

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Valutare per competenze

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/78709> since

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

3. VALUTARE PER COMPETENZE

Il concetto di competenza risulta un costrutto particolarmente complesso e articolato da definire e da mettere in relazione agli altri concetti con cui denotare i risultati di un processo di apprendimento: conoscenze, abilità, capacità, etc. Tale problematicità si riflette inevitabilmente sulla sua valutazione, in quanto evidenzia la difficoltà di mettere a fuoco l'oggetto di un accertamento delle competenze e, di riflesso, di precisare le prospettive e le modalità attraverso cui verificarle. In questo contributo intendiamo richiamare le ragioni principali di questa complessità e richiamare alcune dimensioni di analisi e modalità operative attraverso cui impostare una valutazione delle competenze.

Riprendendo una suggestione psicoanalitica, alcuni autori hanno proposto di rappresentare la competenza come un iceberg, in modo da evidenziare la duplicità delle componenti presenti nella sua rilevazione: una componente visibile, esplicita, espressa attraverso prestazioni osservabili che rinviano essenzialmente al patrimonio di conoscenze e abilità possedute dal soggetto; una componente latente, implicita, che richiede un'esplorazione di dimensioni interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socio-emotivi dell'individuo (cfr. Tav. 1). Tale immagine, anche nella sua rappresentazione visiva, segnala con evidenza le difficoltà su cui si misura una valutazione delle competenze, inevitabilmente costretta a dotarsi di modalità e strumentazioni attraverso cui andare "sotto la superficie dell'acqua" e sondare le componenti soggettive e interne del processo di apprendimento dell'individuo. Da qui i limiti che la tradizionale strumentazione docimologica incontra nel misurarsi con le sfide connesse ad una valutazione delle competenze: le prove di verifica degli apprendimenti, più o meno strutturate, forniscono dispositivi utili ad accertare le conoscenze e le abilità possedute dall'individuo ma rischiano di risultare parziali e inadeguate per esplorare le diverse dimensioni connesse all'idea di competenza, in particolare quelle più profonde e interne al soggetto.

Tav. 1 L'iceberg della competenza



Livelli di valutazione delle competenze

A partire dalle premesse indicate Pellerrey propone di impostare una valutazione delle competenze sul principio di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, 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 pluriprospectiva dell'oggetto di analisi. La natura polimorfa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti presuppone una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costrutto e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. In particolare si possono individuare tre prospettive di osservazione privilegiate nell'analisi della competenza: una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva (cfr. Tav. 2).

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce.

Tav. 2 Livelli di valutazione delle competenze



La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza richiesta e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La

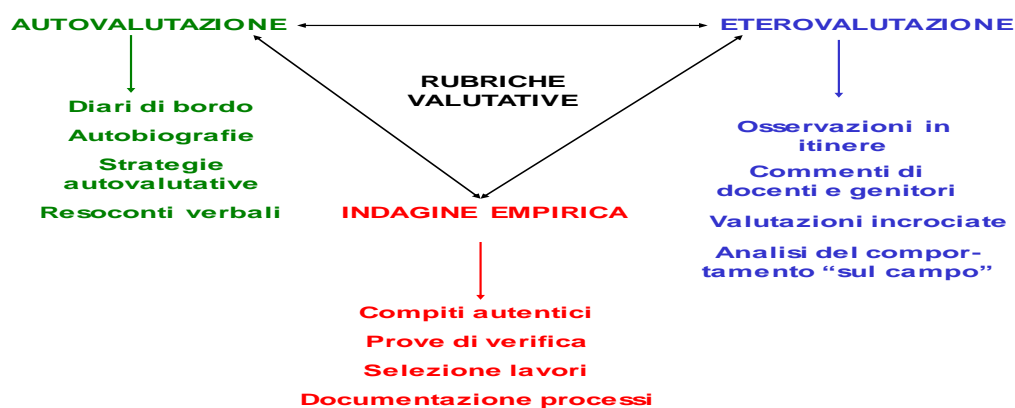
dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti del contesto entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto.

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito richiesto e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Una valutazione di competenza richiede, pertanto, una visione pluriprospectiva, attenta a rilevare ed a confrontare le diverse dimensioni, allo scopo di comporre un quadro di insieme capace di restituire le diverse componenti della competenza richiamate nell'immagine dell'iceberg, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte.

Modalità di valutazione delle competenze

Le tre prospettive di analisi indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato: ciascuna di esse, in rapporto alla propria specificità, può servirsi di dispositivi differenti per poter essere rilevata e compresa. La Tav. 3 sintetizza un repertorio possibile di strumenti e materiali valutativi che possono essere messi in gioco; ovviamente nelle specifiche situazioni si tratterà di selezionare quali strumenti effettivamente impiegare, nel sostanziale rispetto del principio di triangolazione sotteso, in rapporto alle diverse prospettive di analisi proposte.

Tav. 3 Repertorio di strumenti di analisi delle competenze.



Riguardo alla dimensione soggettiva ci si può riferire a forme di autovalutazione, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza: strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti sono tra le forme autovalutative più diffuse e accreditate, anche in ambito scolastico. Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e sui risultati raggiunti, anche come opportunità per rielaborare il proprio percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé (cfr. P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, 2009). Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda "come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?" si colloca nella prospettiva autovalutativa che caratterizza questo primo punto di osservazione.

Riguardo alla dimensione intersoggettiva ci si può riferire a modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo: gli insegnanti, in primis, gli altri allievi, i genitori, altre figure che interagiscono con il soggetto in formazione e hanno l'opportunità di osservarlo in azione. In merito agli strumenti, questi possono spaziare da protocolli di osservazione - strutturati e non strutturati - a questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti, da note e commenti valutativi a forme di codificazione dei comportamenti osservati nel soggetto in formazione. Si tratta di dispositivi rivolti agli altri attori coinvolti nell'esperienza di apprendimento – docenti, genitori, gruppo dei pari, interlocutori esterni – e orientati a registrare le loro aspettative verso la competenza del soggetto e le relative osservazioni e giudizi sui processi attivati e i risultati raggiunti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“come viene visto l'esercizio della competenza del soggetto da parte degli altri attori che interagiscono con lui?”* si colloca nella prospettiva eterovalutativa che caratterizza questo secondo punto di osservazione.

Riguardo alla dimensione oggettiva ci si può riferire a strumenti di analisi delle prestazioni dell'individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi: prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà richiesti al soggetto, realizzazione di manufatti o prodotti assunti come espressione di competenza, selezione di lavori svolti nell'arco di un determinato processo formativo rappresentano esempi di strumentazioni utilizzabili. Si tratta di dispositivi orientati a documentare l'esperienza di apprendimento, sia nelle sue dimensioni processuali, attente a come il soggetto ha sviluppato la sua competenza, sia nelle sue dimensioni prestazionali, attente a che cosa il soggetto ha appreso e al grado di padronanza raggiunto nell'affrontare determinati compiti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“di quali evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione”* si colloca nella prospettiva empirica che caratterizza questo terzo punto di osservazione.

Al centro delle tre dimensioni, in rapporto all'idea di competenza intorno a cui ruotano i diversi strumenti e punti di vista, si pone la rubrica valutativa, come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto o insieme di soggetti. La rubrica costituisce il punto di riferimento comune ai diversi materiali a cui si è fatto cenno in rapporto alle tre dimensioni di analisi e assicura unitarietà e coerenza all'intero impianto di valutazione. Ciascuno degli strumenti richiamati in precedenza rappresenta idealmente una declinazione operativa, pensata in rapporto ad uno specifico soggetto e ad un determinato punto di osservazione, dell'idea di competenza condensata nella rubrica valutativa; come abbiamo già ricordato solo questa condizione giustifica e legittima l'impianto plurale di valutazione proposto.

Rubriche valutative

La definizione chiara ed esplicita dei criteri di valutazione costituisce un tassello essenziale per la valutazione delle competenze, in quanto opportunità per rendere trasparente il sistema di attese sociali connesso alla manifestazione di determinate competenze da parte degli studenti. Tale operazione, del resto, costituisce un passaggio fondamentale nella costruzione di un percorso formativo, sia per gli insegnanti, sia per gli studenti. Per i primi in quanto consente di dotarsi di una criteriologia in base alla quale apprezzare i comportamenti degli studenti, su cui stabilire una comunicazione più chiara con essi e su cui orientare la propria azione educativo-didattica. Per i secondi in quanto permette loro di aver chiara la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi su cui orientare le proprie prestazioni, autovalutarle e confrontarle con l'insegnante e gli altri studenti; in una logica formativa la valutazione deve esplicitare i propri criteri come preconditione per apprendere dai propri errori e per migliorarsi.

Le rubriche valutative rappresentano lo strumento attraverso cui strutturare ed esplicitare i criteri di valutazione di una competenza e descrivere i diversi livelli di padronanza da parte dello studente. L'esempio più noto ed autorevole di rubrica valutativa riguarda la competenza nelle lingue straniere, sulla base del quadro comune di riferimento definito dal

Consiglio d'Europa: la Tav. 4 fornisce un esempio semplificato di impiego del Quadro comune europeo per la costruzione di una rubrica in chiave autovalutativa.

Tav. 4 Esempio di rubrica valutativa relativa alla competenza nella lingua straniera.

	Pienamente raggiunto	Raggiunto	Parzialmente raggiunto
Ascolto	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua su argomenti familiari	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente ed afferrare l'essenziale di messaggi semplici	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia, al mio ambiente
Lettura	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla vita quotidiana	Riesco a leggere testi brevi e semplici e a trovare informazioni essenziali in materiale di uso quotidiano	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici
Parlato	Riesco a descrivere i miei sentimenti, le mie esperienze dirette e indirette, le mie opinioni	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere la mia famiglia e la mia vita	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco
Scritto	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti noti e lettere personali sulle mie esperienze ed impressioni	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere messaggi su argomenti relativi a bisogni immediati	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti dalle vacanze



come mi vedo io



come mi vede l'insegnante

Significati e componenti di una rubrica valutativa

Per *rubrica* si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile ad identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative ad una data prestazione e ad indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti. Una definizione più analitica è quella proposta da Mc Tighe e Ferrara, che la presentano come “*uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche sono frequentemente accompagnate da esempi di prodotti o di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi*”¹.

In rapporto alle loro caratteristiche possiamo identificare differenti tipologie di rubriche valutative. Innanzi tutto possiamo classificarle in rapporto al grado di analiticità dell'oggetto di valutazione distinguendo tra *rubriche olistiche*, funzionali a fornire un'idea complessiva della qualità della competenza di uno studente e non suddivise in dimensioni separate, e *rubriche analitiche*, funzionali ad articolare le diverse dimensioni della prestazione nei suoi elementi costitutivi; mentre le prime, quindi, puntano ad osservare la competenza fornita nella sua interezza, le seconde mirano ad una declinazione più particolareggiata dei suoi aspetti specifici. In secondo luogo possiamo classificarle in rapporto al grado di contestualizzazione su una determinata prestazione distinguendo tra *rubriche specifiche*, intese come insieme di criteri funzionali a valutare una singola prestazione, e *rubriche generiche*, intese come sistemi di criteri utilizzabili per l'accertamento di prestazioni differenti fondate su competenze comuni. Un'altra precisazione che può essere utile richiamare per i suoi sviluppi operativi riguarda l'uso di *rubriche ponderate*, intendendo con

¹ J. McTighe-S. Ferrara, “Performance-based assessment in the classroom: A planning framework”, in R.E. Blum-J.A. Arter (eds), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996, p. 8.

questo termine l'impiego di un insieme di criteri a cui assegnare un peso differente nella valutazione complessiva. Tale accorgimento può consentire di calibrare il valore da attribuire alle diverse dimensioni che compongono una prestazione complessa, mettendo in evidenza gli aspetti ritenuti cruciali in rapporto alle proprie mete formative.

Assumendo come criterio ordinatore la progressiva focalizzazione e declinazione operativa di un concetto generale, possiamo riconoscere le seguenti componenti di una rubrica:

- le *dimensioni*, le quali indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata prestazione e rispondono alla domanda “*quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?*”. Nel caso della comprensione di un racconto, ad esempio, le dimensioni potrebbero riguardare l'organizzazione testuale, il livello morfo-sintattico, la conoscenza lessicale, gli aspetti pragmatici, etc.;
- i *criteri*, i quali definiscono i traguardi formativi in base a cui si valuta la prestazione dello studente e rispondono alla domanda “*in base a cosa posso apprezzare la prestazione?*”. Nell'esempio precedente possiamo assumere come criteri il riconoscimento del messaggio principale, l'inferenza dei significati delle parole sconosciute dal contesto, la comprensione dei rapporti logici tra i diversi enunciati, l'identificazione degli scopi del testo, etc. (come si può osservare dagli esempi i criteri sono riferiti alle diverse dimensioni individuate);
- gli *indicatori*, i quali precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati e rispondono alla domanda “*quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?*”. Rimanendo sull'esempio potremmo riconoscere come indicatori l'attribuzione di un titolo al testo congruente con il suo significato generale, oppure la riutilizzazione corretta di termini impiegati nel testo in contesti linguistici differenti, etc.;
- le *ancore*, le quali forniscono esempi concreti di prestazione riferite agli indicatori prescelti e riconoscibili come rilevatori dei criteri considerati; la domanda a cui rispondono può essere così formulata: “*in rapporto all'indicatore individuato qual è un esempio concreto di prestazione in cui riconoscere (o non riconoscere) la presenza del criterio considerato?*”;
- i *livelli*, i quali precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato – indicante il pieno raggiungimento del criterio – a quello meno elevato – indicante il non raggiungimento del criterio -. Generalmente i livelli sono espressi con degli aggettivi (eccellente, buono, discreto, sufficiente, insufficiente o altro) o, eventualmente, con dei numeri (livello 1, livello 2, etc); le scale impiegate nelle rubriche prevedono normalmente da tre a cinque livelli.

In sintesi intendiamo sintetizzare i caratteri salienti di una rubrica attraverso le parole di Wiggins², il quale così descrive i principi generali e le linee guida per la sua realizzazione:

- una rubrica contiene una scala di possibili punti per valutare il lavoro su un curriculum;
- una rubrica deve permettere ai giudici e agli esecutori di discriminare effettivamente tra prestazioni di qualità diversa in modo valido (le dimensioni da valutare e le differenti caratteristiche di ciascun livello di prestazione devono essere rilevanti, non arbitrarie) e

² G. Wiggins, “Che cos'è una rubrica? Un dialogo sulla progettazione e sull'uso”, in M. Comoglio (a cura di), *Corso online sul portfolio*, Milano, Garamond, 2004.

affidabile (i punteggi ottenuti dallo stesso giudice in tempi diversi o da giudici diversi nello stesso tempo devono essere coerenti entro limiti ragionevoli):

- le descrizioni delle prestazioni attese impiegate nella rubrica dovrebbero utilizzare un linguaggio che descrive con precisione ciascun livello di prestazione e le sue caratteristiche più rilevanti e qualificanti;
- tali descrizioni dovrebbero essere generalizzazioni ricavate da campioni reali di lavoro degli studenti;
- i punti più importanti sulla scala della rubrica sono la descrizione di prestazione eccellente, assunta come modello esemplare di riferimento, e la soglia di accettabilità, assunta come condizione minima di successo;
- compatibilmente con la validità delle dimensioni e dei criteri individuati, la chiarezza e la semplicità della rubrica aumenta il suo livello di affidabilità.

Modalità di costruzione di una rubrica valutativa

Sulla base dei concetti e dei dispositivi operativi richiamati nella sezione precedente, intendiamo sviluppare alcune implicazioni operative relativamente alla elaborazione dei criteri di giudizio. Per la costruzione della rubrica si propone una sequenza procedurale ripresa da Arter³, che si caratterizza per un procedimento di tipo induttivo basato sulle esperienze professionali degli insegnanti. In primo luogo si tratta di raccogliere esempi di prestazioni dei propri studenti rappresentative della competenza prescelta, riferiti a livelli diversi di possesso delle competenze sottese (livello alto, medio, basso). Tali esempi possono essere sia orali, sia (ove possibile) basati su evidenze concrete, quali prodotti degli studenti, quaderni, documentazione, etc; si suggerisce di socializzarli con i colleghi, precisando le ragioni per cui li si ritiene significativi e gli aspetti della competenza di cui sono testimonianza. La domanda chiave potrebbe essere: *“Nella mia esperienza professionale quali prestazioni richiamerei come esempi significativi di sviluppo (o non sviluppo) della competenza prescelta?”*.

In secondo luogo occorre classificare gli esempi richiamati in tre gruppi (eccellenti, medi, scadenti) e interrogarsi su quali sono le dimensioni e i criteri che giustificano tale classificazione. Il prodotto atteso può consistere in un elenco ordinato di dimensioni, criteri ed (eventualmente) indicatori che caratterizzano la competenza messa a fuoco; evidentemente l'organizzazione degli elementi emergenti avverrà progressivamente, a partire da un elenco grezzo di risposte alla domanda: *“che cosa caratterizza queste prestazioni come eccellenti, medie, scadenti in rapporto alla competenza individuata?”*. E' opportuno dedicare il tempo necessario a questa operazione, in modo da riconoscere le diverse sfumature di comportamento e di pervenire a una articolazione della competenza ritenuta adeguatamente comprensiva, strutturata e centrata sugli aspetti chiave. Può essere utile, a tale riguardo, consultare la letteratura sull'argomento, in modo da disporre di categorie di analisi utili a classificare le prestazioni analizzate (dimensioni e criteri).

In terzo luogo si tratta di formulare una breve definizione delle diverse dimensioni individuate e di descrivere per ciascuna dimensione le caratteristiche della prestazione attesa in rapporto ai livelli prescelti (ad esempio eccellente, medio, scadente), facendo riferimento agli esempi da cui si è partiti; può essere utile ritornare sulle descrizioni proposte confrontandole tra loro, in modo da verificare in quale misura riescano a connotare i diversi livelli. E' importante aggiungere che sarebbe auspicabile riuscire a

³ J.A. Arter, *Improving Science and Mathematics Education. A toolkit for Professional Developers: Alternative Assessment*, Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory, 1994.

descrivere i diversi livelli di padronanza autonomamente uno dall'altro, evidenziando i comportamenti che li caratterizzano ed evitando distinzioni comparative basate su una scala implicita di avverbi (molto, spesso, qualche volta, etc.) o di aggettivi qualificativi (ottima, buona, sufficiente); questa modalità, infatti, snaturerebbe il senso della rubrica, divenendo una forma mascherata di valutazione tramite voti o giudizi ordinali.

Infine può essere utile reperire esempi di prestazioni che possano essere assunti come riferimento per le diverse dimensioni e i relativi livelli (ancore), utili ad offrire esemplificazioni per l'uso operativo della rubrica ai diversi soggetti interessati (docenti, studenti, genitori). L'impiego concreto in situazione consentirà il progressivo perfezionamento della struttura della rubrica, anche attraverso il diretto coinvolgimento degli studenti.

Per concludere, può essere opportuno proporre alcuni criteri di qualità di una rubrica valutativa, da assumere come punti di riferimento per valutare criticamente il proprio prodotto:

- *validità*: sono state esplorate le dimensioni più significative della meta educativa prescelta?
- *articolazione*: i criteri e gli indicatori sviluppano gli aspetti salienti delle dimensioni?
- *fattibilità*: i livelli di competenza previsti sono adeguati alle caratteristiche degli allievi?
- *chiarezza*: i livelli di competenza proposti risultano chiari e precisi?
- *attendibilità*: la rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?
- *utilità*: la rubrica fornisce punti di riferimento utili alla valutazione di studenti e genitori?
- *promozionalità*: i livelli di competenza proposti evidenziano i progressi e i punti di avanzamento (non solo le carenze)?

Si tratta, in altre parole, di una sorta di meta-rubrica utile a valutare la qualità delle proprie rubriche valutative ... a dimostrazione che l'individuazione dei criteri di giudizio costituisce un passaggio chiave di qualsiasi processo valutativo.

Compiti autentici

In una prospettiva di valutazione delle competenze anche le modalità di costruzione delle prove valutative richiedono di essere riviste in direzione di un aggancio più diretto a compiti di realtà e a contesti complessi e significativi. Per comprendere le ragioni di tale orientamento può essere utile richiamare le principali obiezioni mosse alla valutazione tradizionale dai sostenitori di nuove forme di valutazione. In primo luogo le forme tradizionali di valutazione (sia attraverso prove non strutturate, sia attraverso prove strutturate) tendono ad essere retroattive, ovvero basate sull'accertamento di quanto lo studente ha appreso, e non proattive, in grado di orientare lo studente verso il miglioramento del proprio apprendimento. In secondo luogo si basano quasi esclusivamente su fattori estrinseci di motivazione (voto, successo scolastico, competizione tra studenti, etc.) rispetto a fattori intrinseci (interesse, piacere di apprendere, curiosità, etc.); in terzo luogo l'apprendimento accertato tende a basarsi su una "conoscenza inerte", ovvero scarsamente trasferibile ed applicabile a contesti di vita reale; di conseguenza la valutazione risulta scarsamente predittiva di ciò che lo studente è in grado di fare con ciò che sa, tende a rimanere autoreferenziale.

La presa in carico di queste critiche implica una trasformazione radicale delle modalità di valutazione, non più basate sulla riproduzione della conoscenza, cioè su un sapere artificioso, statico, passivo, avulso dalla realtà, avvertito come non significativo. Richiede invece di orientarsi verso una valutazione centrata su una comprensione profonda della conoscenza, ovvero su un'elaborazione attiva del sapere favorita da compiti autentici e stimolanti. In questa direzione si muove la costruzione di compiti autentici, orientata a

richiedere agli studenti l'impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali. Le parole chiave del processo valutativo non sono "riconoscere", "riprodurre", "scegliere", "rispondere", bensì divengono "inventare", "ricercare", "applicare", "rielaborare".

Il concetto di "competenza" intende proprio focalizzare l'attenzione su compiti che richiedono l'attivazione di strategie cognitive e socio-emotive elevate, l'impiego attivo e personale del proprio "sapere" in attività significative ed impegnative. Come sottolinea Comoglio "ciò che distingue soprattutto la valutazione tradizionale da quella autentica è la sua tendenza a cercare la misura solo della comprensione "scolastica" di un contenuto o dell'acquisizione di un'abilità da parte dello studente e non della capacità con la quale quest'ultimo dà senso ai problemi di vita quotidiana o risolve problemi reali utilizzando le conoscenze che possiede"⁴.

Significati e criteri distintivi

Riprendendo la definizione di Glatthorn, possiamo definire i compiti autentici "*problemi complessi, aperti, posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa*"⁵. Si tratta di una definizione sintetica, ma in grado di illuminare gli attributi più qualificanti di una valutazione centrata sulle competenze. Innanzi tutto si tratta di "*problemi*", ovvero di situazioni che richiedono allo studente di mobilitare le sue risorse per trovare delle soluzioni; evidentemente la natura problematica dei compiti proposti richiede di essere connessa alla loro significatività per lo studente: compiti, cioè, che risultino agganciati al contesto di vita dello studente, di cui sia riconoscibile il contenuto di realtà e il senso per lo studente.

Si parla poi di "*problemi complessi e aperti*", ovvero di situazioni impegnative per lo studente, che contengano una dimensione di sfida in rapporto alle sue conoscenze ed esperienze, sollecitino l'attivazione delle sue risorse e si prestino a differenti modalità di soluzione. Resnick definisce in questo modo gli attributi di un "pensiero complesso", non puramente riproduttivo o meccanico⁶:

- è non-algoritmico, cioè il percorso d'azione non è specificato del tutto a priori;
- è complesso, cioè il percorso d'azione non è riducibile alle singole parti;
- genera molteplici soluzioni, ognuna dotata di costi e benefici;
- implica giudizi sfumati ed interpretazioni soggettive;
- comporta l'applicazione di diversi criteri, che a volte risultano in conflitto tra loro;
- spesso comporta incertezza perché non si conosce tutto ciò che la prova richiede;
- comporta processi di autoregolazione del pensiero piuttosto che processi di pensiero che vengono supportati in ogni fase;
- implica l'attribuzione di significati poiché occorre individuare l'organizzazione strutturale in un contesto di apparente disordine;
- è faticoso a causa del considerevole lavoro mentale che implica.

Infine ci si riferisce a "*problemi posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa*", ovvero a situazioni che richiedono agli studenti di utilizzare il loro sapere attraverso la rievocazione e l'impiego del loro potenziale di apprendimento. Secondo Costa e Liebmann si possono individuare tre dimensioni dell'apprendimento da

⁴ M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri Editori, 2003.

⁵ A.A. Glatthorn, *Performance standards and authentic learning*, Larchmont, NY: Eye on Education, 1999.

⁶ L. Resnick citata in G. Wiggins, "Creating test worth taking", *Educational Leadership*, 49, agosto 1992, pp, 26-33..

sottoporre a valutazione⁷: i contenuti, ovvero le conoscenze dichiarative a disposizione del soggetto sugli oggetti culturali che si intendono valutare; i processi e le abilità, ovvero le conoscenze procedurali connesse sia ai contenuti culturali affrontati, sia a modalità più generali di trattamento della conoscenza (riflessione, creatività, collaborazione con gli altri, assunzione di decisioni, etc.); le disposizioni o abiti mentali, ovvero i processi metacognitivi, motivazionali ed attribuzionali che influenzano le modalità con cui il soggetto si pone verso l'esperienza di apprendimento. Una caratteristica cruciale dei compiti autentici consiste nel mobilitare le diverse dimensioni di apprendimento, sollecitando una loro integrazione per affrontare e risolvere i problemi posti.

Nella Tav. 5 si propone un elenco esemplificativo di compiti autentici relativo a diversi campi del sapere, utile a rileggere i caratteri evidenziati in rapporto ad esempi concreti. Sulla base della definizione proposta possiamo tentare di individuare quali sono i criteri di qualità di un compito autentico:

- richiedere agli studenti il recupero del loro sapere pregresso;
- sollecitare l'uso di processi cognitivi complessi (ragionamento, transfer, pensiero critico, pensiero creativo);
- essere inserito in contesti significativi e reali;
- stimolare l'interesse degli studenti;
- essere aperto a differenti percorsi risolutivi;
- sfidare le capacità degli studenti.

Tav. 5 Esempi di compiti autentici.

- a) Dopo aver preparato per un certo tempo i suoi studenti in alcune abilità di lettura (leggere con chiarezza, senso, fluidità, rispettando le pause, sottolineature di significato, etc.), un insegnante propone che ogni studente scelga liberamente dal libro di testo o da altri libri, un brano (poetico o narrativo) da presentare ai propri compagni.
- b) Dopo alcune lezioni ed esercitazioni pratiche sul funzionamento del cuore (per esempio auscultazione delle pulsazioni delle arterie e della forza e del numero dei battiti cardiaci per un certo tempo prima e dopo un'attività fisica, etc.), un insegnante di scienze chiede di rispondere a queste domande: "Perché è importante per il nostro benessere muoversi e fare esercizio? Perché è anche importante riposarsi? Perché il cuore batte più forte e in modo più veloce prima o dopo un'attività? Perché il cuore batte con un ritmo diverso a seconda che ci si muova o si resta fermi a riposo?"
- c) Dopo aver "modellato" un certo numero di brevi frasi che gli studenti potrebbero usare nel caso che entrassero in un negozio di frutta e verdura, un insegnante divide la classe in gruppi di tre e propone questa attività di role-playing in lingua inglese. Uno studente assume il ruolo di venditore, gli altri due di clienti. Il primo prepara dei cartellini sulle cose da vendere e il loro prezzo in euro (almeno 15 cose con un prezzo che non sia superiore a 2 euro). Gli altri dovranno acquistare almeno 5 cose per una somma non superiore a 10 euro.
- d) Ecco un compito che un insegnante di scienze ha assegnato ai ragazzi della sua classe. "Provate a dire quante sono le ossa che formano il corpo. Poi datevi da fare per cercarle. Cominciate a sentire e a contare quelle di una mano poi quella dell'altra, poi quelle del polso, delle spalle, dei piedi, delle gambe, del torace. Disegnate il corpo con tutte le ossa trovate e contate, confrontate il disegno con quello di un vostro compagno e correggetevi a vicenda. Infine controllate ciò che

⁷ A. Costa-R.M. Liebmann, "Toward renaissance curriculum. An idea whose time has come", in A. Costa-R.M. Liebmann (eds), *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum*, Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 1997, pp. 1-20.

avete trovato e disegnato con quanto riportato nella fotocopia proposta dall'insegnante e allegata al testo del problema. Quante e quali ossa pensate di aver tralasciato?

- e) Dopo una serie di lezioni condotte con la collega di scienze, un insegnante di lettere propone la seguente attività: “Dividete il foglio in tre colonne e in cima ad ognuna scrivete ‘Meraviglie naturali’, ‘Meraviglie costruite’ e ‘Meraviglie antiche’. In gruppo discutete quali sono le caratteristiche che differenziano le tre categorie di oggetti. Definite le caratteristiche e fate un brainstorming di quali cose collochereste nelle varie colonne. Dopo averne identificate almeno cinque per ogni colonna, provate a stabilire la giusta collocazione di ognuna delle seguenti cose: il cervello, il cielo, il DNA, la comprensione verbale, le sinfonie di Beethoven la Guernica di Ricasso, La Gioconda di Leonardo, un robot, le Piramidi d’Egitto, l’atomo, la fotosintesi clorofilliana, la televisione. Fornite spiegazioni per ogni risposta data.

Fonte: M. Comoglio, *Corso online sul portfolio*, Milano, Garamond, 2004.

Modalità di elaborazione

Riguardo all’elaborazione dei compiti autentici, Wiggins propone un elenco di otto criteri di riferimento utili alla loro progettazione⁸:

- i compiti dovrebbero essere autentici e significativi, ovvero compiti per cui vale la pena esprimere la propria competenza;
- l’insieme dei compiti dovrebbe rappresentare un campione significativo che consenta di effettuare generalizzazioni appropriate circa le abilità complesse che, in generale, l’individuo è in grado di esprimere;
- i criteri di valutazione dovrebbero essere centrati sulla natura dei compiti stessi e sull’insieme di conoscenze, abilità e disposizioni che intendono evidenziare;
- le modalità di valutazione dovrebbero consentire un’autentica verifica delle prestazioni sottese;
- il contesto nel quale si inseriscono le prove del test dovrebbe essere vivido, realistico e piacevole, tenendo presente la necessità di ridurre al minimo le limitazioni di tempo, di accesso alle risorse e quelle dovute alla conoscenza previa dei compiti e degli standard;
- i compiti dovrebbero essere validati, ovvero verificati su un piccolo campione di studenti prima di essere impiegati su vasta scala;
- l’assegnazione dei punteggi dovrebbe essere fattibile ed attendibile;
- i risultati della valutazione dovrebbero essere riportati ed usati in modo tale da soddisfare le persone che, a diversi livelli, se ne servono.

E’ opportuno inoltre predisporre, ai fini della valutazione dei compiti autentici, rubriche valutative indicanti i parametri di giudizio con cui accertare il valore delle prestazioni degli studenti. Nel presentare caratteristiche e modalità di costruzione delle rubriche abbiamo già richiamato la distinzione tra rubriche specifiche e generiche⁹; mentre queste ultime sono pensate per l’accertamento di obiettivi formativi manifestabili attraverso molteplici prove valutative, le rubriche specifiche si riferiscono a un determinato compito di prestazione. La Tav. 6 presenta un esempio di compito autentico relativo ad una competenza trasversale – l’autonomia gestionale ed operativa – e la relativa rubrica valutativa, in riferimento ad una classe terza della scuola secondaria di primo grado.

⁸ G. Wiggins, “Creating test worth taking”, *Educational Leadership*, 49, agosto 1992, pp. 26-33.

⁹ Cfr. l’articolo “Strumenti per la valutazione delle competenze: rubriche valutative” in questo inserto.

Tav. 6 Compito di prestazione e rubrica valutativa sull'autonomia gestionale ed operativa.

Dopo aver trattato in classe prima il tema “ Il ciclo dell'acqua” in varie discipline ed aver sperimentato nel biennio diverse modalità di comunicazione di contenuti appresi (relazione orale/ cartelloni/ slides, ecc) si richiede di progettare una presentazione dell'argomento in occasione dell'incontro di accoglienza degli alunni di quinta elementare. Il progetto deve indicare : una ipotesi del tempo necessario sia alla realizzazione della presentazione sia alla comunicazione della stessa (informazione quest'ultima necessaria per la convocazione delle classi); il modo/ i modi prescelti per rendere efficace e chiara la comunicazione; le informazioni selezionate che si ritiene di trasmettere; i materiali e gli strumenti necessari alla realizzazione del progetto. In seconda battuta si richiede a ciascun alunno di portare il necessario per realizzare il progetto di presentazione e lo si fa realizzare.

DIMENSIONI	LIVELLO PIENO	LIVELLO ADEGUATO	LIVELLO PARZIALE
USO DEGLI STRUMENTI	Ha scelto una gran varietà di strumenti e materiali adatti per la realizzazione del progetto e li ha portati con sé. Ha lavorato in modo molto ordinato, preciso ed il prodotto è pienamente comprensibile.	Ha scelto un discreto numero di strumenti e materiali opportuni per la realizzazione del progetto e li ha portati con sé. Ha lavorato in modo ordinato, ed il prodotto è abbastanza comprensibile	Ha scelto un numero piuttosto limitato di strumenti e materiali adatti alla realizzazione del progetto e non tutti li ha portati con sé. Ha lavorato in modo disordinato e il prodotto non è sempre comprensibile.
USO DEL TEMPO	Ha realizzato la presentazione nel tempo previsto o con limitato scarto. Ha previsto per la comunicazione un tempo coerente col materiale o con i percorsi conoscitivi offerti.	Nel tempo previsto ha realizzato solo parte della presentazione (2/3) / ha finito la presentazione abbastanza in anticipo rispetto al progetto Ha previsto per la comunicazione un tempo eccessivo o limitato rispetto ai materiali o ai percorsi offerti.	C'è gran discordanza tra tempo previsto e tempo utilizzato per la realizzazione della presentazione : (1/2) / ha finito la presentazione molto in anticipo rispetto al progetto. Ha previsto per la comunicazione un tempo molto discordante con il materiale o con i percorsi conoscitivi offerti.
USO DELLE CONOSCENZE	Ha saputo selezionare tutte le informazioni utili alla comprensione dell'argomento ed ha inserito qualche approfondimento opportuno.	Ha selezionato gran parte delle informazioni utili alla comprensione dell'argomento	Ha selezionato una quantità di informazioni inadeguata alla trattazione dell'argomento.
USO DELLE PROCEDURE	Per la presentazione dell'argomento ha previsto e realizzato una gran varietà di modi (verbale/grafico-simbolico/telematico /sperimentale, ecc)..	Per la presentazione dell'argomento ha utilizzato e realizzato almeno due tipi di modalità: verbale e grafico-simbolico.	Per la presentazione dell'argomento ha previsto solo la modalità verbale di comunicazione.

Si tratta di prime indicazioni ed esempi che segnalano la necessità di una revisione profonda delle modalità di costruzione delle prove valutative in un'ottica di accertamento delle competenze; revisione che inevitabilmente chiama in causa anche il significato attribuito ai processi di apprendimento e le relative modalità di insegnamento: la valutazione si conferma un possibile innesco per una rivisitazione in profondità del senso e dei modi con cui pensare e realizzare l'azione formativa.

Strategie autovalutative

Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne? Si tratta di interrogativi che rinviano a modalità di documentazione e di autoriflessione sulle proprie esperienze apprenditive, quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle

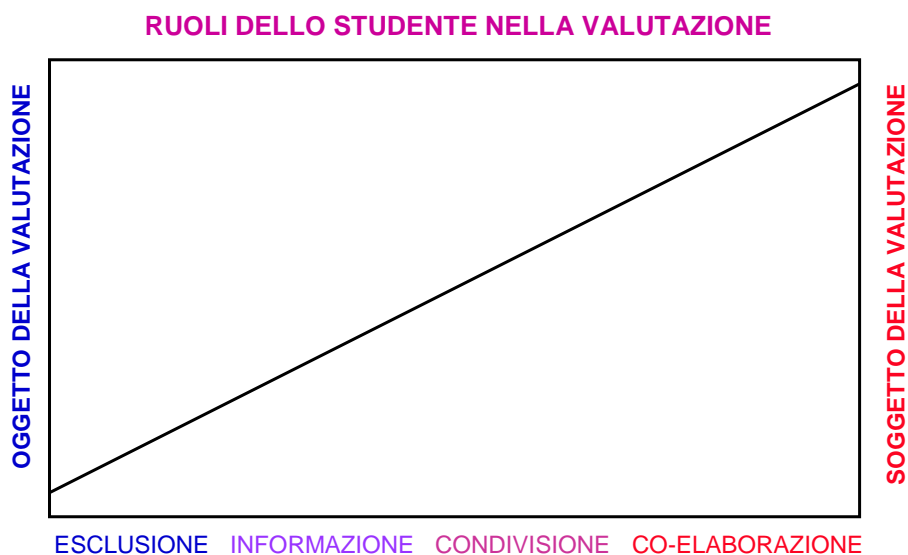
proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti. In particolare centreremo la nostra attenzione sull'impiego di strumenti che offrano allo studente l'opportunità di riflettere sulla propria esperienza di apprendimento e sui suoi risultati.

Significati e funzioni

Parlare di autovalutazione nell'ambito della valutazione degli apprendimenti implica la ridefinizione del ruolo dello studente nel processo valutativo, la sua riconfigurazione da oggetto a soggetto attivo. Tradizionalmente lo studente è escluso dalla valutazione scolastica, relegato al ruolo di oggetto del processo valutativo, senza alcun diritto di cittadinanza: tale condizione di estraneità alimenta dinamiche deresponsabilizzanti verso il momento valutativo e l'adozione di "strategie di sopravvivenza" più o meno lecite, di cui è piena l'aneddotica scolastica. *"Io speriamo che me la cavo"*: il titolo del fortunato best-seller del maestro napoletano Marcello D'Orta può essere assunto ad emblema della modalità attraverso cui lo studente si avvicina ai riti della valutazione scolastica.

Peraltro, come ci ricorda Barbier, il processo valutativo comporta sempre una forma di "detenzione del potere", più o meno simbolico: si tratta quindi di comprendere in quale misura e a quali condizioni l'insegnante è disposto a spartire il suo "potere di valutare" con gli allievi. Da questo punto di vista possiamo riconoscere diversi piani di coinvolgimento degli allievi nel processo valutativo, di presa in carico della loro soggettività, collocabili in ordine crescente (vd. Tav. 7). L'informazione fornita agli studenti sulle modalità e i criteri della valutazione implica una prima opportunità di considerazione della loro soggettività, di riconoscimento degli allievi come interlocutori attivi; in tal caso il "potere" di valutare

Tav. 7 Ruolo dello studente nel processo valutativo



rimane saldamente nelle mani dell'insegnante, semplicemente si mira a renderlo più trasparente e meno arbitrario. Una seconda modalità di coinvolgimento riguarda la condivisione con gli allievi di alcune decisioni inerenti il processo valutativo: le modalità da impiegare, l'organizzazione dei tempi, le regole di funzionamento, le condizioni d'uso della valutazione; si tratta di aspetti che rientrano nella più ampia definizione di un contratto formativo con la propria classe, un passaggio essenziale nella relazione educativa che

inevitabilmente – in modo più o meno esplicito – l’insegnante si trova a percorrere attraverso la sua quotidiana azione formativa. Una terza modalità concerne una diretta partecipazione dello studente al momento valutativo o ad alcuni suoi elementi: la documentazione dei percorsi e dei risultati, la definizione dei criteri, l’attribuzione del giudizio; in questo caso possiamo parlare più correttamente di strategie autovalutative, ovvero di opportunità offerte allo studente di partecipare all’elaborazione del giudizio.

L’impiego di tali strategie non è da leggere solo in chiave di dinamiche sociali, in quanto forma di responsabilizzazione dello studente e di riconfigurazione della relazione asimmetrica tra studente e insegnante, ma soprattutto in chiave formativa, in quanto opportunità di rilettura della propria esperienza formativa e di attribuzione di senso. La sollecitazione offerta al soggetto di analizzare il proprio percorso e i propri risultati, infatti, rappresenta un’occasione di decentramento dall’esperienza formativa, di presa di distanza che consente di osservarsi da una posizione “meta” allo scopo di riconoscersi ed apprezzarsi. Da qui la valenza metacognitiva che caratterizza le strategie di autovalutazione, l’opportunità offerta allo studente di accrescere la consapevolezza sul proprio sapere e sulle modalità di funzionamento cognitivo, una valenza che si allarga all’intera esperienza di apprendimento, vista nelle sue dimensioni sociali, affettive, attribuzionali, in una prospettiva di “apprendere ad apprendere”.

In questa prospettiva i processi autovalutativi divengono dei potentissimi strumenti di formazione ed autoformazione, in quanto dispositivi attraverso cui ricostruire il senso e sedimentare le proprie esperienze apprenditive. L’espressione “valutazione per l’apprendimento”, impiegata in opposizione logica alla “valutazione per l’apprendimento”, riassume efficacemente il ruolo chiave che il momento valutativo può giocare nel percorso di sviluppo del soggetto e, in questo ambito, il significato delle strategie autovalutative.

Evidentemente le valenze formative indicate rimandano ai significati attribuiti all’esperienza di apprendimento, a partire dagli approcci che si rifanno al costruttivismo sociale e situato¹⁰. La definizione di apprendimento proposta da Jonassen come “*una pratica consapevole guidata dalle proprie intenzioni e da una continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne*” mette in evidenza efficacemente il ruolo dei processi metacognitivi nella costruzione dell’apprendimento. La capacità di autoregolare il proprio apprendimento richiede di disporre occasioni per accrescere la consapevolezza sulle proprie prestazioni e sui processi che le hanno determinate.

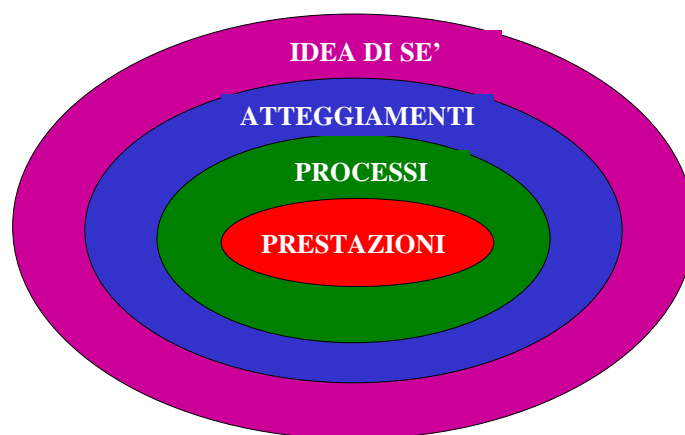
Oggetti e ambiti di analisi

Le opportunità offerte allo studente di riflettere sulla propria esperienza di apprendimento possono focalizzarsi su diversi aspetti dell’esperienza stessa ovvero puntare a riconoscerla nella sua globalità. Per chiarezza espositiva si suggerisce di individuare almeno quattro piani distinti su cui sviluppare strategie e strumenti di autovalutazione: le prestazioni fornite dagli studenti in rapporto alle richieste della scuola, i processi messi in atto per svolgere le attività scolastiche, l’atteggiamento nei confronti dell’esperienza apprenditiva a scuola, l’idea di sé e l’autostima personale (vd. Tav. 8). Per ciascuno dei piani indicati intendiamo presentare qualche esempio di strumento autovalutativo utile a sollecitare possibili percorsi di elaborazione e di approfondimento.

¹⁰ Si rinvia, a tale riguardo all’antologia di saggi curata da C. Pontecorvo – A.M. Ajello – C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell’apprendimento*, Milano, LED, 1995 e al testo di B.M. Varisco, *Costruttivismo sociale*, Roma, Carocci, 2003..

Tav. 8 Gli “oggetti” dei processi autovalutativi

**OPPORTUNITA' OFFERTE ALLO STUDENTE DI RIFLETTERE SULLA
PROPRIA ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO**



Promuovere modalità di autovalutazione delle proprie prestazioni scolastiche, in rapporto alle diverse discipline o ad ambiti trasversali, ha lo scopo di potenziare la consapevolezza dello studente in merito al proprio sapere, in particolare alle conoscenze ed alle abilità conseguite (la parte emersa dell'iceberg), e l'individuazione dei propri punti forti e deboli. Sul piano formativo risultano particolarmente interessanti occasioni di confronto tra il punto di vista dello studente e quello di altri soggetti (compagni di classe, insegnanti, genitori) e l'osservazione dei cambiamenti nel tempo, allo scopo di rilevare progressi e stasi. Una condizione per valorizzare la potenzialità formativa di queste attività consiste nella esplicitazione dei criteri in base a cui valutare le prestazioni scolastiche, onde evitare di ridurre la proposta autovalutativa a giudizi generici e globali (mi è piaciuto, mi sono trovato bene, sono soddisfatto, ...) o a forme di autocompiacimento. Nella Tav. 9 viene presentato uno strumento valutativo impiegato per una valutazione globale della padronanza in lingua straniera da parte di allievi di scuola media inferiore, basato sui parametri proposti nel Framework per la valutazione degli apprendimenti in lingua 2 elaborato a livello europeo e imperniato sul confronto tra l'autogiudizio dell'allievo e quello dell'insegnante in rapporto alle quattro abilità linguistiche.

In una prospettiva di valutazione delle competenze, quale è quella in cui si collocano i presenti contributi, è indispensabile non limitare il momento autovalutativo alla sola prestazione, bensì allargarlo al processo di apprendimento nel suo complesso, attraverso una considerazione delle modalità con cui l'allievo ha affrontato il lavoro scolastico. Riprendendo la metafora dell'iceberg, potremmo dire che si tratta di andare sotto il pelo dell'acqua per cercare di riconoscere le dimensioni cognitive, sociali, motivazionali, metacognitive che hanno condizionato una determinata prestazione e/o le modalità di apprendimento messe in atto dall'allievo in rapporto ad un certo percorso di lavoro. Dal punto di vista formativo sollecitare una rilettura del processo messo in atto in una determinata situazione e delle strategie attivate favorisce una maggior consapevolezza sulle proprie modalità di lavoro scolastico e sui fattori che lo condizionano e, di conseguenza, una maggior capacità di controllo nella gestione dei compiti cognitivi da parte dell'allievo. La Tav. 10 propone una traccia di lavoro attraverso cui descrivere e

commentare alcuni lavori particolarmente significativi, in una prospettiva di documentazione di un dato percorso di lavoro.

Tav. 9 Strumento per l'autovalutazione della competenza in L2

CONFRONTO TRA VALUTAZIONI

	Pienamente raggiunto	Raggiunto	Parzialmente raggiunto
Ascolto	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua su argomenti familiari	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente ed afferrare l'essenziale di messaggi semplici	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia, al mio ambiente
Lettura	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla vita quotidiana	Riesco a leggere testi brevi e semplici e a trovare informazioni essenziali in materiale di uso quotidiano	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici
Parlato	Riesco a descrivere i miei sentimenti, le mie esperienze dirette e indirette, le mie opinioni	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere la mia famiglia e la mia vita	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco
Scritto	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti noti e lettere personali sulle mie esperienze ed impressioni	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere messaggi su argomenti relativi a bisogni immediati	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti dalle vacanze

● come mi vedo io

● come mi vede l'insegnante

Tav. 10 Traccia di analisi di lavori significativi

ANALISI CRITICA DI LAVORI ESEMPLARI

CONDIZIONI DI LAVORO

- ✓ quando è stato fatto?
- ✓ perché è stato fatto?
- ✓ da chi è stato fatto?
 - ✓ con quali aiuti?
 - ✓ con quali materiali/risorse?
- ✓ come è stato fatto?
- ✓ quali collegamenti con altri lavori?

RIFLESSIONE CRITICA

- ✓ perché l'ho scelto?
- ✓ che cosa dimostra che so/so fare?
- ✓ che cosa dimostra che devo migliorare?
- ✓ quali progressi ci sono rispetto ai lavori precedenti?
- ✓ che cosa ho imparato da questo lavoro?
- ✓ su cosa ho dato il meglio di me stesso?
 - ✓ su cosa devo dare di più?

L'attenzione ai processi messi in atto per svolgere una determinata attività richiama una considerazione più generale sull'atteggiamento dell'allievo verso l'esperienza scolastica, sia in termini globali, sia in riferimento a specifiche attività. La disponibilità ad apprendere, infatti, è un costrutto attraverso il quale si mira a sintetizzare l'insieme di componenti che condizionano le modalità di lavoro scolastico di un determinato soggetto e determinano l'efficacia del suo processo apprenditivo. Anche in questo caso una riflessione su questi

aspetti favorisce una maggior consapevolezza del proprio modo di affrontare determinate attività e delle relazioni che si vengono a determinare tra le diverse dimensioni implicate nel processo di apprendimento: cognitive, sociali, emotive, corporee. Tale riflessione può riguardare la globalità di un percorso di lavoro, magari sviluppato su un arco temporale molto ampio; a tale riguardo risultano molto interessanti forme di diario di bordo, più o meno strutturate, utili a documentare e comprendere il senso unitario di un percorso articolato e complesso. La Tav. 11 propone invece un esempio di strumento funzionale a sollecitare una riflessione su uno specifico momento di lavoro, attraverso un invito offerto agli studenti di riflettere sulla loro modalità di affrontare una determinata attività.

Tav. 11 Strumento di riflessione sull'atteggiamento verso l'esperienza scolastica

CONTROLLO ALL'ISTANTE

sono concentrato	1	2	3	penso ad altro
sono rilassato	1	2	3	sono ansioso
desidero essere qui	1	2	3	desidero essere altrove
sono felice	1	2	3	sono triste
sono attivo	1	2	3	sono passivo
sono eccitato	1	2	3	sono annoiato
il tempo corre	1	2	3	il tempo è fermo
sono pieno di energia	1	2	3	sono vuoto di energia
mi sento con gli altri	1	2	3	mi sento solo
sono disponibile	1	2	3	sono irritabile

Allargando ulteriormente il campo di osservazione, i processi autovalutativi possono riguardare l'idea complessiva che il soggetto ha di stesso, la percezione delle proprie capacità e dei propri limiti, il sentirsi più o meno adeguati rispetto a determinati compiti. In tale prospettiva l'attenzione si allarga allo sviluppo dell'identità del soggetto, al riconoscimento delle proprie specificità e potenzialità, al controllo delle proprie emozioni, evidenziando ancora più chiaramente il valore formativo di tali attività.

Condizioni d'uso e criteri di qualità

Aldilà dei diversi piani su cui promuovere processi autovalutativi e delle differenti strategie e strumentazioni adottate, è opportuno richiamare alcune condizioni di esercizio di una pratica autovalutativa funzionale alla crescita formativa del soggetto. Come abbiamo richiamato in precedenza, infatti, i processi di autovalutazione comportano una riconfigurazione della relazione educativa tra docente ed allievo, pertanto richiedono di essere realizzati all'interno di un quadro di regole chiare e condivise per poter svolgere efficacemente la loro valenza formativa. In primo luogo i diversi attori dell'esperienza formativa (docenti, allievi, genitori) devono riconoscere l'utilità di questi processi e le loro potenzialità formative; si tratta, infatti, di pratiche che richiedono un forte investimento di tempo e di energie, possibile solo se se ne riconosce il senso e le si assume non come "perdita di tempo", o ennesimi riti della pratica scolastica, bensì come uso diverso del tempo formativo in una prospettiva di "valutazione per l'apprendimento".

In secondo luogo è opportuno prevedere una triangolazione di punti di vista su cui sviluppare la potenzialità formativa dei processi autovalutativi, mettendo a confronto l'autogiudizio con quello dei compagni, dell'insegnante, dei genitori, a seconda dello specifico contesto d'azione. L'autovalutazione, infatti, acquista maggiore significato se comparata con altre prospettive, in modo da riconoscere quanto la percezione di sé trovi corrispondenza nella percezione dei propri interlocutori: se si riduce ad un compiacimento o ad una fustigazione solipsistici perde gran parte delle proprie potenzialità.

In terzo luogo si tratta di definire con chiarezza i ruoli e le regole entro cui sviluppare i processi autovalutativi, onde evitare ambiguità sui rispettivi ambiti di competenza di docenti, allievi, genitori e sulle funzioni svolte da questi processi. La relazione di potere sottesa al momento autovalutativo richiede di essere gestita in modo accorto, precisando che la considerazione del punto di vista dell'allievo non comporta una confusione di ruoli su chi ha la responsabilità di valutare; quest'ultima rimane, in ultima istanza, di competenza dell'insegnante, il quale si avvale di altri punti di vista per arricchire il quadro a sua disposizione ed in funzione essenzialmente formativa. Occorre evitare che le pratiche autovalutative si riducano a forme di mercanteggiamento o di contrattazione, anche in modo implicito, precisando le forme e i tempi del coinvolgimento di allievi ed altri soggetti e la loro finalità.

In quarto luogo è importante ribadire che le strategie autovalutative acquistano il loro pieno valore se fondate su un quadro chiaro e comprensibile di criteri di giudizio, in modo che l'allievo disponga di punti di riferimento precisi su cui analizzare se stesso e il proprio operato. Da questo punto di vista le rubriche valutative rappresentano uno strumento prezioso, in quanto consentono di disporre di profili di competenze su cui posizionarsi e indirizzare gli sforzi di progresso. Forme di autovalutazione di tipo globalistico e intuitivo rischiano di risultare poco efficaci sul piano formativo, in assenza di elementi di comparazione forniti dal giudizio degli altri e da un quadro di parametri definito e condiviso.

Infine qualsiasi strategia autovalutativa non deve ridursi al mero impiego di qualche dispositivo o strumento, più o meno sofisticato, bensì deve rappresentare un'opportunità di riflessione del soggetto sulla propria esperienza formativa. La sua qualità non sta tanto nella compilazione di strumentazioni elaborate o complesse, bensì nella capacità di sollecitare l'attività metacognitiva del soggetto e di potenziare la consapevolezza sulle proprie esperienze di apprendimento. Da questo punto di vista un momento di confronto, una riflessione guidata, una occasione di introspezione risultano spesso più significativi ed efficaci che non elenchi spropositati ed inquietanti di quadratini da crociare e di punteggi da attribuire. Fare autovalutazione significa, innanzi tutto, entrare in dialogo con se stessi, prendere le distanze dall'esperienza vissuta ed osservarsi, con curiosità e stupore.