

# Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita

## Learning assessment skill at school: a strategic asset for life

Katia Montalbetti

Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, [katia.montalbetti@unicatt.it](mailto:katia.montalbetti@unicatt.it)

Assessment skill is considered strategic to govern complexity and to direct oneself in longlife and longwide learning process being a highly transversal skill. Consequently, all educational and training contexts, and among them in particular schools, should encourage and promote its development; instead of this assessment skill rarely is an explicit objective in teaching practice. In innovative contexts students can be asked to carry out an assessment exercise but without an adequate training this request can be risky. This is particularly true in student assessment of teaching where the inversion of roles can negatively influence the quality of educational relationships. To full exploit the educational potential of assessment practices in the school context, it is necessary to re-launch an assessment agreement within a framework of commitment and co-responsibility between teachers and students.

**Keywords:** Assessment skill; Soft skills; Teaching assessment; Teachers training; Students.

La competenza valutativa è considerata strategica per governare la complessità e per dirigere se stessi nel proprio processo di apprendimento longlife e longwide configurandosi perciò come una capacità trasversale altamente trasferibile. Di conseguenza sollecitarne e promuoverne lo sviluppo è, o dovrebbe essere, un obiettivo comune a tutti i contesti educativi e formativi e fra essi in particolare della scuola. Eppure, raramente lo sviluppo della competenza valutativa costituisce un obiettivo esplicito dell'insegnamento. Nei contesti più aperti all'innovazione lo studente può essere sollecitato a compiere un esercizio valutativo attivo ma in assenza di una adeguata preparazione vi è il rischio che tale richiesta sia controproducente. Ciò è particolarmente visibile nella valutazione della didattica la quale, per l'inversione di ruoli che sottende, può influire negativamente sulla qualità delle relazioni educative e aprirsi a strumentalizzazioni. Per valorizzare a pieno il potenziale formativo delle pratiche valutative nel contesto scolastico serve rilanciare un patto sulla valutazione fra docenti e studenti all'interno di un quadro di impegno e di corresponsabilità.

**Parole chiave:** Competenza valutativa; Competenze trasversali; Valutazione della didattica; Formazione degli insegnanti; Studenti.

## Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita

### 1. Valutare: una competenza strategica

Valutare è strategico per governare la complessità tipica della società odierna e vi è ampio consenso nel considerare la capacità valutativa una risorsa per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015; Nguyen & Walker, 2016). In questa prospettiva, è cresciuta l'importanza accordata all'insieme di competenze generali, dette anche trasversali o strategiche o soft skills, le quali indicano la capacità di una persona di saper operare con efficacia nelle diverse situazioni e possiedono un alto tasso di trasferibilità; in ragione di ciò sono preziose per garantire l'occupabilità nel tempo e nello spazio e nel complesso sono indice di maturità in relazione a se stessi, agli altri, al lavoro. In coerenza con questo scenario, anche il sistema formativo ha nel tempo dedicato maggiore attenzione alla promozione delle competenze generali individuando – anche grazie a sollecitazioni normative nazionali<sup>1</sup> e europee<sup>2</sup> – spazi e modalità per integrare nel curriculum attività finalizzate al loro sviluppo. Sottesa vi è la convinzione che la finalità ultima della scuola sia preparare gli studenti ad affrontare la vita anche, o forse soprattutto, fuori dal setting scolastico ove dovranno confrontarsi e governare situazioni sempre nuove e complesse; di conseguenza diventa essenziale l'acquisizione di un approccio autonomo e responsabile all'apprendimento in modo da continuare la propria formazione anche oltre le situazioni guidate e protette dell'istruzione formale (Swartz, Lindgren & Lewis, 2009).

In tale prospettiva nel contesto scolastico hanno preso il via progetti e attività, più o meno formalizzati, volti intenzionalmente a promuovere negli studenti fiducia e consapevolezza di sé, creatività, pensiero critico, risoluzione di problemi, abilità comunicative e negoziali, abilità interculturali, considerati come elementi trasversali a tutte le compe-

1 Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012).

2 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

tenze chiave. Anche se nella riformulazione del 2018<sup>3</sup> quando si parla di “competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare” vi è un riferimento al saper valutare il proprio apprendimento e individuare le proprie capacità, a livello attuativo pare mancare un’attenzione esplicita allo sviluppo della dimensione valutativa la quale costituisce una parte integrante, o meglio ancora la base di appoggio, delle competenze generali che a loro volta assicurano un apprendimento *longlife* e *longwide*. Si tratta di un elemento su cui merita riflettere perché valutare e valutarsi sono indispensabili per impostare e governare la propria formazione dato che permettono di acquisire consapevolezza delle risorse personali e di valorizzare e orientare al meglio quelle messe a disposizione nei diversi contesti di appartenenza.

## 2. Valutare con metodo

La debole attenzione alla competenza valutativa come area di sviluppo nel quadro delle competenze generali può forse derivare da un equivoco di fondo indotto dalla familiarità che ciascuno di noi ha con la valutazione. Di quest’ultima infatti facciamo esperienza in molti modi, in situazioni assai differenziate e non di rado in maniera irriflessa; valutiamo tutto o quasi tutto e ciò può indurci a credere di possedere tale competenza in modo quasi naturale senza aver bisogno di renderla oggetto di insegnamento e di apprendimento.

In realtà, dentro all’esperienza quotidiana del valutare si nascondono processi e forme di giudizio alquanto diversi; già molto tempo fa Barbier (1989) aveva cercato di fare ordine distinguendo tre principali tipologie: la valutazione implicita, quella spontanea e quella istituzionale. A suo dire, la prima appartiene al regno dell’informale, dell’inespresso e spesso dell’inconscio ed è agita in modo irriflesso; la seconda, pur rientrando nel mondo dell’espresso, esprime giudizi condizionati dai luoghi comuni e privi di chiari criteri di riferimento risultando spesso arbitraria; la terza si configura come un atto deliberato e socialmente organizzato che adotta determinate procedure.

In quest’ultima accezione, la valutazione implica intenzionalità e si regge sul confronto fra due elementi: quello reale che il soggetto/valutatore prende in esame e quello ideale che funge da elemento di confronto (Hadij & Rivoltella, 2017). Per dirla ancora con Barbier (1989,

3 Raccomandazione del Consiglio relativa alle Competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018).

p. 76) si tratta di «un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo in una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto». La rappresentazione fattuale dell'oggetto da parte di colui che valuta richiede la raccolta di dati sul campo; solo in apparenza si tratta di un processo neutro poiché le modalità investigative adottate sono guidate da categorie concettuali e sono frutto di una scelta. Parimenti la rappresentazione codificata poggia sull'attribuzione di valore all'oggetto d'indagine in base a determinati criteri che possono trovare origine all'interno del sistema oppure essere forniti o imposti dall'esterno.

Per compiere un'azione valutativa quindi è necessario ricostruire una base informativa riguardante l'evaluando e disporre di elementi di riferimento con cui confrontarlo (Stame, 1998); nella valutazione perciò trova posto accanto alla misurazione – e non senza complessità – la dimensione interpretativa (Guba & Lincoln, 1989). Valutare non si configura infatti come una operazione neutra poiché «comporta l'attribuzione di valore a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli “scopi” che colui che valuta intende perseguire [...] il giudizio di positività o negatività può essere formulato solo in forza del sistema di discriminazione elaborato o prescelto» (Domenici, 2012, p. 72).

Per guardarsi dai rischi della valutazione spontanea o implicita diventa indispensabile avere consapevolezza del processo conoscitivo attivato e dei criteri assunti come termine di confronto i quali vanno esplicitati e, laddove opportuno, negoziati con i diversi attori.

La valutazione designa un processo a forte valenza sociale nel quale, accanto a chi valuta, giocano un ruolo importante anche chi è valutato, coloro ai quali sono indirizzati i risultati e quanti hanno un interesse, anche indiretto, rispetto all'evaluando (stakeholders) (Altieri, 2009). È appena il caso di sottolineare che il giudizio cui la valutazione perviene, almeno idealmente, si pone come una risorsa per supportare il processo decisionale e orientare l'azione a diversi livelli (Palumbo & Stame, 2002). Senza entrare nel merito della controversa questione legata alle ricadute della valutazione (Weiss, 2007), merita porre in evidenza che imparare ad agire con metodo è indispensabile poiché dai giudizi discendono conseguenze ed effetti pragmatici che incidono sul contesto e sui diversi attori.

Se fare esperienza della valutazione è un fatto comune e ricorrente, valutare con metodo in modo intenzionale secondo procedure consapevoli, esplicite e condivise è tutt'altro che scontato; nondimeno saperlo fare in modo “istituzionale” secondo le parole di Barbier è essenziale per esprimere giudizi argomentati sulla base dei quali pren-

dere buone decisioni, compiere scelte ponderate e intervenire in modo appropriato nelle situazioni.

Ne consegue che apprendere a valutare e a valutarsi serve non solo per chi è chiamato a svolgere un compito valutativo come professionista – il quale necessita come è ovvio di un sapere specialistico e di know how tecnico – ma anche al soggetto in quanto tale per agire in modo orientato e con efficacia nei diversi contesti di appartenenza. In tale prospettiva la competenza valutativa è strategica per affrontare la vita, ragion per cui ne va intenzionalmente promosso e sostenuto nel tempo lo sviluppo.

### 3. Agire la valutazione

Come osservato l'esperienza del valutare è connaturata all'esistenza umana ma il suo esercizio competente richiede di essere appreso; di conseguenza sollecitarne e promuoverne lo sviluppo è, o dovrebbe essere, un obiettivo comune a tutti i contesti educativi e formativi e fra essi in particolare della scuola. In tale ambito però la valutazione raramente è considerata come un oggetto di lavoro specifico nel quadro dello sviluppo delle competenze generali dell'alunno (Tino & Grion, 2019).

Essa è per lo più identificata con uno strumento di cui l'insegnante dispone per accertare le acquisizioni maturate e supportare il processo di apprendimento (Bellomo, 2013); l'ingresso della nozione di competenza (Le Boterf, 2008; Pellerey 2010) ha indubbiamente innescato un processo di rivisitazione dei modi di agire la valutazione tuttora in corso e dai molteplici esiti (Ciraci, 2019; Trinchero, 2016). Per costruire le condizioni in cui osservare e apprezzare le competenze – generali e disciplinari – sono stati messi a punto dispositivi valutativi mirati a sollecitare la mobilitazione di abilità complesse come ad esempio i compiti di realtà o compiti autentici (Comoglio, 2002) e sono stati adottati strumenti idonei ad apprezzarne il livello di padronanza come per esempio le rubriche valutative (Castoldi, 2019). La valutazione delle competenze – in particolare di quelle trasversali (Cimatti, 2016; Laker & Powell, 2011) – ha portato altresì ad ampliare la gamma di situazioni in cui acquisire dati informativi superando anche le barriere fisiche della scuola: ne sono un esempio nella scuola secondaria di secondo grado le attività, variamente denominate e articolate di stage, tirocinio, alternanza scuola lavoro (PCTO<sup>4</sup>) in cui gli studenti

4 Si pensi per esempio ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento

sono valutati dai tutor (Sicurello, 2016; Torre, 2017) nei contesti real life. In tali pratiche molto spesso i punti di vista degli adulti, diversi ma accomunati dalla prospettiva eterovalutativa, sono integrati dal giudizio dello studente al quale è richiesto di valutare il percorso compiuto e di riflettere, in prospettiva autovalutativa, sulle sue acquisizioni (Montalbetti & Lisimberti, 2020).

Anche al di fuori dell'alternanza scuola lavoro, nei contesti scolastici più aperti all'innovazione lo studente può agire in modo attivo la valutazione e non solo "riceverla". Ne sono un esempio, sostenuto anche da sollecitazioni normative<sup>5</sup>, le esperienze di autovalutazione nelle quali lo studente è chiamato ad osservarsi dall'esterno prendendo le distanze dal proprio modo di essere e di agire per formulare un giudizio sul processo e/o sul prodotto (Mariani, 2013).

Il medesimo protagonismo è rintracciabile anche nelle pratiche di valutazione fra pari ove costui ha l'opportunità di agire al tempo stesso il ruolo di valutatore e di valutato; in qualità di soggetto valutatore sperimenta e tocca con mano la responsabilità e l'impegno richiesti dal processo valutativo, quando è valutato da un compagno è sollecitato ad aprirsi al confronto con il giudizio altrui dal quale può trarre stimoli per prendere coscienza della parzialità del suo punto di vista (Karami & Rezaei, 2015).

Anche nella prospettiva della qualità lo studente ricopre un ruolo centrale poiché è chiamato in causa come valutatore del servizio fruito (Grion & Grosso, 2012; Spencer & Schmelkin, 2002), in particolare della didattica. Si tratta di esperienze eterogenee accomunate dalla convinzione che «No one has a bigger stake in teaching effectiveness than students. Nor are there any better experts on how teaching is experienced by its intended beneficiaries» (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012, p. 2) e dalla volontà di dar voce alla prospettiva degli studenti (Grion & Cook-Shater, 2013) ai fini del miglioramento del sistema.

Nel complesso, le pratiche di esercizio attivo dell'azione valutativa – che conviene ricordarlo sono diffuse a macchia di leopardo e in modo differenziato nei diversi ordini e gradi scolastici – si reggono sul presupposto, più o meno consapevole, che lo studente sia in grado di valutare con metodo. Questa condizione tuttavia non può essere data per scontata poiché l'apprendimento della valutazione raramente costituisce un oggetto di lavoro nel percorso scolastico.

(Art. 1 commi 784-787, L. 145/2018 "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021").

5 DLgs 62/17, art. 1, c. 1.

L'ipotesi di fondo avanzata nel contributo è che la scuola debba assumere la valutazione come contenuto core dell'insegnamento; per farlo è indispensabile che agli studenti sia offerta la possibilità di sperimentarsi in compiti di natura valutativa ma questa condizione pur essendo necessaria non è però sufficiente. Le esperienze di valutazione attiva infatti possono configurarsi come opportunità per apprendere a valutare e a valutarsi se vengono intenzionalmente preparate e accompagnate dai docenti; in altri termini "far fare valutazione" agli studenti nelle diverse forme cui si è fatto cenno di per sé non si configura come occasione per rafforzare la competenza valutativa se a costoro non sono fornite in modo intenzionale le risorse di pensiero e di azione necessarie per valutare con metodo. In assenza di tali condizioni la loro esperienza può essere guidata dai meccanismi tipici della valutazione spontanea nell'accezione che ne dà il Barbier e sfociare nella formulazione di giudizi arbitrari e non argomentati da cui possono derivare anche effetti negativi. Questo rischio è particolarmente presente nella valutazione della didattica la quale, per l'inversione dei ruoli che sottende, si presta più di altre pratiche a possibili strumentalizzazioni che possono nuocere alla qualità delle relazioni nel contesto scolastico.

#### 4. Valutare la didattica

Sebbene l'idea di coinvolgere gli studenti nella valutazione della didattica sia meno nuova di quanto si possa credere (De Landsheere, 1976), fuori dall'ambito della formazione superiore, tale pratica risulta ancora poco diffusa; anche in letteratura si faticano a rintracciare studi di natura teorica e contributi di taglio empirico che abbiano documentato in modo sistematico le (rare) esperienze svolte nel contesto scolastico.

Nel nostro paese alcune di queste pratiche sono state attivate per iniziativa dei Comitati di valutazione interni i quali, chiamati a definire i criteri di premialità per l'assegnazione del bonus per la valorizzazione della professione (così come previsto dalla Legge 107/2015), hanno scelto di integrare i dati ricavati dall'autovalutazione del docente con le informazioni fornite dagli studenti (Montalbetti, 2018); costoro sono quindi invitati, secondo procedure più o meno sistematiche e rigorose, ad esprimere un giudizio circa la qualità della didattica agita dai loro insegnanti (Montalbetti & Lisimberti, 2018). In queste realtà le valutazioni fornite dagli studenti intendono concorrere – sebbene in misura ridotta e in proporzioni differenziate – ad orientare la distribuzione del bonus; in altri termini dai giudizi degli studenti originano effetti pragmatici che hanno ricadute sul contesto.

Accanto a questa finalizzazione legata alla contingenza del momento in cui sono state avviate, le iniziative di valutazione della didattica mirano a fornire ai soggetti valutati (in questo caso i docenti) informazioni utili per migliorare la qualità della loro proposta rendendola più funzionale all'apprendimento; in tal senso la valutazione, almeno nelle intenzioni, ambisce ad essere una risorsa per il miglioramento del processo di insegnamento e dei risultati dell'apprendimento. Anche in questa seconda prospettiva perciò dai giudizi degli studenti originano – almeno in potenza – effetti pragmatici che incidono sul contesto.

Come già osservato valutare con metodo non è un'abilità innata e perciò è necessario che gli studenti siano guidati a sviluppare gradualmente tale competenza; in assenza di una preparazione intenzionale l'esperienza rischia non solo di essere inutile per la loro formazione rafforzando meccanismi valutativi spontanei ma anche di avere ricadute negative sul tessuto relazionale.

La valutazione della didattica presuppone infatti che ci sia fiducia nell'intera operazione da parte di tutti gli attori e che sia stretta un'alleanza fra adulti e studenti (Mari, 2012; Postic, 1994): i primi devono riconoscere i loro alunni come soggetti legittimati a formulare giudizi, i secondi devono accostarsi al compito valutativo con strumenti adeguati e con impegno all'interno di un quadro di corresponsabilità. Avere fiducia significa non solo fidarsi delle modalità scelte per rilevare i dati e costruire la base informativa ma anche, o forse soprattutto, fidarsi dei criteri di riferimento adottati e dell'uso che sarà fatto dei risultati; in sintesi, occorre fidarsi del sistema in cui si è inseriti e sentirsene una parte attiva.

Per rendere la valutazione della didattica un'opportunità di crescita per gli attori e per il contesto è perciò necessario agire su più fronti.

Sul piano metodologico vanno adottate procedure rigorose che consentano di ottenere una rappresentazione fattuale fedele dell'oggetto (la didattica) e individuati criteri di riferimento chiari per elaborare una rappresentazione codificata; come osservato in apertura non si tratta di operazioni tecniche poiché i processi messi in campo sono guidati da categorie concettuali e riflettono opzioni valoriali che devono essere rese oggetto di confronto fra docenti e studenti (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012).

Agli studenti vanno fornite risorse conoscitive e operative per accostarsi in modo rigoroso e responsabile al compito valutativo; in tale prospettiva è indispensabile che acquisiscano i concetti e gli strumenti fondamentali della valutazione tanto nei suoi aspetti tecnico-strumentali quanto in quelli valoriali e sociali (Montalbetti, 2019).

I docenti, singolarmente e in team, hanno a disposizione diverse ri-

sorse didattiche per preparare gli studenti che spaziano dalla proposta di contenuti specifici inerenti alcuni aspetti del processo valutativo, all'analisi di esempi concreti, alla co-costruzione di strumenti; tuttavia è soprattutto con il loro modo quotidiano di "fare valutazione" in classe che i docenti insegnano agli studenti che cos'è la valutazione, come può essere agita, quale senso assume. Includere la competenza valutativa come oggetto di insegnamento e di apprendimento obbliga a riflettere sul proprio modo di impostare e condurre la valutazione innescando potenzialmente un circolo virtuoso.

Coinvolgere gli studenti nella valutazione della didattica può perciò rappresentare un'opportunità finalizzata a: migliorare la qualità della proposta utilizzando i feed back per apportare eventuali correttivi, riflettere sul proprio stile valutativo, allenare la competenza valutativa degli studenti (Duchan, Buskirk-Cohen, 2011). Sperimentarsi nel ruolo di valutatori può infatti aiutarli a vedere dentro la scatola nera della valutazione toccando con mano l'impegno e le responsabilità connesse; ciò richiede però che costoro siano non solo preparati ad affrontare il compito con risorse adeguate ma anche sollecitati a riflettere criticamente sul processo attivato e sul proprio modo di agire per acquisirne consapevolezza in vista anche di possibili autoregolazioni.

Investire nella valutazione della didattica rappresenta per le scuole una sfida impegnativa; può perciò essere utile cercare un supporto all'esterno che garantisca fondatezza scientifica alle procedure adottate e adeguato accompagnamento nell'implementazione del processo e nella lettura e impiego dei dati (MEMO, 2015). Non si tratta di delegare a terzi il governo del processo che deve restare nelle mani degli attori ma di cocostruire un dispositivo che guidi la comunità scolastica a cogliere tale occasione come opportunità di crescita e di sviluppo del sistema. Sottesa vi è la volontà di riportare al centro della riflessione pedagogica una pratica valutativa che rischia altrimenti di trasformarsi in adempimento e di essere appiattita dentro la logica dell'assicurazione di qualità perdendo il suo valore formativo<sup>6</sup>.

## 5. Verso un patto sulla valutazione

Negli ultimi anni nel contesto scolastico, sulla scorta di istanze diverse di natura endogena e esogena, ha cominciato a maturare un'attenzione

6 Tale ipotesi di lavoro è stata messa allo studio in un'esperienza di ricerca e di accompagnamento nel contesto della scuola secondaria di secondo grado i cui processi ed esiti saranno rendicontati in seguito.

crescente alla valutazione. Da un lato si sono gradualmente ampliate e diversificate le pratiche e le modalità valutative messe in campo, dall'altro si è fatta strada l'idea che lo studente possa e debba assumere un ruolo attivo all'interno di tali processi.

Nei contesti più aperti all'innovazione hanno cominciato a diffondersi pratiche nelle quali è richiesto di mobilitare la competenza valutativa senza che quest'ultima sia stata assunta come contenuto core dell'insegnamento e come obiettivo formativo esplicito nel percorso scolastico. Per imparare a valutare è senz'altro necessario avere occasioni per mettersi alla prova e per sperimentarsi in azione ma tali proposte devono essere preparate e accompagnate in modo intenzionale per garantire che il processo valutativo sia condotto con metodo. In caso contrario non solo si compromette il valore formativo di queste esperienze per la crescita dello studente rafforzando meccanismi valutativi impliciti ma vi è anche il concreto rischio di ingenerare ricadute negative sul contesto. Ciò è particolarmente visibile nella valutazione della didattica ove possono prevalere strumentalizzazioni da ambo le parti rafforzando l'idea che la valutazione sia uno strumento di controllo piuttosto che una leva per il miglioramento.

Per invertire la rotta serve rilanciare un patto sulla valutazione fra docenti e studenti condividendo a monte il senso da assegnare al processo, stabilendo regole di funzionamento cui attenersi nelle diverse pratiche valutative e rendendo gli esiti oggetto di confronto e di lavoro in un quadro di impegno condiviso e di corresponsabilità.

Il patto sulla valutazione per essere autentico implica il recupero di un patto di fiducia fra tutti gli attori in gioco. Le resistenze dei docenti nei confronti della valutazione della didattica spesso sono dovute ad una sfiducia di fondo verso la valutazione interpretata e vissuta come forma di controllo e non come leva per il miglioramento. Quanto agli studenti, il loro accostamento al compito valutativo risente dell'esperienza diretta maturata a scuola ove spesso subiscono la valutazione in modo passivo e la considerano come strumento di controllo nelle mani del docente.

Tali segnali indicano una debolezza generalizzata della cultura valutativa scolastica e del modo di fare valutazione sulla quale è urgente intervenire; esiste infatti un forte squilibrio tra il suo essere molto presente, decisiva nei processi formativi scolastici e molto meno oggetto di riflessione, tematizzazione rispetto al suo significato complessivo per il miglioramento delle relazioni educative. Non di rado si fa valutazione ponendo attenzione agli aspetti tecnici, ai tempi e agli strumenti ma si riflette poco – e ancor meno con gli studenti – sulle scelte di fondo che valutare porta con sé. Ne risulta una valutazione che frequentemente è

vissuta dai diversi attori coinvolti come adempimento e come espressione di un gioco di potere e non come parte fondante della relazione formativa (Rezzara, 2000). Assumere la valutazione come contenuto core dell'insegnamento e come competenza da sviluppare negli studenti richiede un ripensamento delle modalità di fare valutazione in uso ma anche un ripensamento del posto da assegnare alla valutazione stessa all'interno della relazione fra docenti e studenti.

La questione della fiducia che assume nella valutazione della didattica una configurazione propria in realtà affonda le radici nel tessuto relazionale interno (fra insegnanti e alunni) ed esterno (famiglia, territorio). La valutazione nelle sue diverse forme avviene sempre in un contesto (micro, meso, macro), risente del suo influsso e al tempo stesso provoca effetti concreti che contribuiscono a modificarlo; pertanto la debolezza rilevata in campo valutativo lascia forse intravedere un bisogno latente e la necessità di ritrovare un'alleanza fra tutti gli attori dentro al sistema scolastico e fra scuola e società.

## Riferimenti bibliografici

- Altieri, L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: Franco Angeli.
- Barbier, J. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher.
- Bellomo, L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1): 167-174.
- Bill & Melinda Gates Foundation Measures of Effective Teaching (MET) Project. (2012). *Asking students about teaching: Student perception surveys and their implementation* <https://k12education.gatesfoundation.org/resource/asking-students-about-teaching-student-perception-surveys-and-their-implementation/>. (Ultima consultazione: 3/02/2020).
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2): 151-167.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative*. Torino: UTET.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1): 97-130.
- Ciraci, A. M. (2019). Le competenze valutative: un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Re-

- gione Lazio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (20): 175-200.
- Comoglio, M. (2002). La «valutazione autentica». *Orientamenti pedagogici*, 49: 93-112.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Colin.
- Domenici, G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2): 69-82.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring Learner-Centered Assessment: A Cross-Disciplinary Approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2): 246-259.
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (2013), *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grión, V., & Grosso, M. (2012). Valutare la qualità della scuola Centralità del punto di vista degli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, 157-172.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park-London: Sage.
- Hadji, C., & Rivoltella, P. C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Karami, A., & Rezaei, A. (2015). An overview of peer-assessment: The benefits and importance. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1): 93-100.
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human resource development quarterly*, 22(1): 111-122.
- Le Boterf, G., (2008) *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, anno XII numero speciale, 223-240.
- Mari, G. (2012). Relazione educativa. *Studium Educationis*, 2: 125-130.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, XLII, 2: 1-6.
- Memo, D.C. (2015) *L'évaluation des enseignements par les étudiants*. <http://www.labset.ulg.ac.be/QAPES/03-evaluation-enseignements-par-etudiants.pdf> (Ultima consultazione: 10/02/2020).
- Montalbetti, K. (2018). Valutare la didattica nella scuola secondaria. Potenzialità, rischi e valore formativo per gli studenti. *Italian Journal Of Educational Research*, (21): 343-354.
- Montalbetti, K. (2019). La valutazione come esercizio di cittadinanza. Una risorsa per gli studenti della secondaria. In P. Lucisano (ed.), *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno* (pp. 383-390). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2018). Evaluation committees at work:

- knowing the processes to support them. *Italian Journal of Educational Research*, 2: 95-110.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2020). Valutare le competenze nei contesti real life. Lesson learned da un percorso formativo. In P. Lucisano (ed.), *I tomo – Sezione SIRD Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione* (pp. 220-228). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Nguyen, T. T. H., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1): 97-111.
- Palumbo, M., & Stame, N. (2002). *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecno-did.
- Postic, M. (1994). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando.
- Rezzara, A. (2000) *Pensare alla valutazione*. Milano: Mursia.
- Sebba, J., Deakin Crick R.E., Yu G., Harlen W., & Lawson H. (2008). *A systematic review of research evidence of the impact on students of self and peer assessment, Technical Report*. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Sicurello, R. (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(28): 1-19.
- Spencer, K., & Schmelkin, L.P. (2002). Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5): 397-409.
- Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: Seam.
- Swartz, D. L., Lindgren, R., & Lewis, S. (2009). Constructivism in an Age of Non-Constructivist Assessments. In S. Tobias, T. M. Duffy (eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure?* (pp. 34-61). New York: Routledge.
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola-lavoro. Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.
- Torre, E. M. (2017). Progettare e valutare percorsi di alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado: criticità e prospettive. *Form@re*, 17(3): 262-276.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Weiss, C. (2007). Abbiamo imparato nulla di nuovo sull'uso della valutazione. In N. Stame (ed.), *Classici della valutazione* (pp. 305-324). Milano: FrancoAngeli.