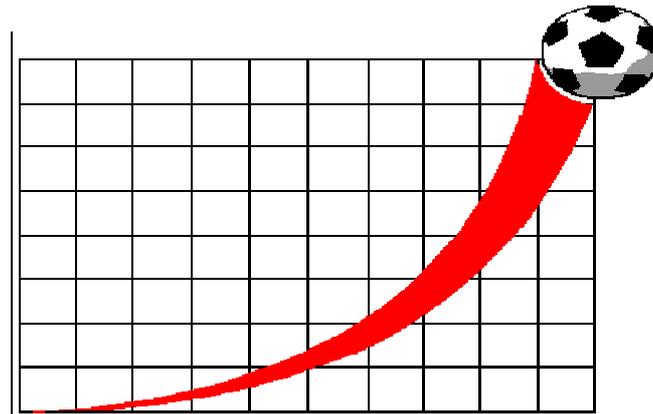




Tante Vie Per Imparare

Luciano Mariani



Sapersi autovalutare: una competenza da costruire

www.learningpaths.org

Estratto da: Luciano Mariani, Stefania Madella, Rosa D'Emidio Bianchi, Istituto Comprensivo "Borsi" di Milano - Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare - Zanichelli, Bologna, 2004

Capitolo 3

Sapersi autovalutare: una competenza da costruire

Si è visto nei precedenti due capitoli che una delle abilità fondamentali che un portfolio richiede allo studente è la capacità di *sapersi autovalutare*. Questa capacità è implicata nell'uso di ogni sezione in cui si articola il portfolio e in ogni momento del suo utilizzo:

- sin dall'inizio, il portfolio invita lo studente ad identificarsi come studente e come persona, a costruire un *identikit* dinamico della sua personalità;
- processi di valutazione più strutturati sono sollecitati dalle schede di autovalutazione disciplinare;
- la riflessione sulle esperienze scolastiche ed extrascolastiche richiede continuamente la formulazione di giudizi sul significato ed il valore delle esperienze stesse;
- la sollecitazione a progettare, eseguire e verificare dei piani di recupero e sviluppo implica di per sé monitoraggio e valutazione;
- l'invito a mettere a fuoco non solo i *prodotti* del proprio apprendimento, ma anche i *processi* (ad esempio, le strategie usate e le proprie preferenze di stili) implica ancora una volta una presa di coscienza dei propri punti di forza e di debolezza;
- e, da ultimo ma non per questo meno importante, il *Dossier*, che costituisce la fondamentale «parte documentaria» del portfolio, sollecita lo studente a formulare giudizi, non solo nei confronti dei materiali da selezionare, ma anche riguardo alle motivazioni che sottintendono queste scelte.

Capacità di scegliere e capacità di prendere decisioni e articolare giudizi sono connaturate alla natura stessa di un portfolio, che si qualifica dunque in modo inequivocabile come *strumento di valutazione e autovalutazione*. Ma, in contesti scolastici in cui la valutazione è spesso vista prevalentemente o esclusivamente come operazione istituzionale riservata agli insegnanti (anche con l'eventuale coinvolgimento di agenzie di certificazione esterne alla scuola), ci sembra opportuno specificare meglio in quali sensi il portfolio possa essere considerato come uno strumento di (auto)valutazione.

Per questo proponiamo, all'inizio di questo capitolo, una riflessione sulla distinzione tra *valutazione sommativa* e *valutazione formativa*, come necessario punto di partenza per esaminare il ruolo del portfolio nella valutazione delle conoscenze e delle competenze. Questa riflessione ci porterà poi ad esaminare il problema di come costruire una *competenza di autovalutazione* negli studenti, e quindi a scandire, in termini quanto più precisi possibile, che cosa deve *sapere*, che cosa deve *saper fare* e come deve potersi *porre nei confronti di se stesso* uno studente per potersi autovalutare.

3.1. Valutazione sommativa e valutazione formativa

Si è visto nel Capitolo 1 che i portfolio vengono utilizzati con riferimento a due loro funzioni fondamentali, non necessariamente incompatibili tra loro: un funzione *certificativa*, orientata a dimostrare ad altri le competenze acquisite (uso amministrativo del portfolio), e una funzione *pedagogica*, orientata ad aiutare la persona in formazione a controllare meglio i suoi processi di apprendimento (uso didattico-formativo del portfolio).

Queste due funzioni, distinte ma anche complementari, riflettono in realtà due visioni diverse del processo di valutazione, che possiamo riassumere con i due termini *sommativa* e

formativa. Le caratteristiche di queste due forme di valutazione sono sintetizzate nella tabella sottostante.

VALUTAZIONE SOMMATIVA	VALUTAZIONE FORMATIVA
verifica l'acquisizione di conoscenze e competenze	fornisce a tutti gli interessati al processo di formazione (in primo luogo allo studente) informazioni «di ritorno» su come sta procedendo il processo di apprendimento
puntuale: in punti di snodo (es. fine modulo, fine anno, fine ciclo)	continua: <i>in itinere</i>
«pubblica»	«privata»
prestazioni osservabili come indicatori di competenze (prodotti)	anche processi non direttamente osservabili ma passibili di indagine
contenuti espliciti (di solito disciplinari)	contenuti espliciti e impliciti, che non trovano visibilità nella valutazione tradizionale: strategie, stili, attitudini, disposizioni, «intelligenze», convinzioni, atteggiamenti, motivazioni
strumenti più formalizzati (es. test)	strumenti meno formalizzati, quantitativi e qualitativi (es. interviste, questionari, resoconti, schede di autovalutazione, diari di bordo)
scelte e controllo riservati all'insegnante o esaminatore	ruolo decisivo dell'autovalutazione

3.1.1. La valutazione sommativa

La *valutazione sommativa* si prefigge lo scopo di verificare l'acquisizione di determinate conoscenze e competenze da parte di un soggetto, al fine di certificarne (in modi più o meno formalizzati) l'effettivo possesso. Essa è *puntuale*: ha luogo in momenti specifici del periodo di formazione, in punti di «bilancio» e di snodo come la fine di un modulo di apprendimento, di una classe, di un ciclo scolastico. Ha carattere «pubblico», in quanto i risultati sono messi a disposizione, non solo della persona «valutata», ma anche delle comunità di riferimento (come famiglie, scuole, università, altri enti di formazione, datori di lavoro), in quanto tali risultati possono anche servire, alla persona interessata ma anche ad altri, a prendere decisioni anche importanti (come il passaggio da una scuola ad un'altra, l'iscrizione ad una successiva classe, ciclo o corso, l'assunzione in un'azienda, la concessione di una borsa di studio).

Una valutazione sommativa che intenda valutare il possesso di competenze ha per oggetto delle *prestazioni osservabili*, fornite dalla persona interessata, e considerate come indicatori di quelle stesse competenze: ad esempio, il possesso di una competenza di interazione orale in una lingua straniera può essere verificato attraverso una simulazione di un'intervista tra l'esaminatore ed il candidato; allo stesso modo, il possesso di una competenza di elaborazione di testi al computer può essere verificato attraverso una prova di copiatura ed impaginazione di un testo fornito al candidato. Ovviamente in questo tipo di valutazione ci

si focalizza soprattutto sulla *prestazione* fornita dallo studente nel momento dell'effettuazione della prova, cioè sul *prodotto* osservabile, che ci si augura corrisponda alla sua prestazione migliore (anche se per molte persone il contesto di un esame o di una prova in varia misura formalizzata non è spesso il più adatto ad esibire il meglio di sé). (Sui problemi che comporta la valutazione delle competenze ci soffermeremo più avanti, nel paragrafo 3.3.).

Una valutazione sommativa si concentra dunque sui *contenuti espliciti* di un piano di formazione: questi contenuti riguardano spesso una disciplina particolare e sono rispecchiati nei programmi, nelle programmazioni, nei piani di studio (come possono essere variamente chiamati questi documenti) del modulo, classe, corso o ciclo in questione. Ciò che verifica questo tipo di valutazione è la padronanza, ad un determinato livello prestabilito, dei *prodotti* dell'apprendimento (oggi sempre più scanditi in termini di conoscenze e competenze, o sapere e saper fare). È relativamente influente la considerazione dei *processi* attraverso cui la persona valutata è giunta a possedere un certo livello di competenza. In altre parole, l'intervistatore non è tanto interessato a capire che cosa ha fatto in precedenza il candidato per riuscire a portare a termine in modo soddisfacente un'intervista in lingua straniera; così come l'esaminatore si limita a giudicare la soddisfacente elaborazione di un testo al computer senza interessarsi del percorso seguito dal candidato per arrivare a quella competenza.

Una valutazione sommativa, infine, si avvale di strumenti e modalità di realizzazione di tipo formalizzato: innanzitutto *test* scritti o orali, ma anche interviste, prove pratiche, verifiche «sul campo» in situazioni simulate o autentiche – un insieme di strumenti strutturati che assicurino il massimo auspicabile di validità e affidabilità dei risultati. Procedure di autovalutazione non fanno spesso parte di questo tipo di valutazione, che è solitamente del tutto o in grande misura nelle mani dell'insegnante o esaminatore.

3.1.2. La valutazione formativa

La *valutazione formativa* si prefigge lo scopo di fornire a tutti gli interessati al processo di formazione (e in primissimo luogo, com'è ovvio, allo studente) un *feedback*, cioè delle informazioni «di ritorno» su come sta procedendo il processo stesso, sulle eventuali difficoltà incontrate, sullo «scarto» tra il livello di conoscenze e competenze «atteso», ossia previsto al compimento del percorso, e l'attuale effettivo livello, al fine di orientare la prosecuzione del percorso stesso ricalibrando le operazioni necessarie (ad esempio, pianificando ulteriori azioni di recupero, mantenimento, sviluppo). Una valutazione di questo tipo è *continua*: ha luogo durante tutto l'arco del processo di apprendimento: è dunque una valutazione continua, *in itinere*, ed ha carattere «privato», non nel senso che i suoi risultati non siano divulgabili, ma nel senso che riguarda innanzitutto la persona che sta imparando, la quale da questi dati può ricavare indicazioni utili per il suo progresso.

Una valutazione formativa ha dunque per oggetto non solo le prestazioni osservabili dello studente, ciò che dimostra di sapere e saper fare (i *prodotti* dell'apprendimento), ma anche i *processi* di acquisizione delle conoscenze e competenze e le relazioni tra prodotti e processi. Si tratta di fattori spesso non direttamente osservabili (come gli esempi di prestazioni prima citate, in cui un esaminatore esterno ha a disposizione dati relativamente «oggettivi»), ma si tratta comunque di fattori indagabili, sia pure con altri strumenti.

Per comprendere appieno questa differenza occorre considerare che, mentre la valutazione sommativa si concentra sui contenuti espliciti (di solito disciplinari) di un programma di formazione, la valutazione formativa si focalizza sia su quegli stessi contenuti espliciti, sia su una gamma di contenuti a cui abbiamo già accennato come «fattori di processo»: quei fattori che concorrono, nella persona dello studente, a condiziona-



re il prodotto (le strategie di apprendimento e gli stili di apprendimento personali, le attitudini, le convinzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni).

Il problema della valutazione formativa è sostanzialmente quello di rendere visibili (cioè riconoscere, dichiarare, attestare) elementi che la valutazione sommativa tradizionalmente non considera. Per questo diventa importante il problema degli *strumenti* con cui raccogliere questi dati così «diversi» dalle conoscenze e dalle competenze disciplinari. Accanto a strumenti di tipo strutturato e formalizzato devono così trovar posto strumenti, anche non quantitativi e dunque soprattutto qualitativi, che possano restituire allo studente (e naturalmente all'insegnante e alla comunità scolastica) un'immagine a tutto tondo di una persona che sta imparando: interviste, colloqui, questionari, resoconti, schede di autovalutazione, griglie di osservazione, liste di controllo, «diari di bordo», magari anche solo semplici annotazioni che però conservino il ricordo, lascino una traccia di momenti in cui lo studente, insieme all'insegnante, ha potuto scoprire qualcosa di se stesso e di come sta procedendo nel percorso di apprendimento.

In questo tipo di valutazione largo spazio è dunque lasciato alle scelte e alla libera espressione da parte dello studente: la sua riflessione sui prodotti e sui processi porta naturalmente ad un suo maggior controllo del percorso e, in particolare, alla possibilità di utilizzare materiali e procedure per l'autovalutazione.

3.2. Il portfolio come strumento di valutazione formativa

Dalla descrizione del portfolio che abbiamo fornito nei primi due capitoli si può senz'altro affermare che il portfolio costituisce un esempio chiaro di valutazione formativa: per le finalità che si prefigge, per i momenti in cui viene utilizzato, per i contenuti su cui si focalizza, per gli strumenti e le modalità di utilizzo che lo contraddistinguono, e, forse ancora di più, per il ruolo cruciale assegnato allo studente nella sua gestione.

Tuttavia, come indica la freccia bidirezionale nella tabella sopra riportata, la distinzione tra valutazione sommativa e valutazione formativa non è sempre così netta come la descrizione appena fatta potrebbe lasciar supporre. Anche se in pratica un esame o un *test* possiede caratteristiche che lo rendono ben diverso, come abbiamo appena visto, da una procedura come quella dell'autovalutazione, i due tipi di valutazione possono risultare complementari e in qualche caso persino integrarsi. Si prendano in esame, a titolo di esempio, le seguenti considerazioni riferite proprio al portfolio.

- Come si è visto nel Capitolo 1, i portfolio sono da tempo usati, specialmente in ambienti anglosassoni, sia come strumenti di valutazione sommativa sia come strumenti di valutazione formativa. Pur non abdicando alle sue caratteristiche funzioni pedagogiche e didattiche, uno stesso portfolio può anche entrare a far parte della valutazione complessiva di un corso o rappresentare una percentuale dei voti assegnati in sede di valutazione finale.
- Nella stessa ottica, un portfolio può entrare a far parte della valutazione sommativa collegata a certificazioni esterne, come è il caso di alcune certificazioni riguardanti le lingue straniere.
- Per converso, anche la prestazione fornita in occasioni di valutazione sommativa (ad esempio, un esame) può ovviamente fornire elementi di *feedback*, informazioni di ritorno per un recupero o uno sviluppo - purchè questo *feedback* venga esplicitato e reso disponibile allo studente.
- La documentazione emergente da entrambi i tipi di valutazione può svolgere un ruolo di *orientamento*, specialmente nell'ottica di una formazione permanente o ricorrente.
- La consapevolezza e la padronanza dei procedimenti, al di là dunque delle prestazioni o prodotti effettivamente forniti in una specifica circostanza, viene sempre più considerata essa stessa una competenza (si parla a volte di *metacompetenza*, o di *saper apprendere*, o di capacità di *imparare a imparare*). Ciò significa che quei fattori che abbiamo conside-

rato come fattori «di processo», vengono sempre più riconosciuti come elementi non secondari nel concetto di *competenza*: essere «competenti» in società in rapida evoluzione come la nostra significa anche possedere capacità flessibili di adattamento e di ri-formazione costante, dunque un controllo adeguato delle proprie modalità di apprendimento. Questo è particolarmente evidente nella formazione professionale (nello sviluppo di strumenti come i libretti dello studente, i bilanci di competenze, i «passaporti» per le carriere), ma il concetto sottostante tende ad informare sempre più qualsiasi ambito di formazione, compreso quello scolastico di base.

In questo volume, il portfolio viene comunque considerato principalmente come strumento di valutazione *formativa*, con tutte le caratteristiche che abbiamo associato a questo tipo di valutazione. Non escludiamo che, in futuro, un portfolio possa anche nei contesti istituzionali italiani assumere un ruolo più definito come strumento di valutazione sommativa. Per il momento, tuttavia, la ricchezza e complessità dello strumento, e la necessità di introdurlo in modo graduale nelle nostre scuole, motivano la nostra scelta di proporlo innanzitutto come *strumento dello studente*, centrato sulla finalità primaria di fornire un supporto ai suoi processi di apprendimento.

IL PORTFOLIO COME STRUMENTO DI VALUTAZIONE «AUTENTICA» E «ALTERNATIVA»

Una valutazione «autentica»...

- richiede che gli studenti costruiscano risposte piuttosto che scelgano tra opzioni preesistenti
- sollecita operazioni di pensiero di più alto livello in aggiunta alle abilità di base
- usa una valutazione diretta di progetti olistici piuttosto che misure indirette
- è integrata all'istruzione in classe piuttosto che esserne separata

Una valutazione «alternativa»...

- usa campioni di lavori dello studente raccolti durante un periodo di tempo esteso
- è basata su chiari criteri dei quali gli studenti vengono resi consapevoli
- permette la possibilità di una pluralità di giudizi personali
- è più strettamente collegata a ciò che gli studenti imparano in classe

(California Department of Education)

Per saperne di più...

- ▶ sui problemi legati alla valutazione:
Vertecchi 1989, Gattullo e Giovannini 1989, Giovannini 1994, Varisco 2000, Domenici 2001
- ▶ sulla valutazione «alternativa» e «autentica»:
Comoglio 2002a, Lopriore e Salerno 2001

3.3. L'(auto)valutazione tra prodotto e processo

Pur essendo strettamente correlati, competenze e processi costituiscono due realtà che è opportuno distinguere, come abbiamo già avuto modo di illustrare nel paragrafo 3.2. Nella comprensione scritta (lettura) della lingua straniera o di italiano come lingua seconda, ad esempio, una competenza come «È in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argomenti familiari», potrebbe essere verificata, valutata e certificata tramite un *test* a risposta multipla, il cui risultato positivo potrebbe essere considerato come indicatore, sia pure relativo, di possesso della competenza,

ma che non dice nulla riguardo al percorso che l'alunno ha compiuto, sia per costruire gradualmente quella competenza, sia per riuscire a dimostrarne il possesso in sede di verifica. In altre parole, spesso chi verifica una competenza è relativamente poco interessato al processo sottostante.

Per fare un altro esempio, se volessimo verificare una competenza in lingua straniera (o di italiano come lingua seconda) del tipo «È in grado di partecipare a brevi conversazioni in contesti abituali su argomenti di suo interesse», potremmo chiedere ad una coppia di studenti di dialogare brevemente su un tema che sia loro familiare (ad esempio, come passano il tempo libero). Se lo scambio comunicativo ha successo, naturalmente entro i limiti e i parametri stabiliti per il livello in questione, in sede di valutazione e/o certificazione saremmo più interessati a constatare il *prodotto* (cioè l'esecuzione positiva del compito affidato) più che il *processo* seguito dai due studenti per realizzare quel prodotto (ad esempio, le strategie comunicative messe in atto), anche perché, come si è visto, non tutte le componenti del processo (strategie, ma anche stili di apprendimento, «intelligenze multiple», attitudini, convinzioni, atteggiamenti, motivazioni...) sono *direttamente* visibili e documentabili.

In quanto strumento di valutazione formativa, il portfolio si prefigge di valutare sia i *prodotti* che i *processi*: attraverso varie procedure, e tramite l'utilizzo di strumenti diversificati, il portfolio sollecita gli studenti (e gli insegnanti) a rispondere non solo a domande come «Che cosa ho imparato? A quale livello?», ma anche a domande come «Come ho imparato? Perché (non) ho imparato?», che si legano immediatamente a ulteriori quesiti del tipo «Che cosa posso fare per imparare meglio o di più?». Ma la caratteristica forse più saliente di un portfolio è di consentire e richiedere agli studenti (e agli insegnanti) di *documentare* le risposte a tutte queste domande, con «pezze giustificative» (lavori, verifiche, schede, griglie...) che concretamente diano visibilità e facciano da supporto ai giudizi espressi.

La valutazione e l'autovalutazione dei prodotti e dei processi può essere condotta in parallelo, con il vantaggio che l'alunno è sollecitato a collegare strettamente il risultato della sua prestazione con il percorso che ha seguito per fornire la prestazione stessa, e quindi con le difficoltà che ha eventualmente vissuto e le strategie che è riuscito (o non è riuscito) a mettere in atto. Si consideri l'esempio seguente.

A. Immagina di incontrare un tuo amico francese di passaggio nella tua città per qualche giorno. Saresti in grado di comunicare con lui? Segna la tua autovalutazione nella seconda colonna, scegliendo tra:



	La mia auto-valutazione	La valutazione del mio insegnante
Saresti in grado di...		
● salutarlo e chiedergli/le come sta?	☹ ☺ ☺	
● invitarlo/a ad andare al cinema con te?	☹ ☺ ☺	
● decidere con lui/lei dove e a che ora potete trovarvi?	☹ ☺ ☺	
● terminare la conversazione?	☹ ☺ ☺	

B. Ora prova a recitare questa conversazione con un compagno. Il tuo insegnante indicherà la sua valutazione nella terza colonna.

C. Concordi con l'autovalutazione che ti sei dato prima di simulare la conversazione, o vorresti cambiarla? Concordi con la valutazione del tuo insegnante?

D. Che cosa non sai ancora fare in modo soddisfacente?

- non ricordo le espressioni necessarie
- non ricordo le parole che mi servono
- faccio errori di grammatica
- la mia pronuncia non è chiara
- faccio fatica a capire cosa mi dice l'altra persona
- Altro:**

E. Che cosa potresti fare per superare queste difficoltà? Parlane con l'insegnante e i compagni.

F. La prossima volta che esegui un compito simile, prova a registrare la conversazione con i compagni e, se lo ritieni opportuno, inseriscila nel tuo portfolio.

Questa attività costituisce un esempio di *valutazione formativa* (del *prodotto* e del *processo*) in base a queste sue caratteristiche:

- mette a fuoco una serie di *competenze* e le presenta all'alunno in un *compito di realtà*, ossia in un *contesto realistico* anche se non reale (cioè simulato);
- invita l'alunno ad esprimere le sue *percezioni di competenza*, ossia la percezione della sua capacità di eseguire il compito, *prima* dell'esecuzione vera e propria;
- prevede una fase di esecuzione concreta del compito, in cui l'alunno può mettersi alla prova;
- invita l'alunno a confrontare la sua percezione di competenza con la *prestazione* effettivamente fornita (primo *test* di realtà);
- mette in relazione l'autovalutazione dell'alunno con la valutazione dell'insegnante (secondo *test* di realtà);
- stimola l'alunno a riflettere in modo più analitico sulla natura e sulle cause delle sue difficoltà;
- si conclude con una riflessione sulle possibili strategie da adottare per migliorare le proprie prestazioni future in compiti simili a quello appena eseguito. Questa riflessione è basata sulla verbalizzazione e la condivisione con la classe (insegnante e compagni). L'esperienza dell'(auto)valutazione, infatti, non si esprime solo in una dimensione individuale, ma si apre ad una dimensione *sociale e cooperativa*;
- comprende uno specifico riferimento al portfolio, che in questo caso potrebbe assolvere alla funzione di documentare, se non la raggiunta padronanza di una serie di obiettivi, anche soltanto il *progresso* realizzato dall'alunno nel suo percorso verso la padronanza.

Nella stessa ottica, si consideri l'esempio che segue (tratto da Mariani 1993).

A. Se ripenso al lavoro svolto in questa unità, ho la sensazione di avere imparato

- nulla molto poco qualcosa molto moltissimo

B. Gli esercizi o attività più difficili in questa unità sono stati (indica con precisione pagina e numero):

.....

C. Gli esercizi o attività più utili in questa unità sono stati:

.....

D. Penso che i miei punti deboli alla fine di questa unità siano i seguenti:

.....

Discuti la tua autovalutazione con i compagni e l'insegnante. Cerca di capire se tendi a *sopravalutare* o a *sottovalutare* le tue abilità e quindi decidi se rivedere la tua autovalutazione. Confronta le tue impressioni soggettive con altri criteri, ad esempio i risultati di verifiche, la valutazione del tuo insegnante, le opinioni dei tuoi compagni

3.4. Dalla valutazione delle prestazioni alla valutazione delle competenze

Abbiamo detto che il portfolio intende valutare prodotti e processi, e dunque anche le *competenze* raggiunte o in via di raggiungimento da parte dell'alunno. Ma è veramente possibile valutare una competenza?

Le schede della sezione *La mia autovalutazione* propongono in effetti, nella colonna *Obiettivi*, una serie di *descrittori* in positivo (del tipo «So... Sono in grado di... Riesco a...») che costituiscono degli *indicatori di competenze*, ovviamente a diversi livelli di complessità. Ad esempio:

(Educazione tecnica)

- so misurare le lunghezze di un segmento usando righello e compasso
- so tracciare un segmento di assegnata lunghezza

(Educazione artistica)

- so produrre semplici composizioni utilizzando i diversi tipi di ritmo
- so inserire nel disegno il ritmo in relazione alla linea e al colore

(Matematica)

- so calcolare la potenza di una frazione
- so applicare le proprietà delle potenze alle frazioni

Proviamo a porci per un momento nei panni di un alunno. Supponiamoci essere messi di fronte ad un descrittore come «Quando scrivo, io sono in grado di esprimere la mia opinione riguardo a un tema su cui si è già discusso in classe». Che cosa dobbiamo fare per poter decidere se rispondere «Lo so /lo so fare con facilità», piuttosto che «Lo so/lo so fare anche se con qualche piccola difficoltà» o ancora «Non lo so/non lo so fare ancora in modo soddisfacente»?

Probabilmente ritorniamo con la mente alle esperienze che abbiamo fatto di questo tipo - se abbiamo fatto sufficienti esperienze concrete, se ce le ricordiamo, se ricordiamo i risultati che abbiamo avuto e le soddisfazioni o insoddisfazioni che abbiamo provato, allora possiamo arrischiarci a dare una risposta. Questo significa che in realtà quello su cui ci basiamo per autovalutarci è una serie di concrete *prestazioni* passate e da queste *deduciamo*, cioè decidiamo per deduzione, che possediamo o non possediamo quella competenza.

Questo percorso mentale risulta ancora più evidente se qualcuno ci valuta «dall'esterno». L'insegnante o l'esaminatore ci fa scrivere un testo in cui dobbiamo esprimere le nostre opinioni su un argomento, e, dopo averlo esaminato sulla base di una serie di criteri, emette il suo giudizio, un giudizio dato sulla base di una *prestazione*: è sulla base di questa prestazione che l'esaminatore *deduce* la presenza di una *competenza*.

La competenza insomma è invisibile, può solo essere inferita, generalizzando, dalle prestazioni. La competenza è un sistema interiorizzato; la prestazione è la manifestazione concreta della competenza nelle diverse situazioni e contesti. I dati osservabili sono le prestazioni, ma queste sono ovviamente condizionate, oltre che dalla competenza esistente a monte, anche da tutti i fattori del contesto in cui si esegue la prestazione.

Due importanti conseguenze discendono da quanto abbiamo appena osservato.

In primo luogo, se abbiamo a che fare con competenze complesse, come sono molte competenze che si cerca di sviluppare a scuola, è ovvio che quante più saranno le prestazioni, tanto più sarà valida ed attendibile l'operazione di deduzione con cui decidiamo che esiste la competenza. Dunque la valutazione (e tanto più l'autovalutazione) delle competenze

non può farsi «a freddo», in momenti isolati, e senza una preparazione molto graduale e ancorata alle cose che si fanno in classe nel quotidiano. In altre parole, l'incontro dell'alunno con il descrittore di competenza deve essere preparato, così che l'alunno abbia modo di familiarizzarsi sia con il *contenuto* che con la *forma* del descrittore stesso.

Questa familiarizzazione graduale deve partire dal quotidiano, dai singoli compiti svolti in classe, dall'abituarsi, subito dopo un compito, a porsi domande come: che cosa dovevo fare? L'ho effettivamente fatto? Sono soddisfatto di come ho svolto il compito? Che cosa non riesco ancora a fare?

In secondo luogo, per valutare o autovalutare competenze complesse in modo valido e attendibile non basta una prestazione unica, in un solo momento, basata su un unico strumento usato una volta sola: occorrono invece tanti momenti, tanti strumenti diversi, tante modalità, tante circostanze. In questo senso la valutazione tende ad essere sempre più *autentica* e *continua*, perché non si basa più soltanto su *test* «carta e penna», su un unico momento o pochi momenti formalizzati di accertamento, ma richiede e consente di potersi basare su tanti momenti e tante prove.

Questo, in effetti, è esattamente quello che richiede e consente di fare un portfolio in quanto *raccolta sistematica e organizzata di prodotti e di prestazioni*. Il portfolio come strumento di valutazione formativa offre la possibilità alle persone di dimostrare quello che sanno e che sanno fare non (o non solo) tramite verifiche spesso artificiali e avulse dalla realtà, ma attraverso più prove e testimonianze di compiti concreti e contestualizzati, svolti man mano che procedono nel loro lavoro - dunque non solo alla fine di un percorso, ma anche durante il percorso stesso.

TRA COMPETENZA E PRESTAZIONE

«Con il termine *competenza* intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine *prestazione* mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, deducibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. La differenza è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta» (Bara 1999, citato in Pellerey 2000).

«Una delle concezioni di competenza più diffuse nel mondo della formazione considera le diverse prestazioni che il soggetto è in grado di mostrare o portare a termine in un ambito particolare del sapere, del saper fare, del saper essere o del sapere stare insieme con gli altri solo come indicatori di competenza. Questa, per sua natura è invisibile, ma può essere individuata attraverso una famiglia di prestazioni che permettano di inferirla presente nel soggetto. Tale famiglia è tanto più vasta e differenziata, quanto la competenza appare più complessa e flessibile.» (Pellerey 2000)

«(...) Le competenze non coincidono con le abilità, le conoscenze, i saperi che pure devono essere padroneggiati, ma rappresentano essenzialmente le modalità di impiego di quelle abilità, di quelle conoscenze, di quei saperi, in contesti nuovi - rispetto a quelli che probabilmente caratterizzeranno il processo di formazione -, contesti che possono altrettanto univocamente venir definiti e simulati nelle prove di verifica» (Domenici 1999)

3.5. Un approccio graduale alle competenze di autovalutazione

Anche il *sapersi autovalutare* costituisce una competenza, o meglio l'interazione di più competenze. Come ogni competenza, implica una stretta correlazione tra:

- un *sapere* (delle conoscenze sugli oggetti di studio, sui processi di apprendimento, e sulle proprie caratteristiche personali in quanto discente);
- un *saper fare* (l'abilità di utilizzare quelle conoscenze per esprimere giudizi e compiere scelte);
- e un *saper essere* (una serie di convinzioni e atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento e di se stessi, e di come queste variabili si interfacciano);
- il tutto riferito ad un determinato *contesto* (il momento e il luogo in cui avviene l'autovalutazione, le sue modalità, e gli scopi per cui verranno usati i relativi risultati).

Nella valutazione formativa, come si è visto nei paragrafi precedenti, le competenze di autovalutazione si ampliano perché, oltre al *prodotto* dell'apprendimento (i risultati ottenuti in una determinata disciplina o area), vengono anche presi in considerazione i relativi *processi* (le caratteristiche dei percorsi che portano a quei risultati). Anzi, proprio l'abilità di utilizzare il *feedback* (o informazioni di ritorno) ottenuto grazie all'autovalutazione, per poter orientare il proprio successivo apprendimento, costituisce la potenzialità e la sfida forse più complessa e ambiziosa di questo tipo di valutazione.

Scopo di questo paragrafo è di esplorare le componenti delle competenze di autovalutazione, identificandole con precisione, come premessa per poterle sviluppare in modo graduale ma sistematico negli alunni.

Valutare e autovalutarsi sono operazioni molto concrete, che quotidianamente compiamo ogni volta che abbiamo bisogno di compiere una scelta, anche pratica e semplice: decidere se andare a piedi o prendere l'ascensore, se comprare un prodotto piuttosto che un altro, se telefonare o mandare un messaggio di posta elettronica... In ognuno di questi casi sono all'opera, anche se a livelli di complessità molto diversi, quei *saperi* che abbiamo appena elencato. Evidentemente, però, quanto più la valutazione riguarda se stessi nelle proprie relazioni con l'ambiente, tanto più raffinate e complesse diventano le operazioni richieste. Se poi i *risultati* della valutazione implicano ulteriori scelte e conseguenze, o un cambiamento in se stessi o nelle condizioni in cui si vive e lavora, l'intero processo diventa ancora più delicato e coinvolgente.

Autovalutarsi significa compiere un'operazione squisitamente *metacognitiva*: significa andare al di là, oltre (*meta-*), prendere le distanze, cognitivamente ed emotivamente, da se stessi e dal proprio agito, oggettivare la propria esperienza e il proprio vissuto, e guardarli come altro da sé. Questa operazione è nel contempo, appunto, cognitiva e affettiva, perché vedersi dall'esterno implica mettere in discussione la percezione soggettiva, auto-centrata, che di solito si ha di sé.

Tuttavia, compiere un'operazione *metacognitiva*, nei termini ed entro i limiti che abbiamo appena descritto, non significa necessariamente compiere un'operazione *cognitivamente* complessa: è un lavoro metacognitivo complesso ed impegnativo situarsi su una scala di valutazione a più livelli od effettuare un bilancio complessivo delle proprie competenze; ma è anche un'operazione metacognitiva, sia pure ad un livello molto più semplice, quella che compie il bambino quando riassume che cosa ha imparato quella mattina a scuola e si chiede se gli è piaciuto.

Per descrivere e scandire le competenze di autovalutazione, abbiamo volutamente deciso di partire dalle componenti più elementari, per poterne progressivamente vedere lo sviluppo. Con ciò ci siamo prefissi di dimostrare che operazioni di autovalutazione possono essere stimolate anche molto presto nei bambini, e che, anzi, l'abitudine a valutare se stessi ed il proprio lavoro può essere utilmente costruita, proprio con percorsi molto semplici e graduati, a partire dall'infanzia. Nel contempo, però, ciò non significa che le competenze di autovalutazione debbano necessariamente essere costruite seguendo, una dopo l'altra, le tappe

pe in cui le abbiamo scandite. Spetta all'insegnante decidere, sulla base della specifica situazione di ogni classe, quali componenti possa dare per acquisite nei propri alunni e quali debbano essere poste come obiettivo dell'azione didattica, quali meritino una focalizzazione più precisa e quali possano essere integrate senza problemi. Ad esempio, in un gruppo di preadolescenti si può supporre sia una certa familiarità con alcuni oggetti di studio, sia una consapevolezza riguardo a se stessi e al proprio rapporto con quegli oggetti - anche se elementi come questi devono comunque entrare a far parte di una verifica preliminare «in ingresso».

3.5.1. L'autovalutazione dei prodotti

Proponiamo dunque che *saper autovalutare i propri risultati*, nell'ottica di una valutazione *formativa*, implichi il tipo di operazioni che elenchiamo qui di seguito. Si noti che si sono voluti fornire esempi, spesso basati sull'utilizzo di elementi grafici, per rendere l'elenco il più possibile concreto e comprensibile, e per suggerire alcune applicazioni pratiche. (Gli esempi forniti si riferiscono all'area linguistica, ma possono essere adattati ad altre aree disciplinari).

- **Saper riconoscere le singole esperienze** fatte nel corso di un segmento di apprendimento logico o temporale (ad esempio, un'unità di apprendimento o un modulo, ma anche una mattina o una settimana) e ricordarne la sequenza. Ciò significa rendersi conto di aver fatto qualcosa, e isolare questo qualcosa dal flusso continuo dell'esperienza;

Lunedì	
1	
2	
3	

- **saper apprezzare in questo ricordo la propria reazione globale**, cognitiva e affettiva (ad esempio, mi è piaciuto/non mi è piaciuto/mi ha lasciato indifferente);

Lunedì	
1	☹️ 😊 😊
2	☹️ 😊 😊
3	☹️ 😊 😊

- **saper gradualmente estrarre un significato dall'esperienza** (che cosa vuol dire per me? Mi ha dato qualcosa? Mi ha cambiato?). Ricordiamo che l'apprendimento è di fatto un cambiamento rispetto ad una condizione precedente, dunque chiedersi se l'esperienza mi ha cambiato è equivalente a chiedersi se, che cosa e quanto ho imparato - cioè saper distinguere il nuovo (l'appreso) dal vecchio (i precedenti, i prerequisiti);

- **saper articolare questo «nuovo» in termini di**
 - quello che so di più o di diverso rispetto a prima: le nuove conoscenze (ad esempio, nuovi vocaboli)
 - quello che so fare o so fare meglio con queste conoscenze rispetto a prima (ad esempio, nuove abilità nell'area linguistica);

Oggi ho...	☹️ 😊 😊
ascoltato una fiaba	☹️ 😊 😊
cantato una filastrocca	☹️ 😊 😊
giocato a Bingo!	☹️ 😊 😊

e ho imparato queste parole nuove: 
che adesso so...

capire se le sento	
capire se le vedo	
dire	

- **saper ripetere queste riflessioni entro lo stesso ambito di competenza**, il che implica poter avere più opportunità, cioè poter fare lo stesso lavoro su più prestazioni simili ma distanziate nel tempo
 - dal singolo compito/prestazione
 - a una serie di compiti/prestazioni
 - che possono gradualmente costruire l'immagine della competenza nell'ambito in questione (sul passaggio dalla valutazione delle prestazioni alla valutazione delle competenze, si veda quanto detto in 3.4.);

Leggere e scrivere parole e semplici frasi	
1. copiare semplici parole senza fare errori	00000♥
2. leggere una didascalia e copiarla sotto una figura	00000♥
3. scrivere etichette per oggetti di uso comune	00000♥
4. leggere brevi frasi e copiarle nei fumetti vuoti	00000♥

- **saper collegare queste prestazioni in modo da confrontarle tra loro nel tempo** e poterne quindi misurare il progresso. Nella griglia a fianco, ad esempio, l'alunno annerisce un cerchietto ogni volta che vuole esprimere un miglioramento rispetto al compito precedente, fino ad arrivare a cerchiare il «cuore» quando riconosce la padronanza;

- **sapersi situare su scale di valutazione interna**, cioè riferite a propri criteri di riferimento, scegliendo entro una gamma di livelli. Ad esempio, nell'elenco a fianco l'alunno esprime la sua percezione di competenza scegliendo, per ogni descrittore elencato, un giudizio personale. L'operazione può ovviamente essere ripetuta a distanza di tempo, «aggiungendo» asterischi per segnalare miglioramenti;

Nel Modulo A ho imparato a...	
<input type="checkbox"/>	chiedere e dare informazioni personali
<input type="checkbox"/>	chiedere e fare una semplice descrizione dell'aspetto fisico di una persona
<input type="checkbox"/>	iniziare e concludere una conversazione usando le più semplici forme di saluto

- *** riesco a farlo senza difficoltà
- ** riesco a farlo, ma con un po' di fatica o con qualche aiuto
- * è ancora un obiettivo per me

- **sapersi rapportare all'esterno**, il che implica in primo luogo saper riferire le proprie personali esperienze di apprendimento ad una serie di obiettivi da perseguire e standard di competenza, che vengono dichiarati esplicitamente e condivisi (sulla costruzione dei criteri, si veda il successivo paragrafo 3.5.2.). Nella griglia a fianco, ad esempio, l'alunno riempie le caselle corrispondenti alla propria percepita competenza riferita a diverse aree di competenza linguistica (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, interagire) e articolata su sei livelli (da A1 a C2) esplicitamente descritti (che qui non riproduciamo per ragioni di spazio - si veda AA.VV. 2002);

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

- **sapersi rapportare all'esterno implica** anche saper confrontare il proprio giudizio con giudizi esterni (ad esempio, di compagni e insegnanti), apprezzandone l'eventuale scarto; e saper negoziare (con se stessi e con l'esterno) un eventuale nuovo giudizio.

La mia valutazione complessiva è questa:	☹ ☺ ☺
.....	
La valutazione del mio insegnante è questa:

Obiettivi	Io	Insegnante
So dire ciò che mi piace e non mi piace.	✓	✓✓
So dire ciò che so fare e non so fare.	✓	✓✓

3.5.2. Fornire e costruire criteri di valutazione

I descrittori di conoscenze e competenze citati nell'elenco appena esaminato dovrebbero essere trasparenti e condivisi, in modo che gli alunni possano rendersi conto, ancora prima di iniziare il lavoro, di che cosa ci si aspetta da loro e su che basi il loro lavoro verrà valutato e/o autovalutato. Si noti che una conoscenza preliminare dei criteri di valutazione si traduce nel contempo in una *guida procedurale* all'esecuzione del compito: infatti, se conosco quali sono i fattori su cui verrà giudicato il mio lavoro, posso sin dall'inizio indirizzare e «monitorare» le mie procedure in modo che il risultato si avvicini il più possibile a quanto ci si aspetta da me e dal mio lavoro. In questo modo dispongo di una «bussola di riferimento» che mi è utile non solo in sede di *valutazione* (dopo l'esecuzione del compito), ma anche in sede di *pianificazione* (prima dell'esecuzione) e di *monitoraggio* (durante l'esecuzione): in altre parole, apprendimento e valutazione si integrano sempre più invece di essere artificiosamente separati.

Nell'esempio seguente (tratto da McDougal Littel 2000), i criteri di valutazione sono integrati in una serie di compiti, proposti alla fine di un'unità di apprendimento di storia come possibili materiali da includere in un portfolio.

ARGOMENTO: INTERAZIONE CON L'AMBIENTE

Il progetto di questa unità per il tuo portfolio intende dimostrare come nel corso della storia i popoli abbiano interagito con l'ambiente. Per il Capitolo 3, puoi usare una di queste idee.

- Sei una guida indo-europea. Disegna una mappa che mostri al tuo capo l'itinerario verso il luogo dove volete che migri il vostro popolo. Poi spiega al capo perché hai scelto questo luogo.
- Scrivi un dialogo tra il Re Minosse ed un marinaio minoico in cui si descrivono i pericoli delle rotte marittime commerciali. Sii specifico. Includi possibili modi di minimizzare questi pericoli.
- Inventa un mito che narri gli avvenimenti che avrebbero potuto accadere mentre i Fenici navigavano attorno alle coste dell'Africa. Gli avvenimenti possono essere immaginari, ma devono essere basati sull'itinerario effettivamente seguito dai Fenici.

STANDARD PER LA VALUTAZIONE

- Le mappe e le spiegazioni devono soddisfare questi criteri:
 - Mostrare l'itinerario scelto, con tutte le sue caratteristiche chiaramente indicate.
 - Elencare i motivi per la scelta del luogo.
- I dialoghi devono soddisfare questi criteri:
 - Usare informazioni dal testo nel fare riferimento agli itinerari.
 - Descrivere i pericoli specifici delle rotte marittime commerciali e i modi per minimizzarli.

I miti devono soddisfare questi criteri:

- Essere basati sulla geografia della Fenicia e dell'Africa.
- Includere personaggi eroici, creature di fantasia, ed una morale.
- Essere esenti da errori di grammatica, ortografia e punteggiatura.
- Avere una varietà di strutture di frasi.

Fornire dunque esplicitamente i criteri di valutazione, in modo che possano essere condivisi in classe, costituisce un elemento indispensabile dell'autovalutazione e della selezione dei materiali da includere in un portfolio. Tuttavia, l'adozione di criteri trasparenti e condivisi diventa ancora più utile e produttiva se questi criteri vengono costruiti *con l'apporto attivo degli alunni stessi*. Insegnante e alunni, infatti, prima di iniziare un lavoro possono farsi domande del tipo:

- Che cosa distingue una «buona» prestazione?
- Quali sono i criteri in base ai quali valutare in senso più o meno positivo o negativo una ricerca su Internet, la relazione di una visita guidata, la risoluzione di un problema di matematica o l'organizzazione di un portfolio?
- Qual è il criterio di accettabilità delle prestazioni, cioè lo standard minimo per considerare un lavoro sufficientemente ben fatto?

Una discussione e un confronto aperto su domande del genere può essere agevolata e resa più concreta se è possibile partire dall'esame di effettivi lavori, di effettive prestazioni fornite dagli alunni della classe o anche di altre classi («Che cosa fa di questa relazione un buon lavoro, e di quest'altra un lavoro meno convincente?»). Quanto più i criteri vengono decisi assieme in classe, tanto più risulterà agevole per gli alunni «collocare» la propria prestazione individuale su una scala valutativa e rispetto a *standard* condivisi.

«Rolheiser, Bower e Stevahn (2000) osservano che nella scelta dei criteri gli insegnanti alla prima esperienza di costruzione di un portfolio pensano che questa attività possa essere più proficua se è condotta da soli. Ritengono che i ragazzi non siano in grado di collaborare o di preparare insieme con loro i criteri di valutazione. Al più si preoccupano che li comprendano. Tuttavia, quando dispongono di maggiore esperienza, insegnanti e alunni possono collaborare in maniera molto produttiva per stabilire criteri e indicatori di qualità dei prodotti da inserire nel portfolio. Per esempio, rispetto a qualche prodotto, l'insegnante e l'alunno possono scegliere due criteri ciascuno.» La negoziazione della selezione dei criteri, dicono gli autori, aumenta il coinvolgimento degli alunni e li aiuta a considerare la valutazione come un'attività collaborativa. La partecipazione degli alunni nel decidere i criteri costruisce senso di proprietà, responsabilità e coinvolgimento nell'intero processo di apprendimento. In più, quando partecipano nella scelta dei criteri, gli alunni considerano il processo come onesto e significativo perché comprendono che cosa ci si aspettava da loro e possono mirare a ciò che sarà valutato» (Comoglio 2002b: si veda questo contributo per numerosi altri riferimenti bibliografici, prevalentemente in lingua inglese).

Il primo passo nella costruzione e/o negoziazione di criteri di valutazione consiste nell'identificare una lista di fattori che si ritengono cruciali per una «buona» prestazione. Nell'esempio che segue, adattato da Doran et al. 1993 (e citato in O'Malley e Valdez Pierce 1996), vengono elencati i criteri per l'(auto)valutazione di problemi o esperimenti scientifici:

PARTE A: PROGETTAZIONE

1. Formulazione della domanda:
 - è rilevante rispetto al problema
 - riguarda qualcosa che cambia (una variabile)
 - identifica che cosa lo fa cambiare
 - può avere una risposta tramite l'osservazione
2. Procedura per l'indagine:
 - fornisce una sequenza replicabile e un piano dettagliato
 - identifica i materiali necessari
 - esplicita gli usi delle attrezzature e/o dei materiali
 - indica le procedure di sicurezza, se necessarie
3. Piano per registrare le osservazioni o i dati:
 - collega i dati al piano
 - organizza i dati chiaramente
 - contrassegna le unità
 - identifica le variabili

PARTE B: RISULTATI

4. Qualità delle osservazioni:
 - comprende misurazioni/osservazioni accurate
 - presenta una tabella di dati completa
 - usa le corrette unità di misura
 - accompagna i dati con una descrizione qualitativa
5. Grafico:
 - traccia i punti accuratamente
 - identifica scala e unità appropriate
 - contrassegna gli assi correttamente
 - possiede un titolo appropriato
6. Conclusioni:
 - sono coerenti con i risultati
 - sono coerenti con i principi scientifici
 - esplicita le relazioni tra variabili
 - identifica le fonti di errore

Una possibile (auto)valutazione sulla base di questa tabella potrebbe consistere semplicemente nel controllare quante di queste caratteristiche effettivamente compaiono nel lavoro che si sta giudicando. Dato che ognuna delle 6 «aree» di criteri ne comprende 4, si ha un totale di 24 «indicatori»; si tratta naturalmente di stabilire il criterio di accettabilità della prestazione, cioè lo standard minimo. Ovviamente, a seconda del tipo di lavoro svolto, non tutti i 24 indicatori potrebbero essere rilevanti, e a livelli elementari la tabella potrebbe essere molto semplificata.

In questo caso la valutazione consiste nel giudicare in modo abbastanza drastico se ogni criterio è stato rispettato oppure no - non ci sono giudizi intermedi. Naturalmente i criteri potrebbero essere definiti in modo più preciso, indicando cioè per ognuno di essi una *gradazione di qualità*: ad esempio, si potrebbe specificare il criterio della «chiarezza nell'organizzazione dei dati» semplicemente in modo numerico («3-2-1») oppure con una descrizione più o meno puntuale dei *livelli o bande* («buona, sufficiente, inadeguata»; o ancora, «organizzazione chiara di tutti i dati, organizzazione chiara della maggior parte dei dati, organizzazione carente dei dati»). È evidente che, quanto più si vogliono operare distinzioni tra molti livelli o bande, tanto più risulta difficile fornire una descrizione non ambigua di ogni livello. Per evitare formulazioni confuse, che metterebbero in difficoltà sia gli alunni che gli insegnanti (chi è in grado di distinguere tra «ha un vocabolario molto ricco» e «ha un vocabolario abbastanza ricco?»), conviene dunque di solito limitare la gamma dei livelli descritti. Inoltre, una gradazione di livelli «che riflette e rivela i problemi che gli alunni incontrano, fornisce più informazioni di una che descrive errori che essi non riconoscono, o che definisce livelli di qualità così vagamente che è praticamente senza significato» (Goodrich Andrade 2000).

DEFINIRE LIVELLI: LA TECNICA DEL «SÌ; SÌ, MA; NO, MA; NO»

Consiste nell'usare queste parole all'inizio della descrizione di quattro livelli. Ad esempio, se il criterio è «Fai un breve riassunto della trama della storia», i quattro livelli potrebbero essere così formulati:

- Livello 4 - «Sì, ho fatto un breve riassunto della trama»
- Livello 3 - «Sì, ho fatto un riassunto della trama, ma ho anche incluso dei dettagli non necessari o ho tralasciato informazioni chiave»
- Livello 2 - «No, non ho fatto un riassunto della trama, ma ho incluso dei dettagli della storia»
- Livello 1 - «No, non ho fatto un riassunto della trama»

(Goodrich Andrade 2000)

3.5.3. L'autovalutazione dei processi

Come si è visto dall'esempio riportato in un precedente paragrafo (3.3.), l'autovalutazione dei *processi* può essere utilmente integrata all'autovalutazione dei *prodotti*. Infatti, anche se queste operazioni si riferiscono a due ambiti distinti, le interrelazioni sono strette, nel senso che è più agevole, realistico e produttivo riflettere su *come* si è svolto un compito contestualmente alla riflessione su *che cosa* si è realizzato e imparato in quel compito. In tal modo, il risultato (positivo o negativo) viene subito correlato alle difficoltà sperimentate, alle strategie usate (o non usate) e alle prospettive di azione futura. A tale proposito si considerino questi due ulteriori esempi (rispettivamente adattato da O'Malley-Valdez Pierce 1996 e tratto da Mariani 2000), di cui il primo illustra chiaramente le potenzialità di una *valutazione tra pari* e costituisce nel contempo un esempio di una scheda che potrebbe accompagnare i lavori selezionati per l'inclusione nel portfolio.

Nome Data

Nome del tuo compagno Tipo di lavoro

1. Esamina un campione di lavoro svolto dal tuo compagno.
2. Che cosa pensi che questo campione di lavoro dimostri rispetto a ciò che sa fare il tuo compagno?
3. Che cosa pensi che il tuo compagno abbia fatto bene?
4. Che cosa pensi che il tuo compagno potrebbe fare meglio?
Cerca di essere il più concreto possibile.

FASE 1 Scegli ed esegui un compito

Scegliete con il vostro insegnante un *compito* (esercizio o attività) tra quelli che normalmente svolgete, ed eseguitelo come di consueto.

FASE 2 Descrivi e discuti le difficoltà incontrate e le strategie utilizzate

Individualmente, compilate questa scheda:

1. Secondo te, hai ottenuto un buon risultato nel compito che hai appena svolto?
.....
2. Nel complesso, hai trovato il compito facile o difficile? Sapresti dire perché?
.....
3. Che particolari difficoltà hai avuto? e Come hai cercato di superarle?
Che cosa ti ha ostacolato? Che cosa ti ha aiutato?
.....
4. Che cosa avresti bisogno di fare per migliorare il tuo rendimento in compiti simili a questo?
Quali diverse strategie potresti mettere in atto?
.....

Poi confrontate le vostre idee a gruppi, e infine con l'insegnante.

- Quali sono le più frequenti cause di difficoltà?
- Quali sono le strategie che hanno maggiormente facilitato l'esecuzione del compito?
- C'è qualche strategia, emersa nella discussione, che potrebbe aiutare a raggiungere migliori risultati in compiti simili, e che potreste provare a utilizzare?

Tuttavia, si è già detto che l'efficacia e l'utilità della valutazione formativa dipendono in gran parte dalla quantità e qualità del *feedback* che essa sa restituire all'alunno (e all'insegnante), e dalla capacità di alunni (e insegnanti) di utilizzare queste informazioni di ritorno in modo proficuo, cioè produttivo per orientare e migliorare l'apprendimento.

A questo scopo, conviene cercare di identificare in modo più esplicito le competenze che presuppongono un'efficace autovalutazione dei processi da parte dell'alunno:

- *saper comprendere le modalità con cui vengono fatte emergere e vengono raccolte le informazioni* (ad esempio, un momento di riflessione personale, una discussione di gruppo, un colloquio con il tutor) e *saper utilizzare i relativi strumenti di raccolta e classificazione* (ad esempio, schede, griglie, grafici, tabelle, ecc.); questo implica anche la comprensione e l'uso di un *metalinguaggio* che, se pur limitato a pochi termini semplici (ad esempio, *obiettivi, livelli, strategie*) deve poter essere usato in modo chiaro e condiviso;
- *saper prendere in considerazione le informazioni emerse e raccolte*, in che implica un adeguato livello di attenzione ed anche di motivazione; in proposito, converrà fare in modo che le informazioni siano focalizzate ed «economiche», cioè rappresentino *pochi elementi ma significativi*, evitando rischi di dispersione e di «sovraccarico» cognitivo (in altre parole, la valutazione formativa non deve trasformarsi in un esame continuo e in un momento di noia e disagio per alunni e insegnanti!);
- *saper interpretare le informazioni*, cioè fornire loro un significato, alla luce delle conoscenze che l'alunno deve poter acquisire sulla natura e i metodi delle aree disciplinari oggetto di apprendimento (ad esempio, che cosa significa avere problemi con la comprensione di un problema in matematica? quali sono i fattori da prendere in considerazione per valutare il resoconto di un esperimento di laboratorio in scienze? in che cosa consistono strategie di lettura efficaci nello studio di un libro di testo di storia?);
- *sapere interiorizzare il significato delle informazioni rapportandole al proprio pregresso bagaglio personale* di conoscenze, competenze, problemi e strategie (cercando ad esempio di descrivere meglio in che cosa consistono i problemi emersi dall'autovalutazione in rapporto con i propri punti di forza e di debolezza, con i propri stili di apprendimento, con le proprie strategie preferite);
- *sapere, infine, utilizzare le informazioni per esplorare, con i compagni e l'insegnante, adeguati piani di sviluppo successivo*.

È evidente che lo sviluppo di competenze di questa ampiezza e complessità richiede un lavoro didattico lungo e paziente, che si costruisce gradualmente sulla base delle esperienze che vengono man mano fatte vivere agli alunni. È anche evidente che competenze di questo tipo implicano delle convinzioni e degli atteggiamenti (si è già accennato a fattori quali «attenzione» e «motivazione») che sconfinano dalla sfera cognitiva e metacognitiva alla sfera socio-affettiva. Per questo concludiamo questa ricognizione delle competenze di autovalutazione sottolineando con forza il *saper essere* che ne costituisce la base forse più profonda anche se più nascosta.

3.5.4. La sfera socio-affettiva e motivazionale

L'autovalutazione deve poter costituire un'esperienza «ecologica» per l'alunno, cioè un momento formativo vissuto con positività in relazione a tutto il proprio «ambiente» personale, di vita e di apprendimento. Proviamo dunque a scandire come occorre *porsi come persona* per potersi autovalutare in modo «ecologico». Occorre a nostro avviso:

- *saper accettare il giudizio sulla propria prestazione* e il suo significato (non necessariamente positivo);
- *saper tollerare la valenza giudicante di questa operazione* senza mettere in crisi la propria identità, il proprio concetto di sé, la propria autostima, il proprio senso di auto-efficacia – il che a sua volta implica
 - *saper separare il giudizio sulla prestazione dal giudizio sulla propria persona* («io non sono il compito che ho svolto, il mio essere globale non si identifica con quello che faccio, e tanto più con quello che faccio in una o più occasioni specifiche»);
 - *saper relativizzare una prestazione isolandola da altre dello stesso o di altro tipo* («non sono stato bravo questa volta, ma lo sono stato in passato e lo posso essere in futuro»);

- *sapere, in modo simile, accettare il giudizio sulla propria competenza*, adottandone una concezione dinamica, cioè relativizzandola
 - nel tempo («non sono ancora competente, ma posso esserlo o esserlo meglio in futuro»)
 - nello spazio («non sono stato competente in questa prova, ma lo sono [meglio] in altri contesti»);
 - rispetto allo stesso ambito disciplinare («non so leggere poesie, ma so leggere romanzi») o ad ambiti diversi («non sono tanto bravo nell'interagire oralmente ma lo sono di più nello scrivere»);
 - rispetto ad ambiti curriculari diversi («non sono bravo nelle lingue ma lo sono in disegno») ed extra-curricolari («sono bravo ad organizzare qualcosa, a costruire dei modelli, ad accudire la mia sorellina...»)
 - e, in generale, rispetto alla propria persona. Si dovrebbe (tutti) poter dire: *io non sono una competenza, ma un insieme di competenze in divenire, quindi anche di capacità in potenza*. In sintesi ciò equivale a *saper gestire la propria percezione di competenza in modo positivo e realistico al contempo*.

Diverse importanti conseguenze per lo sviluppo di materiali e attività discendono da quanto abbiamo appena detto. A titolo di esempio:

- i descrittori utilizzati come indicatori di competenze dovrebbero essere formulati «in positivo», evitando formulazioni centrate prevalentemente sulle lacune e sugli errori (come abbiamo già accennato in 2.4.);
- i giudizi relativi alla prestazione presente dovrebbero essere percepiti come provvisori, cioè visti in una prospettiva di sviluppo e di possibile cambiamento: una formulazione drastica del tipo «non lo so fare» potrebbe essere modificata in «non lo so ancora fare - è un obiettivo per me»;
- una valutazione negativa o comunque problematica può vantaggiosamente essere subito correlata con una possibilità di recupero o miglioramento che implichi l'utilizzo di una concreta strategia: la valutazione «non sono ancora in grado di risolvere un problema di matematica» potrebbe essere integrata da «per cui la prossima volta proverò a... (fare un elenco/disegnare una figura/fare una tabella...)»;
- si può incrementare il *valore dinamico ed evolutivo* degli strumenti utilizzati come supporto all'autovalutazione (ad esempio, schede, griglie, grafici, tabelle) costruendoli in modo da poter essere utilizzati a più riprese, in momenti diversi, come si è visto negli esempi forniti in 3.5.1., in modo da mettere in luce il carattere *longitudinale*, cioè di sviluppo nel tempo, dell'autovalutazione stessa.

Più in generale, crediamo opportuno sottolineare ancora una volta quanto sia assolutamente fondamentale che procedure di autovalutazione

- vengano introdotte gradualmente, su compiti e contesti semplici, lineari, non invasivi ma rassicuranti, e che valorizzino le positività dell'individuo, le sue «intelligenze» personali, le sue attitudini;
- si realizzino in un clima di classe non giudicante, cooperativo più che competitivo, basato sulla fiducia reciproca tra alunni e tra alunni e insegnanti;
- siano progettate in modo che la *sfida*, potenzialmente pericolosa e minacciosa, del giudicarsi, sia controbilanciata da un opportuno *sostegno* del contesto di classe;
- siano parte di un sistema valutativo
 - che privilegi la natura *formativa* della valutazione
 - e che sia *esplicitato* e *condiviso* a livello di classe e di scuola.