

2.3 LAVORARE PER COMPETENZE: QUALE VALUTAZIONE

La prospettiva delle competenze sollecita anche una profonda rivisitazione della valutazione scolastica, che rappresenta un anello particolarmente debole del lavoro formativo a scuola; anche per questo motivo tale prospettiva si incrocia con tendenze e movimenti che hanno sottoposto il monito valutativo ad una critica radicale già a partire dagli anni '80 del secolo scorso. Dopo aver richiamato alcune di queste critiche, evidenzieremo le principali linee di revisione della valutazione scolastica e presenteremo alcuni sviluppi operativi.

2.3.1 Critiche alla valutazione scolastica

Anche relativamente al momento valutativo e in analogia con quanto detto sull'insegnamento, si è assistito negli ultimi decenni ad una critica radicale alle modalità valutative tradizionalmente impiegate nei contesti scolastici, prevalentemente centrate sul prodotto dell'apprendimento, fondate su una frattura netta tra valutatore e valutato e guidate dal mito dell'oggettività della valutazione; critica maturata soprattutto in contesti scolastici d'oltralpe e che ha assunto come bersaglio privilegiato l'uso inflazionato di test e di prove strutturate, tendenza – peraltro - che negli ultimi anni ha trovato anche nel nostro paese schiere di estimatori.

Comoglio (2004), nel riassumere le principali critiche mosse alla valutazione tradizionale da cui traggono origine le proposte innovative che abbiamo richiamato, segnala innanzi tutto che le modalità valutative impiegate tendono a condizionare pesantemente i modi e i contenuti dell'apprendimento, in quanto il processo di insegnamento si "piega" inevitabilmente sulle prestazioni e le attività richieste dalla valutazione (*"teach to test"*). Di conseguenza un'accezione di valutazione prevalentemente centrata su prestazioni mnemoniche e sulla meccanica applicazione di concetti e principi metodologici tende a portare con sé una modalità di azione formativa avente le stesse caratteristiche e, di conseguenza, ad impoverire il processo di apprendimento nelle sue componenti più attive e collaborative.

Le modalità valutative tradizionali si limitano ad accertare i processi cognitivi più semplici ed elementari, in quanto congruenti con le caratteristiche delle prove strutturate, mentre non sono in grado di apprezzare abilità più complesse quali i processi di analisi e sintesi, la riflessione critica, soluzioni creative ed originali a problemi aperti, etc. In relazione al punto precedente ciò determina uno schiacciamento del processo formativo su un sapere di tipo riproduttivo, a scapito di modalità elaborative e strategiche, in una sorta di circolo vizioso tra percorsi valutativi ed insegnativi.

Inoltre il sapere scolastico tende a rimanere "inerte", in quanto incapsulato nel contesto scuola ed incapace di connettersi a situazioni di realtà, con conseguenti riflessi sulla significatività dell'esperienza scolastica e la motivazione degli studenti nei suoi confronti. Tale incapsulamento si ripercuote anche sulla valutazione, la quale tende a basarsi su compiti astratti e decontestualizzati, incapaci di agganciarsi a contesti reali e significativi e comprensibili solo nel contesto della cultura scolastica.

La valutazione tradizionale impiega quasi esclusivamente prove individuali, in sintonia con un analogo approccio al processo di apprendimento centrato sul rapporto "privato" tra lo studente e il sapere. Viene attribuito scarso rilievo a prove di gruppo, richiedenti un'elaborazione e uno sforzo collettivo, e – di conseguenza – ai correlati processi di comunicazione sociale, di confronto culturale e di collaborazione, particolarmente cruciali nei contesti professionali e nelle situazioni reali.

Aldilà delle affermazioni di principio e delle dichiarazioni di intenti, la funzione prevalente della valutazione scolastica rimanga quella di classificare gli studenti in rapporto alla qualità delle loro prestazioni e, in particolare in alcuni ordini di scuola, a selezionarli attraverso il successo scolastico. Ciò tende a perpetuare una netta separazione tra momento formativo e valutativo, impedendo a quest'ultimo di sviluppare la sua funzione promozionale e orientativa in rapporto al processo di apprendimento.

Un'altra separazione tipica della valutazione tradizionale è quella tra i ruoli di valutatore e di valutato, relegando lo studente ad una funzione passiva di mero oggetto del processo valutativo.

Ciò determina una deresponsabilizzazione da parte dello studente nei confronti della sua valutazione, avvertita come estranea e minacciosa, evidente nel fiorire di strategie di sopravvivenza tipiche della cultura scolastica (copiare, aggirare gli ostacoli, “fregare” l’insegnante, etc.).

Tali critiche riflettono un’idea di apprendimento congruente con il paradigma del costruttivismo socio-culturale, imperniata sui concetti chiave della costruzione attiva, dell’ancoramento a contesti specifici e della collaborazione di gruppo (cfr. cap. 2.1). Proprio queste tre dimensioni stanno sullo sfondo dei diversi rilievi mossi alla valutazione, orientati verso un protagonismo dello studente nel processo valutativo, un riferimento a compiti contestualizzati e vicini alle situazioni di realtà e una valorizzazione della dimensione sociale dell’apprendimento.

I limiti evidenziati risultano particolarmente evidenti nelle prove strutturate, che sono diventate lo strumento egemone della valutazione scolastica in molti paesi. Lichtner (2002) evidenzia che l’equivoco di fondo su cui si fonda l’uso massiccio di test per la valutazione degli apprendimenti è rintracciabile nell’equazione “quantitativo = oggettivo”, basata sulla pretesa oggettività che scaturisce dall’impiego di dati numerici per la rilevazione e l’analisi dei risultati: *“bisogna chiedersi come sono stati generati quei dati che poi elaboriamo. Tutto dipende dalla formulazione dei quesiti, dal tipo di alternative poste, che condizionano il comportamento che rileviamo. E la messa a punto di queste condizioni è satura di elementi soggettivi, frutto di scelte che a volte sono addirittura idiosincratiche. Se la elaborazione quantitativa dei dati raccolti è ‘oggettiva’, certamente non è tale la procedura che ha “generato” i dati* (Lichtner, 2002: 97-8).

In particolare l’Autore sottolinea la difficoltà di rilevare comportamenti complessi traducendoli in prestazioni semplici e rappresenta il paradosso della valutazione tramite testing attraverso un diagramma che incrocia la misurabilità dei risultati con la loro significatività (vd. Tav. 2.3.1). Il ribaltamento di priorità tra i due costrutti che tende a generarsi nell’impiego dei test porta a favorire la misurabilità dei risultati a scapito della loro significatività, con conseguente sottovalutazione – se non completa rimozione – di prestazioni cognitivamente complesse. Prendendo spunto dalla rappresentazione proposta da Lichtner potremmo affermare che la sfida del *new assessment* si condensa nella capacità di abbassare la riga orizzontale del diagramma.

Tav. 2.3.1 Caratteristiche della valutazione tramite testing.

	Misurabili	Non misurabili
Significativi		
Non significativi		

Handy (1994) definisce il limite indicato da Lichtner come “l’errore di Mc Namara”, imprenditore e politico statunitense di successo negli anni ’60 con il mito della quantificazione, e lo descrive con queste parole: *“Il primo passo consiste nel misurare qualunque cosa possa essere misurata con facilità. Il che va bene, per quel che vale. Il secondo passo consiste nel non curarsi di ciò che non può essere misurato oppure di attribuirgli un valore quantitativo arbitrario. Il che è arbitrario e fuorviante. Il terzo passo consiste nel presumere che ciò che non può essere misurato con facilità non sia effettivamente importante. Il che equivale alla cecità. Il quarto passo consiste nel dire che ciò che non può essere misurato con facilità in realtà non esiste. Il che equivale al suicidio* (Handy, 1994: 219).

2.3.2 Ripensare la valutazione in classe

Analizzando più in profondità le implicazioni di un approccio orientato verso le competenze per la valutazione la questione di fondo riguarda il passaggio da un mero accertamento del sapere dell’allievo, alla comprensione dei modi in cui l’allievo è in grado di utilizzare il proprio sapere nella sua esperienza di vita, di padroneggiare la propria conoscenza in modo autonomo e consapevole. Ciò mette inevitabilmente in gioco il rapporto tra il processo formativo e valutativo, che divengono

momenti intrecciati ed in continuo dialogo tra loro, ed implica una redistribuzione della responsabilità valutativa tra i diversi attori del processo formativo.

Tali caratteri sono sintetizzati nei “Principi di una buona pratica per l’assessment dello studente” proposti dall’American Association for Higher Education nel 1992, a testimonianza di una diffusa sensibilità verso un rinnovamento delle pratiche valutative:

- *l’assessment dello studente che apprende comincia con i valori educativi (fini e obiettivi curricolari);*
- *esso è più efficace quando riflette una comprensione dell’apprendimento multidimensionale, integrata e rivelata nella performance per lungo tempo;*
- *lavora meglio quando i programmi che cerca di migliorare presentano scopi in modo chiaro ed esplicito;*
- *richiede attenzione ai risultati [dell’apprendimento] ma anche e parimenti alle esperienze che portano ad essi;*
- *lavora meglio quando è continuo e non episodico;*
- *incoraggia un miglioramento a più ampio respiro quando vengono coinvolti rappresentanti da e attraverso la comunità educativa;*
- *fa la differenza quando comincia da questioni pratiche e si occupa di cose di cui la gente effettivamente si cura;*
- *è più probabile che sostenga il miglioramento quando fa parte di un set più ampio di condizioni che promuovono il cambiamento (curricolo, filosofia educativa, etc.);*
- *attraverso di esso gli educatori condividono le responsabilità con studenti e con esterni (Worthen et alii, 1999: 1-2).*

Emergono da questo contributo un insieme di parole chiave che connotano la nuova filosofia valutativa e ne marcano inequivocabilmente la distanza con le pratiche valutative tradizionali. Innanzi tutto la *significatività* delle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il curriculum scolastico e la formazione delle nuove generazioni, in contrasto con la valenza quasi esclusivamente riproduttiva che caratterizza le prestazioni richieste dalla valutazione tradizionale. In secondo luogo l’*autenticità* dei compiti valutativi in rapporto ai contesti e ai problemi posti dal mondo reale, in contrasto con il carattere astratto e artificioso delle attività proposte dalla valutazione tradizionale. In terzo luogo la *processualità* della valutazione nel cogliere il nesso inestricabile tra la prestazione e la modalità che l’ha generata, in contrasto con l’esclusiva attenzione al prodotto di apprendimento tipico della valutazione tradizionale.

In quarto luogo la *responsabilità* affidata allo studente nella conduzione del processo valutativo, attraverso il suo coinvolgimento nelle diverse fasi valutative e l’incoraggiamento di forme autovalutative, in contrasto con la natura deresponsabilizzante della valutazione tradizionale. In quinto luogo la *promozionalità* dell’azione valutativa in rapporto allo sviluppo del processo formativo e al conseguimento dei suoi risultati, in contrasto con il valore classificatorio e selettivo della valutazione tradizionale. In sesto luogo la *ricorsività* tra momento formativo e valutativo, per la quale il secondo diventa parte integrante e “strumento di intelligenza del primo”, in contrasto con la tradizionale separazione presente nella valutazione tradizionale.

In settimo luogo la *dinamicità* della valutazione, pensata come processo di accompagnamento attento al riconoscimento e alla valorizzazione del potenziale di sviluppo dello studente, in contrasto con il carattere statico della valutazione tradizionale. In ottavo luogo la *globalità* del momento valutativo, attento all’integrazione tra le diverse dimensioni del processo di sviluppo (cognitive, sociali, emotive, conative), in contrasto con la natura analitica e riduzionistica della valutazione tradizionale. Infine la *multidimensionalità* del processo valutativo, come combinazione di molteplici fonti di dati e prospettive di lettura dell’evento formativo, in contrasto con il carattere monodimensionale della valutazione tradizionale.

Da tali parole chiave si possono sintetizzare le sfide più suggestive poste ai significati e alle pratiche valutative in ambito scolastico, sfide che richiamano le suggestioni evocate attraverso la metafora dell'iceberg:

- puntare a compiti valutativi più autentici, ovvero capaci non solo di accertare il possesso di conoscenze e abilità da parte degli studenti, ma anche la loro capacità di usare tale sapere per affrontare situazioni poste dal loro contesto di realtà;
- promuovere una maggior responsabilizzazione dello studente nel processo valutativo, riconoscendogli un ruolo attivo di soggetto della valutazione non solo di oggetto, e aiutandolo a riconoscere i significati e le potenzialità formative insite nel valutare;
- integrare la valutazione del prodotto della formazione, la parte emersa dell'iceberg, con quella del processo formativo, la parte sommersa dell'iceberg, il "che cosa si apprende" con il "come si apprende", in modo da recuperare la globalità e la complessità dell'esperienza di apprendimento;
- oltrepassare i confini disciplinari della valutazione, prestando attenzione e valorizzando le dimensioni trasversali dell'apprendimento, evidenziate attraverso la messa a fuoco delle competenze chiave proposta nel secondo capitolo;
- riconoscere e sviluppare la valenza metacognitiva sottesa al processo valutativo, in quanto opportunità di consapevolezza del proprio apprendere e di presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Nel loro insieme le sfide richiamate pongono al centro della riflessione il costrutto della competenza e la relativa esigenza di passare da una valutazione delle sole conoscenze e delle abilità ad una valutazione delle competenze, ovvero della capacità del soggetto di impiegare produttivamente il proprio apprendimento per soddisfare i propri bisogni e rispondere alle esigenze sociali.

2.3.3 Valutare, ovvero triangolare

Come accertare la natura processuale, situata e complessa della competenza? E' questo l'interrogativo di fondo su cui impostare un approccio valutativo orientato verso le competenze. Proprio la natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, il suo carattere contestuale impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista da cui illuminare il nostro oggetto capaci, nella loro complementarità, di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto.

Il principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

L'idea stessa di triangolazione, mutuata dal linguaggio della geometria, ben rappresenta la prospettiva di ricerca sottesa. La triangolazione, infatti, è una tecnica che permette di calcolare distanze fra punti sfruttando le proprietà dei triangoli; in particolare la triangolazione geodetica è una tecnica basata sulla determinazione, da una base di stazionamento, di tre valori fondamentali di un secondo punto del territorio: distanza in linea d'aria dalla stazione, angolo orizzontale, angolo zenitale. Analogamente il principio di triangolazione applicato alla ricerca in ambito sociale consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del

fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista (diversi soggetti, strumentazioni, prospettive di analisi); come nella sua applicazione geometrica, il confronto tra i differenti punti di osservazione consente una determinazione più rigorosa dell'evento sotto osservazione.

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

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

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: *come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?*

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: *quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?*

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: *quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?*

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di

vista si tenderebbe ad osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospettiva trifocale proposta consiste quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nella esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

La Tav. 2.3.2 sintetizza l'impianto di indagine proposto: una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi richiamate, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza richiamate nell'immagine dell'iceberg, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte. Solo la ricomposizione delle diverse dimensioni può restituire una visione olistica della competenza raggiunta, riesce a ricomporre l'immagine dell'iceberg nella sua complessità.

Tav. 2.3.2 Prospettive di valutazione della competenza.



2.3.4 Strumenti di analisi della competenza

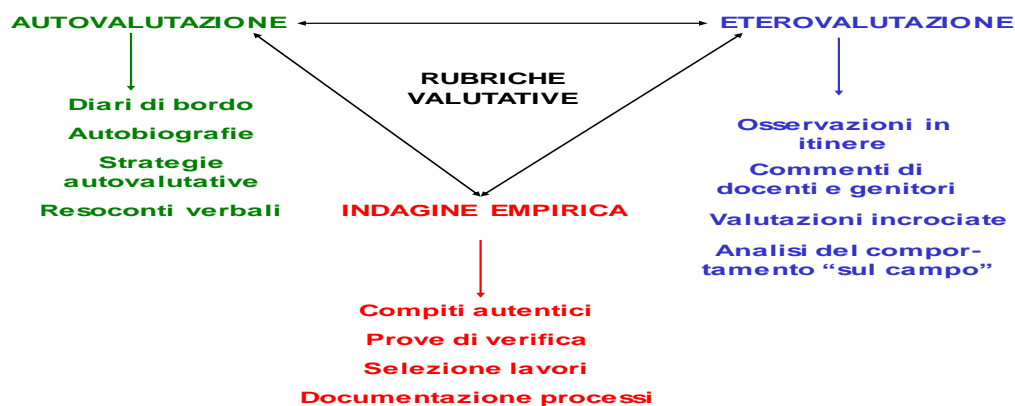
Le tre prospettive di analisi indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato: ciascuna di esse, in rapporto alla propria specificità, può servirsi di dispositivi differenti per poter essere rilevata e compresa. La Tav. 2.3.3 sintetizza un repertorio possibile di strumenti e materiali valutativi che possono essere messi in gioco; ovviamente nelle specifiche situazioni si tratterà di selezionare quali strumenti effettivamente impiegare, nel sostanziale rispetto del principio di triangolazione sotteso, in rapporto alle diverse prospettive di analisi proposte ¹.

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

¹ Per una trattazione più analitica ed operativa riguardo alle modalità e agli strumenti per una valutazione delle competenze si rinvia ad alcuni testi specifici: Lichtner, 2004; Castoldi, 2009; Weeden-Winter-Broadfoot, 2009; Castoldi, 2012; Trincherò, 2013.

Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda “*come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?*” si colloca nella prospettiva autovalutativa che caratterizza questo primo punto di osservazione.

Tav. 2.3.3 Repertorio di strumenti di analisi delle competenze.



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

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

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

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

M. Castoldi, <i>Valutare le competenze</i> , Roma, Carocci, 2009.

M. Castoldi, <i>Valutare a scuola</i> , Roma, Carocci, 2012.
--

M. Comoglio, <i>Insegnare e apprendere con il Portfolio</i> , Milano, Fabbri, 2004.

C. Handy, <i>The Empty Raincoat: Making Sense of the Future</i> , London, Hutchinson, 1994.

M. Lichtner, "Valutare gli apprendimenti", in C. Bisio, <i>Valutare in formazione</i> , Milano, Angeli, 2002, pp. 94-128.

M. Lichtner, <i>Valutare l'apprendimento: teorie e metodi</i> , Milano, Angeli, 2004.

R. Trincherò, <i>Costruire, valutare, certificare competenze</i> , Milano, Angeli, 2013.
--

P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, <i>Valutazione per l'apprendimento</i> , Trento, Erickson, 2009.
--

B.R.Worthen-K.R. White-X. Fan-R.Sudweeks (eds), <i>Measurement and Assessment in Schools</i> , New York, Addison Wesley Longman, 1999.
--

PER LEGGERE (Parte IV)

M. Lichtner, <i>Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi</i> , Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 123-28.
--

M. Pellerey, <i>Le competenze individuali e il Portfolio</i> , Firenze, La Nuova Italia, 2004, pp. 18-23.

L.B. Resnick, "Imparare dentro e fuori la scuola", in C. Pontecorvo-A.M. Ajello-C. Zucchermaglio (a cura di), <i>I contesti sociali dell'apprendimento</i> , Milano, LED, 1995, pp. 61-70.
--

PER APPROFONDIRE

M. Castoldi, <i>Valutare le competenze</i> , Roma, Carocci, 2009.

M. Castoldi, <i>Valutare a scuola</i> , Roma, Carocci, 2012.
--

M. Lichtner, <i>Valutare l'apprendimento: teorie e metodi</i> , Milano, Angeli, 2004.

R. Trincherò, <i>Costruire, valutare, certificare competenze</i> , Milano, Angeli, 2013.
--

P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, <i>Valutazione per l'apprendimento</i> , Trento, Erickson, 2009.
--