

Mario Castoldi

VALUTAZIONE

delle competenze

e autovalutazione dell'alunno

L'istanza oggettiva nello sguardo trifocale.

La valutazione delle competenze, come abbiamo visto in uno dei primi articoli di questa serie, richiede uno sguardo trifocale, capace di considerare in modo integrato la prospettiva intersoggettiva, come riflesso di un'istanza sociale, quella oggettiva, come riflesso di un'istanza empirica, e quella soggettiva, come riflesso di un'istanza autovalutativa. Nei contributi precedenti abbiamo esplorato la dimensione intersoggettiva e quella oggettiva, attraverso le proposte di costruzione di rubriche valutative e di compiti autentici; in questo articolo ci occuperemo della dimensione soggettiva nella valutazione delle competenze, ovvero dell'insieme di strategie attraverso le quali riconoscere i significati personali che il soggetto attribuisce alla sua esperienza di apprendimento e alle sue prestazioni.

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 a impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne? Si tratta di interrogativi che rinviano a modalità di documentazione e di autoriflessione sulle proprie esperienze apprenditive, quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti. In particolare centreremo la nostra attenzione sull'impiego di strumenti che offrano allo studente l'opportunità di riflettere sulla propria esperienza di apprendimento e sui suoi risultati.

I LIVELLI DI COINVOLGIMENTO DELL'ALUNNO

Parlare di autovalutazione nell'ambito della valutazione degli apprendimenti implica la ridefinizione del ruolo dello studente nel processo valutativo, la sua riconfigurazione da oggetto a soggetto attivo. Tradizionalmente lo studente è escluso dalla valutazione scolastica, relegato al ruolo di oggetto del processo

valutativo, senza alcun diritto di cittadinanza: tale condizione di estraneità alimenta dinamiche deresponsabilizzanti verso il momento valutativo e l'adozione di "strategie di sopravvivenza" più o meno lecite, di cui è piena l'aneddotica scolastica. *Io speriamo che me la cavo*: titolo del fortunato best-seller del maestro napoletano Marcello D'Orta può essere assunto a emblema della modalità attraverso cui lo studente si avvicina ai riti della valutazione scolastica.

Peraltro, come ci ricorda Barbier, il processo valutativo comporta sempre una forma di "detenzione del potere", più o meno simbolico: si tratta quindi di comprendere in quale misura e a quali condizioni l'insegnante è disposto a spartire il suo "potere di valutare" con gli allievi. Da questo punto di vista possiamo riconoscere diversi piani di coinvolgimento degli allievi nel processo valutativo, di presa in carico della loro soggettività, collocabili in ordine crescente (vedi Tavola 1).

TAVOLA 1 – Ruolo dello studente nel processo valutativo



L'informazione fornita agli studenti sulle modalità e i criteri della valutazione implica una prima opportunità di considerazione della loro soggettività, di riconoscimento degli allievi come interlocutori attivi; in tal caso il "potere" di valutare rimane saldamente nelle mani dell'insegnante, semplicemente si mira a renderlo più traspa-

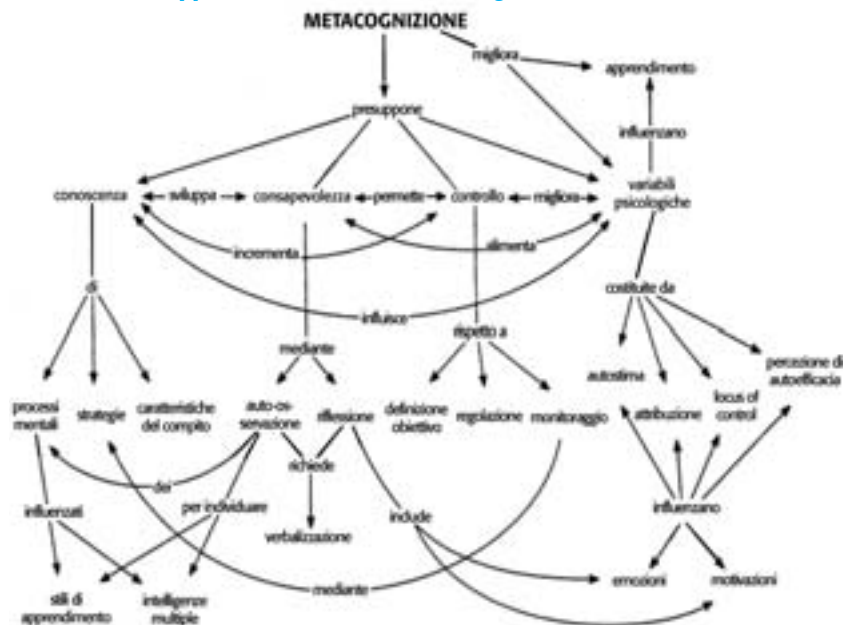
Pubblichiamo il quinto contributo dell'autore sul tema della valutazione degli alunni. I precedenti articoli li trovate in questa annata de "L'educatore": nel n. 3, a pagina 6, *La valutazione delle competenze come sistema complesso*; nel n. 4, a pagina 9, *Lo sguardo trifocale*; nel n. 5, a pagina 6, *Le rubriche valutative* e nel n. 6, a pagina 42, *I compiti autentici*.

rente e meno arbitrario. Una seconda modalità di coinvolgimento riguarda la condivisione con gli allievi di alcune decisioni inerenti al processo valutativo: le modalità da impiegare, l'organizzazione dei tempi, le regole di funzionamento, le condizioni d'uso della valutazione; si tratta di aspetti che rientrano nella più ampia definizione di un contratto formativo con la propria classe, un passaggio essenziale nella relazione educativa che inevitabilmente – in modo più o meno esplicito – l'insegnante si trova a percorrere attraverso la sua quotidiana azione formativa. Una terza modalità concerne una diretta partecipazione dell'alunno al momento valutativo o ad alcuni suoi elementi: la documentazione dei percorsi e dei risultati, la definizione dei criteri, l'attribuzione del giudizio; in questo caso possiamo parlare più correttamente di strategie autovalutative, ovvero di opportunità offerte allo studente di partecipare all'elaborazione del giudizio.

AUTOVALUTAZIONE E METACOGNIZIONE

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

TAVOLA 2 – Mappa concettuale sulla metacognizione



(Tratta da: A. Varani, A. Carletti (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005, p. 307.)

che si allarga all'intera esperienza di apprendimento, vista nelle sue dimensioni sociali, affettive, attribuzionali, in una prospettiva di "apprendere ad apprendere".

La mappa concettuale sulla metacognizione proposta nella Tavola 2 richiama la rete di concetti entro cui inquadrare la valenza formativa dei processi autovalutativi; in questa prospettiva questi ultimi divengono dei potentissimi strumenti di formazione e autoformazione, in quanto dispositivi attraverso cui ricostruire il senso e sedimentare le proprie esperienze apprenditive.

L'espressione "valutazione per l'apprendimento", impiegata in opposizione logica alla "valutazione dell'apprendimento", riassume efficacemente il ruolo chiave che il momento valutativo può giocare nel percorso di sviluppo del soggetto e, in questo ambito, il significato delle strategie autovalutative. Evidentemente le valenze formative indicate rimandano ai significati attribuiti all'esperienza di apprendimento, a partire dagli approcci che si rifanno al costruttivismo sociale e situato¹. La definizione di apprendi-

mento proposta da Johnassen come "una pratica consapevole guidata dalle proprie intenzioni e da una continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne" mette in evidenza efficacemente il ruolo dei processi metacognitivi nella costruzione dell'apprendimento (vedi Tavola 3).

La capacità di autoregolare il proprio apprendimento richiede di disporre occasioni per accrescere la consapevolezza sulle proprie prestazioni e sui processi che le hanno determinate.

OGGETTI E AMBITI DI ANALISI

Le opportunità offerte allo studente di riflettere sulla propria esperienza di apprendimento possono focalizzarsi su diversi aspetti dell'esperienza stessa ovvero puntare a riconoscerla nella sua globalità. Per chiarezza espositiva si suggerisce di individuare almeno quattro piani distinti su cui sviluppare strategie e strumenti di autovalutazione: le prestazioni fornite

TAVOLA 3 – Il processo di apprendimento nella prospettiva del costruttivismo sociale e situato



te dagli studenti in rapporto alle richieste della scuola, i processi messi in atto per svolgere le attività scolastiche, l'atteggiamento nei confronti dell'esperienza apprenditiva a scuola, l'idea di sé e l'autostima personale (vedi Tavola 4). Per ciascuno dei piani indicati intendiamo presentare qualche esempio di strumento autovalutativo utile a sollecitare possibili percorsi di elaborazione e di approfondimento.

Le prestazioni

Promuovere modalità di autovalutazione delle proprie prestazioni scolastiche, in rapporto alle diverse discipline o ad ambiti trasversali, ha lo scopo di potenziare la consapevolezza dello studente in merito al proprio sapere, in particolare alle conoscenze e alle abilità conseguite (la parte emersa dell'iceberg), e l'individuazione dei propri punti forti e deboli. Sul piano formativo risultano particolarmente interessanti occasioni di confronto tra il punto di vista dello studente e quello di altri soggetti (compagni di classe, insegnanti, genitori) e l'osservazione dei cambiamenti nel tempo, allo

TAVOLA 5 – Confronto tra valutazioni

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

● come mi vedo io

● come mi vede l'insegnante

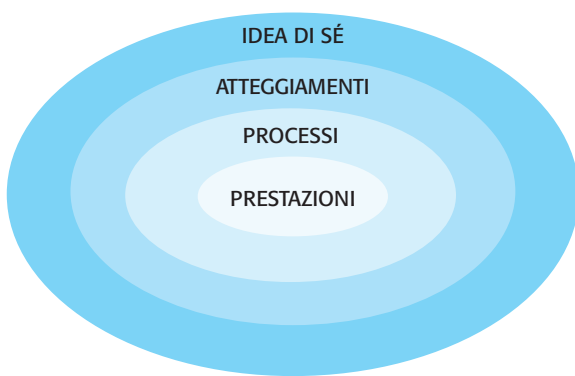
scopo di rilevare progressi e stasi. Una condizione per valorizzare la potenzialità formativa di queste attività consiste nella esplicitazione dei criteri in base a cui valutare le prestazioni scolastiche, onde evitare di ridurre la proposta autovalutativa a giudizi generici e globali (mi è piaciuto, mi sono trovato bene, sono soddisfatto...) o a forme di auto-compiacimento. Nella Tavola 5 viene presentato uno strumento valutativo impiegato per una valutazione globale della padronanza in lingua straniera da parte di allievi di scuola media inferiore, basato sui parametri proposti nel *framework* per la valutazione degli apprendimenti in lingua 2, elaborato a livello europeo e imperniato sul confronto tra l'autogiudizio dell'allievo e quello dell'insegnante in rapporto alle quattro abilità linguistiche.

suo complesso, attraverso una considerazione delle modalità con cui l'allievo ha affrontato il lavoro scolastico. Riprendendo la metafora dell'iceberg, potremmo dire che si tratta di andare sotto il pelo dell'acqua per cercare di riconoscere le dimensioni cognitive, sociali, motivazionali, metacognitive che hanno condizionato una determinata prestazione e/o le modalità di apprendimento messe in atto dall'allievo in rapporto a un certo percorso di lavoro. Dal punto di vista formativo sollecitare una rilettura del processo messo in atto in una determinata situazione e delle strategie attivate favorisce una maggior consapevolezza sulle proprie modalità di lavoro scolastico e sui fattori che lo condizionano e, di conseguenza, una maggior capacità di controllo nella gestione dei compiti cognitivi da parte dell'allievo. La Tavola 6 propone una traccia attraverso cui descrivere e commentare alcuni lavori particolarmente significativi, in una prospettiva di documentazione di un dato percorso; la Tavola 7 rappresenta uno strumento attraverso cui riflettere sulle proprie modalità di apprendimento, allo scopo di riconoscere le proprie inclinazioni e potenzialità.

Gli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento

L'attenzione ai processi messi in atto per svolgere una determinata attività

TAVOLA 4 – Opportunità offerte allo studente di riflettere sulla propria esperienza di apprendimento



I processi e le modalità di lavoro

In una prospettiva di valutazione delle competenze, qual è quella in cui si collocano i presenti contributi, è indispensabile non limitare il momento autovalutativo alla sola prestazione, bensì allargarlo al processo di apprendimento nel

TAVOLA 6 – Analisi critica di lavori esemplari

condizioni di lavoro	riflessione critica
Quando è stato fatto?	Perché l'ho scelto?
Perché è stato fatto?	Che cosa dimostra che so fare?
Da chi è stato fatto?	Che cosa dimostra che devo migliorare?
Con quali aiuti?	Quali progressi ci sono rispetto ai lavori precedenti?
Con quali materiali/risorse?	Che cosa ho imparato da questo lavoro?
Come è stato fatto?	Su cosa ho dato il meglio di me stesso?
Quali collegamenti con altri lavori?	Su cosa devo dare di più?

TAVOLA 7 – Strumento di analisi del campo di forze**CAMPO DI FORZE****Che cosa aiuta e cosa ostacola il mio apprendimento?****Che cosa aiuta
il mio apprendimento?**

lavorare con gli amici

impiegare le immagini

insegnanti che mi ascoltano

**Che cosa ostacola
il mio apprendimento?**

persone che mi disturbano

luoghi poco confortevoli

testi troppo lunghi e complessi

richiama una considerazione più generale sull'atteggiamento dell'allievo verso l'esperienza scolastica, sia in termini globali sia in riferimento a specifiche attività. La disponibilità ad apprendere, infatti, è un costrutto attraverso il quale si mira a sintetizzare l'insieme di componenti che condizionano le modalità di lavoro scolastico di un determinato soggetto e determinano l'efficacia del suo processo apprenditivo. Anche in questo caso una riflessione su questi aspetti favorisce una maggior consapevolezza del proprio modo di affrontare determinate attività e delle relazioni che si vengono a determinare tra le diverse dimensioni implicate nel processo di apprendimento: cognitive, sociali, emotive, corporee. Tale riflessione può riguardare la globalità di un percorso di lavoro, magari sviluppato su un arco temporale molto ampio; a tale riguardo risultano molto interessanti forme di diario di bordo, più o meno strutturate, utili a documentare e comprendere il senso unitario di un percorso articolato e complesso. La Tavola 8 propone invece un esempio di strumento funzionale a sollecitare una riflessione su uno specifico momento di lavoro, attraverso un invito offerto agli studenti di riflettere sulle loro modalità di affrontare una determinata attività.

L'idea di sé e l'autostima

Allargando ulteriormente il campo di osservazione, i processi autovalutativi possono riguardare l'idea complessiva che il soggetto ha di se stesso, la percezione delle proprie capacità e dei propri limiti, il sentirsi più o meno adeguati rispetto a determinati compiti. In tale prospettiva l'attenzione si allarga allo sviluppo dell'identità del soggetto, al riconoscimento delle proprie specificità e potenzialità, al controllo delle proprie emozioni, evidenziando ancora più chiaramente il valore formativo di tali attività. Nella Tavola 9 viene ripresa la rappresentazione elaborata da un Istituto comprensivo in merito alle componenti da considerare nell'indagare la consapevolezza di

sé: sui diversi aspetti richiamati esiste un abbondante repertorio di strumenti e di proposte nella letteratura psicologica e nelle proposte operative di costruzione del Portfolio.

**■ CONDIZIONI D'USO
E CRITERI DI QUALITÀ**

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

TAVOLA 8 – Strumento di riflessione sull'atteggiamento verso l'esperienza scolastica**CONTROLLO ALL'ISTANTE**

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

TAVOLA 9 – Mappa degli ambiti di esercizio della consapevolezza di sé

Consapevolezza
e positività
del proprio
essere



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

In terzo luogo si tratta di definire con chiarezza i ruoli e le regole entro cui sviluppare i processi autovalutativi, onde evitare ambiguità sui rispettivi ambiti di competenza di docenti, allievi, genitori e sulle funzioni svolte da questi processi. La relazione di potere sottesa al momento autovalutativo richiede di essere gestita in modo accorto, precisando che la considera-

zione del punto di vista dell'allievo non comporta una confusione di ruoli su chi ha la responsabilità di valutare; quest'ultima rimane di competenza dell'insegnante, il quale si avvale di altri punti di vista per arricchire il quadro a sua disposizione e in funzione essenzialmente formativa. Occorre evitare che le pratiche autovalutative si riducano a forme di mercanteggiamento o di contrattazione, anche in modo implicito, precisando le forme e i tempi del coinvolgimento di allievi e di altri soggetti e la loro finalità.

In quarto luogo è importante ribadire che le strategie autovalutative acquistano il loro pieno valore se sono fondate su un quadro chiaro e comprensibile di criteri di giudizio, in modo che l'allievo disponga di punti di riferimento precisi in base a cui analizzare se stesso e il proprio operato. Da questo punto di vista le rubriche valutative rappresentano uno strumento prezioso, in quanto consentono di disporre di profili di competenze su cui posizionarsi e indirizzare gli sforzi

di progresso. Forme di autovalutazione di tipo globalistico e intuitivo rischiano di risultare poco efficaci sul piano formativo, in assenza di elementi di comparazione forniti dal giudizio degli altri e da un quadro di parametri definito e condiviso.

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

¹ Si rinvia a tale riguardo all'antologia di saggi curata da C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995 e al testo di B.M. Varisco, *Costruttivismo sociale*, Carocci, Roma 2003.

Per approfondire

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

OCSE (a cura di), *PISA 2003 – Valutazione dei quindicenni*, Armando Editore, Roma 2004.

C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995.

A. Varani, A. Carletti (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005.