

Filomena Nocera*
Fabiana Esposito**

L'impianto valutativo: dagli obiettivi strategici alle competenze professionali attese

Verso un profilo esperto di valutatore
interno alle scuole

L'impianto valutativo: gli obiettivi strategici

L'impianto valutativo dell'intervento discende direttamente dal Disegno di valutazione¹ della committenza che ha posto in capo agli Operatori economici "un approccio pragmatista - della qualità" capace di rilevare se il singolo intervento formativo realizzasse gli obiettivi assegnati, vale a dire:

- *Miglioramento della qualità dei processi valutativi interni*
- *Miglioramento delle pratiche organizzative e didattiche delle scuole*

In fase di implementazione della progettazione generale, il Committente ha richiesto all'Ente di far convergere gli obiettivi dell'intervento, individuati dal progetto, all'interno dei macro obiettivi e dei relativi obiettivi di valutazione assegnati.

Ne è emerso un quadro, utile a orientare la comprensione degli esiti osservati.

Macro obiettivo Committenza	Obiettivi di valutazione Committenza	Obiettivi intervento Operatore economico (Ente proponente)
1. Miglioramento della qualità dei processi valutativi interni	A. Incremento delle competenze valutative da parte dei soggetti coinvolti nella formazione	<ul style="list-style-type: none"> - Dotarsi di protocolli di osservazione e monitoraggio dei processi e degli esiti - Migliorare le competenze del personale nell'autodiagnosi e nella compilazione del RAV - Individuare priorità e traguardi funzionali al miglioramento e le relative azioni - Osservare cambiamenti delle pratiche organizzative e didattiche delle scuole
	B. Incremento nella percezione di autoefficacia nei processi valutativi rispetto agli esiti del percorso da parte dei soggetti coinvolti nella formazione	

* Dirigente Scolastico, Responsabile scientifico, Membro del Gruppo di coordinamento e del Gruppo di progettazione esecutiva Progetto TAM e socio OPPI.

** Dirigente Scolastico, Membro del Gruppo di coordinamento e del Gruppo di progettazione esecutiva Progetto TAM e socio OPPI.

¹ Disegno di valutazione Valu.E for Schools a cura del Gruppo di ricerca Valu.E for Schools – INVALSI (Matia Baglieri (consulente esterno), Roberta Cristallo (consulente esterno), Nicoletta Di Bello, Letizia Giampietro, Filippo Gomez Paloma (consulente esterno), Lorenzo Mancini, Enrico Nerli Ballati, Monica Perazzolo, Donatella Poliandri (Responsabile), Sara Romiti, Stefania Sette.

2. Miglioramento delle pratiche organizzative e didattiche delle scuole	C. Percezione dei cambiamenti intervenuti in termini di consapevolezza e riflessione su e nelle pratiche organizzative e didattiche nel lavoro da parte dei soggetti coinvolti nella formazione	<ul style="list-style-type: none"> – Costruire e diffondere una cultura della valutazione e del miglioramento nell'ambito delle rispettive comunità scolastiche e all'interno della rete – Valorizzare le risorse umane attraverso attività di formazione mirata e <i>peer learning / tutoring / review</i> – Sostenere la pianificazione del coordinamento di sistema e la realizzazione di un orientamento strategico nella gestione dei processi di autovalutazione e miglioramento
	D. Attribuzione di tali cambiamenti al percorso di formazione svolto da parte dei soggetti coinvolti nella formazione	

Le competenze professionali attese: studio di un profilo esperto di valutatore interno alle scuole

Le quattro “famiglie di obiettivi” assegnati, cui sono stati allineati gli obiettivi dell'intervento, sono stati a servizio della sfida cruciale del progetto TAM, vale a dire, la promozione nei corsisti di due competenze professionali in ordine all'autovalutazione e al miglioramento, al fine di costituire in ciascuna istituzione scolastica aderente una vera e propria *task force* di esperti a presidio della valutazione interna.

Le competenze promosse sono le seguenti:

- Analizzare, interpretare e valutare i dati di contesto, gli esiti e i processi al fine di predisporre il Rapporto di Autovalutazione;
- Individuare percorsi di miglioramento in linea con le priorità, i traguardi e gli obiettivi di processo definiti nel RAV e pianificare le relative azioni.

Si tratta di due competenze specifiche che non trovano una precisa definizione nella letteratura di settore e che attengono alla sfera della professionalità docente, alla luce delle innovazioni introdotte dal DPR 80/2013 e dalla Legge 107/2015 che delineano un sempre più compiuto sistema di valutazione finalizzato alla qualificazione del servizio scolastico, alla valorizzazione delle professionalità e soprattutto al miglioramento degli apprendimenti e delle competenze degli allievi. La cultura della valutazione richiamata da questa cornice si basa sul rapporto ricorsivo tra autovalutazione, valutazione esterna, miglioramento e rendicontazione pubblica degli esiti, ma soprattutto si fonda sulla formazione del personale quale snodo cruciale per lo sviluppo di una cultura della valutazione, leva per l'orientamento delle scelte della scuola e per la promozione della qualità organizzativa e professionale.

La rilevanza di tale area di competenze, afferente alla valutazione ed autovalutazione di istituto, è altresì testimoniata dal Piano per la Formazione dei Docenti² adottato dal Ministero dell'Istruzione per il primo triennio di

² L'art. 1, comma 124 della Legge 107/2015 stabilisce che «Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale

vigenza 2016/2019, che ha identificato, tra le priorità strategiche per il sistema scolastico in materia di formazione e per lo sviluppo del nostro sistema educativo, l'area tematica "Valutazione e miglioramento", relativa alle competenze di sistema.

Nelle "linee strategiche" dell'area tematica è possibile rintracciare molti degli aspetti che hanno punteggiato la proposta di formazione e che ne hanno orientato le scelte metodologiche e tematiche:

- Formare in ogni scuola un gruppo di docenti con adeguate competenze tecniche e affinare le competenze valutative degli insegnanti, in relazione alla funzione formativa e di sostegno ai processi di apprendimento degli allievi;
- Rafforzare la capacità di ogni scuola di analizzare i dati valutativi di sistema, mettere a punto i piani di miglioramento e controllare gli esiti;
- Sostenere lo sviluppo di una cultura della valutazione e della responsabilità sociale, sia all'interno della comunità scolastica, sia nel contesto sociale;
- Promuovere confronto e supporto reciproco fra le scuole sui temi della valutazione, sviluppare reti di scopo specifiche sul tema della valutazione;
- Favorire progetti pilota con il supporto di enti di ricerca, università, fondazioni e associazioni e promuovere specializzazioni con università sui profili professionali della valutazione nella scuola;
- Assicurare ad ogni docente, nel corso del triennio, una unità formativa sui temi della valutazione degli apprendimenti, della connessione con le pratiche didattiche, con le azioni di individualizzazione e differenziazione didattica;
- Abilitare gruppi di docenti nella costruzione di repertori di prove di verifica, prove strutturate, compiti di realtà, e nella trattazione dei dati, consolidando il lavoro collaborativo;
- Sviluppare sistemi e strumenti di controllo di gestione, per monitorare i processi organizzativi e didattici³.

È del tutto evidente come il profilo del docente cui è riconducibile il Piano sia da situare nel quadro di una società e di un'economia basate sulla conoscenza, nel quale la formazione continua ha acquisito importanza strategica tanto per gli individui quanto per le organizzazioni, offrendo ai primi una risorsa per far fronte al cambiamento, e alle seconde una fondamentale leva su cui agire per l'innovazione.

Tali competenze si inscrivono profondamente nella cornice disegnata dal procedimento di valutazione nell'ambito del SNV⁴ e ne rappresentano le fondamenta, nella misura in cui sono tese ad assicurare il rigore nello sviluppo

dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria». Sulla scorta del dettato del succitato comma, è stato adottato, con il D.M. 797 del 19 ottobre 2016, il Piano Nazionale di Formazione del personale docente per il triennio 2016-2019.

³ Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 adottato con D.M. 797 del 19 ottobre 2016.

⁴ Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.

delle sue fasi, a partire dall'autovalutazione, per arrivare alle azioni di miglioramento e di rendicontazione sociale.

Nell'economia del lavoro che è stato affidato all'Ente, l'individuazione delle due competenze-target è stata guidata dalla sfida di sviluppare per il loro tramite, all'interno delle comunità scolastiche intercettate e tra le stesse, un processo di valutazione conoscitivo profondo, strettamente imparentato con la "ricerca valutativa", capace di tenere insieme "valutazione", da intendersi quale il più generale processo di formulazione di giudizi, e "ricerca valutativa" che invece è il più specifico processo di raccolta e analisi dei dati a fini valutativi: «Sottolineare la vocazione della valutazione in quanto "ricerca" è indispensabile per sviluppare un processo valutativo rigoroso nelle procedure, affidabile nei risultati e, quindi, efficace nei suoi intenti. Solo così la valutazione può sperare di essere non solo utile ma, ciò che più importa, utilizzata»⁵.

Le competenze promosse, pertanto, hanno inteso sintetizzare da un lato le capacità di analisi e di giudizio (individuazione, analisi e interpretazione di dati qualitativi e quantitativi ai fini della conoscenza della scuola in relazione al contesto; selezione delle evidenze più significative e formulazione di giudizi, sulla base di criteri definiti; etc.), dall'altro le capacità progettuali (selezione delle priorità strategiche ai fini del miglioramento degli esiti; trasformazione delle priorità strategiche in un piano di azione; assunzione di metodi di controllo e di sviluppo; etc.), con un'evidente spinta proattiva, orientata ad una valorizzazione degli esiti dell'autovalutazione stessa.

Tutti gli strumenti di valutazione impiegati nel percorso formativo a servizio dell'osservazione delle due competenze identificate come cruciali per la delineazione di un profilo esperto di valutatore interno alle scuole sono stati costruiti *ex novo*. Essi discendono dal costrutto teorico del costruttivismo considerato nelle forme in cui si è sviluppato nel tempo, come ad esempio, tra gli altri, l'approccio della Progettazione degli ambienti di apprendimento, fondato sull'idea che la conoscenza si "costruisce" e che ciò accade in un luogo dove le persone possono lavorare assieme e supportarsi reciprocamente, utilizzando una varietà di strumenti e di risorse informative nella risoluzione di problemi⁶. Perché l'apprendimento sia significativo⁷, il soggetto deve essere impegnato e coinvolto in prima persona, con tutte le sue conoscenze, esperienze e credenze, collaborando alla costruzione di significati con i propri pari, grazie alla mediazione di esperti.

L'approccio valutativo scelto discende, dunque, direttamente dalla LAF su cui il progetto TAM è imperniato, caratterizzata dal *peer learning* e dallo scambio professionale, e dalla complessità del concetto di competenza.

Trattandosi di un costrutto complesso e multiforme, che prevede la com-

⁵ Bezzi C., *La valutazione dei servizi alla persona*, 2003, in [bezzicante.files.wordpress](https://www.bezzicante.files.wordpress.com), p. 26 (ultimo accesso dicembre 2021).

⁶ Jonassen D. H., *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*, John Wiley & Sons, 2004.

⁷ Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, F. Angeli, Milano, 1987.

presenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, il suo carattere contestuale impedisce di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno e impone di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista capaci, nella loro complementarità, di restituire un'immagine comprensiva e integrata della competenza del soggetto⁸.

Dunque, l'impianto metodologico della valutazione scelto per il progetto TAM è quello della triangolazione o *valutazione trifocale*, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi.

Le tre dimensioni scelte, alla luce degli studi di Pellerey⁹ e Castoldi¹⁰, sono quella *soggettiva*, quella *intersoggettiva*, quella *oggettiva*. La concorrenza e l'integrazione di quanto osservato nelle tre dimensioni ha consentito di acquisire un quadro più completo delle risultanze dell'intero percorso.

Strumenti per la valutazione delle competenze e degli obiettivi dell'intervento

La valutazione delle due competenze-target e degli obiettivi illustrati è avvenuta mediante l'utilizzo di una pluralità di strumenti che hanno consentito di raccogliere una varietà di informazioni e dati che vanno ad alimentare la conoscenza utile rispetto all'incremento degli obiettivi azionati e allo stato di avanzamento delle competenze promosse.

Si riporta di seguito il dettaglio degli strumenti adoperati nell'ambito delle tre dimensioni indagate ai cui esiti si fa principalmente riferimento nell'intento di illustrare i risultati raggiunti in relazione ai risultati attesi.

A. Compito autentico (ingresso/uscita) e rubriche valutative

Il compito autentico, introdotto nella letteratura pedagogica da Wiggins¹¹ e utilizzato di solito in contesti scolastici, pertiene alla *dimensione oggettiva* dell'*approccio trifocale*. Pellerey lo legittima come strumento centrale per la valutazione delle competenze¹², individuandolo come ambito di manifestazione del comportamento competente, che presuppone:

- l'utilizzazione del sapere per fronteggiare situazioni problematiche;
- la mobilitazione dell'insieme delle risorse personali, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive;
- l'impiego delle risorse disponibili nel contesto d'azione e la loro integra-

⁸ Castoldi M., *Rubriche valutative. Guida all'espressione del giudizio*, UTET, Novara, 2019.

⁹ Pellerey M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli, 2010.

¹⁰ Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2009.

¹¹ Wiggins G., *Educative assessment*, JosseyBass, San Francisco, 1998.

¹² Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Roma, 2004.

zione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione.

Il compito autentico risulta essere un valido strumento di valutazione anche nella formazione degli adulti, perché consente di analizzare la prestazione del soggetto come evidenza della competenza e, al contempo, può documentare l'esperienza di apprendimento, sia nella dimensione processuale che prestazionale, consentendo anche di definire il grado di padronanza raggiunto nell'affrontare il compito.

La valutazione degli esiti dei compiti, in ingresso e in uscita, è stata possibile grazie all'uso delle due rubriche valutative dedicate all'esame e all'osservazione delle competenze promosse. Posta al centro delle tre dimensioni valutative, ha rappresentato lo strumento che ha consentito di esplicitare il significato attribuito alle competenze oggetto di osservazione e definirne i livelli di padronanza. La rubrica ha assicurato unitarietà e coerenza all'intero impianto valutativo, perché ha consentito di descrivere una progressione di livelli di intensità di un determinato fenomeno, fornendo punti di riferimento espliciti e condivisi. Se, infatti, il fenomeno osservato può assumere diversi livelli di intensità, la rubrica consente di segmentare questo *continuum*.

La costruzione delle due rubriche di valutazione previste per il progetto TAM ha rappresentato uno dei momenti salienti della progettazione generale, secondo il costrutto teorico della Progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe¹³: si è partiti con il definire i risultati attesi in termini di comportamenti competenti, sono state poi determinate le evidenze di accettabilità, ed è stata infine costruita la rubrica, strutturata in dimensioni, indicatori, livelli.

Le dimensioni rappresentano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono un determinato oggetto di valutazione e rispondono alla domanda: *quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?*

Gli indicatori o descrittori sono le evidenze osservabili attraverso cui rilevare la presenza delle dimensioni considerate e rispondono alla domanda: *quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?*

I quattro livelli descrivono l'intensità del fenomeno osservato e sono Essenziale, Operativo, Maturo, Esperto.

La rubrica per la valutazione delle competenze in ingresso e in uscita è stata condivisa e discussa con i soggetti in formazione all'inizio del percorso e richiamata alla fine insieme agli altri strumenti di valutazione utilizzati nelle diverse fasi per verificare l'intero impianto progettuale. Ai compiti in ingresso e in uscita sono state allegate le rubriche valutative in cui erano evidenziati i livelli di competenza posseduti in ingresso e raggiunti in uscita insieme ad un

¹³ Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004.

commento di accompagnamento.

La rubrica ha consentito di restituire un feedback ai corsisti rispetto alle prestazioni agite e di verificare i progressi fatti non solo in termini di padronanza, ma anche di percezione di autoefficacia.

Si riportano di seguito le due rubriche valutative elaborate.

Rubrica valutativa Competenza n. 1 - Analizzare, interpretare e valutare i dati di contesto, gli esiti e i processi al fine di predisporre il Rapporto di Autovalutazione.

DIMENSIONI	INDICATORI	LIVELLI			
		Livello 1 INIZIALE	Livello 2 BASE	Livello 3 INTERMEDIO	Livello 4 AVANZATO
<i>Quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?</i>	<i>Quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?</i>	Essenziale	Operativo	Maturo	Esperto
<i>Analisi di dati e informazioni</i>	Legge i dati e raccoglie le informazioni Individua e seleziona dati e informazioni più significativi.	Legge solo alcuni dati caricati dal sistema, ma non riesce a selezionare quelli più significativi.	Legge i dati caricati dal sistema e individua le informazioni strettamente necessarie e chiaramente significative.	Legge i dati caricati dal sistema, raccoglie altre informazioni e seleziona quelle chiaramente significative.	Legge e analizza tutti i dati caricati dal sistema, raccoglie le altre informazioni necessarie, individua gli elementi più significativi in maniera efficace.
<i>Interpretazione dei dati e delle informazioni</i>	Interpreta i dati Mette in relazione i dati e collega diverse informazioni fra loro Mette in relazione i dati con il contesto della scuola.	Interpreta i dati non sempre correttamente e mette in relazione solo alcune informazioni.	Interpreta i dati correttamente e li mette in relazione fra loro.	Interpreta i dati in maniera corretta e pertinente, li mette in relazione tra loro in maniera efficace, collegandoli talvolta anche al contesto.	Interpreta i dati in maniera corretta e pertinente, li mette in relazione e li collega tra loro e con il contesto della scuola in maniera efficace e pertinente.
<i>Valutazione dei dati e delle informazioni per esprimere giudizi</i>	Valuta se i dati sono ancora validi e aggiornati Esprime un giudizio sulla base dei dati raccolti.	Non sempre valuta la validità e l'aggiornamento dei dati.	Valuta solo i dati che risultano chiari ed evidenti e ne riconosce la validità.	Riconosce la validità e l'aggiornamento dei dati e, all'occorrenza, li integra in modo adeguato. Esprime giudizi nel complesso corretti.	Riconosce la validità e l'aggiornamento dei dati e li integra in modo adeguato e pertinente. Esprime giudizi corretti e coerenti.

DIMENSIONI	INDICATORI	LIVELLI			
		Livello 1 INIZIALE	Livello 2 BASE	Livello 3 INTERMEDIO	Livello 4 AVANZATO
<i>Quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?</i>	<i>Quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?</i>	Essenziale	Operativo	Maturo	Esperto
<i>Individuazione e definizione di priorità e traguardi</i>	Individua le priorità connesse agli esiti degli studenti. Definisce i traguardi, in termini di risultati osservabili e misurabili, previsti a lungo termine.	Individua in maniera approssimativa e non sempre corretta le priorità connesse agli esiti degli studenti. La definizione dei traguardi non è espressa in termini di risultati.	Individua priorità non sempre connesse agli esiti degli studenti. Definisce sommariamente i traguardi in termini di risultati.	Individua le priorità correttamente connesse agli esiti degli studenti. Definisce sempre i traguardi in termini di risultati.	Individua in maniera chiara e pertinente tutte le priorità connesse agli esiti degli studenti. Definisce i rispettivi traguardi in termini di risultati osservabili e misurabili.

Rubrica valutativa Competenza n. 2 - Individuare percorsi di miglioramento in linea con le priorità, i traguardi e gli obiettivi di processo definiti nel RAV e pianificare le relative azioni.

DIMENSIONI	INDICATORI	LIVELLI			
		Livello 1 INIZIALE	Livello 2 BASE	Livello 3 INTERMEDIO	Livello 4 AVANZATO
<i>Quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?</i>	<i>Quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?</i>	Essenziale	Operativo	Maturo	Esperto
<i>Analisi delle cause sottese alle priorità e ai traguardi e definizione degli obiettivi di processo</i>	Riconosce le cause del problema, isola quelle modificabili, esplora gli aspetti essenziali, le analizza criticamente. Individua obiettivi di processo funzionali al raggiungimento dei traguardi.	Procede ad una attribuzione causale del problema non del tutto appropriata, non sempre isola le cause modificabili con le risorse disponibili, individua parzialmente l'ambito di appartenenza delle cause. Individua in modo sommario obiettivi di	Procede ad una corretta attribuzione causale del problema, isola le cause modificabili con le risorse disponibili, individua l'ambito di appartenenza delle cause e ne esplora gli aspetti essenziali. Individua obiettivi di processo specifici, temporalmente definiti	Procede ad una coerente attribuzione causale del problema, isola le cause modificabili con le risorse disponibili, individua l'ambito di appartenenza delle cause e ne esplora gli aspetti essenziali, le analizza criticamente. Individua obiettivi di processo specifici,	Procede ad una coerente attribuzione causale del problema, isola le cause modificabili con le risorse disponibili, individua l'ambito di appartenenza delle cause e ne esplora gli aspetti essenziali, le analizza criticamente orientandole ad interventi di miglioramento. Individua obiettivi

DIMENSIONI	INDICATORI	LIVELLI			
<i>Quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?</i>	<i>Quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?</i>	Livello 1 INIZIALE Essenziale	Livello 2 BASE Operativo	Livello 3 INTERMEDIO Maturo	Livello 4 AVANZATO Esperto
		processo poco funzionali al raggiungimento dei traguardi.	e globalmente funzionali al raggiungimento dei traguardi.	temporalmente definiti, realizzabili, funzionali al raggiungimento dei traguardi.	di processo specifici, temporalmente definiti, misurabili, realizzabili, pienamente funzionali al raggiungimento dei traguardi.
<i>Individuazione dei percorsi di miglioramento</i>	Definisce i percorsi di miglioramento collegati a priorità e traguardi.	Definisce percorsi di miglioramento poco coerenti con priorità e traguardi. Descrive le azioni da compiere e i risultati attesi non sempre in maniera corretta.	Definisce percorsi di miglioramento abbastanza coerenti con priorità e traguardi. Descrive le azioni necessarie per la realizzazione degli obiettivi di processo e ne individua i risultati attesi in maniera abbastanza corretta.	Definisce percorsi di miglioramento coerenti e collegati in maniera corretta a priorità e traguardi. Descrive in maniera articolata azioni funzionali alla realizzazione degli obiettivi di processo e ne prefigura coerentemente i risultati attesi.	Definisce percorsi di miglioramento appropriati e collegati in maniera corretta e pertinente a priorità e traguardi. Descrive in maniera puntuale azioni coerenti alla realizzazione degli obiettivi di processo e ne prefigura i risultati attesi, creando connessioni appropriate tra dati e informazioni per motivare le proprie scelte.
<i>Pianificazione delle azioni</i>	Individua le azioni da compiere e i risultati attesi. Pianifica le azioni di miglioramento definendone i tempi di attuazione e l'impiego di risorse umane e materiali.	Definisce sommariamente i tempi di attuazione e l'impiego di risorse umane e materiali funzionali alla pianificazione e alla gestione del processo.	Definisce i tempi di attuazione in maniera abbastanza puntuale e indica solo in parte l'impiego di risorse umane e materiali funzionali alla pianificazione e alla gestione del processo.	Definisce i tempi di attuazione in maniera puntuale, indica correttamente l'impiego di risorse umane e materiali funzionali alla pianificazione e alla gestione del processo.	Definisce in maniera dettagliata i tempi di attuazione e indica con precisione e coerenza l'impiego di risorse umane e materiali funzionali alla pianificazione e alla gestione del processo.

B. Set di strumenti di autovalutazione e autoefficacia

Gli strumenti di autovalutazione e autoefficacia attengono alla dimensione soggettiva e hanno lo scopo di guidare il soggetto in formazione nella ricostruzione dell'esperienza di apprendimento. Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e sui risultati raggiunti nel tempo, anche come opportunità per accrescere la propria consapevolezza su di essa e su di sé¹⁴.

Alla dimensione soggettiva della valutazione appartiene anche la metacognizione o, come la definisce Formenti, la "cognizione della cognizione", quell'anello ricorsivo della mente su di sé, grazie al quale la mente umana può pensare il proprio funzionamento come se fosse altro da sé¹⁵.

Cesare Cornoldi distingue tra conoscenza metacognitiva o metacognizione dichiarativa (le idee che un individuo possiede sul proprio funzionamento mentale e che includono le impressioni, le intuizioni, le auto-percezioni) e i processi metacognitivi di controllo o metacognizione procedurale (tutte le attività cognitive che presiedono a qualsiasi funzionamento cognitivo e che includono la previsione, la valutazione, la pianificazione, il monitoraggio)¹⁶. Entrambi i livelli di riflessione sono stati indagati nel corso dell'esperienza, agevolando nei corsisti da un lato la percezione rispetto alle nuove acquisizioni e alla mobilitazione di processi cognitivi, dall'altro la riflessione rispetto alle peculiarità della personale postura apprenditiva, anche grazie all'utilizzo, nelle varie fasi di lavoro, di più strategie, situazioni formative, modalità di interazione.

In questa sede è utile far riferimento principalmente ai questionari di autovalutazione, in ingresso e in uscita, incentrati sulle operazioni cognitive e processuali sottese alle due competenze oggetto di valutazione. Tali questionari hanno consentito di promuovere l'approccio autovalutativo all'interno dello sviluppo professionale, consentendo a ciascuno degli attori di confrontarsi con la propria esperienza, con i progressi maturati e con i processi da promuovere.

Nel progetto TAM la somministrazione di schede metacognitive è avvenuta in fase iniziale e finale, con la somministrazione di un'Autobiografia cognitiva; al termine di ciascuna delle fasi intermedie, attraverso la somministrazione di Schede per la riflessione metacognitiva e autovalutazione dei progressi in itinere. Tali strumenti hanno sostenuto un incremento della consapevolezza nei processi apprenditivi, stimolando nei corsisti il monitoraggio dei propri apprendimenti, un atteggiamento riflessivo permanente, una pianificazione più matura delle proprie risorse, in sintesi, la capacità di riflettere sui propri processi mentali.

B. Project work

Lo strumento *project work* può essere considerato di tipo trans-dimensionale per l'opportunità che offre di incrociare e stimolare le tre dimensioni

¹⁴ Castoldi M., *Rubriche valutative. Guida all'espressione del giudizio*, op. cit.

¹⁵ Formenti L., *La metacognizione e la facilitazione cognitiva*, in Scandella O. (a cura di), *Interpretare la tutorship: nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 159-170.

¹⁶ Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.

indagate. Con tale strumento si è inteso, infatti, sollecitare i partecipanti ad una traduzione in proposta operativa di quanto appreso nel corso dell'intero percorso, mettendo in gioco aspetti cognitivi, relazionali, sociali¹⁷. Ispirato al principio del *learning by doing* ha consentito di avviare una sperimentazione degli apprendimenti maturati e di osservare il livello di consapevolezza e autonomia rispetto alle conoscenze acquisite e alle competenze sviluppate. In questo contesto, il *project work* è stato funzionale anche all'osservazione di nuove forme di *governance* territoriale e allo sviluppo di possibili alleanze progettuali e capacità operative delle scuole in rete.

Proposto ai gruppi come compito di realtà, ha inteso valorizzare il sapere fare nei contesti reali e promuovere quel *principio di esternalizzazione* proposto da Jerome Bruner, riprendendo gli studi di Ignace Meyerson, che si fonda sull'importanza di "costruire opere" che diano testimonianza del lavoro mentale eseguito e che permettano una rappresentazione plastica dei pensieri, rendendo più accessibile la riflessione sugli stessi: «L'esternalizzazione produce una testimonianza dei nostri sforzi mentali. [] È un po' come produrre una bozza, una brutta copia, un "modello dimostrativo". [] Rappresenta i nostri pensieri e le nostre intenzioni in una forma più accessibile agli sforzi riflessivi»¹⁸.

A questa bozza di progetto, a questo modello dimostrativo ed esemplificativo, come possibile studio di una nuova sfida e laboratorio in cui accrescere la consapevolezza rispetto ai progressi personali e del gruppo, abbiamo puntato con la proposta del *project work*.

C. Focus group

La *dimensione intersoggettiva* della valutazione, secondo l'approccio trifocale, contempla modalità di riflessione e valutazione dei vari soggetti implicati nel processo formativo, al fine di rilevare le percezioni di ciascuno, le aspettative, le osservazioni sui processi attivati e i risultati raggiunti.

Nel corso del progetto TAM la valutazione intersoggettiva è stata condotta mediante *focus group* realizzato, al termine del percorso, come strumento teso ad evidenziare i livelli di cambiamento percepiti all'interno dell'organizzazione nelle pratiche gestionali-organizzative ed educativo-didattiche.

Il *focus group* è definito come «una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità»¹⁹. Nel caso specifico, l'attività di *focus group* ha agevolato, grazie all'interazione tra i partecipanti, un approfondimento dell'esperienza e degli apprendimenti maturati da ciascuno, incrementando il volume di consapevolezza rispetto alla possibile trasferibilità degli esiti. L'intervista è stata, infatti, orientata a sviluppare un processo conoscitivo interpersonale, capace di far emergere ulteriori ambiti di sviluppo, oltre l'esperienza di formazione stessa.

¹⁷ Piu A., *Il project work nella formazione*, Monolite, Roma, 2008.

¹⁸ Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, 2002.

¹⁹ Corrao S. *Il focus group*, Franco Angeli, Milano, 2000.