

Titolo del materiale: Il portfolio come strumento di valutazione qualitativa

0- Introduzione

0.1 Il portfolio cartina di tornasole di un'idea di scuola

Nei nostri desideri la scuola è associata a immagini luminose e serene. Nella realtà, invece, a volte diventa il bosco in cui troppi bambini si perdono. Alla fine della loro giornata forse hanno imparato tanto, ma lo dimenticano perché non riconoscono le proprie tracce: sono stati accolti da una cultura che sentono estranea, che non si collega alla loro cultura e vita. Quando le nuove esperienze nascono da un forzato apprendimento e non da una spontanea ricerca, non diventano conoscenza, perché sono slegate le une dalle altre e non riescono a costruire un percorso né una memoria, perché manca un tessuto vitale che le accomuni e che le generi in una continuità di linguaggi e di strumenti.¹ Vale per tutta l'esperienza di apprendimento.

Assumere la persona nella sua interezza, tenere costantemente d'occhio l'unitarietà della cultura che ciascuno è chiamato a costruire, condividere all'interno almeno dell'équipe pedagogica - se non dell'intera istituzione scolastica - un "modello" di riferimento per progettare, per sollecitare apprendimento, per valutare, sono altrettanti antidoti al perdersi nel bosco, che funzionano meglio delle briciole o dei sassolini di Pollicino.

Il portfolio delle competenze può essere uno strumento per agevolare questo non facile lavoro.

0.2 Perché il portfolio

Nel campo prettamente scolastico, la documentazione dei risultati è gestita per la maggior parte non dal soggetto in formazione ma da "altri" che hanno potestà di valutazione sulle sue prestazioni. Non è, quindi, raro che la scuola ricerchi parametri specifici, capaci di limitare la soggettività. Tuttavia, già alcune riflessioni hanno evidenziato l'importanza di non sottovalutare, nella compilazione del portfolio scolastico, la componente biografica quella parte, cioè, in cui il soggetto riflette sul proprio percorso formativo, ricerca logiche di categorizzazione delle esperienze vissute, rende leggibile "il proprio vissuto" agli altri e, perciò, ricerca parametri di riferimento condivisibili che avvalorino le sue esperienze (vedi studio di caso Portfolio narrativo).

Il nodo da affrontare può essere così riassunto: se la valutazione è un processo che va al di là dell'analisi, seppur accurata, del prodotto, per guardare alle modalità con cui si svolge il processo di apprendimento, qualsiasi operazione che parta da prospettive altre rischia di limitarne la portata. Valutare e documentare non possono essere considerate azioni avulse dalle idee di scuola, formazione, alunno e docente. In particolare, l'impostazione di uno strumento come il portfolio, che si prefigura capace di rendere evidente la personalizzazione dei percorsi formativi, non può che poggiare su un'idea di valutazione qualitativa, che utilizza varie strategie, da quelle scritte (es: saggi,...), a quelle visive (es: osservazione diretta,...) e orali per ricercare informazione

¹Per un approfondimento in merito, vedi Canevaro A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. La Nuova Italia, Firenze 1976

sugli stili di apprendimento del soggetto e che si rende attenta alla loro utilizzazione.

1 – Portfolio e valutazione

1.1 Valutazione autentica

Nato in ambiente extrascolastico, il portfolio sta riscuotendo un discreto interesse nel mondo della scuola, al di là dell'essere o meno adempimento dovuto. Forse, però, non si è ancora condotta fino in fondo un'adeguata riflessione sul suo significato e sulle potenzialità che contiene. Anche per questo qualcuno teme che possa essere strumento di controllo che etichetti gli alunni fin dalla scuola dell'infanzia.

Ci sono però altri modi di considerare la funzione valutativa, in chiave formativa e orientante, diretta non solo agli apprendimenti dei singoli o della classe, ma capace di mettere in luce la coerenza fra gli esiti e il progetto in cui la scuola si riconosce, la "matrice" delle azioni educative, didattiche e organizzative. Perché certamente a diversa impostazione iniziale corrispondono strumenti diversi per documentare e valutare il processo attivato.

Uno spunto di riflessione può venire da quanto si afferma da tempo sulla "valutazione autentica". Con questo termine si indica la corrente di pensiero pedagogico che in campo anglosassone si sta contrapponendo alla valutazione misurata attraverso forme standardizzate. Il concetto è ben chiarito in un articolo di Mario Comoglio² apparso in *Orientamenti pedagogici* in cui, riprendendo studi di più autori, contesta la valutazione che di fonda su parametri standardizzati, perché la comprensione è facilitata quando gli alunni hanno a che fare con situazioni reali, piuttosto che con le situazioni decontestualizzate proposte dalla scuola.

Una tabella presentata nell'articolo mette ben in evidenza il confronto tra una valutazione standardizzata ed una autentica, prendendo in esame una serie di indicatori.

1.2 I tratti di un portfolio di valutazione autentica

Siamo ormai tutti convinti dell'importanza di mettere in atto approcci metodologici che favoriscono un apprendimento significativo. In particolare, l'accento batte sulla necessità di far maturare nella scuola un atteggiamento di riflessività sui propri percorsi formativi, di favorire un approccio metacognitivo capace di controllare, di organizzare e dirigere i processi mentali.

Il **contesto di apprendimento** gioca, in questo, un ruolo fondamentale. La sua importanza ai fini dell'esplicazione di una conoscenza o di una competenza è fondata sul fatto che non esistono problemi al di fuori dei contesti: l'apprendimento è **situato** (a contesti diversi corrispondono prestazioni diverse) e **distribuito** (tra le risorse, materiali e umane, della comunità di appartenenza). Inoltre, possedere una competenza non equivale al saper trasferire una soluzione da un contesto ad un altro, ma permette di formulare differenti soluzioni a problemi simili e prevederne l'efficacia. Nell'affrontare problemi complessi diventa centrale saper relazionare i vari fattori e le abilità.

È compito del docente stabilire i criteri e le prove di valutazione sulla base dei risultati attesi. In questo caso un metro di giudizio adeguato ad un "lavoro autentico" non può essere rappresentato solo dalle prove tradizionali. Un tipo di valutazione che consideri sia il processo che il prodotto finale di un percorso, fornisce informazioni

² Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49 (1), pagg. 93-112.

sui progressi conseguiti dallo studente, su ciò che ha imparato, sui motivi che rendono rilevante l'apprendimento.

Ci sono tratti dello sviluppo del soggetto in apprendimento che possiamo ormai considerare capisaldi acquisiti, dai quali derivano per i docenti e per la scuola come istituzione alcuni precisi "obblighi", tanto nel progettare quanto nel realizzare e valutare la propria azione:

- aiutare a costruire il proprio progetto di vita;
- porre attenzione ai diversi stili di apprendimento;
- utilizzare molteplici mediatori didattici;
- sollecitare modalità di riflessione metacognitiva;
- attivare una valutazione attenta ai processi e alle diversità.

Sono tutte azioni che trovano nel Portfolio come strumento di valutazione autentica un significativo punto di convergenza. Possiamo esaminarle raggruppandole intorno alle due sezioni proposte dai documenti ministeriali per la costruzione del portfolio: orientamento e valutazione.

2 -Orientamento

2.1 Progetto di vita

In un contesto in continuo mutamento, definibile solo in termini di complessità, diventa ancora più importante offrire ancoraggi, concorrere, ciascuno per il suo specifico, alla costruzione da parte di ogni persona del proprio progetto di vita (PdV). Per lo specifico della scuola, significa "aiutare il bambino e il giovane a mettersi in condizione autoriflessiva per conoscere e conoscersi, decidere, progettare e progettarsi"³, ossia "acquisire conoscenze che, metabolizzate, divengono competenze; avere abilità e linguaggi che, metabolizzati, divengono capacità; incontrarsi con i saperi che, nella sintesi della persona, divengono sapere e sapienza; riconoscere limiti e potenzialità per superare i primi e valorizzare le seconde"⁴. Concorrere a che ciascuno possa costruire un proprio PdV, è, dunque, rispondere al bisogno di ulteriorità della persona, essere capaci di cogliere il suo 'presente' come occasione pedagogica per aiutarlo a costruire un ponte tra 'passato' e 'possibile', ossia aiutarla a trovare risposte di senso alle domande esplicite o implicite che pone in relazione al suo futuro; è assumere l'orientamento come vettore unificante del rapporto dinamico fra continuità e discontinuità che caratterizza lo sviluppo.

2.2 Progettazione e orientamento

Il Pecup propone un riferimento che può essere opportuno valorizzare. In termini espliciti richiama il criterio dell'orientamento (fare piani per il futuro, verificare e adeguare il proprio PdV), ma più in generale rappresentano dei valori guida tutti e quattro i criteri presentati: identità e autonomia, orientamento, convivenza civile, strumenti culturali. Proprio considerando il Profilo nel suo insieme, si accentua l'esigenza di riposizionare la questione dei contenuti culturali in relazione alle esigenze del soggetto in apprendimento, da intendere globalmente, in termini psicologici e affettivi, culturali e di appartenenza identitaria. Per orientare in questo senso l'azione didattica, può essere utile, tra l'altro, privilegiare forme di valutazione qualitativa e autentica rispetto a modalità sommative e certificative. Sono forme che vanno

³ Dalla *relazione* (relazione Prioreshi) della Presidente nazionale Aimc Mariangela Prioreshi al Convegno nazionale "valore aggiunto: piani di studio personalizzanti", Palermo 8-9 novembre 2003

⁴ idem

preparate da lontano, fin dalla progettazione delle Unità di apprendimento e, prima ancora, fin dal modo di considerare la cultura a fini orientativi, rispondendo all'esigenza di "apprendere ad apprendere" e facendo sì che l'unitarietà della cultura preceda ed accompagni sempre la preparazione specialistica. Lo argomenta puntualmente Morin, sostenendo che il fine di un insegnamento educativo "è *di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere*"⁵

Se l'autonomia del soggetto si costruisce come combinatoria di relazioni, allora la scuola per svilupparla deve lavorare sui quattro **diversi aspetti della competenza**: cognitivo, relazionale, organizzativo e autovalutativo. Quest'ultimo si riferisce a padroneggiare i processi di controllo e autovalutazione delle proprie azioni. La consapevolezza del percorso - e quindi l'autovalutazione - può, però, essere diacronica rispetto all'azione, nel cui momento non sempre si ha una precisa interpretazione delle modalità operative adottate. La consapevolezza spesso coincide con una rilettura ed interpretazione successiva che sistematizza ed assegna senso all'operare stesso. Ne consegue l'importanza di far maturare nella scuola un atteggiamento di riflessività sui propri percorsi formativi, un approccio metacognitivo capace di controllare, organizzare e dirigere i processi mentali. Riconoscere la propria responsabilità all'interno di un processo di regolamentazione accresce la consapevolezza e consente di maturare nel soggetto l'attenzione alle precomprensioni.

Se lo scopo della valutazione è trarre informazioni per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, non ha senso, nel caso di uno sbaglio⁶ dire che quella non è "la" risposta, è una risposta sbagliata. Ha senso ed è utile, invece, capire quale ragionamento, quale processo mentale, quali strategie hanno portato a quella risposta, ossia cogliere più in profondità ciò che connette le domande e le forme di intelligenza che attraverso una risposta possono esprimersi. E' una delle motivazione che hanno fatto ritenere inadeguate le modalità di valutazione tradizionalmente utilizzate e ricercare altre modalità, tra cui la valutazione autentica, per la quale, secondo Comoglio, il portfolio si rivela strumento adeguato⁷.

2.3 Metacognizione

L'alunno che si autovaluta imparerà progressivamente a mantenere il controllo delle proprie emozioni, ad avere fiducia nella capacità di farcela, a non stancarsi di ricominciare sempre, impegnandosi a fare qualcosa che prima non voleva fare, perché richiedeva sacrificio, rinuncia o perché appariva troppo difficile. Sembra obiettivo molto ambizioso, quasi improponibile per bambini di scuola dell'infanzia o dei primi anni della scuola primaria, ma le migliori esperienze dimostrano che non è così: basta trovare la strategia giusta, il gesto appropriato, la metafora più adatta per coinvolgere.

Il saper apprendere può essere considerato una categoria concettuale, affiancata alle più note forme del sapere, saper fare, saper essere. Ci sono precise **strategie** del saper apprendere. Quelle impiegate nella rielaborazione delle informazioni sono **di tipo cognitivo** (per esempio: inferire, associare, classificare) mentre sono **di tipo metacognitivo** quelle inerenti ai processi di pianificazione, controllo e autovalutazione nel proprio apprendimento.⁸

⁵ Morin E. *La testa ben fatta*. Raffaele Cortina, Milano 2000, p.3

⁶ Bianchi A.M. Lavagna, computer e quaderno Il senso pedagogico dell'errore. Il Maestro n°11/2003

⁷ Comoglio M. (2002). Il portfolio: strumento di valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49 (2), pagg. 199-224.

⁸ Si occupa di questo aspetto la didattica metacognitiva che, secondo Janes, presenta quattro livelli: conoscenza del funzionamento cognitivo generale, consapevolezza del proprio

Altrettanto importanti, ma meno riconosciute in ambito didattico, sono le strategie **socio-affettive** e **di comunicazione o compensazione**: le prime riguardano la gestione della relazione con gli altri, le seconde sono quelle abilità comunicative che possono essere messe in atto per compensare le carenze della competenza linguistica e socioculturale. Nelle riflessioni di Mariani, l'insieme di queste strategie, unite all'esplorazione delle convinzioni e degli atteggiamenti individuali coinvolti nell'imparare ad imparare, assumono un valore trasversale che potrebbe facilitare l'apprendimento delle singole discipline e arricchire il curriculum scolastico di importanti aspetti legati all'insegnamento delle competenze di tipo sociale.⁹

Interessante la sua proposta della biografia di apprendimento da costruire attraverso la raccolta e la documentazione, tramite parole-chiave e in prospettiva dinamica, di ciò che ciascuno va scoprendo di sé e dei suoi modi di imparare. Inserendo le parole-chiave in un diagramma a ragnò, si ottiene un profilo aperto, che può essere aggiornato ogni volta che il soggetto scopre qualcosa di nuovo su di sé in ambiente scolastico o extrascolastico. Uno strumento tutto sommato semplice, che offre, però, un triplice vantaggio: non chiudersi nello scolastico, consentire all'alunno di tenere sotto controllo la sua evoluzione, fornire al docente informazioni preziose su "come" il soggetto apprende.

Possedere le abilità di autoregolazione non coincide con l'essere capaci di applicarle di fronte alle difficoltà. Rendere gli alunni consapevoli di questa fondamentale differenza è passo decisivo per autovalutazione e successo. Diventa, dunque, importante insegnare a **prendere coscienza delle variabili personali** che influiscono sull'apprendimento, aiutando gli alunni a conoscere le proprie capacità, i propri limiti e le difficoltà che più facilmente incontrano nelle varie situazioni. Nel concreto, significa che l'alunno arriva a sapere per quali materie ha più facilità o difficoltà, se riesce meglio nel commentare un testo o nel rispondere a un questionario, se la richiesta di applicare conoscenze teoriche a problemi pratici lo facilita o lo pone in difficoltà. Conoscere le proprie caratteristiche, il proprio stile nell'apprendimento, aiuta molto a capire cosa è meglio fare in una precisa situazione, come prevenire una certa tipologia di errori, di quale e quanto aiuto si ha bisogno, come modificare le proprie strategie in funzione delle difficoltà incontrate, ... in sintesi, a formulare una "previsione" di quello che si potrà essere in grado di fare in futuro.

2.4 Stile cognitivo e di apprendimento

L'approccio personalizzato alla conoscenza richiede un approfondimento sugli stili cognitivi e di apprendimento, oltre che sullo stile d'insegnamento e sulle modalità organizzative e di aggregazione degli alunni.

Lo stile cognitivo fa riferimento non al livello d'intelligenza o alle abilità del singolo alunno quanto ai modi in cui egli fa proprie, elabora e traduce in azioni le

funzionamento cognitivo, uso di strategie di autoregolazione cognitiva (insegnamento di tecniche procedurali), attualizzazione, nei diversi momenti dell'attività, delle variabili psicologiche. Il tutto grazie a un docente che si pone come modello e commenta le azioni di regolazione didattica. Ulteriori approfondimenti sul sito:

<http://cepad.unicatt.it/formazione/antonietti/SARA/MCITALIA.HTM>

⁹ Mariani L., Saper apprendere: verso la definizione di un curriculum esplicito. *Lingua e nuova didattica*, 2000 (4).

nuove informazioni. La definizione è utilizzata tutte le volte in cui si raggruppano i soggetti in "tipi" distinti non tanto per il possesso di maggiori o minori abilità, quanto per modalità diverse nell'affrontare determinati compiti cognitivi.

Considerate le numerose e diversificate teorie sugli stili cognitivi, l'esigenza che si è avvertita di più nel corso degli anni e che si avverte tuttora è quella di un sistema di classificazione unitario e di un linguaggio comune che consenta riferimenti uniformi e non ambigui. La stessa teoria dell'intelligenza multipla di Gardner, che prevede unità distinte e relativamente autonome di funzioni mentali, di "intelligenze", è stata, ad esempio, paragonata da Sternberg a una teoria sugli stili cognitivi. Nel sostenere che ogni persona è in grado di evidenziare competenze in tutte le intelligenze, ma che ciascuno brilla in modo particolare in alcune piuttosto che in altre, Gardner, infatti, ha delineato e definito un articolato "profilo di intelligenze". Ai fini della costruzione progressiva del portfolio, potrebbe risultare significativo scegliere di utilizzare classificazioni diverse anche in base all'età degli alunni nella consapevolezza che a tre anni risulta complesso fare riferimento ad alcune tipologie - ad esempio stile globale o analitico - mentre potrebbero essere più congeniale rilevare elementi caratterizzanti, ad esempio, la dipendenza dal campo.

La costruzione dei piani di studio personalizzati, (o personalizzanti, secondo il "valore aggiunto" messo a fuoco dall'Aimc nel Convegno nazionale di Palermo del novembre 2003), pone di fronte al problema di elaborare un comune progetto di approfondimento e rilevazione degli stili cognitivi degli alunni che tenga conto del contesto in cui si opera. Muoversi su questa linea, in relazione alla scelta della **matrice**¹⁰ come modello di programmazione collegiale, consente di:

- riflettere sulle modalità d'apprendimento degli alunni che possono essere fondamentali per la scelta delle attività obbligatorie e facoltative;
- riorganizzare, in base ai differenti stili di apprendimento, le attività della classe e quelle dei laboratori, scegliendo i mediatori didattici e gli itinerari da proporre;
- definire, sulla base di dati più attendibili, criteri di gradualità dei concetti e dei processi per la rielaborazione della conoscenza.

Non sono acquisizioni di poco conto, anche nell'ottica della continuità e della costruzione di un curriculum progressivo.

2.5 Modelli di apprendimento

Ogni insegnante conduce l'azione didattica secondo un modello di insegnamento che può essere considerato il risultato di suggestioni teoriche e di pratiche professionali messe a punto magari attraverso progressivi "aggiustamenti di tiro". Tale modello sottende sempre un'immagine del processo di apprendimento in cui si intende coinvolgere l'alunno. Talvolta l'insegnante non ne è del tutto consapevole. La sua esplicitazione potrebbe essere di aiuto per meglio gestire il processo stesso.

Le diverse correnti della psicologia scientifica hanno proposto varie teorie per potenziare l'apprendimento, ciascuna delle quali privilegia particolari processi mentali. Tradotte in didattica, devono rispondere all'esigenza di rafforzare le conoscenze e rendere più agile e fluido il lavoro del pensiero. Per un approccio preliminare è utile delineare le idee centrali di alcuni **modelli** molto generali, che quindi comportano alcune semplificazioni, non sempre precisamente riferibili a singoli autori o scuole, ma talvolta punto di confluenza di più vasti orientamenti. Ci riferiamo, in particolare, ai

¹⁰ Vedi contributo dell'Associazione su piattaforma Indire, http://www.bdp.it/inriforma/pdf/matrici_progettazione.pdf

modelli dell'associazione, del campo, della scoperta e costruzionista, da analizzare attraverso almeno quattro indicatori: come avviene l'apprendimento, come viene coerentemente presentato il materiale da apprendere, come si svolge l'azione didattica, qual è l'esito complessivo dell'apprendimento.

Nei primi due casi al centro del processo è l'insegnante, che presenta il materiale da apprendere e struttura il percorso che l'alunno deve seguire. Negli altri due l'attenzione si focalizza sul soggetto in apprendimento. Nel caso del modello per scoperta, l'alunno *"quando sa accostarsi all'apprendimento come se avesse il compito di scoprire qualcosa piuttosto che di riceverla, allora sarà propenso a lavorare con autonomia, stimolato dalla sola autoremunerazione o, più propriamente, da quella ricompensa che risiede nella scoperta stessa.(...) è ora in grado di sperimentare i successi e i fallimenti non come ricompensa o punizione, ma come nuove informazioni (...) può considerare il successo come indicazione: come indicazione di essere sul sentiero giusto- mentre il fallimento indica che si trova su quello sbagliato."*¹¹

Esplorazioni più serrate sul modo in cui le persone si rappresentano fin dai primi anni la realtà, hanno portato alla evidenziazione dei concetti ingenui, degli script alla base del modello costruttivista, che al momento appare il più rispettoso della centralità degli alunni, assunti nella pienezza del loro essere persone, portatrici di cultura e di diritti fin dall'ingresso in scolarizzazione.

Il tutto, unito alla concezione olografica del cervello espressa dal neurofisiologo Karl Pribram la necessità di non procedere per frammenti disciplinari, ma di tenere costantemente i legami con l'intero della cultura, con la sua complessità. Anche la valutazione dovrà, quindi, riguardare la complessità dell'apprendimento.

2.6 Stili

Non basta, comunque, un modello di apprendimento come punto di riferimento. Gli studi di Gardner sulla pluralità delle intelligenze e l'assunzione della diversità come risorsa, come ricchezza da valorizzare per assicurare a tutti il successo formativo (art. 1 Legge 53/03) obbligano ad interrogarsi sulle particolari modalità e strategie che ciascuno utilizza per apprendere, ossia sui diversi stili cognitivi e di apprendimento.

Con l'espressione **"stile cognitivo"** si intende una particolare modalità di elaborazione dell'informazione – o un insieme di modalità – che si mette in atto nel processo di apprendimento. Gli stili cognitivi sono legati alla scelta concreta delle strategie cognitive utilizzate per risolvere un compito. Non sono le abilità che possediamo, ma definiscono le preferenze nell'uso delle abilità. Sono, quindi, evidenziati dalla **tendenza generale** di un soggetto **ad adottare strategie di un certo tipo in maniera molto più frequente di altre**, indipendentemente dalle caratteristiche del compito che si trova ad affrontare. Parliamo di stile cognitivo, dunque, in presenza di una modalità di funzionamento mentale relativamente stabile e trasversale ai vari domini di attività psichica, in quanto riflette il modo in cui chi apprende elabora l'informazione.

Esistono molte classificazioni degli stili cognitivi, anche legate al momento storico.

Uno degli autori cui negli ultimi tempi le scuole fanno maggiormente riferimento per lo studio e l'utilizzazione degli stili di pensiero è Sternberg, con il suo modello dell'autogoverno mentale.

¹¹ Bruner J.S. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando, Roma 1968. pagg. 122-124.

Partendo da una visione dell'intelligenza umana che, pur unitaria nelle sue attività, si realizza nella pratica in tre tipi di pari dignità (intelligenza analitica, creativa e pratica), ha elaborato una teoria basata sul presupposto che i governi potrebbero essere considerati metaforicamente come estensioni dell'individuo e che gli stili utilizzati dalle persone corrispondono ai tre classici poteri: legislativo, esecutivo e giudiziario. Ciascuna persona sarebbe caratterizzata non da singoli stili rappresentati come polarità cognitive, ma da un profilo che è dato dall'insieme di più stili.

Sicuramente, cercare di correlare gli stili cognitivi che emergono dalla metafora di politica proposta con quelli classicamente noti dalla letteratura non è un'operazione semplice. Tuttavia se si cerca di cogliere la complessità delle forme, piuttosto che la semplicità, evitando di ridurre il tutto a poche polarità cognitive, allora ci si accorge che è possibile scorgere alcuni elementi di somiglianza. Per esempio, lo stile definito da Sternberg "legislativo", che caratterizza le persone che preferiscono fare le cose a modo loro, porta con sé elementi che ritroviamo nel pensiero divergente, con il quale condivide la preferenza per la creatività, rispetto a problemi prestrutturati. Ma ritroviamo elementi di somiglianza anche con la campo-indipendenza, in quanto si lasciano poco condizionare dalle decisioni altrui, e con la complessità cognitiva.

Tener conto dei diversi stili vuol dire adottare, nel corso dell'intervento didattico, più forme espositive e **servirsi di mediatori didattici diversificati**, da quelli attivi (esplorazione, esperimento,..) a quelli iconici (disegno spontaneo e preordinato, schematizzazioni,...), da quelli analogici (drammatizzazione, giochi di simulazione,...) a quelli simbolici (parola scritta, simboli astratti, applicazione e controllo di regole apprese in precedenza,...), tenendo presente il loro vario potenziale cognitivo ed emotivo ordinato alla realizzazione di rappresentazioni mentali organizzate, designabili con nomi e componibili in proposizioni: i concetti.¹²

Lo stile è legato allo sviluppo cognitivo e in alcuni casi la tendenza verso uno stile o l'altro cambia con l'età, il che rende particolarmente importante comprendere come ogni ordine di scuola, per la sua specificità, può ritenere più funzionale condurre la rilevazione degli stili di apprendimento degli alunni non basandosi sulla stessa classificazione. Questo può legittimare la **gradualità della crescita documentata in un portfolio in cui si indicano le costanti e, perciò, gli stili cognitivi.**

Il lavoro di contestualizzazione è senza dubbio complesso, ma può diventare fattore mobilitante le competenze di tutti i docenti nell'elaborazione di percorsi e strumenti che favoriscano il coinvolgimento e la partecipazione diretta degli alunni.¹³

3 Valutazione

3.1 Valutare con il portfolio. Qualche interrogativo

¹²Per un approfondimento vedi Damiano E. *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Armando, Roma 1993, in particolare pagg. 213-238

¹³ Un esempio di percorso che ha utilizzato la classificazione di Sternberg è offerto dall'esperienza realizzata nel circolo didattico di Codroipo (UD), che ha coinvolto le classi della scuola primaria in un processo di autovalutazione nato dalla necessità di definire e migliorare il rapporto tra stili di apprendimento e stili d'insegnamento. L'idea originale di caratterizzare tre "personaggi" con comportamenti riferiti alla classificazione suggerita da Sternberg, ha facilitato la raccolta dei dati, motivando e rendendo autonomi gli alunni nella registrazione delle risposte personali ai questionari di rilevazione. **L'esperienza è consultabile sulla piattaforma INDIRE fra gli studio di caso curati dall'Aimc nell'area ... (no so come è stata registrata!!!!)**

Vale la pena riprendere alcuni aspetti che, quando si parla di portfolio, spesso ritornano fra i punti di fragilità e i problemi aperti, che continuano a rappresentare domande ricorrenti fra i docenti.

A chi servono i documenti da raccogliere nel portfolio?

Essenzialmente a soggetti che verranno dopo, ai quali dovrà essere chiara la logica ordinativa che ha guidato la raccolta. Bisogna, quindi, esplicitarla ed utilizzarla con ragionevole uniformità. Si tratta, dunque, di stabilire in modo condiviso *“quali siano i criteri che presiedono alla scelta, quali le manifestazioni dell’attività degli allievi che si ritiene importante documentare, quali le scale di apprezzamento sulla base delle quali si perviene a selezionare un aspetto trascurandone un altro”*.¹⁴ Serve, dunque, un forte impegno di ricerca che chiarisca su quali tratti è opportuno soffermare l’attenzione, in caso contrario il portfolio resterà una raccolta di prodotti spontanei, invece di diventare una raccolta orientata. In questo senso la definizione precisa dello **scopo per cui viene elaborato** “colora” di sé l’intero documento e guida la scelta dei prodotti da inserire, ma anche delle prove di valutazione da utilizzare.

Chi decide il formato del portfolio?

Qualcuno è convinto che il portfolio sia un documento di valutazione deciso centralmente, calato dall’alto. E’ convinzione da sfatare. Si tratta di un documento caratterizzato da un alto grado di flessibilità, legato allo scopo per cui viene concepito. Se lo scopo è registrare il percorso formativo dell’alunno, il suo formato dipende da come viene progettato il percorso e concepito il suo rapporto con il quadro nazionale. Una scuola che assume come punto di partenza il Pecup non strutturerà lo stesso portfolio di una scuola che parte dall’analisi della sua situazione rispetto alla progettazione, delle scelte operate nella composizione obbligatorietà-facoltatività delle attività proposte, dalle riflessioni di natura culturale elaborate dal Collegio dei docenti, dalla matrice progettuale scelta. Ancora una volta, il contesto è fondamentale.

Che cosa permette di valutare?

Anzitutto **il percorso e le competenze acquisite da ciascuno**, sia nel senso di “fare il punto” rispetto agli obiettivi formativi programmati (dove sono rispetto a dove devo e voglio arrivare), sia nel senso di esplicitare come l’alunno si percepisce, quali risultati sono per lui importanti, quali lavori hanno particolare significato. Poi, **l’efficacia e la congruenza delle scelte educative e didattiche**, diventando strumento di analisi del processo di insegnamento/apprendimento e di autovalutazione d’istituto. La sua funzione, pertanto, è da un lato di aiutare l’alunno a costruire un’immagine positiva di sé, dall’altro lato di orientare le scelte dei docenti, consentendo di individuare capacità, interessi, motivazioni utili per la progettazione dei percorsi didattici successivi.

Ma che fine fanno le conoscenze disciplinari?

Il timore che, guardando alle competenze, si trascurino o si annullino conoscenze e saperi non ha fondamento. Lo statuto epistemologico delle discipline va rispettato e, quindi, non si possono e non si devono trascurare i concetti e le procedure che lo costituiscono e che, nella loro interazione, costruiscono i saperi minimi.

Il problema sta nel cambiamento di ottica: sono da considerare non fini dell’apprendimento, ma mezzi, materiali da costruzione, mattoni per edificare cultura, per agevolare il passaggio **dai saperi al sapere**. Non si deve, quindi, trascurare di valutare conoscenze e abilità, con mezzi tradizionali e prove oggettive. Occorre, però, anche indagare come ciascuno le ha apprese (metacognizione) e se è in grado di usarle per risolvere problemi reali complessi. Quest’ultimo aspetto chiama in causa le prove contestualizzate complesse della valutazione autentica.

¹⁴ Vertecchi B. (2004). Ma perché chiamarlo portfolio? *La vita scolastica*, 2004 (17), p. 12

3.2 Il nodo delle competenze

Nella fase di progettazione delle Unità di apprendimento, gli obiettivi formativi sono articolati in termini di conoscenze e abilità (cosa ci aspettiamo che l'alunno impari e che sappia fare), specificando le competenze attese attraverso i contesti reali di applicazione.¹⁵

Nella fase di verifica è necessario indicare **come vengono accertate** le competenze raggiunte attraverso quelle conoscenze e abilità, cosa, però, non ancora entrata pienamente nelle prassi di verifica e valutazione della scuola. Anche questo è campo di ricerca.

La competenza è qualcosa di profondo e complesso, che presuppone il possesso di conoscenze e abilità, ma che prevede soprattutto la capacità di utilizzarle con sicurezza in svariati contesti.

Ma se le competenze, in quanto "strategie contestualizzate" nascono e vivono collegate ad un contesto, chi garantisce che il soggetto che ha messo in atto una strategia appropriata in un contesto, saprà in futuro risolvere problemi simili, ma non identici, in contesti differenti? E' chiaro che **fermarsi all'analisi del prodotto, della performance, non garantisce sotto questo aspetto**. Diviene essenziale l'analisi del processo, della consapevolezza delle scelte effettuate soprattutto in relazione alle strategie, come pure tenere presente la competenza come potenzialità complessa, composta da facce differenti che interagiscono continuamente. L'alunno competente può anche fallire la singola prova e tuttavia ottenere risultati complessivamente soddisfacenti in prove diverse svolte in contesti diversi. I giudizi valutativi sintetici e globali, come li conosciamo, sono inidonei ad apprezzare la competenza; il portfolio rappresenta una delle nuove strade per arrivarci.¹⁶

3.3 Le prove contestualizzate complesse

Nell'ottica sviluppata, la valutazione dovrebbe costituire processo che ci aiuta a capire **come** conosciamo. Sta tutto qui il senso della valutazione autentica.¹⁷

Occorre tener presente che esistono tre livelli fondamentali di conoscenza:

- **dichiarativa**, che attiene conoscenza di nomi, date, eventi,... ed è legata alle precomprensioni;
- **condizionale**, che riguarda porre legami tra eventi, compiere inferenze e permette di predire cosa accadrà a partire da informazioni note (se... allora...);
- **procedurale**, che include i primi due e attiva un processo di problem solving in vista di un obiettivo o scopo da raggiungere, selezionando le azioni da compiere per riuscirci.

Di conseguenza, una valutazione che voglia seriamente prendere in carico il processo di apprendimento, deve toccare tutti e tre i livelli. Se per il primo le verifiche tradizionali sono strumento sufficiente, e per il secondo la strutturazione oculata di prove oggettive può dare garanzie, per la conoscenza procedurale lo strumento più

¹⁵ Per ulteriori approfondimenti: Bertagna G. (2000). Le parole dell'essere: capacità e competenze. *Scuola e didattica*, 2000 (1) ; Bertagna G. (2000). Le parole dell'avere: conoscenze e abilità. *Scuola e didattica*, 2000 (2); Puricelli E. (2003) Obiettivi formativi e competenze. *Scuola e didattica*, 2003 (11)

¹⁶ vedi Pellerey M. (2000). Il portfolio formativo progressivo come strumento di valutazione delle competenze. *Orientamenti pedagogici*, 2000 (5).

¹⁷ Per una visione globale dell'argomento si rimanda a Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*,49 (1), pagg.93-112 e Comoglio M. (2002). Il portfolio: strumento di valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*,49 (2), pagg. 199-224.

adeguato sono le prove contestualizzate complesse, che permettono di accostare le competenze.

Ciò che si apprende a scuola e come viene valutato sono in stretta connessione con la cultura del luogo e del tempo, ma anche con il "clima" della classe o gruppo di apprendimento, con i modelli di motivazione privilegiati, con il grado di coinvolgimento e di impegno che si ottiene dagli alunni. Anche le prove si diversificano a seconda della metodologia generale d'insegnamento utilizzata. La ricerca educativa ne mette in luce sostanzialmente due " *una che mira a favorire l'assimilazione e la riproduzione dei contenuti, l'altra che mira a promuovere l'appropriazione significativa, provata dalla capacità d'uso delle conoscenze in contesti reali, complessi e significativi*"¹⁸

Uno dei problemi da affrontare è il **rapporto abilità-conoscenze**, soprattutto in presenza di prestazioni complesse, che richiedono l'integrazione produttiva di abilità diverse e conoscenze tratte da ambiti diversi. Le prove oggettive, che pure soddisfano l'esigenza di "giustizia" che la valutazione porta con sé, non garantiscono sotto questo profilo, non rispondono al significato reale e "positivo" che dovrebbe avere la valutazione: verificare a quale punto del percorso di sviluppo ciascuno è giunto e scoprire dove e come può ancora migliorare. Per questo serve una valutazione autentica, cioè un processo "veramente predittivo di ciò che gli studenti sarebbero capaci di fare qualora si trovassero in situazioni di vita reali"¹⁹, ossia capace di determinare **ciò che l'alunno sa realmente fare con ciò che sa** e di educarlo ad autovalutarsi, in modo da responsabilizzarlo. Nel medesimo saggio, Comoglio presenta alcune prove rapportate alle due metodologie d'insegnamento. Sugeriamo di prenderle in esame per opportuni confronti e riflessioni.

Usare l'uno o l'altro tipo di prova significa far riferimento ad abilità, conoscenze, modalità di usarle e di contestualizzarle evidentemente diverse. Di conseguenza, gli esiti offriranno nel portfolio l'indicazione di due apprendimenti molto differenziati: da una parte ciò che l'alunno sa, dall'altra ciò che sa fare utilizzando ciò che sa, in situazioni nuove che si determinano in contesti reali.

Anche Gardner suggerisce percorsi e prove che accertino il reale "comprendere", ossia la competenza. A suo avviso, il discorso sull'unitarietà formativa presenta una lacuna costituita dalla mancanza di una declinazione scientifica del modello di allievo di riferimento, che pure ogni insegnante ha in mente quando insegna e valuta.

Propone tre tipologie: il **discente intuitivo** (naturale o ingenuo), lo studente **tradizionale** e l'**esperto o specialista** di una disciplina " *che si è impadronito delle conoscenze e delle abilità di una disciplina o di un ambito conoscitivo e sa applicarle correttamente in situazioni nuove*"²⁰ L'allievo che ogni insegnante desidera è quello del terzo tipo, ma l'evoluzione dall'uno all'altro non è una successione lineare nel tempo né pacifica. L'ostacolo principale è rappresentato dalle **precomprensioni**, teorie sviluppate dai bambini nei primi anni di vita, resistenti e sempre pronte ad affiorare nonostante l'apprendimento scolastico, anche perché spesso gli insegnanti utilizzano " *prove di comprensione testuale in cui gli studenti vengono esaminati esclusivamente sui contenuti di testi e letture, senza sfidarli a usare le informazioni in modi inediti; propongono questionari a risposta breve in cui gli studenti vedono già delineate le risposte possibili e non devono né crearle né sceglierle personalmente*".²¹

Delineando un percorso per sviluppare reale comprensione, propone tre nuclei tematici su cui lavorare, paradigmatici di molte altre situazioni nello stesso campo: la

¹⁸ Comoglio M. *Insegnare e valutare con il portfolio*, articolo riportato sulla piattaforma Indire http://www.bdp.it/inrifirma/pdf/portfolioarticolo_comoglio.pdf

¹⁹ Idem

²⁰ Gardner H. *Educare al comprendere*. Feltrinelli, Milano 1993, p. 16

²¹ Gardner H. (1999). *Sapere per comprendere*. Feltrinelli, Milano 2000, p. 127

teoria dell'evoluzione di Darwin, un terzetto dalle "Nozze di Figaro" di Mozart, l'Olocausto. Dopo aver compiutamente esposto come procedere, illustrando vari possibili approcci in linea con la sua teoria delle intelligenze plurime, l'uso dell'analogia e il modello linguistico, suggerisce due modalità di valutazione per ciascuno dei temi. Per quello musicale, la proposta è di lavorare su un duetto della "Tosca" che vede lo scontro tra la protagonista e Scarpia. *"Un utile esercizio può consistere nel fornire agli studenti il materiale documentario occorrente, chiedendo loro di analizzare la dinamica del duetto in termini di intreccio e di uso delle risorse musicali. In alternativa si potrebbe chiedere di creare un loro duetto che tratteggi il contrasto tra due personaggi"*²²

Questa è di certo competenza, ma forse non lo è ancora pienamente. La contestualizzazione in problemi di vita reale richiede, infatti, anche l'esercizio del discernimento, della volontà, della decisionalità.

Torniamo all'esempio di Comoglio e ipotizziamo che invece delle monete per fare un euro, si tratti di avere a disposizione monete e banconote per acquistare uno zaino Invicta, desiderato da tempo, che ha un certo costo. Un alunno potrebbe saper di disporre del denaro necessario per fare quell'acquisto, ma decidere comunque di non procedere, perché un altro zaino non firmato costa meno e soddisfa comunque le sue necessità, perché ha bisogno di comprare anche altri oggetti e non vuole "bruciare" solo per lo zaino tutto il denaro disponibile, perché... Ancora una volta le motivazioni delle risposte date sono importanti quanto o anche più delle risposte stesse per farci capire non solo come "ragiona" il nostro alunno, ma anche a quali quadri valoriali si ispira, quanto sa resistere alle mode correnti, quanto si sente comunque parte del gruppo senza bisogno di assumerne tutti i "segni" esterni, siano essi lo zaino che va per la maggiore o le mutande griffate da far occhieggiare dai jeans a vita bassa.

3.4 - Portfolio e valutazione orientante

Prendendo a prestito dalla cibernetica, si potrebbe dire che troppo spesso abbiamo del processo educativo la visione del feedback negativo: il messaggio di ritorno che un sistema mirante ad uno scopo invia al sistema di controllo per informarlo su quanto esso si stia discostando o meno dall'obiettivo che deve raggiungere (ne è esempio il termostato di un'abitazione). L'educazione potrebbe invece essere meglio avvicinata al concetto di **feedback positivo**, che non riporta il sistema all'equilibrio chiudendolo nella perfezione del proprio risultato, ma al contrario lo apre alla ricerca di nuovi scopi (un esempio può essere la sonda Mariner inviata su Marte, capace di trasformare i propri scopi a seconda delle condizioni ambientali trovate sul pianeta).

Il portfolio è solo un esempio fra i tanti di un approccio alternativo all'apprendimento e alla valutazione. Presenta, però, delle implicazioni di fondo che è bene evidenziare. Con questo approccio:

- **si esplicitano le competenze attese**, ma si lascia spazio anche agli esiti imprevisti, al valore aggiunto che un'esperienza può avere rispetto a quanto progettato;
- **si sollecitano esperienze attive, concrete, contestualizzate** dentro e fuori la scuola;
- **si valorizzano le esperienze personali** sia raccogliendole, selezionandole, documentandole in un dossier, sia valutandole in una biografia di

²² Idem, p. 221

apprendimento, cioè **riflettendo** sulle esperienze fatte e cercando di dare loro un senso, di ricostruirne il significato. Per farlo occorre che i compiti svolti producano effettivamente nuova esperienza, siano abbastanza problematici da richiedere l'uso di strategia, altrimenti non ci sarebbe nessuna nuova esperienza e dunque nulla su cui riflettere e nulla di nuovo da scoprire;

- **si aggiorna** continuamente **il proprio curriculum**, una sorta di "**profilo dinamico**" e lo si condivide con altri; è questo aspetto autobiografico, storico, narrativo del portfolio che può far sperimentare un senso di continuità del proprio lavoro e del proprio sviluppo;
- **si porta alla motivazione intrinseca**, all'aumento dell'autostima, al senso di autoefficacia, che deriva dall'aver potuto dimostrare una chiara competenza dopo aver lavorato in un contesto specifico;
- **si realizza un'autovalutazione formativa**, basata su prestazioni che possono essere riconosciute come autentiche e significative, non solo perché possono essere valutate rispetto a descrittori di competenze attese, ma anche perché possono essere inserite nel contesto globale del proprio percorso formativo nel tempo.

Può essere questo il legame fra valutazione e orientamento. La valutazione autentica del docente può diventare autovalutazione autentica, naturalmente attraverso un preciso percorso, da studiare insieme ai colleghi e rendere concreto.
