

4.3 ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE AUTENTICA

Piergiuseppe Ellerani

Il preambolo alle “Nuove Indicazioni Nazionali” (2007) indica che ognuno oggi deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si deve confrontare con la pluralità delle culture. Ogni persona si trova ricorrentemente nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio lavoro.

In una fase di forte cambiamento come l'attuale è possibile assumere la complessità come prospettiva e opportunità: quella per esempio pedagogica, che si traduce in un'educazione a partire dall'esperienza presente verso il futuro, capace di rappresentare una crescita e un salto in avanti, un arricchimento, che non si limiti alla riproduzione dell'esistente. In questa prospettiva la centralità diviene la persona che apprende, il suo apprendere in modo olistico – unitario, significativo, profondo, continuo – che presuppone la costruzione di contesti estesi generativi di apprendimento – con l'attenzione alle differenze individuali - nei quali fornire occasioni plurali per sperimentare competenze e comportamenti utili per la vita.

Una scuola che assume una prospettiva per il “cambio” che, come affermato da Morin (2001), è di tipo paradigmatico piuttosto che di tipo programmatico.

1. Il significato pedagogico dell'esperienza

L'apprendimento diviene quindi il nuovo paradigma per sviluppare creatività nell'affrontare i nuovi problemi del pianeta, elevare la qualità della vita, rendere possibile l'agire autonomo, solidale e responsabile. Apprendimento e formazione delle competenze avvengono all'interno di contesti nei quali si sviluppano e si susseguono esperienze di apprendimento. In questa direzione opera la teoria socio-costruttivista, per la quale le persone costruiscono la propria comprensione e conoscenza del mondo attraverso l'esperienza diretta e la riflessione sull'esperienza stessa, in una costante relazione e mediazione con gli altri. L'esperienza – nella prospettiva di Dewey (1934, 2007) - è il risultato, il segno e la ricompensa di quella interazione tra organismo e ambiente che, quando raggiunge la pienezza, si trasforma in partecipazione e comunicazione (p.49).

Fare un'esperienza è quindi trasformare il proprio mondo interiore, le proprie prospettive, in quanto il coinvolgimento presuppone un incontro con la differenza e la diversità – cognitiva, emotiva, valoriale, ambientale: l'esperienza accade continuamente, poiché l'interazione tra il soggetto e le condizioni ambientali è implicata nello stesso processo del vivere... facciamo un'esperienza quando il materiale esperito porta a compimento il proprio percorso. Allora e solo allora esso è integrato e de-

limitato da altre esperienze entro il flusso generale dell'esperienza... un lavoro è compiuto in modo soddisfacente, un problema trova la sua soluzione. Un'esperienza del genere è un intero, e reca con sé la propria qualità individualizzante e la propria auto-sufficienza (p. 61).

Appare chiaro come l'esperienza divenga un motore sia nella prospettiva educativa che di apprendimento. Dal punto di vista didattico, l'esperienza non si compie nel vuoto. Nella costruzione dell'esperienza la situazione e l'interazione sono inscindibili l'una dall'altra e ciò significa che questo processo interattivo deve garantire la capacità del soggetto di gestire anche il variare delle situazioni esterne, ovvero di essere capace a gestire in modo competente il proprio ambiente e modificare la propria situazione interna attribuendo nuovi significati e valori. Coinvolgere le emozioni diviene un catalizzatore motivazionale importante. Più specificamente Dewey (1916) sostiene che imparare dall'esperienza significa fare una connessione, indietro e in avanti, fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. "Imparare" presuppone quindi l'attivazione di un processo cognitivo ed emotivo che, in questo caso, ci fa guardare a quello che si compie durante lo svolgimento del compito, ricordando come si è fatto prima, per realizzarlo meglio poi. E più attenzione cosciente poniamo in questa attività, più probabilmente potremo goderne i frutti.

Ancor più significativo, in tal senso, la riflessione nell'esperienza e sull'esperienza. Per Dewey (1916) il pensiero, o la riflessione, è il discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza. Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero. E vi è differenza nell'esperienza, secondo la proporzione di riflessione che vi troviamo. Un discernimento rudimentale è presente nelle esperienze di "prove ed errori", dove ci si limita a provare sino a quando incontriamo la soluzione al problema postoci. Ben altro valore ha, in contenuto di pensiero, analizzare per vedere cos'è che fa da intermediario in modo da collegare causa ed effetto, attività e conseguenza. Ovvero, l'attività che ci permette di prevedere con maggiore accuratezza. Se sappiamo in dettaglio da che cosa dipende il risultato, possiamo controllare se esistono le condizioni richieste. Il metodo estende il nostro controllo pratico. Pensare equivale pertanto ad una cosciente astrazione dell'elemento intelligente nella nostra esperienza.

Parafrasando Dewey, dunque, il pensare connesso ad un aumento dell'efficienza in azione e l'imparare su come noi stessi funzioniamo, è un pensiero metacognitivo.

In un'esperienza vitale non è possibile separare tra loro il pratico, l'emotivo e l'intellettuale (p. 78).

2. Contesti per le esperienze di apprendimento e lo sviluppo di padronanze

Il contesto attiva, contiene, sviluppa le esperienze per gli apprendimenti. Le recenti prospettive della ricerca educativa, dimostrano che l'apprendimento è "fatto" sociale e non connotato sequenzialmente, che il nuovo paradigma per progettare l'insegnamento-apprendimento va posto sul comprendere in modo significativo e sulla trasferibilità dei processi posti in essere, che la progettazione di "ambienti significativi" richiede l'utilizzo di fonti differenti e l'attivazione di procedure didattiche che coinvolgono attivamente lo studente nella costruzione della propria esperienza di apprendimento. Si è quindi passati dal considerare la relazione insegnamento-apprendimento basata sul trasferimento delle conoscenze, al principio di co-costruzione delle conoscenze per la comprensione significativa, con la flessibile padronanza del trasferimento in diversi contesti delle competenze, ricorsivamente amplificate.

Vi è un assunto di fondo nella teoria costruttivista, ovvero che la mente umana non contiene semplicemente il mondo che conosce, ma lo compone in modo attivo. Il ruolo creativo della mente è "in contesto", come per esempio nell'indagine scientifica, o nella creazione e produzione di attività artistiche; attraverso tali azioni, nel loro processo di costruzione, sono contenute anche le classiche operazioni mentali come per esempio la percezione e l'uso della memoria (D. N. Perkins, 1992).

Il tema delle competenze e della loro valutazione diviene una delle parti dell'insieme, da affrontare, che aiuta a modificare il paradigma verso l'apprendimento: infatti assumendo il senso più condiviso della competenza – una mobilitazione di risorse cognitive, emotive, relazionali in grado di rispondere con successo e continuità alle richieste del contesto in cui si è impegnati (Perrenoud, 2000, Pellerrey, 2004) - si comprende che non è sufficiente aver chiaro cosa esse siano, ma che occorra anche comprendere come e con che cosa organizzare la classe in modo da formare con continuità atteggiamenti competenti. L'accento è posto quindi sulla dimensione di una classe come contesto di ricerca, dove l'enfasi è sul problema da risolvere, sulla collaborazione tra i membri, sul monitoraggio costante e in itinere dei comportamenti cognitivi e relazionali, sulla riflessione attiva in grado di divenire meta cognizione. La classe è considerata contesto di ricerca nella quale si richiedono atteggiamenti competenti, contestualizzati e differenziati che sollecitano l'azione delle competenze. Potremmo chiederci:

- Quali insiemi di situazioni deve saper affrontare un soggetto in formazione per definirsi competente?
- Quali azioni in senso fisico e mentale un soggetto competente realizza abitualmente per trattare con successo una classe di situazioni?
- Quali esperienze/situazioni costruite a partire dal profilo formativo possono essere proposte per promuovere la padronanza di competenze?

Mobilizzare risorse nel contesto enfatizza la dimensione contestuale della competenza, la quale va considerata all'interno di attività che si svolgono fra individui in interazione, fra loro e/o con strumenti, appunto in specifici contesti (Ajello, 2002).

Come abbiamo evidenziato, per la Scuola diviene fondamentale il contesto nel quale si apprende: significa predisporre attività attraverso le quali sia possibile apprendere le conoscenze in modo profondo, i processi fondamentali del pensare critico e di tipo superiore, a cooperare con i compagni e con l'insegnante. Un contesto nel quale sono svolte attività tra gli studenti nel quale percepire un clima di fiducia e di accettazione reciproca, avviare compiti di tipo sfidante, percepire un clima orientato al successo per tutti, in grado di attivare la motivazione intrinseca all'apprendimento.

Il contesto pensato per l'apprendimento diviene un luogo per l'esperienza autentica che favorisce l'apprendimento attivo, supporta la costruzione della conoscenza, e integra naturalmente l'apprendimento realizzato nella scuola con la vita: la classe diventa un laboratorio.

Interpretare il contesto educativo e formativo nella prospettiva di Ajello (2002) presuppone condividere significati e strumenti in grado di far riconoscere il valore assegnato alla valutazione, in una prospettiva di equità e di trasparenza (per esempio pervenendo a definizioni di standard condivisi e confrontabili).

La dimensione di laboratorio invita a considerare almeno tre principi per progettare contesti in grado di sollecitare e formare competenze (Pellerey, 2004):

- le competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente è coinvolto direttamente o indirettamente in attività che sono per lui dotate di senso profondo e che agganciano la sua motivazione;
- la progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo di competenze implica l'individuazione delle componenti di una specifica competenza e dall'altra la definizione di quanto già posseduto da parte del soggetto. Un bilancio tra quanto si intende raggiungere e quanto si ha. Prevalente diviene in questo principio la fase riflessiva;
- occorre tenere alta la motivazione all'apprendere e la percezione dell'autodeterminazione.

Considerare gli aspetti motivazionali, attivi e generativi nell'apprendimento e nella formazione delle competenze, permette di far emergere uno tra i principali obiettivi della scuola, ovvero quello di preparare gli studenti all'essere flessibili ai nuovi problemi e contesti. L'abilità degli studenti di trasferire in altri contesti quanto appreso a scuola fornisce un indicatore importante per aiutare gli insegnanti a valutare e migliorare le proprie attività. Ne discende che molti approcci didattici sono equivalenti se la sola misura dell'apprendimento è data dalla memorizzazione delle informazioni che sono presentate specificatamente. Risulta invece più interessante la prospettiva di un contesto formativo delle competenze: in questo non tutti gli approcci sono uguali (Bransford, 2000).

La qualità e il tipo di apprendimento iniziale, ad esempio, sono la chiave determinante dello sviluppo dell'esperienza e dell'abilità di trasferire conoscenza. Gli studenti sono motivati ad utilizzare il

loro tempo per apprendere argomenti complessi e risolvere problemi che trovano interessanti. L'opportunità di usare la conoscenza per creare prodotti e soluzioni sono particolarmente motivanti e formativi. In queste attività i feedback frequenti sono importanti per incrementare le intuizioni in merito al proprio apprendimento: gli studenti hanno bisogno di monitorare e valutare attivamente le loro strategie e i loro livelli di comprensione.

Il tempo speso per comprendere in profondità ha conseguenze differenti rispetto al tempo speso per memorizzare fatti o procedure da testi, sull'abilità di trasferire. Vi è quindi una stretta relazione tra le richieste poste nel contesto di apprendimento e la formazione di competenze. Per esempio è noto che apprendiamo a guidare un'auto stando dentro ad essa e guidandola, apprendiamo a parlare la seconda lingua parlandola, apprendiamo a pensare praticando le abilità di pensare in modo critico. Apprendiamo ad essere solidali attraverso l'esperienza di comportamenti che aiutano gli altri. Apprendiamo assumendo un ruolo attivo nelle situazioni di vita.

L'organizzazione della classe è determinante quindi per contestualizzare le azioni competenti: occorre considerarla come l'insieme di azioni poste in essere per creare e mantenere un contesto che supporta gli obiettivi educativi e di apprendimento (Brophy, 1988). Vi è in quest'azione un'orchestrazione di allievi dentro e fuori i piccoli gruppi, definiti dal setting della classe. Essere preparati a creare e mantenere un contesto di apprendimento efficace significa possedere una varietà di conoscenze e competenze che permettono di strutturare l'ambiente fisico in modo stimolante, stabilire ruoli e procedure, sviluppare relazioni con e tra gli allievi, mantenere attenzione e coinvolgere attivamente nello studio e nell'apprendimento. Negli ultimi vent'anni, l'organizzazione della classe come contesto ha sotteso uno spostamento dalla centratura di interventi diretti sui comportamenti degli allievi – evidenziandone gli errori e punendoli – alla prevenzione attraverso lo sviluppo di classi come comunità di apprendimento nelle quali le norme che regolano la vita interna e le procedure per l'apprendimento dei contenuti sono promosse da un lavoro costruttivo (Brophy, 1989, Weinstein, 1999).

I contesti di apprendimento nei quali si attivano modalità per sviluppare competenze sono considerati luoghi nei quali si apprende a utilizzare gli strumenti della propria cultura per usarli nel dialogo e nella costruzione sociale della conoscenza. Un posto in cui si possa lavorare insieme ed aiutarsi a vicenda per imparare ad usare una molteplicità di strumenti e risorse informative, nel comune perseguimento di obiettivi di apprendimento e di attività di problem solving.

A tal proposito è possibile affermare che se desideriamo formare alle competenze ed educare a comportamenti intelligenti come un risultato significativo della scuola, l'insegnamento-apprendimento di strategie metacognitive con gli allievi deve essere inserito all'interno dei metodi di insegnamento, della progettazione didattica, della supervisione dei processi. Infatti, quando dall'esperienza problematica emerge il bisogno di risolvere un problema e naturalmente gli studenti

discutono, dibattono, si accordano per le soluzioni possibili, la loro sensibilità riflessiva si incrementa.

L'allievo è quindi un "apprendista" della conoscenza. Egli impara "il pensare" e "l'agire" attraverso i contenuti e concetti disciplinari e la rigosità delle discipline, applicando, sperimentando, realizzando i suoi progetti quotidiani. Fare con quello che si è conosciuto in ambienti diversi e rendere produttivo e applicato quello che si sa, sfida continuamente alle connessioni e al trasferimento. Questi "apprendisti" operano in un ambiente che chiede loro di essere:

- attivi, dove l'enfasi è posta sulla necessità di operare in modo attivo per risolvere problemi o produrre nuova conoscenza;
- riflessivi, poiché operano per costruire consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, per costruire forme di accesso personale ad un vasto repertorio di strategie cognitive e metacognitive;
- cooperativi, per mettere in comune scoperte, distribuire la cognizione e le risorse nella classe con successo per tutti. Essere interdipendenti promuove un'atmosfera di responsabilità sociale ed individuale, un reciproco rispetto, un senso di identità personale e di gruppo, che permettono di ricomporre un quadro cooperativo, attraverso il quale disseminare e appropriarsi di saperi e sperimentare competenze;
- culturali, in quanto viene chiesto di apprendere, negoziare, condividere e produrre un lavoro che è mostrato ad altri, sia nei processi che nella forma, necessario ad affrontare le sfide del mondo contemporaneo. Queste richieste continue, generano una cultura che sostiene il cambiamento, incoraggiando a discutere, verificare ed adottare successivamente la struttura del discorso culturale, i fini, i valori, il sistema di conoscenze sviluppate dalla comunità di apprendimento.

Sono quindi le tre "c" - costruzione, contesto e collaborazione - che hanno dato forma alla nuova teoria dell'apprendimento di tipo costruttivista-sociale e all'approccio culturale situato nell'ambiente di apprendimento. Fare con quello che si sa, e rendere vitale quello che si sa, trasforma – secondo il costruttivismo – ogni membro dell'ambiente di apprendimento, in "apprendista" della conoscenza; che, come con l'antico maestro di bottega, impara "il pensare" e "l'agire" della disciplina, nella progettazione e nella realizzazione quotidiana di prodotti complessi.

Queste tre tipologie evidenziano lo studente come "apprendista" che diviene un ricercatore capace di discutere, dibattere, ipotizzare, investigare e osservare contenuti e problemi da punti di vista diversi. Conoscenza e comprensione sono co-costruite in dialogo con altri, con i quali si crea e ricrea continuamente, guidati dall'insegnante anch'egli coinvolto nell'attività.

Il contesto di apprendimento, che si dovrebbe progettare intenzionalmente, al fine di formare alla competenza, considera quindi:

- la natura attiva e strategica dell'apprendimento;

- il ruolo determinante assegnato alla metacognizione, intimamente collegato all'apprendimento (rispetto alla crescente consapevolezza e alla capacità di intervento sui processi cognitivi, che implicano un apprendimento intenzionale di essi);
- la sfida per un apprendimento attraverso la ricerca, che arricchisca la comunità di classe di multipli esperti, ruoli, risorse, e una pratica e partecipazione guidate;
- una base dialogica forte – tra insegnante e allievi e tra allievi - fondata su discorsi condivisi, conoscenze comuni, significati e definizioni negoziate, disseminazione e appropriazione di idee;
- la legittimazione delle differenze, attraverso l'accesso indifferenziato alle pratiche, alle risorse, alle fonti per assumere il rispetto delle diversità negli apprendimenti. Assumono particolare significato le tecnologie, come strumento/ambiente capace di sostenere motivazione, riflessione problematica, formazione di competenze, individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti;
- la comunità di apprendimento che trasforma una comunità di pratica, con la compresenza di molti ruoli sovrapposti, un senso di comunità e valori condivisi;
- l'apprendimento contestualizzato e situato, in quanto le attività che si svolgono nella comunità di apprendimento sono finalizzate, con uno scopo consapevole, dichiarato, condiviso, dove teoria e azione, riflessione sulle esperienze sono viste sempre in contesto di apprendimento continuo.

In un contesto di questo tipo i nuovi apprendimenti – in modo particolare i processi meta-cognitivi – avvengono attraverso la continua riflessione implicita ed esplicita generata dall'incontro con i problemi posti dallo specifico “pensare disciplinare”. E' quindi la complessità - richiesta dal contesto - che produce nuova conoscenza, competenze e sviluppo dell'intelligenza.

Stiamo quindi assumendo il principio di ambiente costruttivista, che viene intenzionalmente progettato e costruito al fine di:

- stimolare il pensare negli allievi, che risulta evidente dall'apprendere significativo, dalla comprensione profonda, e dal suo trasferimento nell'ambiente di vita-reale;
- incoraggiare la costruzione della conoscenza attraverso i processi sociali dell'apprendere, selezionando compiti autentici ed enfatizzando problemi mai definiti e domande di significato profondo;
- assumere chiari obiettivi di contenuto e molteplici modi di rappresentare le idee chiave;
- incoraggiare negli allievi le domande che indagano questioni di fondo, la produzione di ipotesi e la verifica della loro validità;
- sfidare ogni allievo con idee ed esperienze che generano conflitti cognitivi interni o disequilibri.

Gli errori sono visti positivamente come opportunità per esplorare la comprensione teorica;

- utilizzare tempo adeguato per riflettere attraverso forme differenti (articoli, dipinti, modelli, discussioni) e facilitare l'apprendimento teorico;
- fornire ampie opportunità per dialogare con una comunità di discorso allargata (anche all'esterno della scuola) che coinvolge in attività, riflessione e conversazione; in questo ambiente di apprendi-

mento sono gli stessi allievi che devono comunicare le loro idee agli altri, difenderle, e giustificarle. L'uso delle tecnologie – in particolare del web e degli ambienti virtuali di apprendimento costruttivo – aiuta in modo considerevole a sostenere questa prospettiva;

- organizzare il lavoro degli allievi attorno a idee fondamentali, come i principi centrali che permettono di generalizzare e trasferire la comprensione attraverso altre discipline ed esperienze.

Vi è in questi assunti un esplicito riferimento alla classe come sistema: ovvero che l'ambiente di apprendimento che la Scuola offre sia inteso e interpretato come sistema. In esso, infatti, sempre più si intersecano fattori dinamici che coinvolgono attori differenti, potremmo dire sia interni che esterni alla Scuola, che incidono sull'efficacia e sulle finalità dell'apprendimento. Un sistema che, attraverso la dilatazione dei luoghi di apprendimento (formali, non-formali e informali), è divenuto interdipendente. Bianca Maria Varisco (2002) ha evidenziato come i fattori che definiscono un ambiente di apprendimento non vadano considerati isolatamente, bensì come un insieme di elementi correlati, per cui la totalità dell'ambiente è sempre qualcosa di più e di diverso della pura somma delle sue parti. Considerare l'organizzazione della classe come sistema permette di incidere sia sullo sviluppo di relazioni sociali e l'orchestrazione di una comunità di apprendimento produttiva, quanto sul determinare conseguenze per comportamenti inadeguati (Darling Hammond, 2005).

Conseguentemente le forme di valutazione non sono ininfluenti. Esse incidono profondamente sul processo di apprendimento. Per esempio per valutare le competenze occorre utilizzare strumenti plurali, multipli, non univoci e istantanei. La padronanza si sviluppa nel tempo e la valutazione continua ne guida lo sviluppo.

3. La valutazione autentica

La valutazione diviene guida al processo di formazione degli atteggiamenti e delle disposizioni competenti. Se la competenza è una mobilitazione di risorse sia interne che esterne, e la loro formazione avviene attraverso un'applicazione e una riflessione continua in grado di rendere consapevole il soggetto, allora gli strumenti su cui contare per la valutazione delle competenze sono di tipo multiplo, autovalutativo e di feedback continuo dei processi da mobilitare e della qualità dell'atteggiamento competente. Se la competenza è anche forma di risposta rispetto alle richieste del contesto – che può richiedere padronanze differenti - allora gli strumenti posti in essere sono anche riferiti a testare gli esiti del processo, ovvero il prodotto competente. Così intesa la valutazione delle competenze diviene dinamica, centrata sulla persona e sui suoi processi di apprendimento, attenta a guidare la comprensione di cosa si sa fare con quello che si sa.

La prospettiva della valutazione delle competenze considera tre aspetti fondamentali attribuiti al termine competenza (Pellerey, 2004):

- l'aspetto soggettivo, che evidenzia la percezione personale, il senso, il valore ad essa attribuita; questa dimensione apre ad una istanza autovalutativa, di confronto con le proprie prospettive individuali;
- l'aspetto intersoggettivo, che pone in relazione il soggetto con il contesto nel quale la competenza deve essere esercitata e le differenti attese, anche in una prospettiva di distribuzione della competenza; vi è l'apertura ad una istanza di tipo sociale, attraverso la quale il sistema di attese e di differenze entrano in dialogo;
- l'aspetto oggettivo, che riferisce la possibilità di osservare e valutare le manifestazioni esterne della competenza, più in una prospettiva empirica.

Considerare nel loro insieme queste dimensioni permette di operare uno spostamento di focus, da una valutazione con una prospettiva solo esterna di accertamento di presenza/assenza di caratteristiche generali e valide universalmente, ad una prospettiva interna in grado di riconoscere al meglio le specificità e le articolazioni delle competenze indagate (Ajello, 2002). Si tratta quindi di riconoscere e focalizzare le condizioni che in un contesto specifico permettono/chiedono al soggetto di interagire restituendo una prestazione (professionale). In tal senso le competenze si definiscono in connessione ai diversi ambienti presi in esame e, pur appartenendo ai soggetti, sono da questi influenzate nell'espressione sia dei livelli di padronanza che dello sviluppo possibile. La prospettiva è di progettare e realizzare un sistema di strumenti che possa consentire questo tipo di valutazione.

L'aspetto considerato è rilevante anche nel contesto internazionale: per DeSeCo (2002) infatti, la competenza si configura, in via generale, come un sistema di abilità attivate con successo per rispondere a esigenze individuali e sociali e/o per realizzare un compito, coniugata attraverso dimensioni cognitive e non cognitive. Questo approccio, caratterizzato da una richiesta-orientata esterna, ha il vantaggio di collocare in primo piano le istanze personali e sociali poste agli individui. Questa definizione centrata sulla "richiesta orientata" – e qui se ne può cogliere la valenza pedagogica e non soltanto funzionale – ha bisogno, per essere completa e formativa, di basarsi sull'idea di competenza come struttura mentale interna, nel senso di abilità, capacità o disposizione radicata nell'individuo e quindi trasferibile in altri contesti.

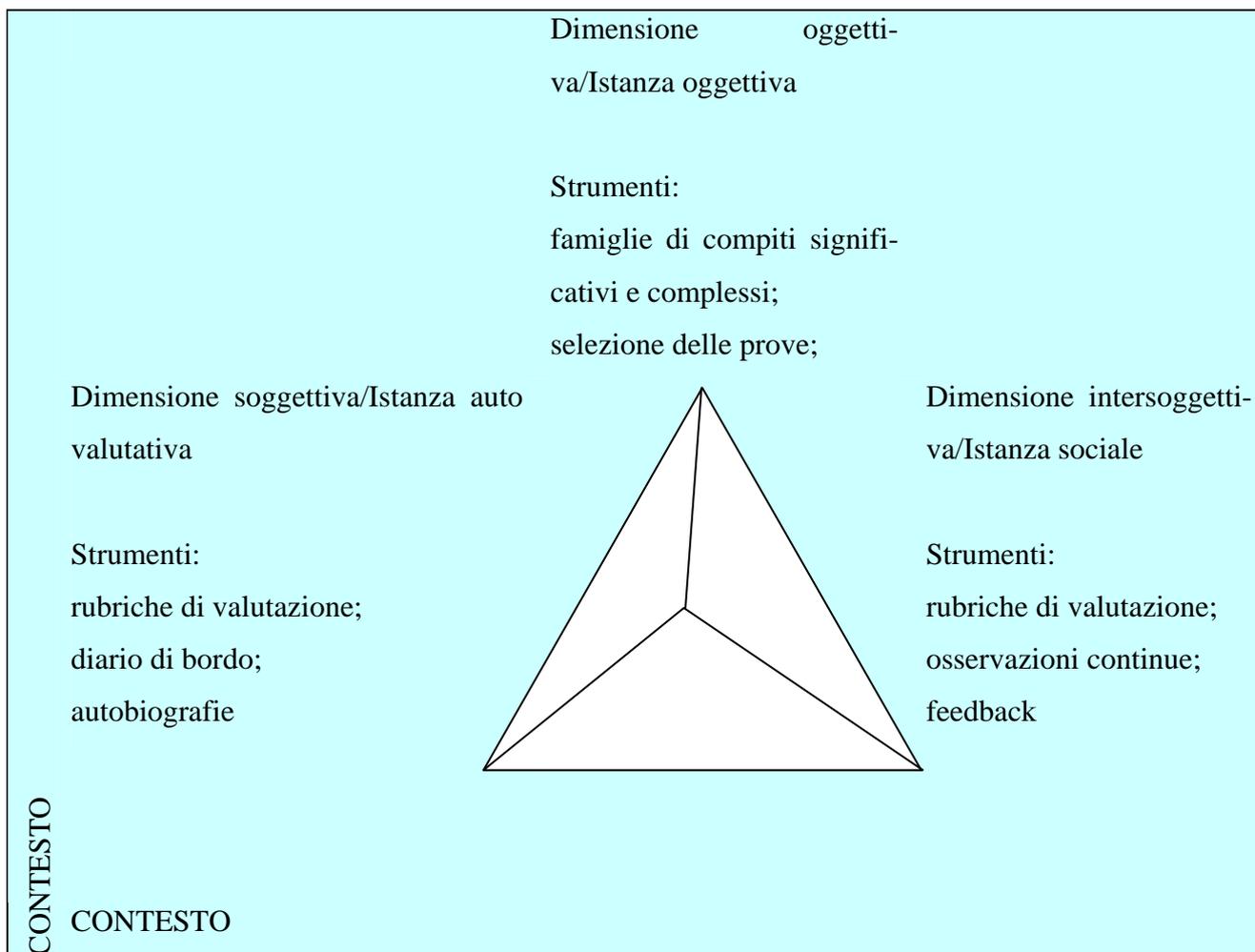
Ogni competenza nasce dalla combinazione interconnessa di abilità pratiche/procedurali e cognitive, conoscenze (incluse quelle implicite), motivazioni, valori, attitudini, emozioni, che insieme possono essere mobilitate per un'azione efficace. Anche se le abilità cognitive e le conoscenze di base costituiscono ovviamente elementi costitutivi della competenza essi s'intrecciano, tuttavia, con altri aspetti più esistenziali, come appunto la motivazione e i valori personali.

La padronanza o meno di una competenza è verificabile nell'agire individuale in particolari situazioni o contesti. La competenza non è, dunque, un'esperienza soltanto "interna" (anche se si radica nella interiorità dell'individuo), indipendente dall'azione. Questa concettualizzazione è olistica nel

senso che integra e collega le richieste esterne, le caratteristiche individuali (ivi incluse i valori personali) e il contesto dell'agire come elementi essenziali di un risultato competente.

Le tre dimensioni presenti o polarità fondamentali della competenza evidenziate da Pellerey contestualizzano la prospettiva di DeSeCo e richiamano altrettante forme di valutazione della competenza. Solo lo sguardo d'insieme può restituire la complessità e la completezza. Per esempio:

CONTESTO



Considerate nel loro insieme – dimensioni, istanze e strumenti – generano una prospettiva formativa delle competenze attraverso il sistema di valutazione. Operano quindi “per” l’apprendimento piuttosto che solo “dell” apprendimento, il quale diviene una tra le informazioni utili e non la sola. La valutazione è quindi un’opportunità di apprendimento (Stiggins et. al., 2004). Questa visione del processo valutativo implica – come presentato - la creazione di contesti classe nei quali vi può essere un avvicendamento virtuoso di eventi didattici. Ad esempio, periodi di studio alternati a periodi dedicati alla soluzione di problemi, cui seguono fasi e circostanze che richiedono una riflessione personale e di gruppo sulle strategie utilizzate, su come queste ultime incidono sui risultati ottenuti, su come modificare i comportamenti di apprendimento in vista di migliori risultati.

Il valutare non si riduce al solo atto di associare un giudizio numerico o verbale ad un lavoro svolto. Valutare implica la raccolta di evidenze sugli esiti di apprendimento, allo scopo di introdurre modifiche e aggiustamenti alla didattica e al processo di apprendimento degli studenti. Potrebbe rivelarsi, quindi, un limite molto serio il separare la valutazione dall'insegnamento e dall'apprendimento. Le situazioni valutative possono riflettere delle importanti esperienze di apprendimento. Detto ciò la valutazione per l'apprendimento può assumere un significato formativo quando, oltre a raccogliere in modo efficiente informazioni sugli esiti di apprendimento, si impegna ad utilizzare tali evidenze per adattare l'insegnamento ai bisogni concreti di ciascun studente e per modificare le attività in funzione di ciò che è stato osservato e rilevato (Ellerani, Gentile, 2007).

4. La valutazione per l'apprendimento e la formazione di padronanze

Il movimento della cosiddetta valutazione autentica è quello che meglio interpreta le dimensioni correlate alla valutazione delle competenze.

Grant Wiggins, (1998) scrive che il solo modo con il quale possiamo giudicare dove siamo, è relativo a "dove vogliamo essere". Si tratta di una definizione molto suggestiva: essa ci suggerisce una prospettiva di lavoro incentrata intorno ad un catalogo di "valutazioni esemplari", nello stesso modo in cui gli studenti hanno bisogno di modelli, non solo di un insieme criteri, per capire concretamente quello che devono fare.

L'esperienza ci dice che quando la valutazione è per l'apprendimento si avverte, nelle classi e nelle conversazioni dei corridoi della scuola, qualcosa di diverso rispetto a ciò che si ascolta nelle scuole nelle quali si praticano i metodi tradizionali di valutazione (per esempio i test). Gli studenti non chiedono ripetutamente agli insegnanti "è questo quello che vuoi?" oppure "è questo quello che dovremmo fare per il test?".

Dove la valutazione è per l'apprendimento, obiettivi e standard sono chiaramente spiegati. In tal modo gli studenti comprendono cosa ci si aspetta che essi apprendano.

Obiettivi e standard, in particolare, sono resi evidenti in termini di prestazioni. Gli studenti sono informati circa le attese rispetto al loro apprendimento. Essi diventano così consapevoli dei loro personali livelli di prestazione, come dimostrano i loro discorsi: "Ho bisogno di completare due compiti del livello distinto, per uscire bene in storia", dice Monica. "Io ho raccolto solo due pezzi dei lavori di matematica per il mio portfolio...non mi pare sufficiente, pensavo di trovarne di più" dice Enrico.

Tutti gli studenti possono accuratamente auto-valutare i propri lavori: "Il mio saggio è forte sull'espressione, ma debole sull'organizzazione", sospira Deborah un poco demoralizzata. "Io penso che la nostra teoria circa l'identità dei 'misteri chimici' sia buona, ma abbiamo bisogno di controlla-

re i nostri portfolio, per vedere se quei laboratori svolti all'inizio dell'anno sulla densità, sostengono le nostre idee di oggi", dice Roberto ai suoi partner di gruppo in laboratorio.

Dove la valutazione è per l'apprendimento gli studenti possono essere ascoltati continuamente, cercando e prendendo feedback da adulti o compagni; attraverso di questo, rivedono i loro lavori, spiegano quali sono ritenuti congrui ed utili, e perché. L'importanza di aspettare e ricevere un riscontro e di usarlo, è così radicata nell'esperienza, che gli insegnanti costruiscono valutazioni autentiche e revisioni giornaliere di quanto insegnato e appreso, all'interno di ogni unità di apprendimento.

Mutano anche le conversazioni degli insegnanti. Essi si confrontano soprattutto sui livelli di esperienza degli studenti, sui loro livelli di prestazione e di compito, piuttosto che di punteggi delle valutazioni espresse con modelli tradizionali (compiti in classe, interrogazioni) e delle medie da dare nella scheda (o nella pagella).

Cambia anche il modo di ragionare dei docenti. "Per molti dei nostri ragazzi di terza ci sono ancora prestazioni a livello iniziale su queste ricerche e su questi compiti di presentazione dice Mariangela ai suoi colleghi, durante un incontro di team. "Cosa possiamo fare per modificarlo?", risponde Alessandra. Gli insegnanti valutano che l'andamento dei loro studenti, alla fine del terzo anno, mostra uno slittamento verso il basso: usando la rubrica di valutazione "novizi-esperti in scienze", costruita in sede di rete di scuole, si può stabilire dove il trend è peggiorato. Decidono perciò di operare alcuni cambiamenti in accordo con il feedback della rubrica, prima che sia troppo tardi rispetto alla fine dell'anno. Il team concorda di dedicare una settimana intera per un compito complesso di scienze e per la sua presentazione sull'inquinamento, costruendolo attraverso quanto definito nella rubrica.

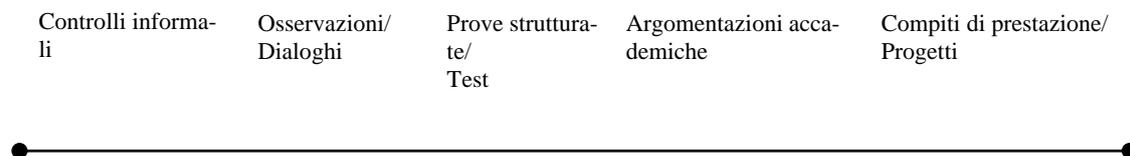
I dialoghi presentati entrano nel merito del senso attribuito alla valutazione autentica che avviene "quando ancoriamo il controllo alla qualità del lavoro che le persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte semplici attraverso semplici domande. La valutazione autentica è un vero accertamento della competenza attraverso la prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che li avvicinano in modo considerevole alle situazioni di realtà (Wiggins, 1998, p.21).

Costa (1989) introduce il termine "autentico" per definire le forme di valutazioni che includono l'osservazione diretta dei comportamenti, i progetti a lungo termine, le interviste, i video. Ovvero una varietà di dati di valutazione per rendere il quadro personale del soggetto più vivo e attendibile, ben oltre la fissità del semplice punteggio di una prova. Con il termine "autentico" si intende riconoscere "l'autentica" crescita dell'alunno durante le esperienze di apprendimento

L'autenticità della valutazione è ulteriormente definita da Wiggins e Mc Tighe (1998) come una prassi che "deve provare quello per cui è stata progettata". Perciò è ipotizzabile che si possano avere più fonti tutte con eguale valore (si veda la Figura 1).

Nello schema che segue si rappresenta questo assunto:

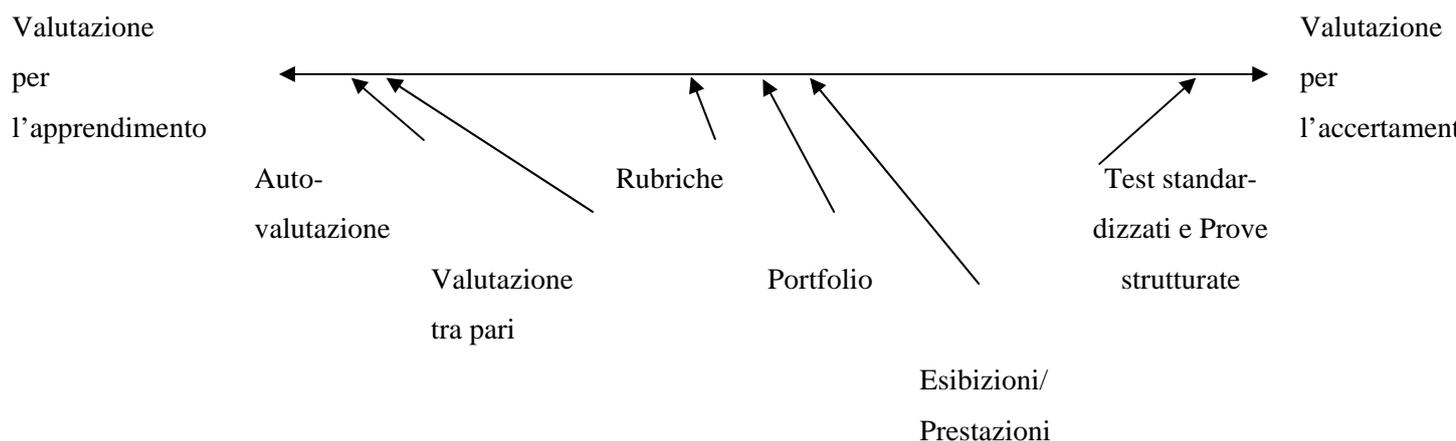
Figura 1 – Pluralità di misure per una valutazione autentica



Il valore attribuito all'insieme delle differenti modalità di valutazione aumenta la prospettiva e l'importanza attribuita all'istanza formativa della valutazione delle competenze, attribuendone valore dinamico. Valutare diviene un atto che restituisce valore proprio a quanto si valuta. Varisco (2004) – a partire da questo quadro - sottolinea che l'aggettivo “dinamico” racchiude in sé una profonda radice teorica, di marca dichiaratamente costruttivista-sociale. La valutazione dinamica ha un diretto legame con il “potenziale di apprendimento” (o in altro modo con le Zone di Sviluppo Prossimo) e i contesti sociali dell'apprendimento, come per esempio l'apprendimento cooperativo, le comunità di pratica, il contesto delle intelligenze distribuite. E' quindi una caratteristica che occorre riconoscere al sistema di valutazione delle competenze.

La dinamicità è altresì una caratteristica della competenza che, in quanto tale, non è mai compiuta in modo esaustivo. Essa si affina e perviene a livelli più evoluti di padronanza attraverso l'immersione in contesti che ne chiedono lo sviluppo. A tal proposito Heidi Goodrich Andrade (1999) presenta un'interessante schema che potenzia l'idea di una valutazione eco-sistemica, a partire da una proposta duale della valutazione (Figura 2):

Figura 2: Valutazione tra apprendimento e accertamento



In essa trovano spazio un sistema multiplo di misure. La valutazione per l'apprendimento non può non confrontarsi con “il sistema” nel quale essa si realizza. Gli insegnanti, il bambino, la bambina, lo studente, la studentessa, vivono in esso esperienze che possono significare i valori attribuiti all'apprendere. La valutazione allora, non può non assumersi obblighi e responsabilità. Essa dovrebbe essere dinamica nella sua autenticità in azione.

La valutazione assume un carattere formativo, quindi: sia gli strumenti e sia i processi producono tutta l'informazione che si ritiene utile per il miglioramento della qualità delle competenze e dell'apprendimento degli studenti. Questo si rivela molto importante, quando la didattica è finalizzata sia alla promozione dei cosiddetti processi cognitivi di ordine superiore - ragionare, pensare, risolvere problemi – come nel caso della scoperta guidata, e sia all'alfabetizzazione di abilità strumentali e di processi cognitivi funzionali, come nel caso delle misure di rendimento o della costruzione. In questo quadro, anche gli standard possono giocare un ruolo importante nel processo valutativo. Essi possono chiarire quali sono le aspettative di rendimento, possono agire come incentivi per innalzare il livello di tali aspettative, possono fornire un quadro di riferimento comune in relazione agli apprendimenti e alle competenze attese. In questa linea di ragionamento, la ricerca e lo sviluppo di strumenti e processi valutativi avanzati può, senz'altro, giocare un ruolo importante. A questi, tuttavia, va affiancata una riflessione volta ad approfondire due importanti questioni. La prima è riferita agli studenti ed in particolare consiste nel capire che cosa significa imparare a “pensare i saperi” e come questo processo può generare competenze personali (ovvero l'uso significativo e contestualizzato delle conoscenze e delle abilità). La seconda area da approfondire dovrebbe essere lo sviluppo, da parte dei docenti, di conoscenze professionali specifiche sui processi di apprendimento e come questi possono incidere significativamente sulla progettazione didattica. In pratica, si sente il bisogno di una teoria generale che ponga in stretta connessione i saperi curricolari ai processi di apprendimento, e questi ultimi alla progettazione delle attività didattiche e degli strumenti valutativi.

5. Alcuni strumenti per la valutazione delle competenze

L'introduzione della valutazione autentica/educativa è per Wiggins un punto fondamentale non soltanto in funzione della maggiore efficacia delle prassi valutative, ma in rapporto alla stessa riforma scolastica. Infatti è dalla finalità che si attribuiscono alla valutazione e alla formazione delle competenze che può dipendere il volto della scuola.

Anticipando il pensiero di Wiggins, anche per i fratelli Johnson (1996) – padri fondatori, come è noto, del Learning Together, uno tra i più noti modelli dell'apprendimento cooperativo – un sistema di valutazione assume un significato strategico (e non soltanto tecnico) quando:

- si basa su proposte significative
- assicura informazioni chiare e utilizzabili ai destinatari
- fornisce indicazioni chiare per aumentare la qualità dell'apprendimento e dell'istruzione.

Le proposte significative comprendono:

- dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi usati per apprendere e sulla qualità e quantità dei loro apprendimenti;
- dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi in grado di aumentare l'apprendimento.

La valutazione è significativa quando:

- gli studenti comprendono le procedure della valutazione;
- gli studenti investono tempo ed energie per valutare i loro processi di lavoro;
- gli studenti si appropriano della valutazione di qualità e quantità dei propri lavori;
- gli studenti vogliono mostrare i loro lavori e parlare di essi con altri.

La valutazione è funzionale al miglioramento dell'apprendimento quando:

- permette di comprendere e correggere l'errore;
- permette di colmare le distanze che vengono rilevate negli apprendimenti;
- permette di avanzare al livello successivo di conoscenza e abilità.

La valutazione autentica non incoraggia quindi l'apprendimento meccanico, l'apprendere passivamente in vista del compito in classe. Si focalizza sulle competenze di analisi degli studenti; sull'abilità di integrare ciò che apprendono; sulla creatività; sull'abilità di lavorare collaborativamente; sullo scrivere e parlare in modo competente. Valuta i processi di apprendimento tanto quanto i prodotti finiti.