è chiamato a coinvolgersi, ricercare e creare, in un periodo di tempo prolungato. Il secondo è che invece di memorizzare e riprodurre, si chiede di mostrare, implicarsi con la realtà (questo oltretutto prevede e necessita di una pregressa acquisizione di conoscenze). In questo modo si risolvono difficoltà come quella di creare test equi o quella dell'impossibilità di controllo durante lo svolgimento dei suddetti, ma, ancor di più, si stimola un vero e duraturo apprendimento, che non è appena la memorizzazione di informazioni (che presto o tardi verranno comunque dimenticate). Idealmente, con i compiti di realtà si incita anche la motivazione dei ragazzi allo studio.

Ci sono evidentemente alcune criticità legate a tali compiti. Una di queste è che richiede molto tempo, sia da parte dell'insegnante per ideare e strutturare bene il compito, sia da parte dell'alunno per realizzarlo. E' inoltre necessario un tempo di comprensione e adattamento a questa modalità di compito molto diversa da quella tradizionale e alla quale gli studenti sono già abituati. Poiché questi tipi di valutazione riguardano livelli di apprendimento più complessi, anche la valutazione richiederà molto più tempo. I compiti di realtà richiedono un feedback dettagliato, personalizzato e specifico.

Sottolineato il valore dei compiti di realtà, non si vuole scoraggiare nella didattica e valutazione a distanza l'utilizzo di metodi di valutazione come i test o i quiz, poiché anche questi hanno vantaggi e limiti da conoscere per poter essere utilizzati e strutturati con efficacia. Proponendo un test a risposta multipla, per esempio, si può assumere in partenza che gli studenti consulteranno i loro libri e confronteranno le risposte con i compagni per risolvere il compito. Considerato questo, si formuleranno delle domande ad hoc, addirittura incoraggiando gli studenti ad utilizzare tutte le risorse pertinenti a loro disposizione per la miglior risoluzione del test. Se ci pensiamo bene infatti, questo è esattamente ciò che accade nella vita reale; di fronte ad una domanda di cui non conosciamo la risposta, cerchiamo su Google, chiediamo ad altre persone, consultiamo libri, ci documentiamo.

Si può perciò decidere di incoraggiare questa attitudine al problem-solving anche nei propri studenti, ponendo questioni complesse che stimolino il ragionamento. In alternativa, ci si può focalizzare su di una costruzione ragionata ed efficace di test a risposta multipla. Essi sono stati infatti utilizzati da così tanto tempo che molte ricerche e sperimentazioni hanno identificato delle linee guida generali su come formulare test ottimali.

Proponiamo qui i criteri proposti da [Fulcher \(2010\)](#) riguardo alla costruzione di un test *multiple choice* per l'apprendimento della lingua straniera. Queste indicazioni, valide per ogni tipo di test, possono essere integrate in un contesto di verifica da remoto con la predisposizione di un tempo limite per la sua compilazione o la richiesta della presenza di una telecamera che inquadri lo schermo del computer e il tavolo di lavoro.

Partiamo chiarendo la terminologia: Le unità (*item*) che costituiscono i test a risposta multipla

sono formate da una parte (*stem*) seguita da diverse opzioni (*option*), in genere quattro, una delle quali rappresenta la risposta corretta (*key*). Le altre tre opzioni sono distrattori o risposte scorrette.

- Lo stem di ogni item dovrebbe contenere tutte le informazioni necessarie a selezionare l'opzione corretta, ma non materiale inutile.
- Lo stem non dovrebbe contenere parole sconosciute allo studente a meno che non sia un item che testa nuovo vocabolario.
- Evitare di inserire nello stem, indizi riguardanti la risposta corretta (per esempio inserire parole contenute nella key o distrattori che non sono grammaticalmente coerenti con lo stem).
- Ogni item deve testare un solo elemento (per esempio se si vuole testare il lessico non si potrà testare anche la grammatica nello stesso item).
- La risposta corretta di un item non dovrebbe fornire un indizio riguardo alla risposta corretta di un altro item. Ciò accade spesso nei test di lettura in cui più elementi sono basati sullo stesso testo.
- Assicurati che la key non possa essere selezionata senza leggere lo stem o qualsiasi altro materiale testuale su cui si basa l'item.
- Evita domande ingannatrici. Queste includono opzioni dal contenuto ambiguo, troppe informazioni nello stem e troppa poca differenza tra le varie opzioni, con la possibilità che ci sia più di una risposta corretta. Questo infatti può distrarre alcuni studenti, e far sì che invece altri rispondano correttamente semplicemente usando una strategia di prova.
- Evita, se possibile, negativi come “non” e “tranne”, poiché tali domande aumentano l'elaborazione cognitiva e rendono l'item più difficile.
- Assicurati che solo un'opzione possa essere ragionevolmente quella corretta.
- Rendi casuale la posizione dell'opzione corretta. Se non lo fai, scoprirai che (in media) l'opzione (C) tenderà ad essere la key, più spesso di altre opzioni.
- Le opzioni dovrebbero essere simili nella struttura e (cosa più importante) nella lunghezza. Se non hanno idea della scelta, gli studenti tendono a selezionare l'opzione più lunga.
- Evita le opzioni che dicono: “tutto quanto sopra” o “nessuno dei precedenti”.
- Evita di utilizzare qualificatori come “sempre” o “mai”, che hanno meno probabilità di appartenere alla risposta corretta, rispetto a qualificatori come “a volte” o “probabilmente”.

Nella valutazione a distanza si valuteranno conoscenze e competenze privilegiando attività e domande che stimolino il pensiero complesso e le capacità di ragionamento. Questo può realizzarsi attraverso l'utilizzo di compiti di realtà e di test a scelta multipla, come descritto in questo paragrafo, ma anche secondo altre modalità che descriverò nel Paragrafo 4.6.

## 2.9 Come valutare nella didattica a distanza?

Come abbiamo già descritto al Paragrafo 2.4, per fare valutazione c'è bisogno di molta osservazione. L'osservazione, assieme ad una costante attività di valutazione formativa e alla restituzione di feedback puntuali e dettagliati, permettono al docente di notare lo sviluppo di conoscenze e competenze dei ragazzi ed esprimerne così più agilmente il livello di autonomia e responsabilità, come previsto dalle certificazioni nazionali. Se la DaD diventa solo un insieme di video lezioni e assegnazione di materiali da studiare, capire cosa lo studente stia davvero apprendendo diventa quasi impossibile. Ciò che permette all'approccio formativo di funzionare, in particolar modo a distanza, è un costante feedback da studente a docente (lo studente affronta il compito proposto e fa capire al docente cosa sa e cosa sa fare) e viceversa (il docente valorizza ciò che lo studente sa e sa fare, lo segue in modo personalizzato nel migliorare i suoi punti di debolezza e ricalibra il proprio insegnamento dove necessario ).

Riguardo a come rendere efficaci i feedback dati ai ragazzi, [Rowntree \(1990\)](#) suggerisce il seguente approccio:

- Focalizza l'attenzione dello studente su ciò che ha interpretato male o ha tralasciato;
- Suggerisci approcci o interpretazioni alternative;
- Presta attenzione alle possibili lacune nel ragionamento;
- Suggerisci dei modi con cui i ragazzi possono presentare le proprie idee in modo più efficace;
- Fornisci commenti che aiutino ad affinare capacità pratiche;
- Chiedi precisazioni sulle risposte confuse;
- Mostra alcune scorciatoie utili in certe procedure;
- Aiuta lo studente a riflettere su come il proprio elaborato può essere migliorato;
- Sottolinea le relazioni tra la prova attuale e quelle precedenti;
- Loda lo studente per le particolari intuizioni, gli sforzi o i miglioramenti delle competenze, dimostrati.

Un ulteriore suggerimento che ci viene sempre dall'esperienza anglo-americana riguardo alla valutazione a distanza, è quello di proporre frequenti, piccoli e differenti compiti durante il trimestre, in modo da tenere gli studenti attivi e coinvolti nel lavoro di classe. Questa modalità secondo [Osika \(2007\)](#), professore alla Chicago State University, riduce il rischio di disonestà da parte dei ragazzi nello svolgimento delle prove, per due ragioni principalmente: la prima è che poche e corpose verifiche creano pressione agli studenti, data la scarsa possibilità di recuperare in caso di fallimento. Di conseguenza cresce la necessità di fare una buona performance a primo tentativo, aumentando così la probabilità che pur di non fallire ricorrono a "stratagemmi"

disonesti. La seconda riguarda il fatto che frequenti e differenti tipi di compito permettono all'insegnante di conoscere meglio l'alunno e i suoi punti di forza e di debolezza, anche questo rende l'identificazione di un lavoro copiato, molto più facile.

Sulla stessa linea si snoda la proposta di [Shank \(2007\)](#), riguardo all'utilizzo consistente di *self check exercises* (esercizi di autocontrollo). Essi sono quesiti sottoposti agli alunni per permettere loro di verificare in itinere cosa stanno apprendendo. Proposti online, attraverso applicazioni che forniscano la correzione automatica delle risposte, gli studenti avranno un feedback istantaneo riguardo alla loro preparazione. Si possono poi fornire link di accesso a materiali di studio o esercitazione aggiuntivi, per aiutare chi ha trovato difficoltà nel rispondere correttamente ai quesiti posti. I dubbi possono essere successivamente espressi nel forum di discussione di classe, per essere chiariti dal docente a beneficio di tutti. Secondo [Shank \(2007\)](#), alcuni dei più importanti benefici dati da questa metodologia sono:

- Aiutare gli alunni a identificare quello che hanno capito o meno, per realizzare uno studio più accurato.
- Fornire feedback immediati agli alunni e la possibilità di accedere a link con materiali aggiuntivi (che possono ridurre a loro volta il numero di domande poco focalizzate poste all'insegnante).
- Chiarire all'insegnante dove e in cosa gli studenti stanno riscontrando maggiori difficoltà e poter così intervenire in modo rapido.
- Aumentare il livello di soddisfazione dello studente nei confronti della materia e dell'insegnante.

In conclusione, più verifiche viste come parte integrante dell'apprendimento risultano molto utili, a patto che non siano percepite come un momento di giudizio sull'alunno ma una possibilità. La cosa importante è che i ragazzi percepiscano la valutazione come un momento necessario per un confronto rispetto al loro progredire nel processo di apprendimento.

[Earl \(2014\)](#) definisce questa modalità come "Assessment as learning", che in italiano possiamo rendere con "valutazione formante". La valutazione formante è dunque essa stessa momento di apprendimento. [Earl \(2014\)](#) afferma che la valutazione formante rinforza quelle che sono le basi della valutazione formativa evidenziando il ruolo dello studente come colui che connette i momenti di apprendimento e di valutazione. Lo studente assume un ruolo attivo, coinvolto e critico nell'assegnare senso alle informazioni esperite, collegarle alle sue conoscenze precedenti e raggiungere la padronanza dei saperi in questione.

[Trincherò \(2018\)](#) sottolinea che in quest'ottica, svolgere frequenti e sistematiche prove di valutazione promuove l'attivazione cognitiva e l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti da apprendere; chiarisce con precisione gli obiettivi dello studio; indirizza gli sforzi dell'allievo nelle direzioni volute (riducendo il carico cognitivo estraneo); facilita il transfer degli apprendimenti (soprattutto se le prove chiedono al ragazzo di mettere in gioco le stesse risorse calate in più contesti operativi).

## 2.10 Il ruolo della famiglia

La famiglia, nella normativa scolastica, è chiamata a cooperare concretamente alla definizione del percorso formativo del proprio figlio, nel rispetto delle sue vocazioni, attitudini e inclinazioni. Questo si applica anche alla DaD e alla valutazione, che è parte integrante di questa partnership scuola-famiglia. Ecco che per garantire un'efficace cooperazione c'è bisogno di dare risposta a queste domande: Come avviene il processo valutativo? Cosa fa un docente quando valuta? Come si arriva al voto? A che cosa serve?

Chiariti i criteri e gli obiettivi, entra in gioco la libertà del singolo e così si potranno creare situazioni in cui la collaborazione tra i due enti è effettiva, particolarmente se scaturisce da una stima e fiducia reciproca, o al contrario ci può essere una rinuncia alla condivisione del percorso educativo così come una contrapposizione o addirittura scontro tra insegnante/scuola e famiglia.

La collaborazione sarà più semplice se entrambi gli enti sono consapevoli e accettano di essere esposti a loro volta a valutazione. Nel caso dell'insegnante, la valutazione riguarderà il proprio lavoro con i ragazzi, mentre nel caso della famiglia riguarderà quello che è il contributo e l'approccio al percorso scolastico del proprio figlio.

Ecco che, ancora una volta, ciò che conta è la concezione di valutazione, che come sostiene [Mazzeo \(2019\)](#), è riconoscimento e attribuzione di valore, comunicazione, apprendimento, rapporto, miglioramento e lavoro.

## 2.11 Connessioni oltre lo schermo

A conclusione della panoramica sull'oggetto della nostra tesi, la valutazione nella didattica a distanza, ricordiamo l'importanza di una connessione con i ragazzi, anche oltre il momento di lezione e anche oltre lo "schermo". Secondo [Lemov \(2020\)](#), questa può avvenire in diverse modalità, tra cui:

- Chiamate telefoniche e messaggi in chat;
- favorire momenti di dialogo informale;
- coinvolgimento nella creazione di attività per la classe;
- coinvolgere le famiglie pianificando dei momenti in cui si possa avere un dialogo con i genitori per rinforzare la partnership scuola-famiglia e l'efficacia del progetto educativo che deve essere comune;
- sottoporre brevi questionari e dialogare con gli studenti riguardo alla loro esperienza in DaD, aiuta a prendere decisioni efficaci rispetto a modalità e tempi;
- cercare di riproporre il tipo di interazione verbale e non verbale utilizzato in presenza (espressioni, modi di dire, gesti...).

Come costruire legami educativi attraverso lo schermo? Questa è una domanda che affiora soprattutto per chi si trova a cominciare un percorso educativo da remoto, con ragazzi mai conosciuti nella realtà fisica. Riguardo a tale questione, mi sembrano interessanti i suggerimenti che ci vengono dal “Teach like a champion team” (Lemov, 2020), come idee di partenza per cercare di stabilire una cultura della connessione e condivisione da remoto. Prima dell’inizio dell’anno scolastico, si può per esempio programmare un colloquio video con ogni studente, ponendo al ragazzo alcune domande riguardo alle aspettative e timori che vive rispetto all’anno scolastico che sta per cominciare (Com’è stata l’esperienza della primavera scorsa riguardo all’insegnamento online? Che cosa ti è piaciuto? Che cosa no? Quali obiettivi vorresti raggiungere quest’anno?). Un’altra idea può essere quella di preparare un video di auto presentazione, descrivendo il lavoro in classe e che cosa si studierà assieme. Si può chiedere agli studenti di fare lo stesso.

Le modalità sono poi aperte alla creatività di ciascuno; quello che è importante è che si possa percepire da entrambe le parti (insegnante-alunno) una presenza concreta con cui si dialoga e si effettua un percorso comune.

In questo capitolo, dopo aver definito cosa intendiamo per didattica e valutazione a distanza, abbiamo esaminato i metodi didattici che essa impone ovvero l’essenzialità, un equilibrio nel carico di lavoro, un coordinamento efficace tra insegnanti e una responsabilizzazione dei ragazzi. Assieme ad essa abbiamo sottolineato l’importanza del dialogo e di un utilizzo della tecnologia a favore di didattica e valutazione da remoto. L’importanza di una routine e dell’utilizzo di attività brevi e strutturate. L’insegnante coinvolto con la DaD, svolge una funzione fondamentale nel coinvolgimento e motivazione dei suoi studenti, è un attento osservatore e un allenatore. Successivamente abbiamo evidenziato l’importanza dell’autovalutazione in DaD, come strumento di promozione di responsabilità e autoconsapevolezza dei ragazzi nei confronti del proprio apprendimento. Abbiamo poi presentato alcuni limiti e vantaggi legati alla valutazione a distanza, così come abbiamo iniziato ad interrogarci sul cosa e come valutare da remoto, tema che approfondiremo nel prossimo capitolo.



---

## Capitolo 3

# Esperienze di valutazione a distanza

In questo terzo capitolo, parlerò di esperienze di valutazione a distanza, presentando e commentando un questionario che ho ritenuto necessario stilare e sottoporre all'attenzione di insegnanti di scuole secondarie italiane e inglesi.

Mi è sembrato utile raccogliere dati, seppur non in larga scala, che andassero a verificare l'esperienza diretta di insegnanti che si sono improvvisamente ritrovati a proporre la DaD ai loro studenti.

La decisione di proporre questo sondaggio a insegnanti di scuola secondaria italiana e inglese, è nata dalla curiosità di capire come le due realtà, nelle quali mi ritrovo coinvolta, hanno reagito alla sfida della valutazione da remoto. In aggiunta a questo, ritengo fondamentale una conoscenza e un confronto tra Paesi ed esperienze diverse al fine di aumentare e accrescere la consapevolezza e intelligenza nella pratica educativa e valutativa.

### 3.1 Obiettivo

Questa indagine è stata condotta con l'obiettivo di andare a verificare nella pratica che cosa si è valutato e come durante la didattica a distanza. Ho inoltre voluto individuare i vantaggi e gli svantaggi della valutazione a distanza. Un ultimo aspetto che mi interessava cogliere è quello riguardante il ruolo dell'insegnante nella didattica e valutazione in DaD. Il primo passo nella redazione del questionario è stato quello di chiarire l'obiettivo di ricerca, in modo da formulare domande adeguate.

### 3.2 Metodo

Ho deciso di proporre una decina di domande a risposta chiusa per poter standardizzare i risultati con più facilità, proponendo tuttavia un'opzione aperta "altro", per lasciare aperta la possibilità di rilevazione di interessanti scenari che potevo non aver considerato.

Ho stilato il questionario in lingua italiana e inglese. Una copia del questionario è presente in Figura 3.1.

## La valutazione della didattica a distanza

Breve sondaggio

Che materia insegni?

\_\_\_\_\_

2. Hai avuto la necessità di valutare a distanza?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Sì perché mi è stato chiesto
- Sì perché lo reputo uno strumento essenziale nel lavoro con i ragazzi
- No perché non è stato necessario
- No perché non lo ritengo possibile

Altro:  \_\_\_\_\_

3. Che cosa hai valutato?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Conoscenze
- Partecipazione al lavoro di classe "virtuale"
- Impegno
- Competenze

Altro:  \_\_\_\_\_

Quali soft skill hai valutato?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Autonomia
- Relazione
- Responsabilità
- Partecipazione
- Consapevolezza

Altro:  \_\_\_\_\_

5. Hai dato voti?

Contrassegna solo un ovale.

- Si
- No

6. Giudizi?

- Si
- No
- Altro: \_\_\_\_\_

7. Sono stati usati nella valutazione di fine anno?

Contrassegna solo un ovale.

- Si
- No
- Altro: \_\_\_\_\_

8. Quali strumenti hai usato per valutare gli alunni?

Contrassegna solo un ovale.

- Griglie di valutazione create appositamente per la didattica a distanza
- Griglie usate precedentemente
- Griglie usate precedentemente e riadattate alla circostanza
- Altro: \_\_\_\_\_

9. Quali difficoltà hai trovato nella valutazione a distanza?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Limitata possibilità di controllo delle condizioni in cui l'alunno si trovava durante lo svolgimento della prova
- Tempo limitato da dedicare ad ogni alunno
- Altro:  \_\_\_\_\_

10. Quali vantaggi hai trovato nella valutazione a distanza?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Possibilità di riflettere sugli obiettivi della valutazione
- Possibilità di restituire feedback agli alunni rispetto al loro lavoro
- Altro:  \_\_\_\_\_

**Figura 3.1:** Questionario sulla valutazione della didattica

Il questionario è stato redatto in Google Form e poi somministrato per via telematica a un campione di insegnanti di scuola secondaria con differenti indirizzi di insegnamento.

## 3.3 Risultati

Presenterò percentuali riferite ad un numero di insegnanti di diverse discipline (Figura 3.2), pari a 34 italiani e 34 inglesi di età compresa tra 30 e 50 anni. Nel panorama italiano il campione è formato da docenti di scuole statali e paritarie venete, lombarde, liguri, emiliane e toscane, quello inglese comprende scuole statali e private di Oxford, Londra ed East Sussex.

### 3.3.1 Prima Domanda

Alla prima domanda: “Hai avuto la necessità di valutare a distanza?” (Figura 3.3), in Italia la risposta predominante è stata: “Sì, perché richiesto” (58%) seguita da “Sì, perché lo reputo uno strumento essenziale nel lavoro con i ragazzi” (42%). Mentre nella realtà inglese la risposta predominante è stata “Sì, perché ritengo sia importante dare feedback agli studenti” (82%). Solo il 12% ha risposto “Sì perché richiesto”.

### 3.3.2 Seconda Domanda

Alla seconda domanda: “Che cosa hai valutato?” l’88% degli insegnanti italiani ha risposto “Conoscenze”, in contrasto con la totalità degli insegnanti inglesi (Figura 3.4). A seguire “Impegno” 85% vs 74%, “Competenze” 82% vs 91%, infine “Partecipazione al lavoro in classe virtuale” 76% vs 88%. A queste voci un 2,9% in entrambe le realtà ha aggiunto di aver valutato la comprensione e la capacità di rielaborazione dei contenuti.

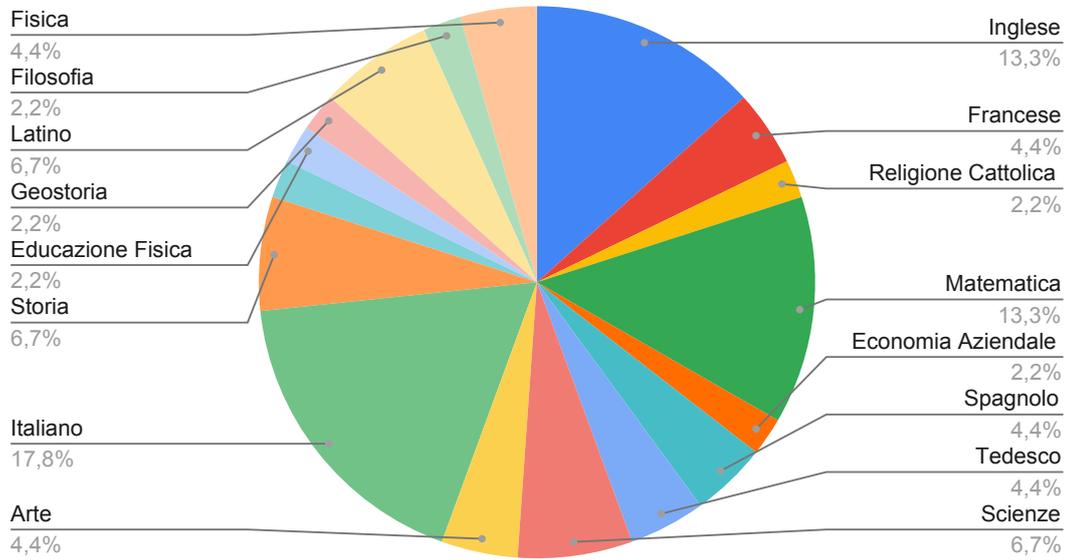
### 3.3.3 Terza Domanda

La terza domanda andava ad indagare quali tipi di competenze sono state valutate (Figura 3.5). I risultati hanno evidenziato una concordanza nella valutazione di: “Responsabilità” con una percentuale italiana del 76% contro l’88% inglese e “Partecipazione” 91% contro il 76%. In Regno Unito, l’attitudine è stata considerata al 100%. In Italia spicca invece un’attribuzione di valore all’autonomia 71%, alla consapevolezza 47% e alla relazione 26%.

### 3.3.4 Voti e Giudizi

Dalle domande riguardanti l’utilizzo di voti e giudizi nella valutazione in DaD, i risultati evidenziano che: in Italia il 30% degli insegnanti ha assegnato voti, un 3% giudizi e un 66,7% entrambe (Figura 3.6). Esattamente il contrario è successo in UK dove il 64,7% degli insegnanti ha assegnato giudizi, un 26,5% voti e un 8,8% entrambe.

### Materie Insegnate (Italia)



### Materie Insegnate (UK)

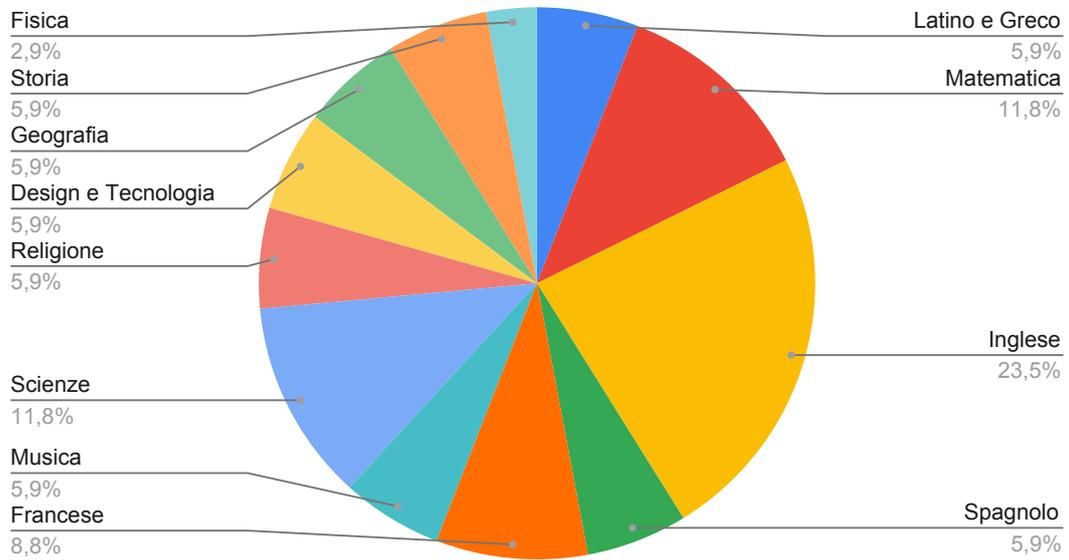
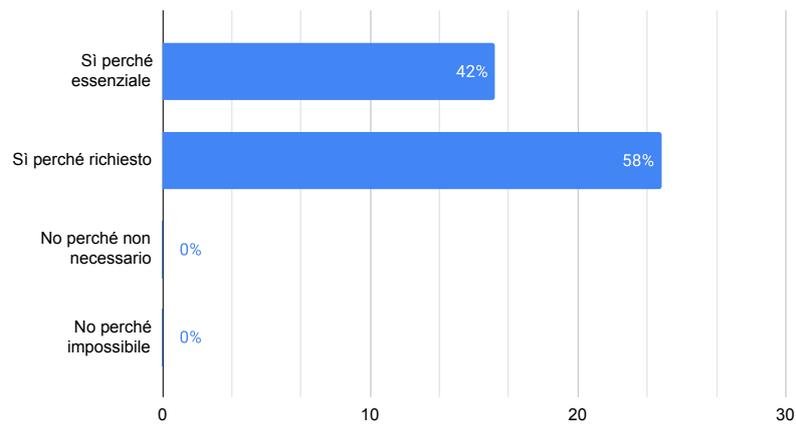
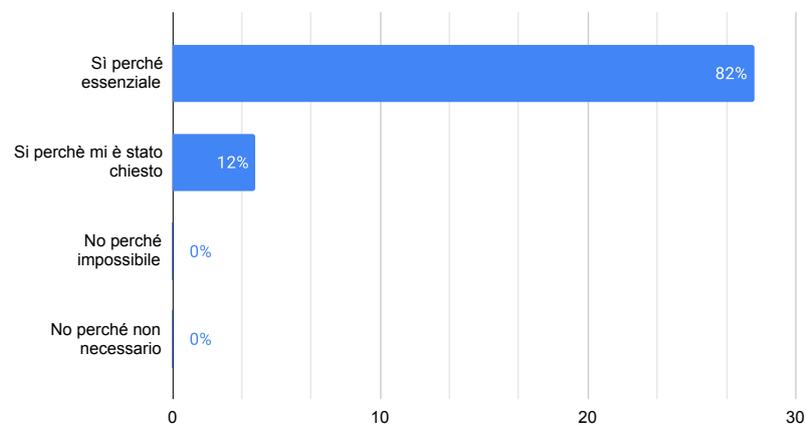


Figura 3.2: Suddivisione delle materie insegnate dagli intervistati

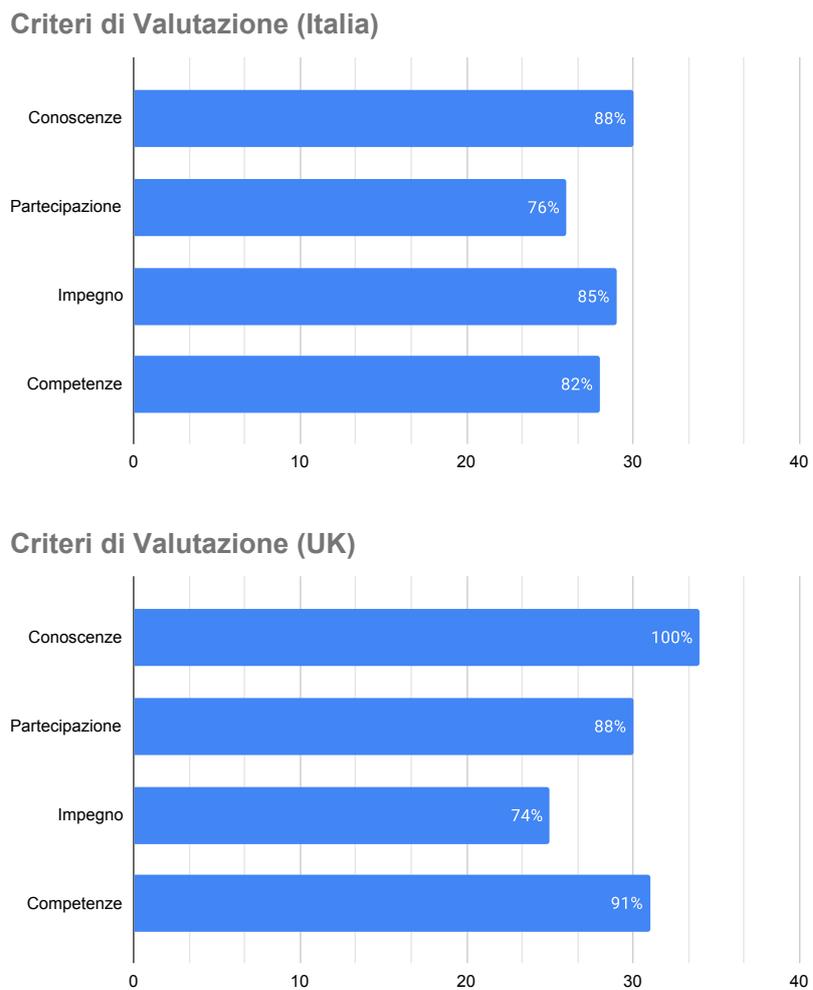
## Uso della Valutazione a Distanza (Italia)



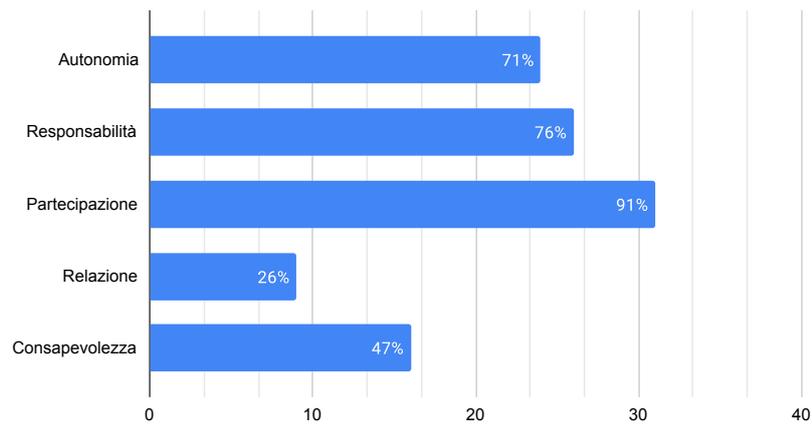
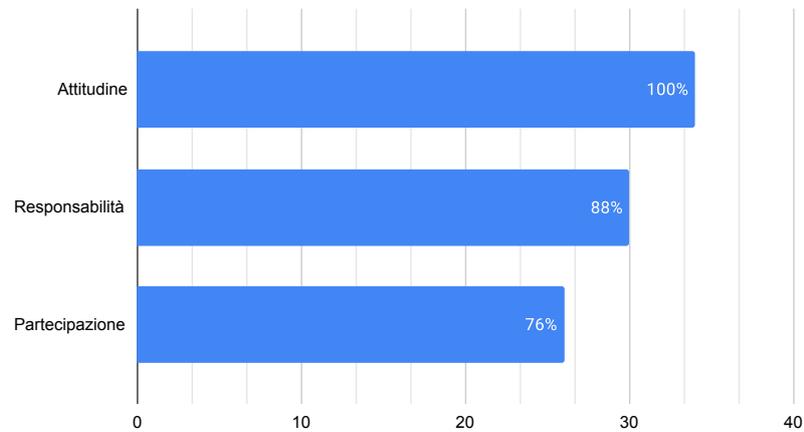
## Uso della Valutazione a Distanza (UK)



**Figura 3.3:** Motivazioni della valutazione a distanza in Italia (in alto) e in Regno Unito (in basso).

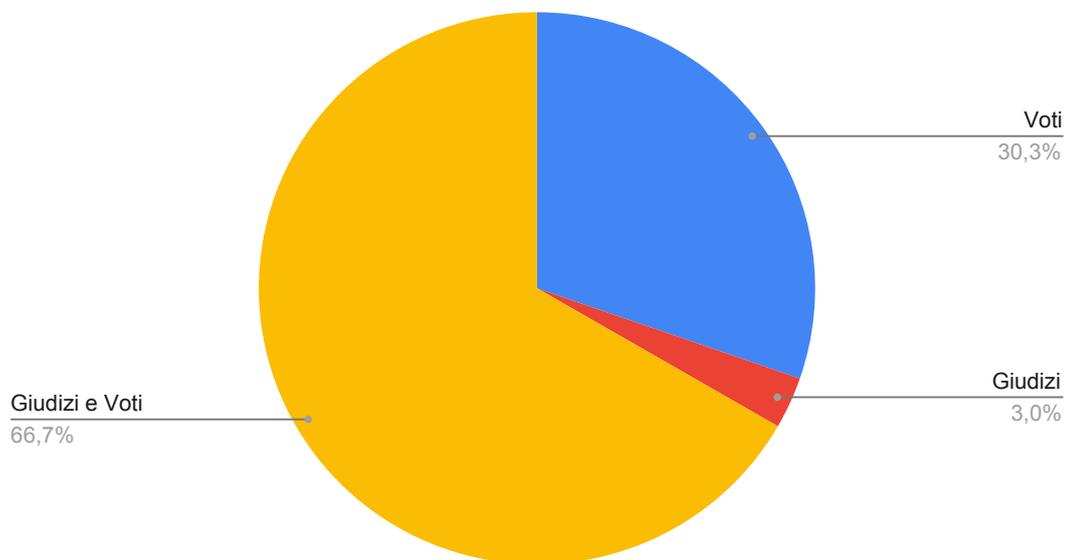


**Figura 3.4:** Criteri di valutazione usati in Italia (in alto) e in Regno Unito (in basso).

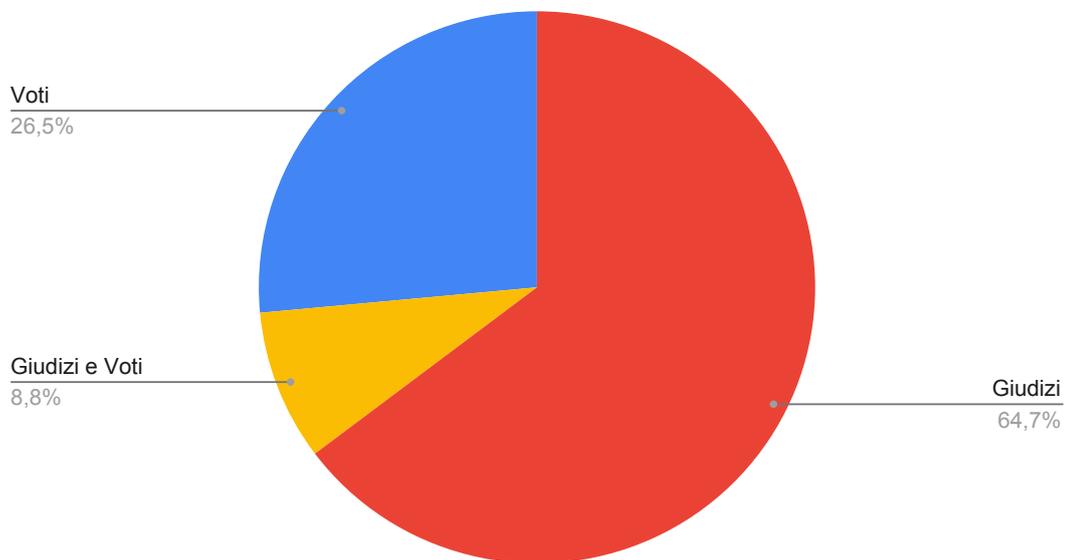
**Importanza Soft Skill (Italia)****Importanza Soft Skill (UK)**

**Figura 3.5:** Valore assegnato alle Soft Skill in Italia (in alto) e in Regno Unito (in basso).

### Assegnazione di Giudizi e Voti (Italia)



### Assegnazione di Giudizi e Voti (UK)



**Figura 3.6:** Assegnazione di giudizi e voti in Italia (in alto) e in Regno Unito (in basso).

Sia in Italia che in Inghilterra, voti e giudizi assegnati durante la DaD sono stati utilizzati nella valutazione di fine anno o term 97,1% vs 85,3%. Una minima percentuale corrispondente al 2,9% vs 9,4%, sia in Italia che in Inghilterra, dichiara di non aver utilizzato i voti raccolti durante la DaD per il calcolo della media di fine anno, ma di averli utilizzati semplicemente come indicatori del lavoro/impegno personale dello studente.

### 3.3.5 Griglie Valutative

I risultati riferiti alla domanda riguardante l'utilizzo di griglie valutative, evidenziano che il 61,9% degli insegnanti italiani ha utilizzato griglie valutative adoperate precedentemente ma riadattate alla circostanza, il 23,8% ha invece creato griglie apposite per la valutazione in DaD (Figura 3.7). Solamente un 14,3% afferma di aver utilizzato le griglie già adoperate per la didattica tradizionale. In UK invece l'11,8% degli insegnanti afferma di aver creato delle griglie su misura per la valutazione a distanza, mentre l' 88,2% ribadisce di non averlo fatto.

### 3.3.6 Difficoltà incontrate

La penultima domanda andava ad indagare le difficoltà incontrate durante la valutazione a distanza. Gli insegnanti italiani e inglesi si sono rivelati concordi nell'indicare come maggiore criticità, la scarsa se non nulla possibilità di controllo delle condizioni in cui l'alunno si trovava durante lo svolgimento della prova. Condizioni ambientali e psicofisiche. Con condizioni ambientali intendiamo sia il luogo fisico, lo spazio di lavoro (rumoroso, silenzioso, piccolo, agevole, stressante, rilassante...) sia l'utilizzo o meno di aiuti provenienti dall'esterno nello svolgimento della prova stessa. Le condizioni psicofisiche potrebbero essere poco manifeste, e quindi dubbie, anche in caso di svolgimento della prova in presenza, ma sicuramente ancor meno percepibili da remoto.

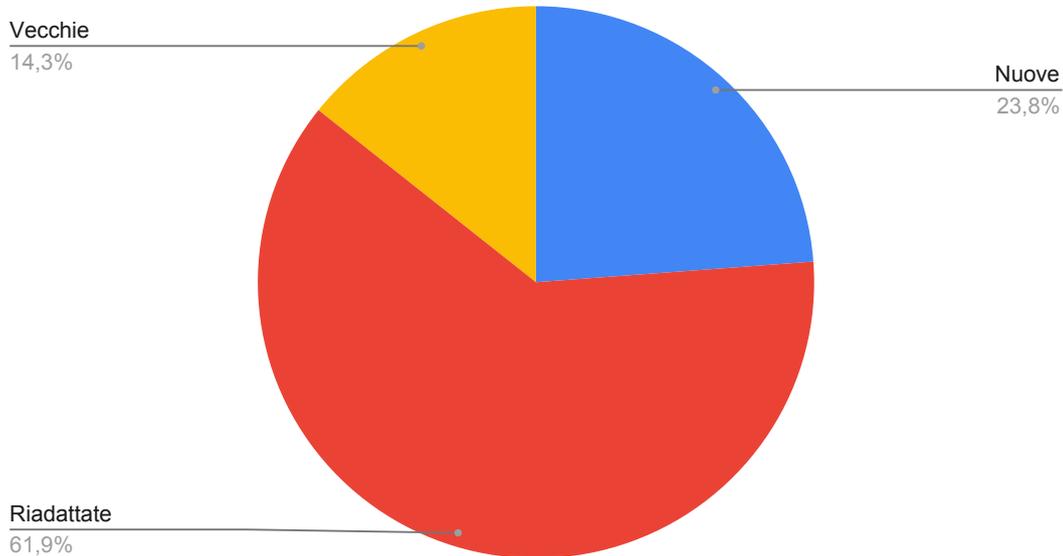
Legata a questo, emerge una difficoltà nel tentativo di costruire prove equilibrate e il più possibile eque da somministrare a distanza. Questo fattore accomuna le due esperienze, e in particolare dall'esperienza inglese è emersa una fatica nel valutare le effettive conoscenze dei ragazzi data la direttiva di alcune scuole riguardo all'utilizzo esclusivo di prove scritte e a tempo.

Allo stesso modo è emersa la fatica del non poter vedere gli alunni di persona.

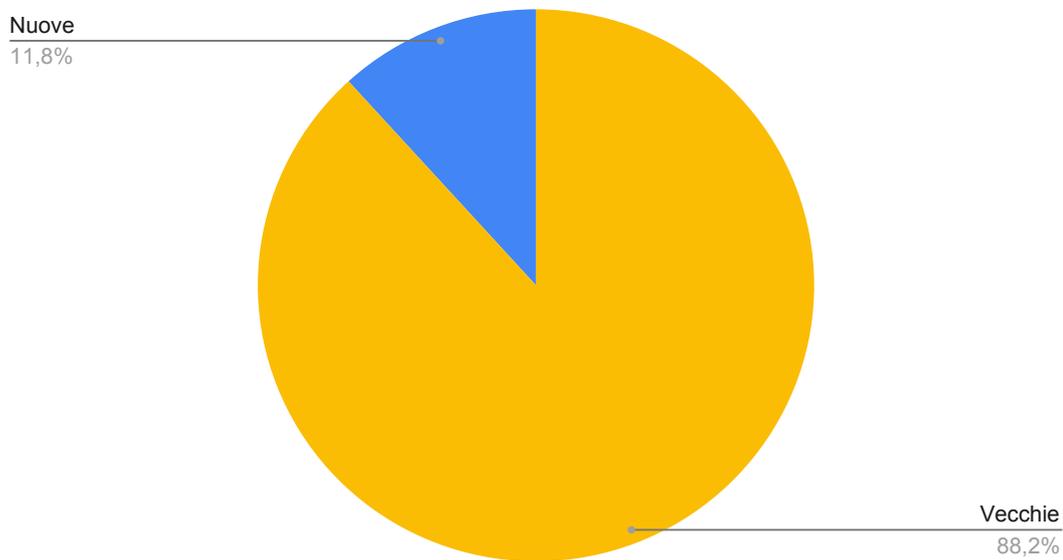
In un numero esiguo dei casi è emersa anche una difficoltà nella persuasione dei ragazzi ad un atteggiamento di serietà nei confronti delle prove da remoto, la quale si è manifestata in modalità diverse come:

- “interferenze, vere o simulate, nella linea dello studente”;
- “presenza continua e spesso invadente dei genitori, fratelli, che suggerivano o intervenivano durante le prove”;
- “studenti che non si presentavano alle prove o a lezione”.

### Tipi di Griglie Valutazione (Italia)



### Tipi di Griglie di Valutazione (UK)



**Figura 3.7:** Tipi di griglie di valutazione in Italia (in alto) e in Regno Unito (in basso).

Alcuni insegnanti italiani (26,5%), hanno segnalato come ulteriore elemento di difficoltà la scarsità di tempo a disposizione da dedicare ad ogni alunno, in particolare durante le prove orali, ma in generale in tutto quello che è il lavoro e la comunicazione da remoto, perché mentalmente più stancante di quella in presenza.

Infine dalle risposte alla domanda: “Quali vantaggi hai trovato nella valutazione a distanza?”, emerge che, la possibilità di valutare a distanza non sia stata un’esperienza completamente negativa. Il 50% degli insegnanti italiani ha infatti affermato che si è rivelata una possibilità per riflettere sugli obiettivi della valutazione stessa.

La metà degli intervistati inglesi invece sottolinea come la valutazione a distanza sia stata una possibilità per diventare maggiormente creativi nell’utilizzo della tecnologia per insegnare e apprendere.

Molti insegnanti italiani hanno sottolineato l’utilità di valutare online come preziosa possibilità di restituire feedback agli alunni rispetto al loro lavoro. Allo stesso modo una piccola percentuale ha valutato positivamente la possibilità di poter dare maggiore peso al lavoro domestico degli alunni.

Sempre dall’esperienza italiana, qualche insegnante ha ritenuto un vantaggio la maggiore flessibilità oraria e la possibilità di programmare interrogazioni a distanza, anche nel pomeriggio, per gli studenti particolarmente timidi o ansiosi. Un’insegnante ha ribadito che gli studenti che lo volevano erano più concentrati nelle prove a distanza che in quelle in presenza.

Circa un quinto degli intervistati italiani e inglesi, sono d’accordo nell’affermare che non abbiano trovato alcun vantaggio nella valutazione da remoto.

Dall’esperienza inglese qualche insegnante ha fatto notare come la possibilità di valutare a distanza sia un vantaggio in quanto più *environmentally friendly*. Infine, la possibilità di lavorare in un ambiente confortevole e la facilità nell’organizzazione e nel tener traccia del lavoro svolto sono gli ultimi due vantaggi che emergono dall’esperienza inglese.

### **3.4 Discussione dei risultati**

La risposta alla prima domanda posta nel questionario ovvero: “Hai avuto la necessità di valutare a distanza?” evidenzia che a livello istituzionale da una parte è arrivata la direttiva di continuare a valutare, dall’altra si è lasciata libertà di decisione alle singole scuole, ma forse ancora di più, le alte percentuali di risposta affermativa, fanno emergere quello che è il ruolo dell’insegnante nella valutazione a distanza.

Come proposto in 2.4, esso è “allenatore” più che “arbitro” e la valutazione che propone ai suoi alunni è di tipo formativo. Anche alcune delle risposte riferite ai vantaggi e svantaggi della valutazione confermano questa definizione di insegnante, vedi ad esempio la preoccupazione espressa da questi ultimi, per non aver potuto dedicare abbastanza tempo ai ragazzi, o l’apprezzamento riguardo alla possibilità di poter restituire feedback agli alunni e il poter creare momenti di verifica al di fuori dell’orario scolastico per poter andare incontro ad alcune esigenze dei propri alunni.

Sulla stessa linea, il dato riferito ad un ampio campione di insegnanti che ha ritenuto un vantaggio il potersi mettere in discussione rispetto agli obiettivi della propria pratica valutativa.

Infine, l'aver ritenuto un vantaggio, la possibilità di diventare maggiormente creativi nell'utilizzo della tecnologia nella didattica, mostra ancora una volta una disponibilità ad un insegnamento vivo e sempre in evoluzione.

Rispetto al cosa valutare nella didattica a distanza, vediamo una sostanziale affinità tra i due Paesi riguardo all'oggetto della valutazione, che vede le conoscenze e le competenze al primo posto e che come già ipotizzato in 2.8, ciò che si valuta e gli obiettivi della valutazione non cambiano rispetto alla realtà di didattica in presenza.

Quello che cambia è la valorizzazione di alcuni aspetti, come la partecipazione al lavoro di classe e la responsabilità, l'attitudine, la capacità di autonomia nel lavoro e la collaborazione, che sono maggiormente considerati in un contesto di distanza.

I risultati emersi dalla domanda sulle griglie di valutazione, confermano la necessità di adattare o creare griglie/rubriche valutative adattate agli obiettivi specifici della DaD 2.8.

Riguardo al come valutare, il sondaggio ha fatto emergere che in entrambe i Paesi si sono utilizzati voti e giudizi, la decisione di propendere per l'uno invece che per l'altro può essere legata a quanto descriveremo in 4.4, in cui si evidenzia un maggiore utilizzo di giudizi nella scuola inglese rispetto a quella italiana.

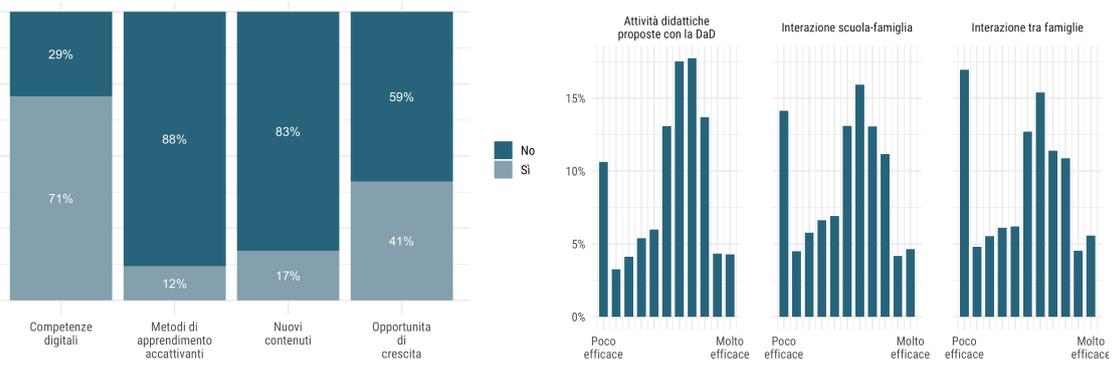
È importante tuttavia rilevare che il dato riguardante l'utilizzo dei giudizi, in entrambe i Paesi è praticamente equivalente. Questo sottolinea una riconosciuta e condivisa attribuzione di valore all'assegnazione di giudizi più che di voti, al lavoro online.

Il dato riferito alla creazione o meno di griglie valutative, combacia con quello riferito ai voti e ai giudizi. La necessità di creare griglie adattate alla nuova circostanza valutativa è sorta lì dove si è dovuto assegnare voti, dove invece si sono attribuiti solamente giudizi questa necessità non è stata così impellente.

Dai risultati legati alla domanda sugli svantaggi della valutazione a distanza, viene confermata anche l'importanza del ruolo della famiglia, discussa in 2.10. L'intromissione di genitori o familiari durante le interrogazioni suggerito come elemento di difficoltà così come l'assenza dei ragazzi durante le lezioni o le prove, fa capire che la valutazione e didattica a distanza, come del resto quella in presenza, funziona al meglio se c'è collaborazione e condivisione del progetto educativo da parte di scuola e famiglia.

Il dato relativo alla fatica del non poter vedere gli alunni di persona, ci fa capire l'importanza che, spesso senza rendercene conto, diamo al linguaggio non verbale (gesti, espressioni, posture) nella comprensione e interpretazione del grado di preparazione dei nostri studenti.

Circa un quinto degli intervistati italiani e inglesi, sono d'accordo nell'affermare che non ci siano stati vantaggi rispetto alla valutazione da remoto. Questo dato emerge in modo simile, anche dal giudizio dei genitori espresso nell'indagine "La famiglia e la scuola ai tempi del Covid-19" (Benigno et al., 2020), condotta dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche (ITD-CNR). L'indagine avviata nel mese di aprile 2020 e conclusa a



**Figura 3.8:** Ricadute della DaD sull'apprendimento e Valutazione dell'efficacia (Fonte: (Benigno et al., 2020))

metà giugno 2020, per comprendere l'impatto della DaD nel contesto familiare, è stata condotta distribuendo un questionario su territorio nazionale, compilato da oltre 19.000 famiglie.

Da Figura 3.8, vediamo che il 59% delle famiglie ha ritenuto la DaD un'opportunità di crescita. L'83% di queste, ribadisce che essa non abbia favorito tanto l'acquisizione di nuovi contenuti, quanto l'aumento delle competenze digitali nei propri figli (71%). Le attività didattiche proposte con la DaD, sono state valutate efficaci; l'interazione scuola famiglia si divide tra una metà di esperienze giudicate fallimentari e l'altra metà invece si ritiene soddisfatta.



---

## Capitolo 4

# Caratteristiche di un'efficace valutazione a distanza

In questo capitolo voglio delineare le caratteristiche di un'efficace valutazione a distanza. Per prima cosa descriverò la valutazione tradizionale in Italia e Regno Unito, perché essa ha influenzato le scelte che il governo italiano e inglese assieme ai suoi docenti, hanno fatto nelle proprie scuole rispetto al cosa e come valutare da remoto.

Nel mettere poi a confronto la valutazione a distanza in Italia e Gran Bretagna, emergerà da una parte una comunanza e condivisione di obiettivi (Che cosa valutare?) dall'altra una differenza nella scelta delle modalità con cui conseguirli (Come valutare?).

Infine porrò particolare attenzione al contributo che l'esperienza anglo-americana delle università online può dare rispetto alla valutazione da remoto nelle scuole.

### 4.1 Assessment without levels

La valutazione senza livelli, ovvero Assessment without levels (AWL), è l'approccio valutativo scolastico adottato nel Regno Unito dal 2015; esso si sviluppa come ricerca ed attuazione di pratiche consapevoli e in linea con l'idea di una valutazione che si pone come risorsa educativa. Per valutare secondo l'approccio di AWL, c'è bisogno di porsi molte domande rispetto agli obiettivi e alle modalità. A questo fine, nel febbraio del 2015 il Ministero per la riforma della scuola ha nominato una commissione specifica (The Commission on Assessment Without Levels) per supportare le scuole nello sviluppo di nuovi approcci alla valutazione senza livelli:

“We have moved the system away from misleading general labels, to assessment which is educationally well grounded and of value. We have listened to experts and, as the review panel recommended, have shifted the purpose of assessment away from assigning a “best-fit” level to each pupil, to tracking which elements of the curriculum they have adequately achieved and those which require more attention” (Gibb, 2015)

I livelli erano stati istituiti nel 1988 assieme al National Curriculum con l'intento di fornire un sistema di valutazione che misurasse i progressi degli alunni rispetto ad un quadro nazionale. Si voleva così definire obiettivi standardizzati e comuni all'interno delle varie scuole del Paese.

Questo modello, in un confronto con realtà scolastiche ed educative internazionali ha evidenziato alcune problematiche che hanno spinto il governo ad una riforma: "But international comparisons tell us that fast-improving countries around the world do not use levels" (Gibb, 2015).

Nel suo Final Report, la Commissione per la valutazione senza livelli, ha evidenziato diverse criticità rispetto all'utilizzo di questi ultimi. Prima fra tutte il fatto che l'obiettivo dell'insegnamento era focalizzato al raggiungimento dei vari livelli più che ad un'effettiva conoscenza e comprensione del programma di studi da parte degli alunni. In questo modo la collocazione in un dato livello era spesso in contrasto con l'effettiva padronanza delle conoscenze e competenze idealmente richieste da quel livello. In secondo luogo, sorgeva un problema di interpretazione per i descrittori dei livelli: diversi insegnanti potevano dare giudizi differenti e così le informazioni sugli alunni erano spesso considerate poco credibili, se non addirittura fallaci. Troppo spesso i livelli finivano inoltre per dominare la programmazione. Gli insegnanti tendevano a pianificare lezioni che permettessero agli studenti di acquisire le conoscenze richieste per raggiungere un dato livello e a costruire verifiche che tenessero traccia dei progressi degli studenti sempre in funzione dei livelli; non c'era così spazio per una autovalutazione e verifica dei punti di forza o debolezza nella padronanza effettiva di contenuti e competenze. Infine i livelli diventavano inevitabilmente l'argomento centrale nelle conversazioni con gli alunni e con i loro genitori, i ragazzi si confrontavano in termini di appartenenza ai vari livelli spesso identificandosi con quello che era stato loro attribuito.

Un Assessment without levels dà invece alle scuole la possibilità di sviluppare approcci personalizzati nei confronti della lezione e della verifica, potendo così assicurare delle valutazioni formative, che incoraggino i ragazzi a riflettere sui propri progressi e a prendere consapevolezza dei propri talenti e delle proprie debolezze. Sono di conseguenza cambiati anche i parametri di valutazione da parte di enti come l'Ofsted<sup>1</sup> sull'efficacia dell'insegnamento (Ofsted, 2019):

"Inspectors will make a judgement on the effectiveness of teaching, learning and assessment by evaluating the extent to which the school's engagement with parents, carers and employers helps them to understand how children and learners are doing in relation to the standards expected and what they need to do to improve."

Il nuovo National Curriculum afferma che l'insegnante debba assicurarsi che gli alunni padroneggino le idee principali e i concetti chiave dell'argomento trattato prima di procedere a quello successivo. Si parla di un profondo e sicuro apprendimento per tutti (McIntosh, 2015).

Questo si rivela particolarmente utile anche per i ragazzi con bisogni educativi speciali, in quanto permette un'identificazione e un intervento mirato e istantaneo su eventuali difficoltà

---

<sup>1</sup>Office for Standards in Education: è l'organo responsabile per la valutazione esterna delle scuole. Si tratta di un dipartimento governativo non ministeriale, che rende conto direttamente al Segretario di Stato per l'istruzione e al Parlamento riguardo agli standard dell'istruzione offerta dalle scuole inglesi.

emerse. Se da una parte si prevede l'approfondimento di contenuti per alcuni studenti, per altri si potrà lavorare sul recupero.

Riguardo ai propositi e ai principi di valutazione, la Commissione si esprime affermando la libertà delle singole scuole nella scelta di quello che ritengono sia il miglior approccio alla valutazione formativa e sommativa per i propri studenti e insegnanti. Capiamo quindi che l'obiettivo della Commissione non è quello di prescrivere sistemi di valutazione specifici ma di evidenziarne i principi che dovrebbero essere alla base di qualsiasi decisione. Il metodo di valutazione deciso dalle scuole dovrà considerare:

- Che cosa si intende misurare con la valutazione
- Quali sono gli obiettivi della valutazione
- Come verranno usate le informazioni ricavate dalla valutazione

Ricordiamo che le tre forme valutative utilizzate anche in Italia hanno origine anglosassone e sono rispettivamente:

1. **Valutazione formativa:** che prevede per esempio domande e risposte durante la lezione, correzione del lavoro dei ragazzi, quiz di ripasso brevi e proposti con regolarità, compiti di monitoraggio per osservare il raggiungimento degli obiettivi e il progresso dei ragazzi.
2. **Valutazione sommativa:** come gli esami di fine anno, test di fine unità o argomento.
3. **Valutazione sommativa standardizzata** a livello nazionale, ad esempio: test sul National Curriculum alla fine del Key Stage 1 e 2.

La Commissione, in modo molto pragmatico, specifica e pone una serie di domande per ogni tipo di valutazione che la scuola dovrebbe porsi nel redigere il suo piano di offerta formativa. Ad esempio, riguardo alla valutazione formativa chiede: "Che cosa questa valutazione mi dirà rispetto alla conoscenza e comprensione dell'argomento o riguardo all'acquisizione di abilità da parte dell'alunno? o ancora: " Come mi assicurerò che gli allievi capiscano l'obiettivo di questa valutazione e la sappiano applicare al loro personale apprendimento?". Riguardo alla valutazione sommativa: "A chi sono rivolte le informazioni fornite da questa valutazione?" (genitori, insegnanti) "Come questa potrà essere utilizzata per supportare un più esteso progresso nel raggiungimento di risultati da parte dei ragazzi?". Infine, per la valutazione sommativa standardizzata, vengono poste domande del tipo: " Come possono essere registrati i risultati della valutazione in modo da permettere alla scuola di monitorare e dimostrare un progresso nel raggiungimento di risultati positivi?" per esempio all'Ofsted?

Per riassumere, i principi e gli obiettivi della valutazione in ogni scuola emergeranno dalla riflessione sulle seguenti domande (McIntosh, 2015):

- Sono stati distinti chiaramente i diversi tipi di valutazione e i loro obiettivi in accordo con le indicazioni contenute nel rapporto finale sugli scopi e i principi della valutazione senza livelli?

- Ci siamo assicurati che lo scopo di ogni valutazione sia chiaro e non ambiguo magari a causa del tentativo di applicarlo a troppi obiettivi differenti?
- Come possiamo raggiungere gli obiettivi della valutazione senza aggiungere un carico di lavoro non necessario all'insegnante?
- Conosciamo quella che è la pratica di valutazione migliore in uso nelle altre scuole?
- Ci siamo assicurati che la valutazione sia garantita a tutti gli studenti?

L'aspetto che più ci interessa considerare della valutazione tradizionale inglese è quello relativo alla sistematicità con cui ci si pone davanti a principi e obiettivi di quest'ultima. Allo stesso modo, ai fini di una valutazione a distanza efficace, ci interessa sottolineare la possibilità data alle scuole di sviluppare approcci personalizzati nei confronti della lezione e della verifica ai fini di valutazioni formative, che incoraggino i ragazzi a riflettere sui propri progressi e a prendere consapevolezza dei propri talenti e delle proprie debolezze.

## 4.2 Valutazione nella scuola dell'obbligo italiana

La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze (Mattarella, 2017). Questa è la definizione di valutazione che emerge dal decreto legislativo numero 62 del 13 aprile 2017, e quindi promossa dal Miur (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) in Italia.

La storia del significato attribuito alla valutazione nella scuola italiana ci mostra come da sempre essa sia stata un argomento di vivace discussione, che possiamo dividere in quattro grandi momenti:

- Il primo, a partire da fine Ottocento, in cui la valutazione viene identificata con la misurazione di performance;
- Il secondo (dagli anni '30 fino agli anni '60) è quello riferito all'approccio quantitativo, ripreso e sviluppato da Tyler. È l'età della valutazione come descrizione degli obiettivi prefissati nella programmazione;
- Il terzo (anni '60-'70) vede la predominanza del giudizio nel processo valutativo;
- Il quarto, anni '80, si oppone alla valutazione che utilizza obiettivi predefiniti come criterio di giudizio, preferendo invece l'utilizzo di tassonomie.

Questi approcci sono compresenti in questo terzo millennio e mantengono vivo il dibattito.

Il processo valutativo in Italia è parte fondamentale del lavoro scolastico. Il sistema di verifiche orali e scritte che accompagnano l'apprendimento di ogni alunno, segna il percorso che

porterà il ragazzo a fine anno scolastico alla prosecuzione della sua carriera o ad una ripetizione dell'anno appena trascorso.

I responsabili della valutazione sia formativa che sommativa sono gli insegnanti e il consiglio di classe.

Il governo italiano, similmente a quanto visto nell'esperienza inglese, fornisce alcune linee guida (ad esempio l'utilizzo di una scala di voti), garantisce alle scuole e ai singoli docenti una certa autonomia nell'organizzazione del processo valutativo. Nei due Paesi c'è una condivisione rispetto a quello che è considerato l'oggetto della valutazione, ovvero: gli apprendimenti, le competenze, gli atteggiamenti, i comportamenti, i prodotti, i processi e i percorsi-progressi (evoluzione, involuzione, staticità, discontinuità) degli alunni.

La differenza è invece data da quelli che sono i metodi che si utilizzano per valutare. Li vedremo in dettaglio nei prossimi paragrafi.

### 4.3 Prove orali o scritte?

Una sostanziale differenza tra la valutazione nelle scuole italiane e inglesi riguarda l'utilizzo di prove di verifica orali. Nella realtà italiana la valutazione è costituita da verifiche di tipo orale e scritto, che coinvolgono abilità diverse. In Inghilterra le prove orali riguardano solo l'insegnamento delle lingue straniere o sono al più costituite da presentazioni di lavori o progetti creati dagli alunni.

Quando si è dovuto valutare a distanza, in Inghilterra si è deciso di continuare a non interrogare oralmente, preferendo utilizzare test a tempo o piattaforme come HegartyMaths, a seconda della materia. In Italia si è invece preferito, in molti casi, prediligere la modalità di verifica orale. I motivi di questa scelta sono legati ad un diverso giudizio che è stato dato dopo aver considerato i vantaggi e svantaggi legati a questi due differenti tipi di prova.

Considerato che verifiche orali e scritte riguardano abilità diverse, capacità oratoria da una parte e scrittoria dall'altra, prendiamo in esame i fattori che entrano in gioco nei due processi:

**Attenzione:** in una prova orale alcuni studenti, specialmente se propensi alla distrazione, sono in grado di raggiungere risultati migliori di quelli che avrebbero ottenuto in una prova scritta, poiché la loro attenzione è continuamente stimolata e guidata dall'insegnante durante il colloquio. I problemi, dall'altro lato, sono soprattutto legati alla sfera emotiva, i ragazzi tendono per esempio a sentirsi più nervosi durante una prova orale rispetto ad una scritta.

**Gestione del tempo:** un'altra differenza tra prove scritte e orali riguarda il tempo a disposizione degli studenti per rispondere alle domande. Se nelle prove orali viene eliminata la pressione data dalla necessità di organizzare il tempo dato, così da non esaurirlo senza aver risposto a tutte le domande; dall'altra viene chiesto di rispondere in modo abbastanza immediato, il tempo di riflessione è meno gestibile autonomamente. È l'insegnante che gestisce il tempo e detta il ritmo di una prova orale.

**Sicurezza:** Maggiore è la sicurezza di un ragazzo, maggiore sarà la capacità di dimostrare all'insegnante ciò che sa. Nelle prove scritte il fattore sicurezza solitamente incide in maniera minore.

Un ultimo fattore che possiamo considerare è quello linguistico. Poiché nella mente dell'insegnante c'è una risposta giusta a cui lo studente deve arrivare, il linguaggio utilizzato è diverso da quello di una conversazione ordinaria e la situazione della prova orale assume aspetti più da "interrogatorio", che possono portare lo studente a sentirsi poco coinvolto e sotto pressione. Per questo l'insegnante deve assicurarsi che lo studente si senta dalla sua stessa parte, l'obiettivo deve essere comune e condiviso. Dovranno cambiare il genere di domande poste, che come già descritto in 2.8, più che andare ad indagare contenuti, inciteranno all'utilizzo del pensiero complesso. Questo risulta ancora più evidente se consideriamo la modalità con cui il linguaggio nella prova orale, altera quelli che sono i criteri che di base utilizziamo nelle conversazioni quotidiane.

Grice (1975), nel suo *Cooperative Principle*, identifica tali criteri con: qualità, quantità, rilevanza e modi. Il criterio della qualità è dato dal fatto che diciamo ciò che crediamo sia vero, non diciamo nulla che riteniamo falso o del quale non abbiamo prove. Secondo i criteri di quantità e rilevanza, ciò che diciamo non è né più né meno di ciò che è necessario allo scopo e rilevante nella conversazione. Infine, il criterio relativo ai modi afferma che nella nostra conversazione siamo brevi, ordinati e il più chiari possibile.

Seguendo tali norme, la nostra conversazione risulterà efficiente, razionale e cooperativa. Assumendo che anche l'altra persona nella conversazione stia seguendo il Principio di Cooperazione, facciamo inferenze su ciò che dice, le implicazioni. Le implicazioni di un'enunciazione sono il significato inteso dal parlante che si posiziona al di sopra del significato letterale. Secondo questo principio, fare una domanda implicherebbe il non conoscerne la risposta. In caso contrario, si violerebbe il principio della qualità e di conseguenza verrebbe a mancare la collaborazione. Nel caso della prova orale, l'insegnante che non pone le giuste domande, andrebbe a violare il principio di collaborazione. Così come il ragazzo che vuole dimostrare tutto ciò che sa, andrebbe a violare il criterio di quantità e rilevanza. Il criterio relativo ai modi può invece venir violato nel momento in cui l'insegnante, nel tentativo di riformulare una stessa domanda, diventa verboso e ambiguo. Ecco alcuni dei motivi per cui in Inghilterra spesso si rinuncia a proporre prove orali.

## 4.4 Voti o giudizi?

In Regno Unito gli insegnanti formulano per lo più giudizi che si convertono in voti nei *report di fine term*. Il voto finale, che incide nella carriera scolastica, viene poi attribuito da esaminatori esterni sulla base dei risultati degli esami nazionali. Questa modalità è continuata anche nella valutazione in DaD: si sono preferiti giudizi ai voti e le verifiche proposte sono state per la maggior parte eseguite in formato test su piattaforme e programmi differenziati per materia.

Il dipartimento per l'educazione in Inghilterra segnala come necessario indicare nei report di fine anno le seguenti informazioni (DoE, 2020):

- Progresso generale;
- Breve descrizione degli obiettivi raggiunti, sottolineando debolezze e punti di forza;
- Partecipazione e frequenza alle attività;
- Voti ottenuti nelle diverse discipline.

In Italia invece si è continuato a dare voti secondo quella che è la consuetudine del sistema scolastico in presenza. La direttiva del Miur afferma infatti che la valutazione sia degli apprendimenti che del comportamento è effettuata mediante l'attribuzione di voti numerici espressi in decimi. I giudizi sono stati dati in molte occasioni, in particolare in quelle scuole dove si è deciso di tener conto dei risultati ottenuti durante la DaD, solo come indicatori del lavoro e impegno dei ragazzi.

## 4.5 **Esami per licenza di fine ciclo scolastico: si o no?**

Il governo inglese ha deciso di annullare gli esami nazionali di licenza, previsti per il giugno 2020 (GSCE e A-level). In Italia invece sono stati proposti (licenza media e maturità), in modalità riadattata. Per capire i motivi che stanno alla radice di due decisioni completamente opposte, dobbiamo conoscere il sistema e le modalità d'esame utilizzate nei due Paesi.

Consideriamo innanzitutto che la didattica in Inghilterra e le prove somministrate, in particolare durante il corso dell'anno in cui si sosterrà l'esame, sono tutte focalizzate in un training in previsione dell'esame, il quale ha dei criteri di preparazione e dei parametri di valutazione molto precisi e definiti.

A tale proposito propongo in Tabella 4.1 un esempio di griglia valutativa dell'ente esaminatore Pearson. La parte dell'esame presa in considerazione è quella di Imaginative writing, del GCSE (General Certificate of Secondary Education) di lingua inglese. La consegna chiede di scrivere un racconto reale o fittizio, che coinvolga il lettore, dal titolo: "Un giorno nel futuro". Deve essere un brano descrittivo o narrativo con una chiara introduzione, corpo centrale e conclusione. Prove degli anni passati, così come fac-simili, sono proposti dagli enti esaminatori alle scuole e agli insegnanti affinché possano lavorare con gli studenti. I testi scolastici stessi sono costruiti con esercitazioni stile esame. I ragazzi vengono perciò ampiamente preparati, allenati e resi consapevoli delle richieste, modalità, obiettivi delle domande, d'esame così come dei criteri di valutazione. La modalità con cui vengono svolti gli esami è molto articolata e gestita da enti esterni alla scuola, che a loro volta rispondono all'Ofqual (The Office of Qualifications and Examinations Regulation), il quale regola le qualifiche e gli esami in Inghilterra sotto mandato del governo.

Interessante notare che anche realtà di educazione online come quella della Open University, in cui tutta la didattica e la valutazione in itinere sono svolte a distanza, si richiede che gli studenti siano fisicamente presenti, in un determinato luogo per sostenere gli esami di fine corso.

#### 4. CARATTERISTICHE DI UN'EFFICACE VALUTAZIONE A DISTANZA

Livello	Punteggio	Performance del candidato
	0	Assenza di materiale rilevante al fine di un punteggio
1	1-4	produzione basilare, priva di un chiaro mittente e obiettivo, le idee e informazioni sono espresse con una grammatica povera e poco strutturata
2	5-9	mostra consapevolezza dello scopo e del mittente espressa da un tono, registro e stile appropriati; veicola idee e informazioni attraverso l'uso di paragrafi e una grammatica ricca e strutturata
3	10-14	seleziona materiale stilistico e retorico adeguato allo scopo e al mittente; il tono, stile e registro sono consoni; sviluppa e connette le idee e le informazioni; la struttura del testo e la grammatica rendono chiaro il significato del contenuto
4	15-19	organizza il materiale per creare un particolare effetto; tono, stile e registro sono efficaci; gestisce e organizza le informazioni e le idee con una grammatica e struttura precise
5	20-24	modella la risposta del mittente con un uso sofisticato del tono, stile e registro, manipola idee complesse utilizzando un'ampia varietà di strutture grammaticali a sostegno di coerenza e coesione del testo

	0	Assenza di materiale rilevante al fine di un punteggio
1	1-3	utilizza un vocabolario di base, spesso con errori di ortografia; ha un controllo base nell'uso della punteggiatura, crea strutture di frasi non sviluppate, spesso ripetitive
2	4-6	scrive utilizzando una gamma di vocaboli ortograficamente corretti; utilizza correttamente la punteggiatura e strutture di frasi tra cui coordinazione e subordinazione
3	7-9	utilizza un vocabolario vario e una punteggiatura precisa, adatta la struttura della frase allo scopo e all'effetto desiderati
4	10-12	utilizza un vocabolario ampio con occasionali errori di ortografia; posiziona una gamma di punteggiatura per chiarezza, gestendo le strutture delle frasi per creare l'effetto desiderato
5	13-16	utilizza strategicamente un ampio vocabolario; commette rari errori di ortografia; sceglie la punteggiatura con accuratezza per dare enfasi e precisare; utilizza un'ampia varietà di strutture di frasi in modo accurato e selettivo per ottenere particolari effetti

**Tabella 4.1:** Tabella criteri GCSE

Mancando tempo e risorse per ripensare ad una modalità telematica di svolgere GSCE e A-level, il governo inglese ha semplicemente deciso di annullarli. Tuttavia, come specificato nella lettera del Segretario di Stato per l'educazione a Sally Collier, Chief Regulator dell'Ofqual, non si è negata la possibilità ai ragazzi di poter procedere nei loro studi o impieghi futuri (Williamson, 2020):

“On 18 March, I confirmed to Parliament that, due to the COVID-19 pandemic, the 2020 summer exam series for GCSEs, AS and A levels in England could not proceed as planned. I made clear in that statement that my over-riding priority was that the cohort of students who had been due to sit exams this summer should receive grades that reflected the work they had put in and would support them to progress to the next stage of their lives”

Quello che il ministro per l'educazione inglese ha perciò deciso di fare per il 2020, è stato chiedere agli insegnanti di dare loro stessi una valutazione finale, la quale corrispondesse a quello che ritenevano sarebbe stato il voto che il ragazzo avrebbe preso se avesse potuto sostenere l'esame. Questo, si sarebbe basato su evidenze come gli assessment di esercitazione svolti durante l'anno o i risultati dei *mock exams*.

In Italia, tutto il processo di giudizio e di valutazione sia formativa che sommativa è curato dagli insegnanti come singoli nella loro disciplina e come collegialità per quanto riguarda i giudizi di fine anno e gli esami. Si ritiene infatti che la valutazione in equipe sia innanzitutto diritto ed esigenza dello studente come soggetto unico ed irriducibile, protagonista del proprio apprendimento. La collegialità del voto è anche diritto e dovere del docente: essa corrisponde ai principi della globalità, della funzionalità, dell'autonomia della comunità di apprendimento e garantisce una maggior trasparenza, obiettività e intersoggettività. Questo sistema favorisce una visione dell'esame come apice di un percorso formativo, frutto del lavoro di anni. Di questo lavoro la valutazione finale tiene conto (vedi anche il sistema dei crediti scolastici); l'esame non è perciò una performance completamente isolata da un percorso e dai risultati emersi nel corso degli anni di studio. In Italia si è quindi deciso di non cancellare gli esami, ma di proporre un colloquio a distanza, di circa 60 minuti, finalizzato ad accertare il conseguimento del profilo culturale, educativo e professionale dello studente.

A conclusione di quanto detto fin'ora, rispetto alle realtà di valutazione nelle scuole inglesi e italiane, è emersa l'utilità nel proporre prove orali per la valutazione a distanza così come quella di utilizzare lo strumento del giudizio al posto o accanto a quello del voto.

Questi due criteri sono propri anche della valutazione a distanza della lingua straniera.

## **4.6 Suggerimenti per la scuola dalle università online anglo-americane**

Se in Italia l'università online non è vista con lo stesso livello di prestigio di quella tradizionale, nella realtà anglo-americana è invece un'istituzione riconosciuta e con una tradizione ormai

cinquantennale (Open University è stata aperta nel 1969).

Già negli anni '80, il vice rettore della Open University, [Perry \(1986\)](#), affermava: “Academics all over Britain accept that the Open University has succeeded, that distance learning works and that the Open University graduates are as good as any others. They have been accepted by every other British university in postgraduate courses without question. The quality of the courses is seen and is commended by the academics in other universities”.

Studi sperimentali, ricerche e molti articoli sono stati scritti e si continuano a scrivere riguardo alle modalità più efficaci di insegnare, apprendere e valutare a distanza. Allo stesso modo si sta riflettendo molto su quello che è il ruolo dell'intelligenza artificiale nella vita dei ragazzi e quindi anche nell'educazione. Da queste esperienze si possono trarre alcune conclusioni e suggerimenti utili e adattabili anche alla realtà della scuola secondaria per quanto riguarda l'insegnamento della lingua straniera.

Il primo è legato alla necessità che la valutazione a distanza, come già sottolineato in precedenza, sia altamente formativa, diverse ricerche e studi tra cui quello di [Meyen et al. \(2002\)](#) e [Daly et al. \(2010\)](#) confermano questo dato. [Gutiérrez-Esteban et al. \(2014\)](#), che dal 2010 si occupano di ricerca pedagogica e vantaggi metodologici delle aule virtuali nell'istruzione universitaria, sostengono che una classe virtuale debba essere un ambiente in cui si integrano strumenti audio e video, si condivide lo schermo, e si fanno videolezioni, rendendo possibile l'apprendimento a distanza “in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo”, includendo l'interazione sia visiva che uditiva.

Internet è uno strumento che può aiutare a creare e supportare un ambiente di apprendimento interattivo e cooperativo. Il fatto che favorisca una comunicazione discorsiva spesso basata su messaggi scritti, permette un'interazione più riflessiva, cosa che spesso non avviene nelle interazioni sincrone, come quella in classe. Una modalità per valutare può essere quella di proporre discussioni a gruppi.

Discussions, sono conversazioni scritte, tra due o più membri della classe. Esse possono includere anche l'insegnante e cominciano con un messaggio introduttivo o una provocazione, che possono essere dei testi, un video, un audio un iperlink.

I partecipanti postano repliche che possono essere organizzate in ordine cronologico o per argomento, ogni risposta viene presentata vicino al commento cui si riferisce.

In una discussione online, le interazioni sono considerate di qualità quando ogni partecipante cerca attivamente di comprendere i punti di vista degli interlocutori e poi modifica i propri messaggi con l'obiettivo di aiutare gli altri a comprendere meglio anche il proprio punto di vista ([Laurillard, 1993](#)). Questo tipo di interazione facilita una costruzione condivisa di conoscenze.

[Morgan and O'Reilly \(2012\)](#) riassumono così le competenze e conoscenze da considerare maggiormente nella valutazione a distanza:

- Pensare in maniera critica e saper dare giudizi (essay, reports);
- risolvere problemi e sviluppare progetti in gruppo o autonomamente;

- mostrare procedure e dimostrare tecniche (anche a un tutor che si trova nello stesso ambiente del ragazzo);
- sapersi organizzare (e-portfolio, diari);
- accedere alle informazioni e processarle (bibliografie annotate);
- dimostrare conoscenza e comprensione (test a risposta multipla, vero o falso, quiz);
- progettare, creare ed eseguire (progetti, video, e-portfolio);
- comunicazione scritta, orale e visiva.

La valutazione a distanza può sfruttare gli strumenti di una realtà che sempre di più si sta diffondendo tra i ragazzi, quella degli *Esports* (e-sports, o electronic sports), una forma di videogioco competitivo che viene trasmesso e riprodotto su internet. Questi videogiochi basati sullo sport e sul gioco online sono già stati utilizzati in discipline scolastiche come l'educazione fisica, a supporto dell'insegnamento. Un esempio di questo sono gli *exergames* (exercise o fitness-based video games) come *Just Dance*, supportati da console come Wii Fit. In *Just Dance*, i passi di danza sono proiettati in un muro o schermo e i giocatori li devono imitare ed eseguire, calpestando uno speciale tappeto dotato di sensori che si attivano con il calpestio dei piedi.

Nel Gennaio 2011, nel Regno Unito è stato condotto uno studio in alcune secondary school, riguardo l' utilizzo di questi exergame su tappeti da ballo con sensori. I risultati sono stati molto interessanti. Si è visto infatti che mentre l'attività di online gaming non li aveva stimolati a praticare più sport (e dunque ad aumentare la loro attività fisica), il loro tempo di reazione, la coordinazione e le loro abilità matematiche erano invece migliorate (Burges Watson et al., 2016).

Per quanto riguarda l'attività in laboratorio, in discipline come chimica, fisica o scienze, è possibile lavorare con gli studenti in laboratori virtuali. Esistono numerosi portali che mettono a disposizione ambienti di simulazione, il più famoso è PhET<sup>2</sup> creato dall'Università del Colorado e disponibile anche nella versione in lingua italiana. In modalità asincrona lo studente può registrare il proprio schermo mentre svolge l'esperimento simulato e verbalizza le operazioni che svolge. Lo svolgimento di un esperimento virtuale può dare luogo ad una relazione, come nel laboratorio fisico e alla formulazione di ipotesi.

Per quanto riguarda la lingua straniera uno strumento come MENTIRA

Questi esempi ci mostrano come la tecnologia possa supportare la pratica della valutazione e didattica a distanza. L'importanza di una valutazione continua e varia nei metodi, nelle esperienze di online teaching, è sottolineata anche dai processi valutativi della Open University. Eccone alcuni esempi:

### **Tutor-Marked Assignments (TMAs)**

L'obiettivo di questi compiti consiste nel verificare quello che si sta apprendendo durante l'insegnamento di ogni modulo, può essere concretizzato nella stesura di un saggio, nell'assegnazione

---

<sup>2</sup>[phet.colorado.edu](http://phet.colorado.edu)

di domande, di un test o una prova orale. Dopo essere stati consegnati entro la data indicata come termine, l'insegnante li correggerà fornendo dettagliati feedback su ciò che può essere migliorato.

### **Interactive Computer-Marked Assignments (iCMAs)**

Generalmente sono assegnati due settimane prima della data di consegna dei TMAs.

### **Logic and conversation**

Vanno completati online e vengono solitamente corretti dal computer.

### **End-of-Module Assessments (EMAs) / End-of-Module Tutor-Marked Assignments (emTMAs)**

Questi sono degli elaborati di fine modulo e assomigliano ai TMAs ma sono generalmente più lunghi. Vanno infatti a coprire i contenuti dell'intero modulo, non solamente parti di questo. Ad essi viene assegnato un voto e possono andare a sostituire l'esame di fine corso.

Anche per quanto riguarda la lingua straniera, [Lyddon and Sydorenko \(2008\)](#) ribadiscono che la valutazione da remoto è migliore quando frequente e in itinere. Allo stesso modo, come sottolinea [Goertler and G. \(2018\)](#) la miglior pratica è quella di una valutazione multimodale (markup di documenti, feedback audio/video, istantanee dello schermo, registrazione dello schermo, etc.).

Nei prossimi tre paragrafi parlerò di open book exams, E-portfolio e F.I.R.E. Questions, perché mi sembrano tre pratiche interessanti per concretizzare quello che nella valutazione a distanza ci interessa considerare: riconoscimento e attribuzione di valore, valutazione continua, conoscenze riferite al pensiero analitico ed esteso, competenze, comunicazione, rapporto, miglioramento e lavoro.

#### **4.6.1 Open Book Exams**

Gli Open book exams permettono allo studente di svolgere la prova a libro aperto, come dice la parola stessa, utilizzando quindi i propri appunti, libri di testo o altro materiale. L'obiettivo della prova è infatti quello di testare la capacità di trovare rapidamente informazioni rilevanti e quindi di comprendere, analizzare, applicare le conoscenze e pensare in modo critico. Chiaramente, volendo proporre tale modalità di compito in una scuola secondaria, si dovrà prestare attenzione al fatto che le domande e i temi proposti, così come le abilità richieste, dovranno essere adattate al livello e all'età dei ragazzi. Tradizionalmente, gli esami open book sono di due tipi:

- In presenza e a tempo, con differenti gradi di accesso ai diversi materiali e risorse per la consultazione.
- Svolti a casa, senza alcuna restrizione nel materiale che si può consultare e da restituire solitamente il giorno seguente all'assegnazione.

Gli esami Open-book richiedono:

- comprensione degli argomenti studiati più che la loro memorizzazione;
- sapere come trovare informazioni;
- prendere appunti in maniera efficace e organizzare il materiale per poterlo poi facilmente e velocemente consultare;
- utilizzare in modo opportuno le informazioni contenute nei materiali per rispondere alle domande.

Per le prove a libro aperto c'è bisogno di studiare come si farebbe per qualsiasi altra prova. Conoscendo la materia, si avrà una base di conoscenze da cui attingere e sarà più immediato capire come e perché gli argomenti sono collegati. Questo stile di compito è utile anche nella vita di tutti i giorni.

## 4.6.2 E-portfolio

Con *E-portfolio* (electronic portfolio) si intende una raccolta digitale creata dallo studente contenente i suoi lavori, progetti, compiti, poster, presentazioni, video, immagini, attività extrascolastiche, insomma tutto ciò che parla di e rende visibile il suo apprendimento.

Un E-portfolio è considerato di qualità quando la raccolta di artefatti supporta l'apprendimento dei ragazzi e parla dell'evoluzione di tale apprendimento. Con esso si permette:

- la produzione e archiviazione di evidenze riguardo all'evoluzione dell'apprendimento;
- la possibilità di riflettere su particolari capacità o necessità a partire da evidenze e dati raccolti nel tempo;
- dare e ricevere feedback;
- collaborare;
- comunicare se stessi e gli effetti del proprio apprendimento ad altri.

Gli E-portfolio sposano la teoria dell'apprendimento nota come costruttivismo sociale, la quale sostiene che, almeno in parte, l'apprendimento avviene in modo più efficace quando gli studenti costruiscono sistemi di conoscenza piuttosto che ricevere informazioni. Il costruttivismo sociale sostiene anche che l'apprendimento efficace avviene in un contesto sociale, ovvero, la nostra conoscenza è costruita attraverso il dialogo e le interazioni con gli altri.

Con gli E-Portfolio, il processo di riflessione nasce come attività del singolo, ma diventa sociale attraverso un ciclo di feedback, poiché l'insegnante, i compagni e persino i membri della famiglia dello studente, rispondono e forniscono commenti su tali riflessioni. Così, creare e condividere un E-Portfolio è un po' "come raccontare una storia": la storia del proprio viaggio di apprendimento. Due utili applicazioni per realizzare E-Portfolio sono SeeSaw<sup>3</sup> e Mahara<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>[web.seesaw.me](http://web.seesaw.me)

<sup>4</sup>[mahara.org](http://mahara.org)

Eynon and Bass (2009) descrivono il processo di riflessione critica, impiegato nella creazione di E-portfolio, come ciò che rende visibile “l'apprendimento invisibile”. Con apprendimento invisibile, essi intendono due cose. La prima è riferita agli stadi intermedi che formano il processo di quando uno studente si accinge ad imparare o a fare qualcosa. È esperienza comune infatti, quella di focalizzarsi esclusivamente sul prodotto finale (ad esempio un saggio) e dare per scontati gli stadi di apprendimento e produzione che precedono tale saggio. Riflettendo su questi processi invisibili, gli studenti possono apprendere di più, più in profondità, rispetto al come hanno appreso e come possono migliorare tale apprendimento. Il secondo aspetto riguarda l'apprendimento che va oltre ciò che è cognizione, per includere ciò che è affezione, persona e identità. In altre parole, il processo di apprendimento non riguarda solo la mente razionale, ma in esso sono coinvolti anche il sentimento, la personalità e la percezione del sé. Questo può facilitare il processo di apprendimento oppure ostacolarlo. Ecco che, riflettendo su fattori affettivi, personali e di identità, gli studenti possono sviluppare abilità metacognitive che a loro volta migliorano il loro apprendimento. Gli E-Portfolio, in quanto attività centrate sullo studente, agiscono positivamente sulla sua motivazione e coinvolgimento.

La ricerca condotta da Entwistle and Karagiannopoulou (2014) sul coinvolgimento degli studenti nell'apprendimento suggerisce che, quando essi percepiscono di avere capacità di scelta riguardo al come apprendere, sono più motivati e si muovono oltre la semplice acquisizione di informazioni per arrivare alla piena comprensione dell'oggetto di studio. Gli E-portfolio offrono questa opportunità di controllo agli studenti, oltre che la possibilità di fare connessioni sul loro apprendimento, che accade in diversi contesti e in modo particolare al di fuori della classe.

Come valutare gli E-portfolio? Pur essendo personali per loro natura, ciononostante possono essere valutati secondo criteri oggettivi. In Figura 4.1 troviamo un esempio di rubrica valutativa per un E-portfolio, proposta dall'Università del Wisconsin.

### 4.6.3 F.I.R.E. Questions

F.I.R.E. (Factual, Insightful, Rational, Evaluative) è l'acronimo di quattro aree del pensiero: fattuale, perspicace, razionale e valutativo. Le F.I.R.E. Question sono un modello di domanda ritenuta efficace nella valutazione da remoto (Cooper, 2006).

Il pensiero fattuale implica la raccolta di informazioni fattuali e la loro applicazione a un dato problema in modo chiaro e pertinente. Se usiamo la tassonomia di Bloom (1956), esse corrispondono al dominio della conoscenza e comprensione (quali sono i fatti rilevanti?). Le domande che poniamo saranno quindi introdotte dalle seguenti parole: chi, quando, dove e quanto.

Il pensiero perspicace permette di immaginare ed indagare una varietà di possibili obiettivi, ipotesi, interpretazioni o prospettive che possono dare significati o soluzioni alternative a determinate situazioni o problemi. Sono spesso domande che indagano un più ampio contesto, il “quadro generale” del problema o di una situazione. Le domande che poniamo saranno introdotte dalle seguenti parole: cosa, quale, perché, come e che cosa...se...?

4.6. Suggerimenti per la scuola dalle università online anglo-americane

Criteria	Unsatisfactory	Emerging	Proficient	Exemplary	Rating
<b>Selection of Artifacts</b>	The artifacts and work samples do not relate to the purpose of the eportfolio.	Some of the artifacts and work samples are related to the purpose of the eportfolio.	Most artifacts and work samples are related to the purpose of the eportfolio.	All artifacts and work samples are clearly and directly related to the purpose of the eportfolio. A wide variety of artifacts is included.	
<b>Descriptive Text</b>	No artifacts are accompanied by a caption that clearly explains the importance of the item including title, author, and date.	Some of the artifacts are accompanied by a caption that clearly explains the importance of the item including title, author, and date.	Most of the artifacts are accompanied by a caption that clearly explains the importance of the item work including title, author, and date.	All artifacts are accompanied by a caption that clearly explains the importance of the item including title, author, and date.	
<b>Reflective Commentary</b>	The reflections do not explain growth or include goals for continued learning.	A few of the reflections explain growth and include goals for continued learning.	Most of the reflections explain growth and include goals for continued learning.	All reflections clearly explain how the artifact demonstrates your growth, competencies, accomplishments, and include goals for continued learning (long and short term).	
	The reflections do not illustrate the ability to effectively critique work or provide suggestions for constructive practical alternatives.	A few reflections illustrate the ability to effectively critique work and provide suggestions for constructive practical alternatives.	Most of the reflections illustrate the ability to effectively critique work and provide suggestions for constructive practical alternatives.	All reflections illustrate the ability to effectively critique work and provide suggestions for constructive practical alternatives.	
<b>Citations</b>	No images, media or text created by others are cited with accurate, properly formatted citations.	Some of the images, media or text created by others are not cited with accurate, properly formatted citations.	Most images, media or text created by others are cited with accurate, properly formatted citations.	All images, media or text created by others are cited with accurate, properly formatted citations.	

4. CARATTERISTICHE DI UN'EFFICACE VALUTAZIONE A DISTANZA

<b>Navigation</b>	The navigation links are confusing, and it is difficult to locate artifacts and move to related pages or a different section. There are significant problems with pages connecting to preceding pages or the navigation menu. Many of the external links do not connect to the appropriate website or file.	The navigation links are somewhat confusing, and it is often unclear how to locate an artifact or move to related pages or a different section. Some of the pages connect to the navigation menu, but in other places the links do not connect to preceding pages or to the navigation menu. Some of the external links do not connect to the appropriate website or file.	The navigation links generally function well, but it is not always clear how to locate an artifact or move to related pages or different section. Most of the pages connect to the navigation menu. Most of the external links connect to the appropriate website or file.	The navigation links are intuitive. The various parts of the portfolio are labeled, clearly organized and allow the reader to easily locate an artifact and move to related pages or a different section. All pages connect to the navigation menu, and all external links connect to the appropriate website or file.	
<b>Usability and Accessibility: Text Elements, Layout, and Color</b>	The eportfolio is difficult to read due to inappropriate use of fonts, type size for headings, sub-headings and text and font styles (italic, bold, underline).	The portfolio is often difficult to read due to inappropriate use of fonts and type size for headings, sub-headings, text or long paragraphs.	The eportfolio is generally easy to read. Fonts and type size vary appropriately for headings, sub-headings and text.	The eportfolio is easy to read. Fonts and type size vary appropriately for headings, sub-headings and text.	
	Lack of paragraphing impedes scanning	Inconsistent use of font styles (italic, bold, underline) distracts the reader.	In general, use of headings, sub-headings and paragraphs promotes easy scanning.	Use of headings, sub-headings and paragraphs promotes easy scanning.	
	Many formatting tools are under or over-utilized and decrease the reader accessibility to the content.	Some formatting tools are under or over-utilized and decrease the readers' accessibility to the content.	Use of font styles (italic, bold, underline) is generally consistent.	Use of font styles (italic, bold, underline) is consistent and improves readability.	
	Horizontal and vertical white space alignment are used inappropriately, and the content appears disorganized and cluttered.	Horizontal and vertical white space alignment are sometimes used inappropriately to organize content.	Horizontal and vertical white space alignment are generally used appropriately to organize content.	Horizontal and vertical white space alignment are used appropriately to organize content.	

	Color of background, fonts, and links decrease the readability of the text, are distracting and used inconsistently throughout the eportfolio.	Color of background, fonts, and links generally enhance the read-ability of the text, and are generally used consistently throughout the eportfolio.	Color of background, fonts, and links generally enhance the readability of the text, and are generally used consistently throughout the eportfolio.	Color of background, fonts, and links enhance the readability and aesthetic quality, and are used consistently throughout the eportfolio.	
<b>Writing Conventions</b>	There are more than six errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling requiring major editing and revision.	There are four or more errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling requiring editing and revision.	There are a few errors in grammar, capitalization, and spelling. These require minor editing and revision.	There are no errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling.	
<b>Multimedia Elements (Optional)</b>	The graphic elements or multimedia do not contribute to understanding concepts, ideas and relationships. The inappropriate use of multimedia detracts from the content.	Some of the graphic elements and multimedia do not contribute to understanding concepts, ideas and relationships.	Most of the graphic elements and multimedia contribute to understanding concepts, ideas and relationships, enhance the written material and create interest.	All of the photographs, concept maps, spreadsheets, graphics, audio and/or video files effectively enhance understanding of concepts, ideas and relationships, create interest, and are appropriate for the chosen purpose.	
	The graphics do not include alternate text in web-based portfolios.	Some of the graphics include alternate text in web-based portfolios.	Most of the graphics include alternate text in web-based portfolios.	Accessibility requirements using alternate text for graphics are included in web-based portfolios.	
	Audio and/or video artifacts are not edited or exhibit inconsistent clarity or sound (too loud/too soft/garbled).	A few of the audio and/or video artifacts are edited with inconsistent clarity or sound (too loud/too soft/garbled).	Most of the audio and/or video artifacts are edited with proper voice projection, appropriate language, and clear delivery.	All audio and/or video artifacts are edited with proper voice projection, appropriate language, and clear delivery.	
				<b>TOTAL</b>	

**Figura 4.1:** Rubrica di valutazione di un E-Portfolio. Fonte: University of Wisconsin-Stout <https://www2.uwstout.edu/content/profdev/rubrics/eportfoliorubric.html>

Il pensiero razionale analizza le connessioni logiche tra fatti, obiettivi e le assunzioni implicite legate ad un problema o situazione. Ad esempio quali sono le componenti principali, le sequenze o gli ordini necessari che strutturano un problema o situazione, oppure quale processo hai utilizzato per risolvere il problema? Sono domande “ampie” e richiedono agli studenti di fare collegamenti logici. Le domande che poniamo saranno introdotte dalle seguenti parole: cosa, come e quali passaggi.

Il pensiero perspicace e razionale coincidono con i domini di applicazione, analisi e sintesi della tassonomia di Bloom.

Infine il pensiero valutativo riconosce e articola ipotesi di valore che sono alla base e influenzano le decisioni, le interpretazioni, le analisi e le valutazioni fatte da noi stessi e dagli altri (cosa ti sembra più importante in questa situazione e perché?). Gli studenti devono esprimere un giudizio, riflettere e relazionarsi a esperienze di “vita reale”. Le domande poste saranno spesso introdotte dalle seguenti parole: cosa, come e perché.

Con la pratica, gli studenti interiorizzano sempre più queste domande che diventano una modalità di approccio ad ogni articolo, storia, testo, informazione, discussione che si trovano ad affrontare. Diventano così pensatori critici e abili nel porre domande rilevanti.

#### 4.6.4 Implicit Assessment

Un'altra modalità di valutazione che si è rivelata molto efficace nell'esperienza di didattica a distanza è quella della valutazione implicita (Lemov, 2020). Essa implica che gli studenti confrontino il loro compito con un modello, solitamente sapendo che tale lavoro non riceverà un voto. Durante la videolezione, l'insegnante si può fermare per permettere agli studenti di completare un piccolo compito, successivamente può condividere un esempio di tale compito, evidenziando errori comuni e spiegando la strada migliore per arrivare alle risposte corrette. Facendo questo l'insegnante può utilizzare frasi che incoraggino i ragazzi all'autocorrezione del proprio lavoro, per esempio: “Correggete gli errori”, “Assicuratevi di aver aggiunto ciò che manca”.

Queste quattro modalità di valutazione a distanza utilizzate dalle università online, possono essere utilizzate anche nella realtà scolastica, tenendo presenti alcune accortezze e limiti che evidenzieremo nel Paragrafo 4.9. Vedremo anche nel particolare in 5.6 e 5.7, l'applicazione di E-portfolio e open book exams alla valutazione della lingua straniera.

### 4.7 Come selezionare la tecnologia da utilizzare

Un altro suggerimento che ci viene dall'esperienza delle università online, riguarda la vastità di mezzi che la tecnologia offre per la didattica a distanza, come quindi scegliere i più adatti?

Nel loro manuale, “Essentials of Online Teaching”, McCabe and González-Flores (2017) ci offrono i seguenti criteri:

- Il tipo di attività che si vuole proporre, l'agilità e la semplicità nel suo utilizzo, determinano la prima scelta delle tecnologie da adottare per la didattica e la valutazione a distanza.
- L'insegnante deve essere competente nell'uso degli strumenti e delle risorse tecnologiche che vuole proporre agli studenti.
- È buona norma prevedere delle attività introduttive, che aiutino gli alunni a divenire competenti, nell'utilizzo delle tecnologie che serviranno durante le lezioni.
- I materiali per lo studio devono essere preparati in formati accessibili ai discenti.

La tecnologia può offrire una serie di benefici anche alla pratica valutativa (Oldfield et al., 2012). Prendendo spunto da diverse ricerche sull'argomento, ne sottolineano alcuni:

- Fornisce feedback immediati. Può offrire un feedback in tempo reale, che diagnostica e riduce rapidamente le idee e le interpretazioni erranee, offrendo quindi maggiori opportunità di azione in base al feedback ricevuto. Ciò può anche portare alla nascita di nuove forme di dialogo tra insegnanti e discenti, miglioramenti dell'esperienza di valutazione e maggiore coinvolgimento degli alunni.
- Può aumentare l'autonomia, l'azione e l'autoregolamentazione degli studenti. Si possono dare risposte personalizzate al loro lavoro, l'apprendimento autovalutativo e autoregolato avviene attraverso diverse raccolte di dati, feedback formativo immediato, migliore monitoraggio dei progressi e riflessione sui risultati.
- Supporta l'apprendimento collaborativo. Offre opportunità per la valutazione tra pari, per intraprendere e monitorare attività di costruzione e condivisione della conoscenza, co-valutazione e interazione sociale, nonostante la distanza fisica.
- Favorisce l'autenticità. Permette la realizzazione di compiti di realtà e la valutazione di abilità complesse come la risoluzione di problemi, il processo decisionale e la verifica di ipotesi. Tali competenze sono ritenute più autentiche per le future esperienze lavorative.
- Amplifica la gamma di misurazione. Grazie alla capacità di creare e visualizzare dati complessi e modelli che considerano molteplici fattori, le tecnologie digitali possono misurare abilità multiformi, conoscenze e processi cognitivi difficili da valutare altrimenti. Ad esempio, le simulazioni possono misurare simultaneamente le competenze informatiche, tecniche, i processi decisionali e strategici, nonché le abilità specifiche della materia.
- Aumenta la flessibilità. Può offrire possibilità di scelta in termini di approccio, formato e tempistica del compito e della valutazione.
- Aumenta l'efficienza nella raccolta dei dati. Migliora potenzialmente l'efficienza nell'assegnazione di punteggi e nella gestione dei dati della valutazione, inoltre facilita l'archiviazione delle informazioni.

- Integrale valutazione formativa e sommativa. Le valutazioni sommative tendono ad essere retrospettive, in quanto mettono alla prova le conoscenze acquisite in precedenza. Le tecnologie digitali possono integrare la valutazione sommativa con quella formativa, ad esempio, attraverso programmi che monitorano il modo in cui gli studenti risolvono problemi sul computer e forniscono loro un feedback immediato.

In questo paragrafo abbiamo brevemente indicato alcuni criteri per la scelta dei mezzi tecnologici più adatti durante la DaD; evidenziando anche alcuni benefici che la tecnologia può offrire alla pratica valutativa a distanza. Vediamo ora come attribuire valore a questa pratica valutativa.

### 4.8 Attribuire valore alla pratica valutativa

Thorpe (1988) ci fa notare che ci sono molte cose comuni al processo di attribuzione di valore alla pratica valutativa faccia a faccia e online. Queste somiglianze riguardano i processi (definizione degli obiettivi, raccolta di dati, analisi) e gli scopi (la qualità dell'apprendimento, l'efficacia dei materiali e dei servizi utilizzati). Le differenze, invece, sono legate al fatto che la valutazione online è un approccio nuovo all'educazione, soprattutto in riferimento all'uso delle nuove tecnologie.

C'è ancora molto da scoprire e da verificare. Tuttavia, nell'attribuire valore al processo valutativo, c'è accordo rispetto al fatto che si debba principalmente osservare se le verifiche assegnate supportano un tipo adeguato di apprendimento.

A tale proposito Morgan and O'Reilly (2012) sottolineano l'utilità di focalizzarsi sui seguenti aspetti:

- Adeguatezza della prova rispetto al soggetto, includendo:  
dimensione, frequenza, diversità, allineamento e rapporto con gli obiettivi del programma nella sua interezza, validità, autenticità.
- La risposta degli studenti alla prova:  
come gli studenti hanno percepito il compito assegnato? Motivante, stimolante, inclusivo, rilevante, ben spiegato?  
Costruito in modo da permettere di dimostrare apprendimento significativo? Si sono manifestati effetti collaterali non voluti, provenienti dallo schema valutativo?
- La natura e la qualità del feedback e il suo contributo all'apprendimento del ragazzo:  
il feedback è stato fatto al tempo giusto, è stato rilevante, di supporto e ha incoraggiato il dialogo, ha fatto emergere idee propositive?

In generale, possiamo concludere dicendo che la fatica nel valutare le prove che sottoponiamo ai ragazzi, può essere condivisa e confrontata con i colleghi.

Tali sforzi vanno poi di pari passo con delle attività di valutazione più ampie che riguardano lo studente e il programma nella loro interezza.

## 4.9 Possibili difficoltà nell'applicazione dei metodi descritti

Nel presentare gli utili suggerimenti che ci vengono dall'esperienza anglo-americana di didattica online, è corretto ricordare che si sta parlando di due realtà diverse (scuola e Università), in particolare per l'età e le esigenze degli studenti che le frequentano.

Nel voler quindi riproporre a scuola, alcuni dei metodi che funzionano nel mondo universitario, dobbiamo essere consapevoli di alcune criticità.

Durante il ciclo di secondary school gli studenti sono infatti più giovani e sono impegnati in uno studio che è ancora obbligatorio (scuola dell'obbligo), mentre si presuppone che l'affrontare lo studio universitario sia una scelta del singolo ragazzo. Questo di conseguenza garantirebbe, alla base, una maggiore maturità e motivazione degli studenti riguardo allo studio. In quest'ottica ha senso proporre attività che sottintendano un desiderio di collaborazione e di scoperta. A scuola invece questo desiderio di scoperta e collaborazione è spesso da instillare nei ragazzi.

Si potrebbe tuttavia commentare che il motore principale della motivazione, più che essere legato ad una scelta autonoma del ragazzo, dipenda dal grado di coinvolgimento e interesse che sperimenta nello studio. Su questo quindi si può lavorare.

Un secondo limite oggettivo, riguarda la dotazione dei due diversi istituti (scuola e università online) di supporti informatici e di strumenti adeguati alla didattica a distanza. Chiaramente le università che nascono con l'obiettivo di offrire un servizio di didattica online si dotano di tutto l'occorrente per svolgere al meglio questa loro funzione. La scuola ha una possibilità limitata, spesso nulla, riguardo alla dotazione di un supporto e personale informatico specializzato, specialmente quando è gratuita e statale.

Un ulteriore ostacolo ci viene dalla necessità di cambiare una mentalità e approccio nel modo di fare didattica e valutazione. Questo non avviene mai in tempi brevi.

Un'ultima considerazione da fare e che riprenderemo più avanti, è quella che una didattica online, potendo scegliere, è considerata una scelta poco auspicabile quando parliamo di educazione scolastica.

In conclusione, dal confronto sulla realtà valutativa della scuola inglese e italiana possiamo dire che in vista di una efficace valutazione a distanza, è utile proporre prove orali e formulare giudizi più che di voti al lavoro online. La valutazione deve essere formativa, continua e su tipi di prova diversi (domande aperte, a risposta multipla, progetti, e-portfolio, open book exams, presentazioni, compiti di realtà), in modo da garantire una più completa conoscenza e osservazione delle diverse modalità di conoscenza, competenza ed espressione dei propri studenti.



---

## Capitolo 5

# La valutazione a distanza nell'insegnamento della lingua straniera

In questo capitolo, anche alla luce di quelli che sono i suggerimenti che ci vengono dall'esperienza delle università online, approfondirò quelli che sono i metodi e le applicazioni migliori per la valutazione a distanza della lingua straniera nella scuola secondaria, mi soffermerò successivamente sull'oggetto della valutazione online della lingua straniera (LS) e sull'utilizzo della tecnologia ai fini di quest'ultima. Successivamente descriverò l'applicabilità di E-portfolio e Open book exams alla valutazione da remoto della lingua straniera nella scuola, osservando tuttavia che le loro piene potenzialità si esprimono al meglio in un contesto universitario. Concluderò il capitolo presentando uno scenario di valutazione a distanza della lingua inglese in un contesto scolastico, partendo dalle tecnologie descritte.

### 5.1 Feedback

Come già sottolineato in precedenza, è essenziale partire da tre domande: “*Perché* sto valutando?” (per capire se c'è un progresso nell'apprendimento degli studenti, per assegnare un livello, per comprendere l'efficacia dell'insegnamento, etc.), “*Cosa* cerco di misurare?” (la conoscenza del lessico, la comprensione del testo o dei messaggi orali, la correttezza ortografica e grammaticale, etc.) e “*Come* valutare?”. Riguardo al come valutare, abbiamo già sottolineato l'importanza dei feedback agli studenti nella didattica a distanza. Le lezioni di lingua online richiedono infatti un monitoraggio frequente e riscontri continui per garantire che gli studenti si impegnino nella comprensione e produzione della lingua a partire da input significativi dati dall'insegnante. Affinché il feedback sia costruttivo riguardo ad una produzione (orale o scritta), [Perkins \(2003\)](#) identifica i seguenti passi nella sua *Ladder of Feedback*:

1. **Clarify:** Fare delle domande di chiarimento per essere certi di aver capito le idee o le

questioni proposte. Evitare domande mascherate da chiarimento, ma che in realtà sono una critica.

2. **Value:** Esplicitare ciò che piace dell'idea o dell'argomento in questione in termini specifici. Evidenziarne gli aspetti da migliorare.
3. **State concerns:** Esprimere i dubbi evitando gli assoluti: "Ciò che è sbagliato è...". Usare termini qualificanti: "Mi chiedo se...", "Mi sembra...". Evitare di criticare il carattere o le capacità personali e concentrarsi sulle idee, i prodotti o alcuni aspetti particolari della produzione.
4. **Suggest:** Fornire suggerimenti su come migliorare le parti poco chiare evidenziate al passo 3.

Tenendo conto dei passi sopraelencati, nella valutazione a distanza si possono utilizzare gli strumenti di videoscrittura, chiedendo agli studenti di svolgere i compiti in file condivisi con l'insegnante e i compagni. Successivamente si può commentare (anziché correggere direttamente) i loro lavori, stimolando la riflessione metalinguistica, la revisione a coppie o l'autocorrezione. Uno altro strumento tecnologico interessante che facilita un feedback a distanza è l'applicazione Kaizena, la quale permette la registrazione di commenti vocali riferiti alle varie parti di un elaborato.

Un altro aspetto fondamentale del dare feedback riguarda lo stabilire *target* che supportino l'apprendimento. Tali target indicano, in modo logico e sistematico, il passo successivo che uno studente deve compiere per migliorare il proprio apprendimento. Più gli studenti sono coinvolti nello stabilire questi obiettivi autonomamente, più imparano quelle che sono le competenze e abilità implicate nell'apprendimento di una lingua. Per essere efficaci, i target devono essere (Lemov, 2020):

- Negoziati con gli studenti.
- Raggiungibili e realistici.
- Rilevanti e pertinenti al progresso individuale nell'apprendimento della lingua straniera.
- Di numero limitato (è infatti più semplice focalizzarsi su uno o due obiettivi alla volta, il successo nel raggiungimento di questi aumenterà anche la motivazione).
- Concisi e specifici.
- Supportati da suggerimenti riguardo al modo in cui possono essere raggiunti.
- Chiari nell'indicare i criteri di successo (in questo modo gli studenti sono in grado di identificare il momento in cui hanno raggiunto i loro obiettivi).

Si noti come anche per i target, così come per la Ladder of Feedback, la chiarezza rappresenta un punto fondamentale.

Abbiamo qui delineato la prima buona pratica per la valutazione a distanza della lingua straniera, ovvero la necessità di feedback costanti agli studenti. Nel prossimo paragrafo si tratterà la seconda buona pratica, ovvero una differenziazione delle prove.

## 5.2 Direct Assessment e Indirect Assessment

Quando si parla di valutazione con riferimento alle lingue, si distingue tra valutazione diretta (Direct Assessment) e valutazione indiretta (Indirect Assessment). La valutazione diretta cerca di misurare la produzione di lingua di uno studente. Fare in modo che i ragazzi discutano di un argomento mentre l'insegnante osserva e valuta le loro prestazioni è un esempio di valutazione diretta. Il Direct Assessment è spesso utilizzato per valutare speaking e writing. Esempi ne sono le presentazioni, le interviste, la stesura di riassunti o testi. I vantaggi di tale metodo nella valutazione a distanza sono legati a:

- Una miglior evidenza rispetto alla padronanza della lingua.
- Un più autentico e stimolante uso della stessa.

Le difficoltà invece riguardano:

- la necessità di molto tempo sia per lo svolgimento del compito sia per la sua correzione;
- la maggior possibilità che gli studenti si avvalgano di aiuti esterni durante lo svolgimento della prova.

La valutazione indiretta cerca di misurare la lingua attraverso mezzi che non implicano la produzione di questa. Chiedere ai ragazzi di riconoscere la forma corretta di un verbo, è un esempio di valutazione indiretta in quanto non va a misurare la capacità di utilizzare o produrre tale forma verbale ma semplicemente di riconoscerla. L'Indirect Assessment cerca di valutare le abilità che stanno alla base delle capacità che stiamo misurando. Un comune esempio di domande utilizzate nella valutazione indiretta sono quelle a risposta multipla o binaria (vero/falso). I test a scelta multipla nella valutazione a distanza hanno il vantaggio di essere:

- Veloci da correggere.
- A tempo e quindi meno soggetti a interferenze esterne.
- Oggettivi nell'attribuzione di un punteggio al risultato.

Gli svantaggi sono invece legati a:

- Un utilizzo non autentico della lingua.
- Una difficoltà nello stilare quesiti a risposta multipla di successo.
- Valutano solo il riconoscimento della lingua e non il suo utilizzo o produzione.

Un altro tipo di compito legato alla valutazione indiretta e facilmente praticabile a distanza è quello di tipo *fill in the blank*. I compiti di questo tipo vengono spesso utilizzati per valutare la grammatica e il vocabolario. Presentano fondamentalmente gli stessi vantaggi e svantaggi dei test a scelta multipla, con la differenza che richiedono, per una minima parte, la produzione di lingua.

L'esperienza suggerisce quindi di proporre differenti tipi di prove, in modo da poter valorizzare diversi aspetti dell'utilizzo e apprendimento della lingua. Una differenziazione delle prove permette anche la raccolta di dati più oggettivi riguardo al progresso degli studenti, valorizzando le loro diverse abilità, stili cognitivi e intelligenze (Gardner, 1983).

Nel prossimo paragrafo si analizzerà infine una terza buona pratica per la valutazione della lingua straniera a distanza, che consiste nella costruzione di *backward curriculum design* che abbia le caratteristiche di *validity* e *reliability*.

### 5.3 Backward curriculum design e costruzione di prove secondo i criteri di *validity* e *reliability*

La progettazione di un *backward curriculum* comincia con lo stabilire gli obiettivi e i risultati dell'apprendimento. A partire da questi, si sviluppano poi i compiti e materiali che faciliteranno tale apprendimento (Wiggins and McTighe, 1998). Questo approccio risulta necessario nelle lezioni a distanza, dove le implementazioni sono più difficili a percorso cominciato. Nel caso dell'insegnamento della lingua, i livelli di competenza desiderati così come gli obiettivi linguistici vanno determinati per primi. Successivamente, il docente deve decidere come misurare il progresso dei suoi studenti costruendo prove in termini di fattibilità, informazione, validità (*validity*) e affidabilità (*reliability*) (Gruba et al., 2016).

Il termine *validity* si riferisce al fatto che per misurare qualcosa che è difficilmente misurabile (ad esempio la capacità di uno studente di sostenere un'efficace conversazione in lingua straniera), raccogliamo dei dati, delle evidenze che ci permettono di fare inferenze riguardo a ciò che vogliamo misurare. Quando parliamo di *validity* perciò non ci riferiamo al tipo di test proposto ma all'uso che si fa di tale test. Ad esempio, secondo il criterio di *validity*, una prova del tipo *fill in the blank*, in cui è chiesto di coniugare i verbi, non può essere utilizzata per valutare l'abilità di scrittura di uno studente, ma può essere invece utile per testare la sua conoscenza dei verbi.

Con *reliability* intendiamo la coerenza delle evidenze che raccogliamo, il tentativo di raccogliere evidenze il più possibile eque e coerenti. *Reliability* riguarda perciò la costruzione delle verifiche, cercando di eliminare il più possibile fattori che rendono nulli i risultati. Ad esempio, testare settimanalmente la scorrevolezza in una lingua non è utile in termini di affidabilità, perché è una capacità che non migliora in così breve tempo. Diverso sarà testare settimanalmente alcune parole di lessico. Altro esempio può essere una rubrica di valutazione poco chiara nelle sue voci, costituisce un problema di *reliability* perché andrà a creare dei punteggi incoerenti.

Dopo aver descritto tre buone pratiche per un'efficace valutazione a distanza della LS (feedback costanti agli studenti, diversificazione dei tipi di prova assegnata e progettazione di un backward curriculum) andremo ora a specificare l'oggetto della valutazione linguistica.

## 5.4 Che cosa valutare

Per fare valutazione a distanza di una lingua è necessario prendere le seguenti decisioni:

- Quali prospettive di apprendimento verranno valutate? Cognitive (acquisizione della conoscenza), comportamentali (sviluppo delle abilità) o umanistiche (valori e atteggiamenti)?
- Chi valuterà? Lo studente, i suoi coetanei o l'insegnante?
- Le strategie di valutazione saranno loro stesse esperienze di apprendimento?
- La valutazione deve essere formativa (fornire feedback durante l'apprendimento) o sommativa (misurare l'apprendimento alla fine del processo)?
- I giudizi delle prestazioni vengono effettuati in base al livello standard dei pari (riferimento alla norma) o a criteri stabiliti (riferimento al criterio)?
- La valutazione sarà autentica, riferita a situazioni di vita reale?
- Come si possono garantire l'affidabilità e la validità della valutazione?

Grenfell and Harris (1999) ritengono che l'insegnamento di una lingua straniera consista principalmente nel fornire agli studenti gli strumenti necessari all'accrescimento della loro autonomia nell'utilizzo e padronanza di tale lingua. Sostengono inoltre che l'apprendimento di una lingua sia un processo molto complesso, composto da differenti livelli che sono quelli della fonetica, fonologia, morfologia e sintassi così come quello della manipolazione del suono e organizzazione delle strutture. In aggiunta, c'è la comunicazione di significati, la comprensione ed espressione di idee, così come la gestione appropriata della dimensione sociale e culturale del linguaggio. Tutti questi aspetti devono essere valutati.

Atkinson and Lazarus (2002) identificano due grandi categorie da considerare come oggetto della valutazione, ovvero *fluency* e *accuracy*. La fluency comprende:

- Il raggiungimento di un obiettivo.
- La trasmissione di un messaggio.
- La costruzione di significati.
- La creatività.
- L'efficacia della comunicazione.

L'accuracy è riferita a:

- Pronuncia
- Accento
- Grammatica
- Ortografia

Nella valutazione a distanza di una lingua straniera è importante valutare anche il coinvolgimento dello studente, così da facilitarne il successo nell'apprendimento. Così facendo, come ci ricordano [Ali and Smith \(2015\)](#), si possono infatti identificare e incoraggiare gli studenti disimpegnati. Accessi frequenti alle videolezioni o alle piattaforme di esercitazione e la puntualità nella consegna dei compiti sono indicatori di un coinvolgimento ed impegno; la loro mancanza è invece segno di un potenziale isolamento e un comportamenti a rischio nelle lezioni online.

Per concludere, l'oggetto della nostra valutazione a distanza della lingua straniera coinciderà con competenze linguistiche e competenze generali. Le competenze linguistiche sono oggetto di valutazione anche nella didattica in presenza. Esse riguardano la dimensione dell'uso lessicale, grammaticale, sociolinguistica e pragmatica (fluency e accuracy). Quelle generali vengono invece maggiormente accentuate in DaD e comprendono il coinvolgimento dello studente nelle lezioni. Esse parlano di un saper essere: da questa esperienza di didattica a distanza abbiamo forse risvegliato soft skill come l'empatia, il rispetto e il coinvolgimento attivo? Esse sono anche indice di un saper imparare: cosa hanno scoperto gli studenti circa il loro modo di imparare le lingue? Hanno acquisito maggiore consapevolezza dell'importanza di auto-esporsi alla lingua? Potrebbero infine essersi accorti che senza una guida l'apprendimento è più difficile.

### 5.5 Utilizzo della tecnologia nella valutazione della lingua straniera

Nella valutazione a distanza l'utilizzo della tecnologia si rivela essere un efficace sussidio. Come ci indica [Godwin-Jones \(2003\)](#), la tecnologia video migliora significativamente la comunicazione mediata dal computer per gli studenti di lingue, poiché consente di entrare in un rapporto visivo e uditivo con l'interlocutore a distanza. Inoltre, i video creati dagli studenti possono comprendere anche una notevole quantità di scrittura e conversazione ([Godwin-Jones, 2012](#)). Quando viene utilizzata per fornire feedback, la tecnologia video può offrire un formato più ricco rispetto all'audio e ha un'ampia accettazione tra gli studenti ([Cann, 2007](#)). Un ultimo vantaggio del feedback basato su video è il suo potenziale nell'incorporare dimostrazioni, fornendo al contempo una registrazione permanente in cui le voci video possono essere archiviate e riprodotte a piacimento ([Crook et al., 2012](#)).

Per quanto riguarda le attività di speaking, grazie alle videochiamate è facile poter ricreare una situazione di dialogo orale come in classe, con il vantaggio che la conversazione è general-

mente meno disturbata e più ordinata. Extempore<sup>1</sup> è una delle applicazioni create per valutare il parlato degli studenti in asincrono. Nel sito Web di extempore si creano le attività/domande da sottoporre, con la possibilità di impostare una serie di parametri legati agli obiettivi dell'apprendimento e della valutazione stessa (tempo, registrazioni...). Gli studenti ascoltano o guardano il compito assegnato e registrano le loro risposte sottoponendole a loro volta al docente. A questo punto il docente valuta e fornisce un feedback scritto o audio che arriva direttamente al dispositivo dell'alunno. Altre due applicazioni che permettono di registrare messaggi vocali sono Vocaroo e Edulastic. Vedremo un esempio di uso di Vocaroo nel Paragrafo 5.9.

Per quanto riguarda la valutazione di grammatica e ortografia, un mezzo come la videoscrittura condivisa può rivelarsi un'efficace metodo se si vuole osservare la produzione estemporanea. Vocabolario e grammatica possono essere approcciati con diverse applicazioni per quiz come Quizlet live o Pool Everywhere. Sarebbe poi buona pratica salvare queste produzioni degli studenti, per esempio nel loro E-portfolio, assicurando così traccia dei loro progressi.

Nel prossimo paragrafo vedremo come un E-portfolio possa essere utilizzato nella valutazione della lingua straniera.

## 5.6 E-portfolio nella valutazione della lingua straniera

La differenza tra un portfolio e un E-portfolio sta principalmente nella possibilità offerta da quest'ultimo di utilizzare i molteplici strumenti e applicazioni della tecnologia per esprimersi al meglio, senza dimenticare la possibilità di condivisione immediata del lavoro così come della sua conservazione per lungo tempo.

Il dipartimento di politica linguistica del Consiglio d'Europa ha approvato un European Language Portfolio (ELP). Secondo [Gonzalez \(2009\)](#), l'European Language Portfolio incoraggia l'uso della valutazione con E-portfolio nell'insegnamento delle lingue, in quanto strumento in grado di aumentare la consapevolezza degli studenti rispetto al processo di apprendimento della lingua e delle sue implicazioni. Sottolinea sempre [Gonzalez \(2009\)](#): In primo luogo, gli studenti possono scoprire e prendere coscienza di tutti gli importanti fattori invisibili, procedure e atteggiamenti coinvolti nell'apprendimento delle lingue; in secondo luogo, gli studenti possono divenire responsabili del proprio apprendimento linguistico e rendersi conto che esso avviene anche al di fuori della classe.

L'ELP è costituito da tre parti: language passport, language biography e language dossier.

### Language Passport

Esso è formato da una raccolta di materiale riguardante l'apprendimento della lingua all'interno e all'esterno della classe, includendo i risultati di test e verifiche così come esperienze internazionali e interculturali.

---

<sup>1</sup>[extemporeapp.com](http://extemporeapp.com)

### **Language Biography**

Essa è costituita da un'autovalutazione diagnostica delle abilità e competenze culturali nella lingua straniera legate ad un piano di miglioramento.

### **Language Dossier**

La parte sul language dossier è quella che secondo [Cummins and Davesne \(2009\)](#) più interessa per identificare le potenzialità di un E-portfolio nella pratica di valutazione da remoto. Esso raccoglie evidenze del progresso dello studente nelle sue abilità di linguaggio e competenze interculturali sviluppate nel tempo. Il language dossier rappresenta un tipo di verifica alternativa a quella del test formale, la quale fornisce evidenze su ciò che uno studente può fare senza la pressione che normalmente si sperimenta durante lo svolgimento di una prova. I test a tempo danno infatti un'immagine diversa di quello che lo studente può fare rispetto ad un E-portfolio che contiene produzioni scritte che hanno subito varie modifiche a seguito di riflessioni e nuove competenze acquisite e che sono state svolte durante un arco di tempo esteso. Anche parlare in una situazione di prova è diverso dal parlare in una presentazione orale registrata e inserita nel portfolio.

In un file video che mostri gli studenti coinvolti in un progetto di gruppo, si può valutare l'integrazione della capacità di ascolto e di conversazione che i ragazzi hanno e si possono includere discussioni sui contenuti culturali e spiegazioni delle nozioni di cui i membri del gruppo hanno letto o scritto in preparazione al loro progetto.

## **5.7 Open book exams nella valutazione della lingua straniera**

Nella valutazione a distanza della lingua straniera, proporre esami a libro aperto può avere senso solo quando ci troviamo di fronte a ragazzi con un livello avanzato di conoscenza della lingua. Nelle fasi precedenti infatti c'è bisogno di esercitare e valutare la memorizzazione di lessico e strutture.

Nel "mondo reale", quando dobbiamo utilizzare una lingua straniera per comunicare in forma scritta, non agiamo mai al di fuori di un contesto e senza sussidi. Al contrario, abbiamo accesso ad una grande varietà e quantità di informazioni che ci vengono non solo dai libri ma anche e soprattutto da internet. Quando ci viene chiesto di scrivere per uno scopo, leggiamo, ascoltiamo, elaboriamo informazioni, decidiamo come formulare un argomento e selezioniamo materiale a supporto delle opinioni che vogliamo proporre.

I sostenitori degli esami a libro aperto, tra cui [Rakes \(2008\)](#), affermano che questo tipo di esame sia un'opportunità di apprendimento più realistica e vada perciò favorita laddove le condizioni per poterla attuare siano favorevoli. E-portfolio ed esami a libro aperto possono essere quindi utilizzati in un contesto di scuola secondaria, ma dimostrano le loro piene potenzialità in

un contesto universitario. Nel caso degli esami a libro aperto, questo risulta evidente rispetto al livello di competenza linguistica necessario per affrontarli al meglio.

## 5.8 Sfide per la valutazione online delle lingue

La valutazione online della lingua straniera presenta alcune sfide da considerare. Una prima sfida riguarda il fatto che il successo nel completamento di un compito online richiede non solo abilità legate alla lingua di studio, ma anche abilità informatiche. Il fallimento nel portare a termine un compito potrebbe perciò essere attribuito sia alla mancanza in una delle due abilità, sia alla mancanza di entrambe. È quindi fondamentale assicurarsi che gli strumenti tecnologici proposti siano conosciuti dai propri studenti prima di essere utilizzati a fini valutativi. Sulla stessa linea si pone un problema di diversificazione e personalizzazione del lavoro assegnato e delle tempistiche, qualora le possibilità dei ragazzi a livello tecnologico o di spazio risultino compromesse.

Un'ulteriore sfida, che al contempo può rivelarsi un'occasione, riguarda la possibilità di avere accesso a molte risorse della rete nella propria lingua madre, come vocabolari e traduttori online che possono essere rapidamente consultati. Questo può facilitare la comprensione in fase di studio ma creare problemi di integrità accademica durante una verifica. Bisogna perciò assicurarsi che ci sia un controllo del comportamento degli studenti attraverso l'uso di webcam, registrazione dello schermo e verifica dell'identità.

Infine, quelli che si rivelano essere gli strumenti tecnologici più efficaci nella valutazione a distanza di una lingua straniera, sono anche quelli più costosi e che richiedono più tempo e impegno. In generale, la valutazione a distanza richiede più tempo e flessibilità.

## 5.9 Scenario di valutazione a distanza nell'insegnamento della lingua inglese

Vediamo ora un possibile scenario di valutazione a distanza riferito ad un'unità didattica di lingua inglese. Previo consenso dei genitori, in termini di privacy, l'obiettivo è quello di descrivere la propria casa. Secondo l'approccio di backward curriculum design, cominciamo definendo gli obiettivi dell'apprendimento e quindi i risultati che si vogliono verificare alla fine di questa unità didattica, essi verranno poi condivisi con gli alunni:

**Durata:** 4 settimane

**Livello:** A1

**Obiettivo:** Saper descrivere e parlare della propria casa

**Competenze valutate:**

- padronanza nell'uso del lessico della casa (stanze, mobili, aggettivi...);
- padronanza nell'uso delle preposizioni e avverbi di luogo;
- capacità di descrivere una stanza, parlare di mobili e oggetti;
- trasmissione efficace del messaggio, pronuncia, accento (espressione orale);
- espressione scritta (ortografia);
- coinvolgimento attivo dello studente.

**Verifiche formative in itinere:** una a settimana con utilizzo di diverse applicazioni (Quiz live, extempore e Vocaroo).

**Autoverifica:** attraverso le applicazioni Quizlet e Genially.

**Verifica sommativa finale (compito di realtà):** inviare una mappa con i nomi delle stanze della propria casa (creata con le tecnologie preferite o anche fatta a mano e fotografata). Fare un tour in diretta (con zoom) descrivendo la propria casa.

Si consideri successivamente la redazione di una griglia valutativa. In Figura 5.1 vediamo un esempio di griglia valutativa che tenga in considerazione quanto detto al Paragrafo 5.4 rispetto al cosa valutare in una lingua straniera a distanza (fluency, accuracy, coinvolgimento, impegno...). Essa servirà a garantire validità e affidabilità nella redazione della prova. Infine, è previsto che tale griglia sia condivisa con gli studenti, così da stimolare la loro partecipazione, consapevolezza e autonomia nell'apprendimento.

Alla fine delle quattro settimane di lavoro, si propone come verifica sommativa un compito di realtà e una valutazione diretta. Esse forniscono una miglior evidenza rispetto alla padronanza della lingua e un autentico e stimolante uso della stessa.

Per la valutazione formativa in itinere si propone invece una valutazione mista (diretta e indiretta), così da valorizzare i diversi aspetti e stili di intelligenza personali nell'apprendimento e utilizzo della lingua.

La prima lezione sarà dedicata alla condivisione degli obiettivi dell'apprendimento e della valutazione riferita all'unità didattica proposta. Assieme a questo, si verificherà che gli studenti sappiano utilizzare le applicazioni che si intendono proporre ai fini dello studio autonomo/autovalutazione e verifica.

Le verifiche formative saranno proposte con cadenza settimanale. La prima settimana, dopo aver studiato il lessico riferito alle stanze e agli oggetti della casa, si proporrà alla classe una sfida online attraverso Quizlet live, dove i compagni si sfidano a vicenda nel riconoscere le parole che descrivono certe immagini. La sfida motiva i ragazzi e permette all'insegnante di verificare un primo livello di acquisizione del nuovo lessico, in particolare quello necessario alla redazione della mappa della propria casa.

<b>Pronuncia</b> Rispettare le regole di pronuncia, l'accento delle parole e l'intonazione delle frasi. Parlare ad una velocità corretta, senza grandi interruzioni.	<input type="checkbox"/> 4 Molto buona <input type="checkbox"/> 3 Globalmente corretta <input type="checkbox"/> 2 Media <input type="checkbox"/> 1 Povera <input type="checkbox"/> 0 Nulla, senza sforzo
<b>Espressione linguistica</b> Correttezza lessicale e grammaticale. Frase comprensibili nonostante gli errori.	<input type="checkbox"/> 4 Corretta <input type="checkbox"/> 3 Globalmente corretta <input type="checkbox"/> 2 correttezza sufficiente <input type="checkbox"/> 1 correttezza non sufficiente <input type="checkbox"/> 0 Espressione non comprensibile
<b>Espressione scritta</b> Ortografia e scelta delle parole corretta nella redazione della mappa.	<input type="checkbox"/> 4 Completamente <input type="checkbox"/> 1 Un solo errore <input type="checkbox"/> 0 Due o più errori
<b>Puntualità nella connessione</b>	<input type="checkbox"/> 4 Ottima <input type="checkbox"/> 3 Buona <input type="checkbox"/> 1 Scarsa <input type="checkbox"/> 0 Nulla
<b>Partecipazione al lavoro di classe</b> (videolezioni, esercitazioni...)	<input type="checkbox"/> 4 Ottima <input type="checkbox"/> 3 Buona <input type="checkbox"/> 2 Discreta <input type="checkbox"/> 1 Scarsa <input type="checkbox"/> 0 Nulla
<b>Impegno nelle verifiche formative</b>	<input type="checkbox"/> 4 Ottimo <input type="checkbox"/> 3 Buono <input type="checkbox"/> 2 Discreto <input type="checkbox"/> 1 Scarso <input type="checkbox"/> 0 Nullo
<b>Totale:</b>	

**Figura 5.1:** Esempio di griglia valutativa per verifica a distanza proposta a fine unità per il livello A1 di lingua inglese

La seconda settimana sarà dedicata allo studio delle preposizioni e avverbi di luogo. La verifica formativa di questa parte avverrà attraverso una serie di task che l'insegnante prepara e assegna ai propri studenti attraverso l'applicazione Extempore. I task saranno riferiti alle preposizioni e avverbi di luogo e al lessico studiato in precedenza, in modo da richiamarlo alla memoria e testarlo anche oralmente. Extempore infatti permette di registrare risposte audio ai quesiti e anche di creare quesiti audio. Il docente può fornire feedback audio o scritti al lavoro dei ragazzi sempre attraverso extempore.

Nella terza settimana verrà proposta una simulazione della prova di presentazione della propria casa attraverso una registrazione in Vocaroo, che verrà inviata all'insegnante. A sua volta, l'insegnante fornirà i feedback necessari al miglioramento della produzione orale in questo specifico task.

Attraverso la preparazione di attività (video, quiz, testi a completamento, abbinamenti parola/immagine...). preparati dall'insegnante con Genially e Quizlet, gli alunni potranno procedere in modo autonomo ad un'autovalutazione durante le settimane di studio e in preparazione alle verifiche formative e a quella di fine unità.

Nella quarta e ultima settimana si chiederà agli studenti di inviare la mappa da loro redatta e si effettueranno le videochiamate in zoom per il tour di presentazione della propria casa. Si avrà cura di creare i gruppi tenendo conto delle affinità personali, in modo da mettere i ragazzi a proprio agio in un contesto di produzione orale nella lingua straniera. Si chiederà agli studenti di parlare per un tempo non superiore ai 3 minuti ciascuno.

Come abbiamo descritto in questo capitolo, nella valutazione a distanza di una lingua straniera dobbiamo tener presente sia aspetti legati alla valutazione in generale (come l'importanza dei feedback e target) sia elementi che sono propri della valutazione della LS (come fluency e accuracy). Abbiamo poi evidenziato l'importanza dei criteri di validità e affidabilità nella costruzione delle prove linguistiche, i vantaggi e le difficoltà di un Direct e Indirect Assessment. Successivamente, si sono fatti alcuni esempi di utili applicazioni a servizio della valutazione da remoto di una lingua straniera, come zoom, extempore, Quizlet o Vocaroo. Abbiamo quindi visto tali applicazioni in azione nella presentazione di uno scenario di valutazione a distanza della lingua straniera inglese nella scuola, ricordando anche le difficoltà che emergono in una valutazione online della LS. Infine, abbiamo descritto come E-portfolio e open book exam possano rivelarsi utili strumenti nella valutazione a distanza della lingua straniera, in quanto stimolano i livelli più complessi di pensiero e di competenze.

---

## Capitolo 6

# Conclusioni

La valutazione a distanza include alcune caratteristiche distinte rispetto al contesto in presenza, in particolare a causa della natura spesso asincrona dell'interattività online. Per questo motivo, essa richiede agli insegnanti una riflessione e un ripensamento della pedagogia online, finalizzato a sviluppare strategie efficaci di valutazione formativa. Tale riflessione implica un'attenta osservazione degli alunni e una concezione di valutazione aperta, flessibile e disposta alla condivisione della conoscenza.

Le modalità studiate e utilizzate da anni nell'esperienza anglo-americana delle università online (compiti di realtà, quiz, videoconferenze, compiti a libro aperto, e-portfolio, F.I.R.E. questions, videoconferenze, discussioni online, connessioni "oltre lo schermo") si rivelano efficaci punti di partenza per un loro utilizzo e riadattamento ad un contesto di scuola secondaria.

Nel presente lavoro, si è evidenziato come il coinvolgimento delle famiglie ma soprattutto degli studenti stessi sia essenziale al fine di una valutazione e un apprendimento efficaci. A tal proposito, sono stati individuati come fondamentali feedback continui e personalizzati, processi di autovalutazione, stesura e utilizzo di rubriche, per chiarire gli obiettivi dell'apprendimento e i criteri di valutazione. Queste modalità aiutano infatti gli studenti ad interiorizzare e applicare tali criteri ad un apprendimento sempre più consapevole e autodiretto.

I dati emersi dal sondaggio che è stato sottoposto all'attenzione di insegnanti di scuola secondaria in Italia e Inghilterra hanno evidenziato quanto emerso dalla ricerca fatta sul tema della valutazione da remoto. A distanza, come del resto in presenza, il tipo di valutazione da preferire va a favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze. Tuttavia, a distanza vengono maggiormente considerate la responsabilità, l'autonomia e l'attitudine. La valutazione è di tipo formativo, costante e centrato sullo studente. Rimane chiaro come il ruolo fondamentale per il successo nell'apprendimento sia giocato in larga misura dal coinvolgimento e il grado di interesse che si riesce a suscitare nell'alunno rispetto alla materia di studio. Inoltre, il tipo di stima e di collaborazione che si crea nel rapporto insegnante-alunno influenzerà l'impegno e la determinazione nel raggiungere certi risultati. Dal confronto sulla realtà valutativa della scuola inglese e italiana è emersa l'utilità di proporre prove orali nella valutazione a distanza e l'utilità nella formulazione e assegnazione di giudizi più che di voti al lavoro online.

La valutazione deve essere formativa, continua e su tipi di prova diversi (domande aperte, a risposta multipla, progetti, e-portfolio, presentazioni, compiti di realtà) in modo da garantire una più completa conoscenza e osservazione delle diverse modalità di conoscenza, competenza ed espressione dei propri studenti. Questo si applica anche alla valutazione a distanza della lingua straniera, in cui si evidenzia la necessità di feedback continui e di verifiche con valutazione diretta e indiretta, in modo da raccogliere dati differenti e valorizzare i diversi aspetti di apprendimento che le due modalità colgono. Si è poi sottolineata la necessità di costruire prove secondo i criteri di validity e reliability.

Sul cosa valutare in una lingua straniera nella didattica a distanza, si è visto che i criteri rimangono quelli della valutazione in presenza, con particolare attenzione al coinvolgimento dello studente, all'impegno e alla puntualità nella connessione e consegna dei compiti assegnati.

Gli esempi presentati riguardo l'utilizzo della tecnologia nella valutazione della lingua straniera hanno evidenziato come gli strumenti tecnologici in ambito valutativo rappresentino una grande risorsa. Rimangono tuttavia aperte le questioni morali, educative, sociali ed etiche che un certo tipo di tecnologia e un suo utilizzo provocano. Il possesso e l'utilizzo di certe applicazioni cambia la modalità di rapporto tra le persone, il modo di ragionare, le stimolazioni cerebrali, per fare solo alcuni esempi. La tecnologia non è "cattiva" di per sé, ma è spesso costruita in modo da favorire effetti di schiavitù e controllo nei confronti di chi la utilizza. Di questo bisogna essere consapevoli per poterla utilizzare e proporre con equilibrio e ragione.

Infine, abbiamo visto come due strumenti della valutazione delle lingue nelle università online, E-portfolio e Open book exams, possano essere riproposti e utilizzati anche nella valutazione della LS a scuola, senza negare però possibili difficoltà.

Alla luce delle considerazioni fatte rispetto alla valutazione a distanza, abbiamo concluso con uno scenario di valutazione riferito all'insegnamento della lingua inglese da remoto, che considerasse anche, l'utilizzo delle tecnologie che abbiamo menzionato in questo lavoro.

Nonostante la valutazione a distanza di una lingua straniera presenti alcune difficoltà, essa si è certamente rivelata possibile e vantaggiosa nell'affrontare il difficile contesto creato dalla pandemia COVID-19. Tuttavia, le riflessioni sui metodi e gli obiettivi della valutazione restano validi anche in un contesto in presenza. Allo stesso modo, si prevede che l'esperienza accumulata nell'uso di nuovi sussidi tecnologici alla didattica a distanza si riveleranno utili a migliorare anche la didattica tradizionale.

---

# Bibliografia

- Ali, A. and Smith, D. (2015). Comparing social isolation effects on students attrition in online versus face-to face courses in computer literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 12:11–20.
- Anderson, J. (2009). *Cognitive Psychology and its Implications*(7th edn.). New York: Worth.
- Atkinson, T. and Lazarus, M. (2002). *Aspects of Teaching Secondary Modern Foreign Languages*. Routledge-Falmer.
- Beeby, C. (1997). The meaning of evaluation. *Current issues in education*, 4(1):68–78.
- Benigno, V., Caruso, G., Chifari, A., Ferlino, L., Fulantelli, G., Gentile, M., and Allegra, M. (2020). La famiglia e la scuola ai tempi del covid-19. Technical Report 9788890313384, Istituto per le Tecnologie Didattiche - Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Berg, G. A. and Simonson, M. (2016). Distance learning.
- Bersanelli M., G. M. (2003). *Solo lo stupore conosce*. Rizzoli.
- Bloom, B., editor (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: Contradictory or complimentary. *Assessment for Learning in Higher Education*.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22:151–167.
- Bååth, J. (1980). *Postal Two-Way Communication in Correspondence Education. An Empirical Investigation*. LiberHermods.
- Bruschi, M. (2020). Prime indicazioni operative per le attività di didattica a distanza.
- Burges Watson, D., Adams, J., Azevedo, L., and Haighton, C. (2016). Promoting physical activity with a school-based fancy mat exergaming intervention: qualitative findings from a natural experiment.

- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Cann, A. (2007). Podcasting is dead. long live video! *Bioscience Education*, 10(1).
- Cooper, J. M. (2006). *Classroom Teaching Skills*. Cengage Learning.
- Crook, A., Mauchline, A., Maw, S., Lawson, C., Drinkwater, R., and Lundqvist, K. (2012). The use of video technology for providing feedback to students: Can it enhance the feedback experience for staff and students? *Computers and Education*, 58(1).
- Cummins, P. W. and Davesne, C. (2009). Using electronic portfolios for second language assessment. *Modern Language Journal*, 93(s1):848–867.
- Daly, C., Pachler, N., Mor, Y., and Mellar, H. (2010). Exploring formative e-assessment: using case stories and design patterns. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5):619–636.
- DoE (2020). Remote education good practice.
- Earl, L. (2014). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Cheltenham, AU: Hawker Brownlow.
- Entwistle, N. and Karagiannopoulou, E. (2014). *Advances and innovations in university assessment and feedback*. Edinburgh University Press.
- Evans, T. and Nation, D. (1989). Dialogue in practice, research and theory in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 4(2):37–42.
- Eynon, B. and Bass, R. (2009). The difference that inquiry makes: A collaborative case study of technology and learning, from the visible knowledge project.
- Fenwick, T. and Parsons, J. (2009). *Art of Evaluation: A Resource for Educators and Trainers*. Thompson Educational Publishing; 2nd ed. edition.
- Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. Hodder Education, An Hachette UK Company.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic.
- Gibb, N. (2015). Assessment after levels.
- Gibbs, G. (1995). *Assessing student centred courses*. Oxford Brooks University.
- Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2):12–16.
- Godwin-Jones, R. (2012). Digital video revisited: Storytelling, conferencing, remixing. *Language Learning & Technology*, 16(1):1–9.

- Goertler, S. and G., A. (2018). Assessment in online german: Assessment methods and results. *ATG*, 51(2):156.
- Gonzalez, J. A. (2009). Promoting students autonomy through the use of the european language portfolio. *ELT Journal*, 63(4):373–382.
- Grenfell, M. and Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. Routledge.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. New York: Academic Press.
- Gruba, P., Cardenas-Claros, M., Suvorov, R., and Rick, K. (2016). *Blended language program evaluation*. NY: Palgrave.
- Gutiérrez-Esteban, P., Díaz, L., Masa, J., Tosina, R., Delgado, S., and Reis, A. (2014). Usos de aulas virtuales síncronas en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, pages 203–215.
- Hill, C. (2007). Assessment for the millennial generation. *Online Classroom*, page 18.
- Holmberg, B. (1983). *Distance Education: International Perspectives*. Routledge.
- JISC (2010). Effective assessment in a digital age – a guide to technology-enhanced assessment and feedback.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. Routledge.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. London, Routledge.
- Lemov, D. (2020). *Teaching in the Online Classroom*. Jossey-Bass.
- Lyddon, P. and Sydorenko, T. (2008). *Assessing Distance Language Learning*, volume 7, chapter 6, pages 109–127. CALICO.
- Mattarella, S. (2017). DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 62.
- Mazzeo, R. (2019). *La Valutazione Liberata*. Bonomo Editore.
- McCabe, M. F. and González-Flores, P. (2017). *Essentials of Online Teaching*. Routledge.
- McIntosh, J. (2015). Final report of the commission on assessment without levels. Technical report, GOV.UK. Crown copyright 2015.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., and Jones, K. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Technical report, U.S Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Policy and Program Studies Service.

- Meyen, E. L., Aust, R. J., Bui, Y. N., Ramp, E., and Smith, S. J. (2002). The online academy formative evaluation approach to evaluating online instruction. *The Internet and Higher Education*, 5(2):89 – 108.
- Morgan, C. and O'Reilly, M. (2012). *Assessing Open and Distance Learners*. Routledge.
- Ofsted (2019). School Inspection Handbook. Technical Report 190017, Department for Education.
- Oldfield, A., Broadfoot, P., Sutherland, R., and Timmis, S. (2012). Assessment in a digital age: A research review. Technical report, Graduate School of Education, University of Bristol.
- Osika, E. R. (2007). Assessing student learning online: It's more than multiple choice. *Online Classroom*, page 13.
- Perkins, D. (2003). *King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*. John Wiley Press.
- Perry, W. i. G. v. E. (1986). *Distance education and the Adult Learner*. Heerlen:Open Universiteit.
- Rakes, G. C. (2008). Open book testing in online learning environments. *Journal of Interactive Learning Online*, 7(1):1–9.
- Reinders, H. and White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2):143–154.
- Rowntree, D. (1990). *Teaching Through Self-Instruction*. Routledge.
- Shank, P. (2007). Using self-check exercises to assess online learning. *Online Classroom*, page 16.
- Thorpe, M. (1988). *Evaluating Open and Distance Learning*. Longman.
- Treccani (2020). Voce di dizionario.
- Trincherò (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26:40–55.
- Trincherò, R. and Calvani, A. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma:Carocci.
- Wiggins, G. (1998). *Education assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Joey-Bass.
- Wiggins, G. and McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. ASCD.
- Williamson, R. H. G. (2020). Arrangements for examinations and assessments in 2020.