

Sulla valutazione delle competenze

di MICHELE PELLERÉY (*)

Il contributo che presentiamo evidenzia opportunamente la complessità dei processi valutativi nell'apprendimento scolastico e nello sviluppo delle competenze. Da tale consapevolezza scaturisce la necessità di affidarsi ad una pluralità di dati informativi e di strumenti di rilevazione, che tengano conto della molteplicità dei modi attraverso i quali gli studenti manifestano conoscenze, abilità, competenze e motivazioni. Inoltre, la valutazione delle competenze rappresenta una preziosa opportunità per promuovere negli studenti la capacità di autovalutazione e di autoregolazione dell'apprendimento, che costituiscono risorse motivazionali determinanti per il successo formativo.

31

1. Alcuni caratteri di novità

I processi valutativi in ogni contesto hanno posto e pongono non pochi problemi. In particolare perché si tratta di processi per loro natura coinvolgenti aspetti cognitivi complessi con forti risonanze affettive. Vari episodi drammatici di adolescenti che si tolgono la vita trovano la loro radice in reazioni emozionali eccessive derivanti da valutazioni sia scolastiche sia sociali.

Da un punto di vista generale valutare significa in primo luogo precisare a che cosa si intende dare valore, esaminando un oggetto, una particolare attività umana o un suo risultato. A esempio nella scuola diversa è una valutazione dei risultati ottenuti al termine di un anno o di un ciclo scolastico sulla base di alcuni standard di riferimento, rispetto a una valutazione che, confrontando le condizioni iniziali con quelle finali, esprime un giudizio circa il miglioramento ottenuto nelle conoscenze fatte proprie dal singolo studente.

In questi ultimi anni nel mondo occidentale si è centrata l'attenzione, più che sulle sole conoscenze e abilità acquisite, sulla capacità di valorizzarle in compiti e problemi sia interni alla scuola, sia esterni a essa, che abbiano un qualche carattere di novità e/o di complessità, maggiore rispetto a quanto affrontato nell'esperienza precedente. È questo il quadro entro cui si colloca il nuovo oggetto della valutazione: la competenza. In una frase molto pregnante Wiggins ha sintetizzato così questa prospettiva: "Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa" (Cfr. Castoldi, 2009, 27).

(*) Professore Ordinario Emerito di Didattica Università Pontificia Salesiana di Roma

Dal punto di vista delle finalità generali della scuola questa prospettiva è assai coerente con la tradizione pedagogica che assegna a essa l'impegno di collaborare con gli altri riferimenti educativi nella preparazione dei giovani ad affrontare le varie sfide dell'esistenza umana e un apprendimento che si distenda lungo tutto l'arco della vita. Viene però fatto anche osservare che la maniera con cui uno studente affronta una situazione particolare, mettendo in gioco quanto sa e sa fare, ha caratteri molto personali, in quanto da una parte le sue risorse interne (conoscenze, abilità, significati e motivazioni) sono state interiorizzate in maniera peculiare; dall'altra, l'interazione con la situazione in atto viene vissuta in maniera molto soggettiva. Di qui non poche perplessità circa la possibilità di valutare l'effettiva presenza di competenze e il loro livello di sviluppo. Tuttavia occorre anche sottolineare che, se nelle manifestazioni di competenza sono presenti aspetti soggettivi e idiosincratici, esistono anche aspetti che hanno caratteri assai più oggettivi e socialmente riconoscibili. Basti pensare alla competenza linguistica nel redigere un testo di natura adeguatamente definita o a saper individuare le idee fondamentali di un testo letto e a saperle riassumere in maniera valida ed efficace.

Bisogna però ribadire che senza una buona base di conoscenze comprese e organizzate in maniera adeguata e lo sviluppo di abilità di natura cognitiva e meta cognitiva nel conoscere e gestire i propri processi di apprendimento, è impossibile mobilitare quanto altrimenti rimane poco fruibile o inerte a causa di un apprendimento meccanico e ripetitivo oppure caotico e confuso. Di qui una prima indicazione operativa: un primo passo nella valutazione delle competenze può essere costituito da un valutazione della qualità delle conoscenze e delle abilità effettivamente disponibili.

Tuttavia, se lo sguardo si rivolge alla capacità di mettere in moto e coordinare il patrimonio posseduto nell'affrontare compiti un po' diversi da quelli nei quali tali conoscenze e abilità sono state acquisite, la sua valutazione esige una più attenta considerazione. Spesso nella pratica corrente, infatti, ci si limita a verificare se lo studente abbia acquisito uno schema d'azione, sia esso prevalentemente intellettuale, di natura mista o essenzialmente pratica, e sia in grado di mostrarne la capacità di utilizzo sostanzialmente nello stesso contesto che ha caratterizzato il suo apprendimento. Ma se la situazione è diversa da quella ormai familiare, oppure si debbano applicare le conoscenze apprese per analogia, emergono immediatamente difficoltà gravi, spesso insormontabili. È questa una delle difficoltà emerse nel contesto dell'applicazione delle prove del programma PISA, soprattutto nel caso delle scienze e della matematica.

2. Verso una valutazione delle competenze

Secundo molti studiosi, una competenza effettivamente posseduta non è direttamente rilevabile, ma è possibile inferirne la presenza, non solo genericamente, bensì anche specificatamente e qualitativamente, sulla base di una famiglia di sue manifestazioni o prestazioni particolari, che assumono il ruolo di base informativa utile a ipotizzarne l'esistenza e il livello raggiunto. Non è agevole, infatti, decidere se un soggetto possieda una competenza, sulla base di una singola prestazione. Solo nel caso di abilità elementari che mettano in gioco schemi d'azione di tipo ripetitivo, oppure assai semplici applicazioni di regole e principi, è possibile valutarne l'acquisizione osservando un'unica prestazione.

D' altra parte, in ogni programma educativo diretto all'acquisizione di vere competenze, soprattutto se implicate in maniera essenziale nel programma previsto, è cruciale la scelta della modalità di valutazione che i responsabili della progettazione e conduzione di tale programma debbono fare sia per quanto riguarda le competenze iniziali, già validamente e stabilmente possedute, sia per quanto concerne il costituirsi progressivo di quelle oggetto di apprendimento. Occorre anche aggiungere che intrinseca al processo stesso è la promozione di un'adeguata capacità di autovalutazione del livello di competenza raggiunto. Ciò per varie ragioni: in primo luogo, perché occorre sollecitare e sostenere lo sviluppo di competenze autoregolatrici del proprio apprendimento; in secondo luogo, perché la constatazione dei progressi ottenuti è una delle maggiori forze motivanti all'apprendimento.

Di qui la necessità di prospettare un repertorio di strumenti e metodologie di valutazione, in una parola di dispositivi di valutazione, che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci nel rispondere a tali esigenze. In sintesi si può dire che le buone pratiche valutative, da questo punto di vista, tengono conto di una pluralità di fonti informative e di strumenti rilevativi.

E' però opportuno subito ricordare che in un processo valutativo un conto è la raccolta di elementi informativi, di dati, relativi alle manifestazioni di competenza, che si è stati in grado di raccogliere, un altro conto è la loro lettura e interpretazione al fine di elaborare un giudizio comprensivo. Ambedue gli aspetti del processo valutativo esigono particolare attenzione. Quanto alla raccolta di informazioni occorre che queste siano pertinenti (cioè si riferiscano effettivamente a ciò che si deve valutare) e affidabili (cioè degne di fiducia, in quanto non distorte o mal raccolte). Ma la loro lettura, interpretazione e valutazione, esige che preventivamente siano stati definiti i criteri in base ai quali ciò viene fatto; deve cioè essere indicato a che cosa si presta attenzione e si attribuisce valore e seguire effettivamente e validamente in tale apprezzamento i criteri determinati.

L'elaborazione di un giudizio finale, che tenga conto dell'insieme delle manifestazioni di competenza, anche da un punto di vista evolutivo, non può certo basarsi su calcoli di tipo statistico, alla ricerca di medie: assume invece il carattere di un accertamento di presenza e di livello, che deve essere sostenuto da elementi di prova (le informazioni raccolte) e da consenso (da parte di altri, in molti casi anche del soggetto valutato). Un giudizio che risulti il più possibile degno di fiducia, sia per la metodologia valutativa adottata, sia per le qualità personali e professionali dei valutatori.

3. Un primo passo verso una pratica valutativa delle competenze

Si è accennato precedentemente come un primo passo verso lo sviluppo di una pratica valutativa delle competenze potrebbe consistere nella valutazione della qualità delle conoscenze e delle abilità apprese. Vale la pena di insistere sulla questione. Nella documentazione preparatoria del progetto PISA si afferma: *"Pertanto la nozione di competenza include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche e sociali relative ai comportamenti. Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche."* Da tale punto di

vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per indicare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici" (Cfr. Pelleray, 2004, 65-66). Valutare la qualità delle "componenti critiche" delle competenze da conseguire è essenziale per poterle poi non solo promuovere, ma anche per valutarle.

D' altra parte occorre che le conoscenze apprese, per poter costituire una componente critica delle competenze, manifestino tre caratteristiche: significative, stabili e fruibili. Gli elementi conoscitivi devono essere effettivamente compresi a un adeguato livello di profondità, tenuto conto dell'età e del percorso formativo seguito. Forme d'acquisizione solamente ripetitive, non sufficientemente dominate, rimangono rigide e non facilmente collegabili a situazioni diverse da quelle nelle quali sono state acquisite. Tali conoscenze debbono entrare a far parte del patrimonio stabilmente disponibile nella memoria a lungo termine dello studente. La costituzione di una base conoscitiva ben organizzata, che permetta un facile accesso ai concetti e ai quadri concettuali richiesti, significa fornire principi organizzatori adeguati e abilità puntuali nel valorizzare tale organizzazione per individuare agevolmente il concetto in gioco. Un concetto, o un quadro concettuale, deve infine poter essere utilizzato per interpretare situazioni e compiti diversi da quelli nei quali esso è stato costruito. In fin dei conti il valore educativo di un apprendimento concettuale consiste proprio nella sua capacità di leggere e interpretare contesti ed esperienze che hanno qualche carattere di novità.

Analoghe caratteristiche dovrebbero presentare la abilità apprese. In particolare lo studente dovrebbe essere capace di decidere quando e come applicarle e saperne spiegare il perché. Una abilità deve poter essere utilizzata in maniera fluida e corretta sapendo collegarla a quelle che sono state denominate le conoscenze condizionali; cioè di fronte a una questione o un compito essere in grado di attivare quelle abilità che sono da questi richieste e farlo in maniera adeguata e consapevole. Tra le abilità rivestono particolare importanza quelle collegate con la capacità di controllare e gestire in proprio un processo di apprendimento e genericamente descritte come abilità cognitive e metacognitive.

Un accenno infine alle componenti critiche di natura affettiva e motivazionale. Purtroppo spesso si trascura questa dimensione delle competenze, ma basta osservare uno studente per cogliere come all'origine di scarsi risultati in termini di apprendimento siano presenti disposizioni interiori negative sul piano affettivo, motivazionale e volitivo. Un atteggiamento negativo verso un insegnamento o un insegnante, la fragilità della capacità di concentrazione, l'incapacità o debolezza nel superare le frustrazioni di fronte alle difficoltà o agli insuccessi, la scarsa tenuta e perseveranza nello svolgere un compito un po' impegnativo pregiudicano sia l'acquisizione, sia la manifestazione di competenze.

Risulta quindi evidente da una parte l'importanza di dedicare specifica

attenzione alla promozione dell'apprendimento di tali componenti critiche delle competenze, ma anche di una loro attenta valutazione, proprio come passaggio indispensabile per giungere sia al loro sviluppo, sia al loro accertamento.

4. Le fonti e gli strumenti per una valutazione delle competenze

In generale le fonti informative, sulla base delle quali esprimere un giudizio di competenza, possono essere classificate secondo tre grandi ambiti specifici: quello relativo ai risultati ottenuti nello svolgimento di un compito; quello relativo a come lo studente è giunto a conseguire tali risultati; quello relativo alla percezione che lo studente ha del suo lavoro.

Il primo ambito sembrerebbe quello tradizionale e tuttavia esso implica la scelta di compiti che esigono la messa in moto non solo delle conoscenze delle abilità possedute, ma anche una loro valorizzazione in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli ormai già resi famigliari dalla pratica didattica. Occorre che lo studente evidenzi la capacità di sapersi muovere in maniera sufficientemente agevole e valida al di fuori dei confini della ripetizione e della familiarità, individuando in primo luogo proprio le esigenze di adattamento e di flessibilità che la situazione proposta implica.

Il secondo ambito implica la messa in opera di una osservazione sistematica da parte dei docenti del comportamento dello studente mentre svolge il compito; ciò comporta una previa definizione delle categorie osservative, cioè di quegli aspetti specifici che caratterizzano una prestazione e sui quali concentrare l'attenzione per poter decidere se una certa competenza sia stata raggiunta o meno. Anche in questo caso non è possibile risalire dall'osservazione di un'unica prestazione alla constatazione di un'acquisizione affettiva di una competenza sufficientemente complessa. Occorre, da una parte, moltiplicare le osservazioni secondo un piano sistematico che tenga conto di un numero e di una varietà di prestazioni e fornisca un insieme adeguato di indicatori; dall'altra, occorre verificare la qualità dell'attività sviluppata da un punto di vista critico e motivazionale. Cioè, occorre esaminare come l'allievo sappia inquadrare concettualmente e giustificare teoreticamente le procedure operative e, inoltre, manifesti di apprezzare il loro significato e valore. La raccolta di tali osservazioni può essere fatta in varie maniere. Suggerimenti utili sono avanzati dalle opere citate in bibliografia.

Il terzo ambito evoca una qualche forma di narrazione di sé da parte dello studente, sia come descrizione del come e perché ha svolto il compito assegnato in quella maniera, sia come valutazione del risultato ottenuto. Ciò coinvolge una capacità di raccontare, giustificandole, le scelte operative fatte; di descrivere la successione delle operazioni compiute per portare a termine il compito assegnato, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; di indicare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato. Strumenti che consentono di raccogliere tali informazioni possono essere questionari, diari di bordo, narrazioni autobiografiche, resoconti verbali. Anche in questo caso si possono trovare indicazioni nelle opere citate.

5. La elaborazione del giudizio finale

La raccolta sistematica delle informazioni e la loro lettura e interpretazio-

ne permette di inferire se lo studente abbia raggiunto un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico. Tuttavia, occorre osservare come una competenza ben difficilmente possa essere oggetto di accertamenti assoluti. Alcuni studiosi hanno suggerito a questo proposito una più ampia valorizzazione di metodi che si ispirano al modo di giudicare degli esperti nel caso di opere d'arte, di testi letterari e poetici, di risultati di lavorazioni sofisticate come produzione di vini di qualità, di situazioni difficilmente riconducibili a fattori e variabili rilevabili con precisione. Più si tratta di esprimere un giudizio sulla presenza di competenze abbastanza elevate, più è necessario valorizzare giudizi basati su capacità interpretative e intuitive globali, che solo su riscontri analitici e puntuali, anche se questi possono essere utili a convalidare le prime. In questi casi, per evitare di cedere a soggettivismi pericolosi, ci si appoggia a forme di consenso, cioè a valutazioni che hanno carattere intersoggettivo, espresse da un numero anche elevato di esperti. Ciò è del resto presente in buona parte dei casi nei quali si debba valutare una prestazione di buono o alto livello in ambiti di competenza complessa e tesa alla perfezione, come in certi sport, in opere musicali, teatrali, d'arte, in produzioni culinarie ed enologiche, ecc. Ma anche negli esami scolastici e universitari più impegnativi.

In generale la raccolta sistematica delle informazioni e la loro lettura e interpretazione permette di inferire se lo studente abbia raggiunto un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico. Per facilitare un giudizio finale comprensivo spesso vengono predisposti quadri di riferimento che descrivono le manifestazioni di competenza secondo alcuni livelli di qualità o perfezione, dalla più elevata a una accettabile, a una incerta o parziale. Occorre precisare subito che valutare complessivamente la presenza di una competenza e soprattutto il suo livello non è facilmente inquadrabile in un sistema con voti decimali. Certo è possibile trovare meccanismi di calcolo che permettono di giungere a sintetizzare in un voto numerico il giudizio finale, ma ciò, ai fini di una valutazione di competenza che sia valida ed efficace nella sua comunicazione, è assai poco significativo. Occorre almeno allegare un supplemento alla pagella che descriva quali competenze si è deciso di perseguire nell'attività formativa ai vari livelli di scolarità e come lo studente si collochi rispetto a tali riferimenti. Tanto più che la normativa attuale prevede anche la certificazione delle competenze effettivamente acquisite.

A questo proposito occorre segnalare l'uso improprio del termine "certificazione". Si tratta di giudizi la cui affidabilità dipende dalle evidenze che sono state utilizzate e dalla correttezza nella loro interpretazione, ma soprattutto da quanto i docenti o la scuola sono degni di fiducia nel contesto sociale e culturale della scuola, della città o del territorio più in generale.

Riferimenti bibliografici

- Mario Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009
 Michele Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004

