

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Certificare le competenze: un percorso di ricerca

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/88214> since

Publisher:

Tecnodid

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)

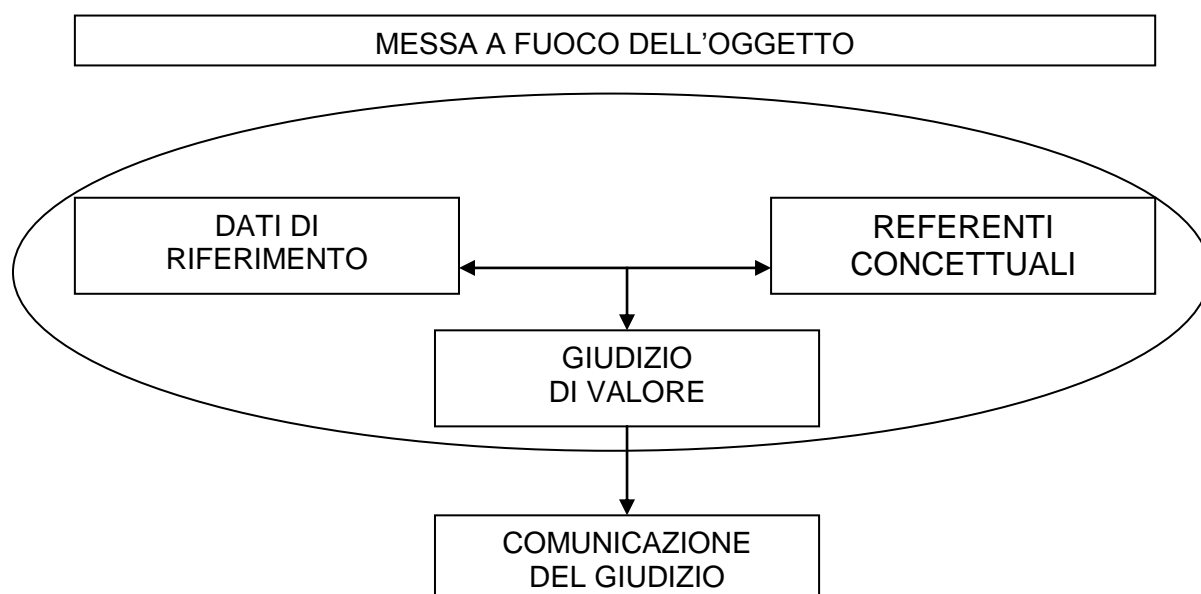
CERTIFICARE LE COMPETENZE: UN PERCORSO DI RICERCA

In questo capitolo proveremo a ricostruire le premesse su cui si è fondato il percorso di ricerca di cui vengono presentati i materiali nella seconda parte del volume. Dopo aver richiamato gli elementi strutturali del processo valutativo in ambito scolastico, proveremo ad esplorare i passaggi chiave che caratterizzano il processo di certificazione delle competenze nella scuola e, in riferimento a ciascuno di essi, presenteremo le scelte operate nell'ambito della ricerca.

La struttura del processo valutativo

Recuperando la lezione di Barbier possiamo affermare che l'atto valutativo si qualifica per "un duplice processo di rappresentazione il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto" (Barbier, 1977: 76). La Tav. 1 illustra la concettualizzazione di atto valutativo proposta dall'autore francese: i *dati di riferimento* costituiscono la rappresentazione fattuale dell'oggetto che colui che valuta si è fatto, attraverso gli strumenti di indagine e le modalità di osservazione impiegate per rilevare la realtà empirica; correttamente Barbier ne evidenzia la dimensione di rappresentazione della conoscenza empirica dell'oggetto, in quanto ottenuta attraverso un processo di osservazione guidato da un insieme di categorie concettuali e di modalità investigative.

Tav. 1 Rappresentazione dell'atto valutativo



Il *giudizio di valore* costituisce la rappresentazione codificata dell'oggetto, ottenuta attraverso l'intreccio tra i dati di riferimento e i referenti concettuali con cui interpretarli, la lettura della rappresentazione fattuale dell'oggetto alla luce dei criteri di qualità esplorati o esplicitamente assunti dal valutatore. I *referenti concettuali*, infatti, non sono altro che il quadro valoriale assunto dal valutatore in ordine all'oggetto di indagine, l'idea di qualità in base a cui esprimere un giudizio di valore.

La duplice rappresentazione evidenziata da Barbier identifica le due fasi che qualificano un processo valutativo: la fase rilevativa, caratterizzata dalla raccolta dei dati di riferimento utili alla valutazione (contrassegnata dai diversi autori come rilevazione, osservazione, descrizione, misurazione, verifica, etc.), e la fase di espressione del giudizio, nella quale i dati raccolti vengono interpretati alla luce di un insieme di criteri di giudizio assunti dal

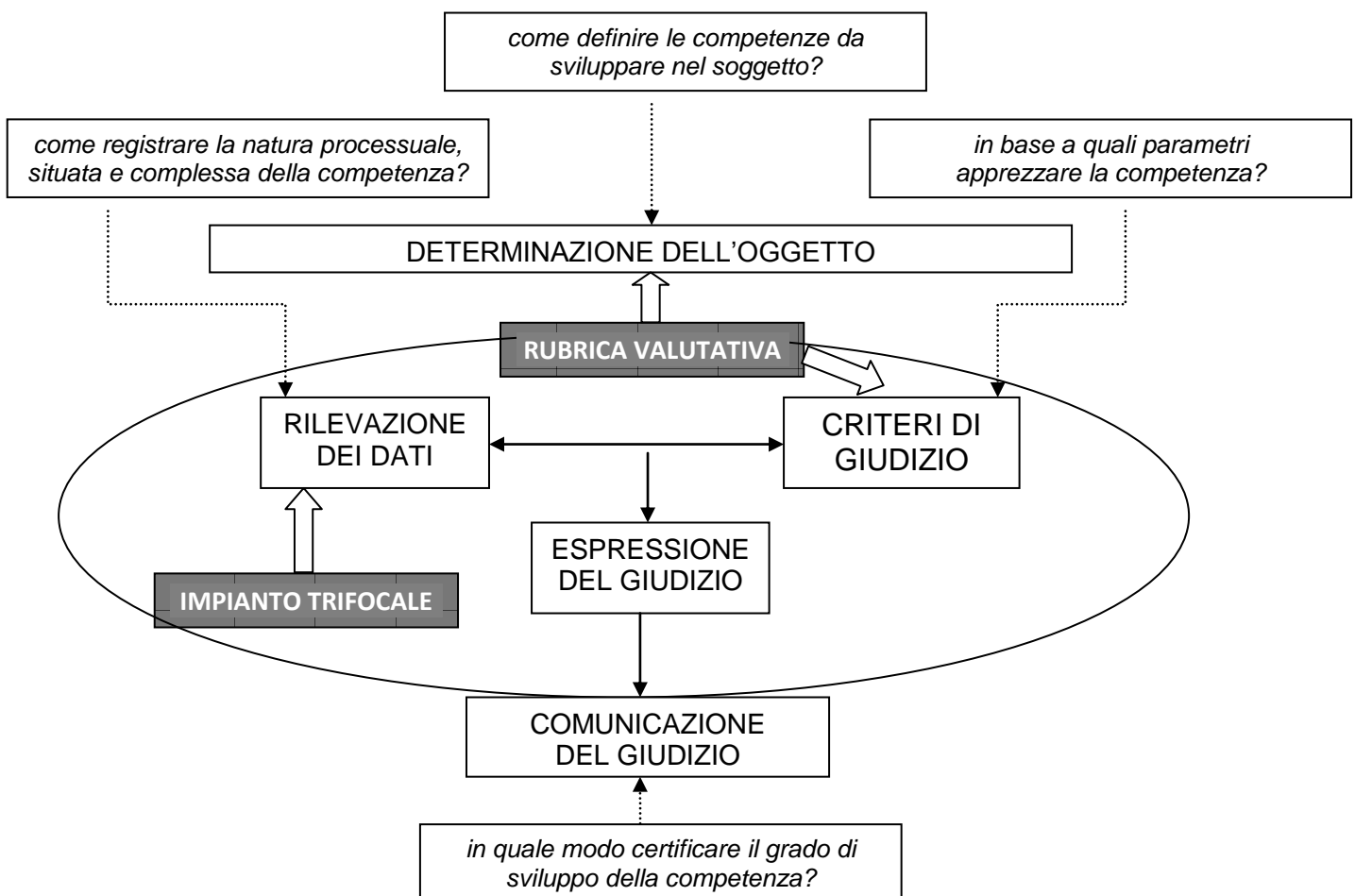
valutatore. Mentre la fase rilevativa rappresenta il momento descrittivo del processo di valutazione, nel quale cercare di rappresentare nel modo più fedele possibile l'oggetto che si intende valutare, la fase di giudizio rappresenta il momento interpretativo, nel quale si mira ad attribuire significato ai dati raccolti in rapporto ai propri criteri di qualità.

In rapporto alla struttura logico-operativa del processo valutativo proposta da Barbier possiamo riconoscere una ulteriore fase a monte, caratterizzata dalla *messa a fuoco dell'oggetto* della valutazione ovvero la determinazione dei confini entro cui condurre la fase di rilevazione dei dati e del successivo giudizio, e una fase a valle, che identifica il momento della *comunicazione del giudizio* ai soggetti a cui è destinato, in relazione alla funzione e all'uso per cui si è operato il processo valutativo.

Nel contesto della ricostruzione del processo valutativo proposto nella Tav. 1 possiamo richiamare le questioni chiave su cui si è sviluppato il percorso di ricerca (cfr. Tav. 2):

- la determinazione dell'oggetto da valutare: come definire le competenze da sviluppare nel soggetto?
- la rilevazione dei dati e delle informazioni: come registrare la natura processuale, situata e complessa della competenza?
- l'espressione del giudizio: in base a quali parametri apprezzare la competenza?
- la comunicazione del giudizio: in quale modo certificare il grado di sviluppo della competenza?

.Tav. 2 Il processo di valutazione delle competenze



La determinazione dell'oggetto

Riguardo alla individuazione delle competenze da sottoporre a certificazione si è operata una scelta diversa tra primo e secondo ciclo, in relazione ai diversi riferimenti normativi a disposizione. Per quanto riguarda la scuola primaria e secondaria di primo grado si è fatto riferimento al quadro delle competenze chiave di cittadinanza contenute nello schema di regolamento sull'obbligo di istruzione (DM 22 agosto 2007); nell'Allegato tecnico a tale regolamento viene proposto un quadro di saperi e competenze da assumere come denominatore comune per i diversi indirizzi in cui si articola il biennio della scuola secondaria superiore nel nostro paese. Nella premessa all'Allegato tecnico si afferma al riguardo: *“i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale). Essi costituiscono il “tessuto” per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa”*.

Più specificamente, in rapporto alle competenze chiave si precisa che *“sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali”*. Da queste premesse un quadro di otto competenze chiave riconducibili a tre ambiti interconnessi: la costruzione del sé, a cui rinviano *Imparare ad imparare* e *Progettare*, corrette e significative relazioni con gli altri, a cui rinviano *Comunicare*, *Collaborare e partecipare* e *Agire in modo autonomo e responsabile*, una positiva interazione con la realtà naturale e sociale, a cui rinviano *Risolvere problemi*, *Individuare collegamenti e relazioni* e *Acquisire e interpretare l'informazione*.

Ciascuna delle otto competenze viene descritta attraverso una sintetica definizione:

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie d'azione e verificando i risultati raggiunti.
- **Comunicare:** comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- **Agire in modo autonomo e responsabile:** sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.

- Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Si tratta di una proposta molto suggestiva e affascinante, sebbene non risultino molto chiari nel disegno complessivo i rapporti tra obiettivi formativi trasversali e disciplinari, tra competenze chiave e assi culturali, tra trama e ordito. Due ragioni per assumerla come riferimento ai modelli del primo ciclo sono il valore prospettico che l'individuazione di tali competenze ha anche per la scuola di base e l'esigenza di differenziare il modello di certificazione dal documento di valutazione già in uso, centrato sulle singole discipline.

Riguardo al biennio del secondo ciclo si è assunto il modello per la certificazione di cui al DM 9 del 27 gennaio 2010, facendo quindi riferimento alle competenze chiave individuate per ciascuno dei quattro assi culturali richiamati nel DM 22 agosto 2007 sull'obbligo di istruzione: dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale.

La definizione dei criteri di giudizio

Una volta individuate le competenze su cui sviluppare il modello di certificazione si è trattato di esplicitare i criteri in base a cui esprimere il giudizio di apprezzamento, attraverso la costruzione di rubriche valutative per ciascuna delle competenze prescelte. Per *rubrica* si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile ad identificare ed esplicitare le aspettative relative ad un certo allievo o ad un determinato gruppo di allievi. 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”* (Mc Tighe-Ferrara, 1996: 8).

La definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione, oltre che contribuire ad esplicitare il sistema di attese sociali connesso alle prestazioni richieste agli studenti, 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 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 prestazione 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 prestazione fornita nella sua interezza, le seconde mirano ad una declinazione più particolareggiata di aspetti specifici della prestazione. 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. Nella proposta sviluppata in questo capitolo si farà riferimento essenzialmente alle rubriche olistiche e generiche, in quanto strumenti di articolazione degli obiettivi formativi individuati utili a consentire un accertamento complessivo e globale dei traguardi terminali.

Un'altra precisazione che può essere utile richiamare per i suoi sviluppi operativi riguarda l'uso di *rubriche ponderate*, intendendo con 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 componenti una prestazione complessa, mettendo in evidenza gli aspetti ritenuti cruciali in rapporto alle proprie mete formative. Quest'ultimo concetto, del resto, richiede di individuare con maggiore precisione quali sono le componenti di una rubrica valutativa; 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 il grado 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 Wiggins¹, 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 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.

Le modalità di rilevazione dei dati

Stabiliti i criteri di valutazione il passo logico successivo consiste nel costruire le modalità e gli strumenti attraverso cui accertare il livello di competenza raggiunto dal soggetto; si tratta di un passaggio che non è stato realizzato operativamente nella ricerca, ma costituisce lo sviluppo successivo alla costruzione di rubriche. Proprio la natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, il suo carattere contestuale impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista da cui illuminare il nostro iceberg capaci, nella loro complementarietà, di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto.

Il principio metodologico sotteso è quello 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 pluriprospettica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a

¹ 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.

partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

L'idea stessa di triangolazione, mutuata dal linguaggio della geometria, ben rappresenta la prospettiva di ricerca sottesa. La triangolazione, infatti, è una tecnica che permette di calcolare distanze fra punti sfruttando le proprietà dei triangoli; in particolare la triangolazione geodetica è una tecnica basata sulla determinazione, da una base di stazionamento, di tre valori fondamentali di un secondo punto del territorio: distanza in linea d'aria dalla stazione, angolo orizzontale, angolo zenitale. Analogamente il principio di triangolazione applicato alla ricerca in ambito sociale consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista (diversi soggetti, strumentazioni, prospettive di analisi); come nella sua applicazione geometrica, il confronto tra i differenti punti di osservazione consente una determinazione più rigorosa dell'evento sotto osservazione.

La natura complessa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. Ovviamente le prospettive possono essere innumerevoli: in considerazione del carattere plurale dell'analisi, infatti, la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate, sebbene si tratti di temperare tale principio con le condizioni di fattibilità e i vincoli di tempo e le risorse a disposizione. Si tratta di riconoscere il punto di equilibrio ottimale tra la validità dell'osservazione, rafforzata dalla pluralità delle prospettive di analisi, e la sua fattibilità, in termini di tempo e risorse necessarie.

In rapporto alle sfide poste dalla valutazione della competenza, si propone una prospettiva trifocale, un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerrey (2004), le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva.

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. 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?*

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 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 appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: *quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?*

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato 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. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: *quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?*

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe ad osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospettiva trifocale proposta consiste quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nella esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

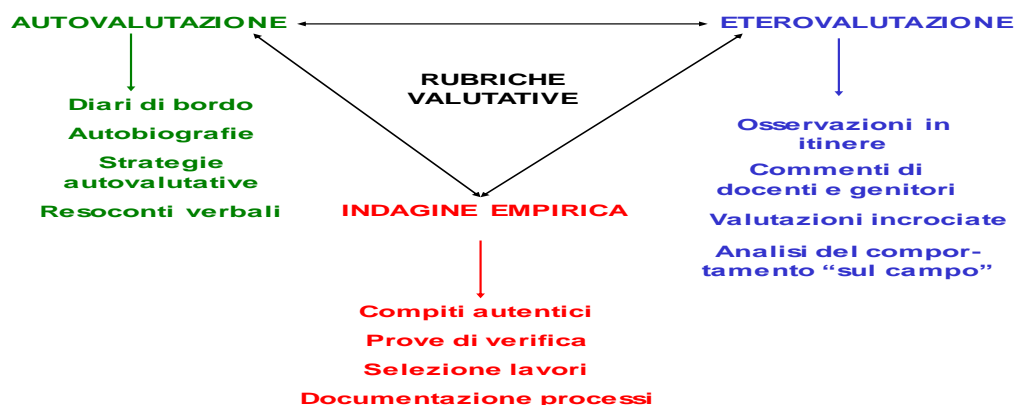
La Tav. 3 sintetizza l'impianto di indagine proposto: una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi richiamate, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza richiamate 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. Solo la ricomposizione delle diverse dimensioni può restituire una visione olistica della competenza raggiunta, riesce a ricomporre l'immagine dell'iceberg nella sua complessità.

Tav. 3 Prospettive di valutazione della competenza.



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. 4 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. 4 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 su 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 (per un approfondimento, cfr. Castoldi, 2009).

Espressione del giudizio

La pluralità di informazioni sullo sviluppo della competenza della competenza raccolti attraverso le strategie autovalutative, le osservazioni e i commenti dei diversi soggetti interpellati, i compiti autentici e gli altri dati empirici rilevati sulle prestazioni del soggetto richiedono di essere confrontate e ricondotte ad una visione unitaria. La rubrica valutativa ci fornisce le categorie in base alle quali operare questo confronto, in particolare attraverso le dimensioni di analisi su cui si struttura la descrizione dei livelli di padronanza della competenza; in termini operativi si propone la costruzione di un tabella a doppia entrata, nel quale riportare le dimensioni di analisi desunte dalla rubrica nelle righe e i diversi strumenti di rilevazione impiegati nelle colonne. L'incrocio tra i due piani evidenzierà di quali informazioni disponiamo per rappresentarci il livello di sviluppo della competenza del soggetto, come esemplificato nella Tav. 5 in rapporto alla competenza nello studio; in ciascuna cella si potrà semplicemente indicare la presenza o meno di informazioni oppure sintetizzare con parole chiave quanto rilevato.

Attraverso un tabella di questo tipo possiamo disporre di un quadro di sintesi delle informazioni raccolte ed evidenziare eventuali conferme o incongruenze tra i diversi punti di vista. Evidentemente il numero delle colonne è legato alla quantità di strumenti impiegati per raccogliere dati e informazioni in rapporto alle tre prospettive dell'impianto (soggettiva, intersoggettiva, oggettiva); ciò che conferisce unità sono le dimensioni di analisi desunte dalla rubrica valutativa, le quali ci offrono le categorie concettuali per mettere a confronto i diverse dati raccolti.

In base a tale lavoro istruttorio si tratta di pervenire ad una interpretazione delle informazioni raccolte utile a formulare un giudizio di valore sulla competenza acquisita dal soggetto; ancora una volta il riferimento primario è costituito dalla rubrica valutativa, da cui desumere i parametri di giudizio. In particolare la descrizione dei livelli di padronanza presente nella rubrica sintetizza i criteri di giudizio adottati e può essere impiegata come schema di riferimento per la formulazione del giudizio: può essere utile, a tale riguardo, esprimere un giudizio sintetico in rapporto alle singole dimensioni di analisi e solo successivamente, se occorre, esprimere un giudizio complessivo di sintesi sulla competenza esaminata. Sulla base del lavoro istruttorio esemplificato nella Tav. 5, si riporta nella Tav. 6 un esempio di giudizio valutativo con uno spazio per la formulazione di un giudizio di sintesi.

Ovviamente l'esempio proposto è solo un possibile modo attraverso cui procedere dalla sintesi della fase istruttoria al giudizio di valore; si possono impiegare formati diversi e più "leggeri", ciò che si voleva richiamare era il processo logico di passaggio dalle informazioni raccolte all'espressione del giudizio. Un passaggio inevitabilmente affidato all'insegnante o al gruppo di docenti responsabile della valutazione, a seconda che ci si riferisca a competenze di tipo disciplinare o trasversale. Su questo punto è necessario essere chiari: mentre la fase istruttoria si caratterizza per una pluralità di punti di vista e si qualifica proprio per tale ricchezza e varietà di prospettive, la fase del giudizio è di competenza degli insegnanti, ai quali è affidata la responsabilità di esprimere una valutazione sull'esperienza formativa del soggetto e sui risultati raggiunti e di certificarla socialmente.

Il coinvolgimento dello studente, dei suoi compagni, dei genitori, di eventuali altre figure educative nella fase di rilevazione arricchisce e rinforza il processo valutativo, come abbiamo argomentato nei capitoli precedenti, ma non va confuso con il diritto/dovere degli insegnanti di apprezzare la competenza del soggetto nella fase di giudizio. La chiarezza dei ruoli rimane una condizione essenziale per una buona valutazione: agli insegnanti compete esprimere un giudizio, interpretare e dare valore alle varie informazioni raccolte nella fase istruttoria e tradurle in un giudizio di valore.

Giudizio che non può essere pensato come un punto di equilibrio tra i diversi punti di vista interpellati, una sorta di media tra le varie fonti di informazione, bensì come una sintesi interpretativa che gli insegnanti, nella loro autonomia e in piena "scienza e coscienza", operano del quadro informativo a disposizione.

Tav. 5 Una tabella di sintesi della fase istruttoria

ALLIEVO:		CLASSE:	
strumenti di indagine dimensioni di analisi	STRATEGIE AUTOVALUTATIVE	OSSERVAZIONI E COMMENTI	COMPITI AUTENTICI
CAPACITA' TECNICA DI LETTURA			
CAPACITA' DI COMPRESIONE DEL BRANO LETTO			
CAPACITA' DI INTERIORIZZARE LE INFORMAZIONI STUDIATE			
CAPACITA' DI UTILIZZARE QUANTO			

STUDIATO			
CAPACITA' DI CONOSCERE E DI CONTROLLARE LE CONOSCENZE E LE STRATEGIE			
CAPACITA' DI ORGANIZZARE L'ATTIVITA' DELLO STUDIO			
CAPACITA' DI MOTIVARE IL LAVORO DA FARE			

Tav. 6 Prospetto di formulazione del giudizio

ALLIEVO:		CLASSE:	
CAPACITA' TECNICA DI LETTURA			
CAPACITA' DI COMPrensIONE DEL BRANO LETTO			
CAPACITA' DI INTERIORIZZARE LE INFORMAZIONI STUDIATE			
CAPACITA' DI UTILIZZARE QUANTO STUDIATO			
CAPACITA' DI CONOSCERE E DI CONTROLLARE LE CONOSCENZE E LE STRATEGIE			
CAPACITA' DI ORGANIZZARE L'ATTIVITA' DELLO STUDIO			
CAPACITA' DI MOTIVARE IL LAVORO DA FARE			
GIUDIZIO DI SINTESI			

Comunicazione del giudizio

In rapporto alla comunicazione del giudizio si tratta di definire gli strumenti e le modalità attraverso cui comunicare la valutazione a studenti e famiglie, quindi i modelli di certificazione da utilizzare. Mentre per il biennio della scuola superiore è stato emanato un modello nazionale con il DM 9 del 27 gennaio 2010, per il termine della scuola primaria e

per della scuola secondaria di primo grado non esiste un unico modello definito a livello nazionale. Da qui l'esigenza di elaborarlo assumendo come prototipo il modello del biennio: in particolare si è conservata l'attribuzione del giudizio su tre livelli (di base, intermedio e avanzato), con le relative descrizione proposte, e la possibilità di indicare livello base non raggiunto.

Riguardo alle voci su cui strutturare la certificazione si è invece optato per le otto competenze trasversali (in realtà nove, in quanto la competenza del comunicare è stata distinta nel versante della fruizione e della produzione), elaborando per ciascuno dei tre livelli indicati una breve descrizione relativa sia al termine della scuola primaria, sia al termine della scuola secondaria. Nella seconda parte del volume sono riportati i materiali elaborati nell'ambito della ricerca: modelli per la certificazione e relative rubriche valutative.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE
M. Castoldi, <i>Valutare le competenze</i> , Roma, Carocci, 2009.
G. Le Boterf, <i>Costruire le competenze individuali e collettive</i> , Napoli, Guida, 2008.
D. Maccario, <i>Insegnare per competenze</i> , Torino, SEI, 2006.
M. Pellerrey, <i>Le competenze individuali e il Portfolio</i> , Firenze, La Nuova Italia, 2004.
P. Perrenoud, <i>Costruire competenze a partire dalla scuola</i> , Roma, Anicia, 2003.
M. Spinosi (a cura di), <i>Speciale valutazione</i> , Napoli, Tecnodid, 2010.