

La valutazione delle competenze

L'idea di competenza rappresenta un nodo focale per la tematica della valutazione. Diversi sono gli approcci, che si sono avvicinati per definire il significato e le caratteristiche di questo termine; una utile schematizzazione è stata proposta da Pellerrey (2004), che sottolinea la complessità del concetto e ne evidenzia la pluriprospeccività. Si sono occupati di competenza filosofi, sociologi, pedagogisti e tutti hanno messo in luce alcuni aspetti salienti, ma a volte tra loro discordanti.

L'idea di competenza ha sicuramente delle relazioni con i concetti di conoscenza e di abilità, anche se non sempre è facile isolare queste componenti all'interno della competenza stessa. È indubbio, anche, che una competenza sia composta da elementi interni al soggetto, «disposizioni interne» (Pellerrey, 2004) e fattori esterni che ne consentono lo sviluppo e il dispiegamento. La competenza non si apprezza in astratto, ma è sempre legata a un compito e a uno specifico contesto. Un altro aspetto da monitorare con attenzione è il problema del trasferimento delle competenze poiché una competenza «fine a se stessa» non avrebbe ragione di esistere.

Sulla base di queste premesse Pellerrey giunge a formulare una definizione di competenza che utilizzeremo come base di partenza per le successive esplorazioni del concetto: la competenza è la «capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerrey, 2004, p. 12). Sulla stessa linea si ritrova la definizione di Rossi (2005) che intende la competenza come una «strategia contestualizzata», richiamando così l'articolazione consapevole di conoscenze, procedure, esperienze (strategia) strettamente connesse ad uno specifico contesto.

Queste definizioni fanno emergere una serie di conseguenze che mettono in evidenza la natura dinamica della competenza; poiché non è possibile definire una competenza in astratto, a volte le competenze vengono definite sulla base delle tipologie dei compiti che le richiedono. Per questo motivo si può parlare di «competenza disciplinare», legata ad un ambito specifico o di competenze trasversali, che possono essere utilizzate in ambiti differenti. In un certo senso si può anche affermare che la complessità del compito o del problema da risolvere caratterizza e influenza il livello e la qualità della competenza necessaria.

Per cercare di comprendere come si è arrivati alla formulazione di questa definizione è utile ripercorrere alcune linee di sviluppo dell'idea di competenza che si sono succedute negli ultimi decenni.

2.3.1. La competenza come comportamento osservabile

L'idea di un progetto di formazione basato sulla competenza inizia a manifestarsi già negli anni '70. Allora l'idea di competenza era molto diversa da quella attuale e si basava su un concetto di apprendimento legato al comportamento osservabile e concreto dello studente. Per migliorare la qualità dell'istruzione si ipotizzava, infatti, che fosse opportuno focalizzare l'attenzione sui risultati, sui prodotti del processo educativo e, allo scopo di controllarne meglio gli esiti, si giunse a un'impostazione del percorso didattico basata sulla formulazione attenta degli obiettivi finali. Questi obiettivi dovevano essere espressi in termini di comportamenti osservabili, ben definiti, misurabili.

Se lo scopo dichiarato è quello di ottenere la manifestazione di un certo comportamento, il percorso didattico deve selezionare attentamente le attività in vista del raggiungimento di quello scopo.

Come ricorda Pellerrey (2004, p.36) in quella prospettiva la competenza era vista come «prestazione identificata da un comportamento o da una sequenza di comportamenti» che dimostra il possesso di una certa abilità (*skill*). Questa definizione, che ha il pregio della chiarezza e della univocità, presenta però dei punti critici piuttosto rilevanti. In primo luogo la possibilità di osservare un comportamento si ha solo nel caso di abilità di natura prevalentemente operativa. Se le abilità da osservare coinvolgono processi di natura più complessa, intuitiva, riflessiva, argomentativa, diventa

molto difficile individuare dei comportamenti osservabili che documentino incontrovertibilmente la presenza o l'assenza di questi processi. Un'altra questione rilevante è relativa alla completa assenza della dimensione sociale e relazionale in questa definizione: il comportamento, oggetto di verifica, è un comportamento del singolo individuo che apprende e tutti gli interventi finalizzati allo sviluppo della competenza stessa fanno perno sulle attività e sulle abilità del soggetto in formazione, senza prendere minimamente in considerazione gli aspetti sociali e culturali dell'apprendimento, né le dimensioni affettive ed emotive ad esso correlate.

A questa idea di competenza sono stati mossi rilievi critici fin dai primi anni '80, basati soprattutto su due aspetti: il primo tende ad evidenziare la distinzione tra competenza e prestazione (performance), il secondo, richiamandosi al concetto piagetiano di schema, vuole collegare l'idea di competenza all'azione, o meglio agli schemi operativi che ispirano le nostre azioni.

Cerchiamo di esaminare queste posizioni più nel dettaglio per tracciare l'evoluzione del concetto e per meglio comprendere l'attuale dibattito in campo scolastico ed educativo e indicare le modalità per la valutazione delle competenze.

2.3.2. La competenza come disposizione interna astratta

Seguendo il primo filone critico, si impone la considerazione della radicale differenza tra l'idea di performance come comportamento isolabile e osservabile «di per sé», e l'idea di competenza che non è mai definibile isolatamente, e spesso non è legata a un unico comportamento osservabile.

Questa precisazione nasce dalla riflessione di Chomsky, che, in ambito linguistico, sostiene che la competenza non è osservabile né misurabile, in quanto le singole performance del soggetto, da un lato indicano il grado di sviluppo della sua competenza linguistica, mentre dall'altro sono strumenti per migliorare e sviluppare la competenza stessa. Secondo questa concezione la competenza è l'insieme delle capacità astratte, universali e innate, di un sistema o di un essere umano. Il possesso di queste capacità è indipendente dalla loro effettiva utilizzazione (*performance*). Ad esempio, in campo linguistico, la competenza sintattica o grammaticale rende possibile generare frasi corrette, pur non conoscendo la semantica o la pragmatica del linguaggio stesso. Da un altro punto di vista, però, il fatto di considerare la competenza come una «disposizione astratta», staccandola dalla sua esplicitazione pragmatica o prestazionale, può essere considerato un limite, in quanto la prestazione stessa, a volte, interagisce con le strutture che l'hanno prodotta. Nell'accezione di Chomsky, quindi, la competenza è una disposizione interna del soggetto, un insieme di capacità astratte possedute dal soggetto che non dipendono da come il soggetto le utilizza realmente. La prestazione al contrario è la capacità effettivamente dimostrata dal sistema in azione, osservabile dal comportamento dimostrato in una specifica circostanza o in un contesto reale.

Questa distinzione produce due importanti conseguenze e cioè che, in primo luogo, non è possibile inferire la presenza di una competenza da un singolo comportamento, secondariamente non è possibile, in mancanza di quel comportamento, arrivare a desumere la mancanza di quella competenza. In altre parole le prestazioni, i comportamenti competenti, sono solo degli indicatori, che concorrono alla ricognizione, ma che non garantiscono il possesso di quella competenza.

Come è possibile, allora, valutare la presenza o l'assenza di una certa competenza? Attraverso l'analisi di «famiglie di prestazioni» che saranno tanto più numerose ed estese quanto più la competenza da valutare sarà complessa e articolata. Questa impostazione fornirà una delle basi su cui si fonda l'introduzione del portfolio come strumento per la valutazione.

2.3.3. La competenza come orchestrazione di schemi di azione

Staccare la competenza dalla sua esplicitazione in un comportamento consente di apprezzare meglio il suo carattere dinamico e complesso. Sulla scorta delle riflessioni precedenti, negli anni novanta si sono succedute diverse proposte che ancoravano l'idea di competenza al concetto piagetiano di «schema operativo». Se la competenza è qualcosa di più e di diverso da un singolo comportamento, può essere utile pensarla come una «struttura invariante» che sottostà ad una operazione o azione, o serie di azioni compiuta da un soggetto. Questa è precisamente l'idea che Piaget propone, come

struttura di base dell'apprendimento. Attraverso gli schemi, i soggetti imparano ad agire nel mondo e ad aggiungere nuove conoscenze e abilità a quelle che già sono in loro possesso. Secondo Piaget «la conoscenza è legata a un'azione, e conoscere un oggetto o un evento significa utilizzarlo assimilandolo a degli schemi di azione» (Piaget, 1967, 14-15). Parlare di competenza come schema significa accogliere la critica cognitivista all'idea di competenza come comportamento osservabile e, contemporaneamente, aprire ad una visione più ampia che considera la competenza come un fattore basilare della vita quotidiana, strutturalmente implicato in ogni azione e in ogni procedura di apprendimento. Infatti, secondo Piaget, l'apprendimento avviene principalmente attraverso una dialettica tra fasi di assimilazione e di accomodamento, entrambe volte ad adattare gli schemi di azione del soggetto alle circostanze e ai dati della realtà. Perrenoud (2003) estende ancora il concetto rilevando che una competenza è qualcosa di più di un semplice schema:

essa **orchestra un insieme di schemi**. Uno schema è un insieme costituito che sottende un'azione o un'operazione unitaria, mentre una competenza di una certa complessità mette in atto schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità, l'avvio di una ricerca diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione ecc. Schemi [...] di cui solo l'orchestrazione consente un'attuazione efficace (Perrenoud, 2003, 32-33).

In pratica Perrenoud distingue tra la sommatoria di una serie di schemi di azione che può essere il frutto di una didattica tradizionale basata sull'accumulo di conoscenze e abilità, dall'orchestrazione di schemi, che invece comporta una dimensione di consapevolezza e di maturità molto maggiore.

La costruzione di competenze è dunque inseparabile dalla costruzione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze, in tempo reale, messe al servizio di un'azione efficace. Va da sé che gli schemi di mobilitazione di differenti risorse cognitive in una situazione d'azione complessa si sviluppano e si stabilizzano mediante la pratica. [...] Gli schemi si costruiscono a seguito di allenamento di esperienze rinnovate, ridondanti e strutturanti insieme, allenamento tanto più efficace quanto più viene associato ad un atteggiamento di riflessione (Perrenoud, 2003, p.11).

Questa prospettiva evidenzia la complessità della competenza e tiene conto, anche, delle dimensioni affettive e relazionali che i due approcci precedenti non prendevano in considerazione. In quest'ottica la competenza può essere definita come «un'orchestrazione di un insieme di schemi di natura cognitiva e affettiva, ciascuno dei quali è una totalità costituita, che sottende un'azione o un'operazione relativa a un campo operativo particolare. Sulla base di questo insieme di azioni e di operazioni si può, a poco a poco, sviluppare uno schema complesso, ormai talmente interiorizzato da risultare come componente stabile di una «pratica incosciente», cioè di una competenza ormai naturalmente e immediatamente messa in atto in una varietà di situazioni anche poco familiari» (Pellerey, 2004).

Sulla natura *complessa* della competenza, Richard Wittorski (1998) propone un'analisi che individua cinque componenti:

- 1) *cognitive* rappresentazioni, schemi e teorie; attribuzioni di senso a situazioni e contesti;
- 2) *affettive*, immagine di sé, investimento emozionale, motivazione;
- 3) *sociali*, riconoscimento delle competenze sia da parte del contesto d'azione immediato, sia da parte dell'organizzazione d'appartenenza;
- 4) *culturali*, ad esempio la cultura del lavoro che fa da quadro di riferimento e dà «forma» alle stesse competenze;
- 5) *prasseologiche*, che rinvia all'aspetto visibile della competenza, ovvero alle prestazioni, che possono diventare anche oggetto di valutazione.

Tali componenti vengono articolate in tre livelli:

- a) livello micro, quello dell'*individuo* o del *gruppo* attore della competenza;
- b) livello meso, quello dell'*ambiente sociale prossimo*, come la classe o il collettivo di lavoro;
- c) livello macro, quello dell'*organizzazione* d'appartenenza, ovvero la scuola o la fabbrica.

Anche Pellerrey propone l'articolazione della competenza in tre dimensioni fondamentali: l'aspetto soggettivo, quello intersoggettivo, quello oggettivo. In un certo senso, le tendenze esplorate precedentemente si focalizzano rispettivamente sull'uno o sull'altro degli aspetti elencati; in ambito comportamentista ci si sofferma maggiormente sugli aspetti oggettivi (la performance, la corretta esecuzione del compito, i risultati ottenuti), mentre le altre due prospettive integrano aspetti relativi alle disposizioni individuali e alle abilità relazionali dell'individuo.

Gli aspetti soggettivi sono quelli più complessi da indagare, in quanto coinvolgono dinamiche interne legate a processi motivazionali, decisionali e autoregolativi connessi all'azione e alla decisione sull'azione. Gli aspetti intersoggettivi e quelli oggettivi risultano quelli più indagati in ambito applicativo e scolastico perché consentono in qualche modo di operationalizzare la competenza. In ogni caso risulta sempre piuttosto difficoltoso individuare e valutare le competenze, sia per la complessità costitutiva sia per le reticenze a livello concettuale degli insegnanti ad abbandonare le posizioni tradizionali, attestate su una malintesa oggettività o su strumenti osservativi miranti alla verifica dell'acquisizione di comportamenti e di obiettivi circoscritti e ben definiti. Vedremo nel capitolo successivo quali strumenti proporre per una descrizione e una valutazione delle competenze che sia, nello stesso tempo, rispettosa delle esigenze del soggetto che apprende e dell'insegnante che valuta.

2.4. La trasferibilità delle competenze

Tutti gli approcci precedenti condividono un punto ritenuto cruciale: le competenze acquisite hanno valore e senso solo se riescono ad essere estese e trasferite a situazioni nuove, non ancora previste ed affrontate, o a contesti differenti da quelli abituali. In altre parole una competenza non sarebbe tale se la sua esplicitazione fosse circoscritta ad un singolo contesto o alla soluzione di un unico problema. Accanto al problema della trasferibilità delle competenze si delinea la corrispettiva questione del transfer delle conoscenze o dell'apprendimento in generale. Come è possibile riutilizzare quanto appreso in contesti formali (scuola, università), una volta usciti al di fuori di questi contesti? Quello che si riesce a trasferire è limitato a degli atteggiamenti, a delle attitudini (imparare a studiare, imparare a imparare), oppure ci sono conoscenze e apprendimenti, particolarmente rilevanti, che continuiamo ad utilizzare anche fuori dalla scuola? È evidente che la risposta a queste domande influenzerà pesantemente la concezione di scuola e di curriculum che si vuole mettere in campo.

L'idea del trasferimento degli apprendimenti gioca un ruolo centrale nella teoria di Mezirow (1991). Egli afferma che l'apprendimento in generale, ma in particolare negli adulti, avviene sempre utilizzando un patrimonio personale preesistente che serve a dare un senso e un significato alle nuove informazioni che ci vengono presentate. L'apprendimento nasce da un'interpretazione personale dei fatti che avviene necessariamente all'interno di un quadro personale di riferimento che viene chiamato «prospettiva di significato» e che racchiude elementi cognitivi, affettivi, relazionali e motivazionali. Questo significa che si sceglie di apprendere ciò che si considera rilevante o significativo all'interno di un proprio orizzonte di senso personale, costruito da attese e assunzioni già presenti. «... in altre parole, usiamo delle aspettative consolidate per capire e analizzare la natura percepita di un'esperienza che fino a quel momento mancava di chiarezza o era stata interpretata in modo errato» (Mezirow, 1991, p. 19).

Mezirow sostiene che ci siano quattro forme di apprendimento, ciascuna delle quali utilizza il transfer in proporzione crescente e in maniera via via più impegnativa.

La prima forma di apprendimento, quella che potremmo considerare di base, avviene applicando gli schemi interpretativi già in possesso del soggetto che apprende. In questo caso lo studente applica alla nuova situazione le convinzioni, le strategie, le conoscenze già in suo possesso e si limita ad utilizzarle così come sono, o al massimo ad adattarle alle esigenze che la nuova situazione presenta. In un'ottica piagetiana potremmo definire l'apprendimento di questo tipo come una forma di assimilazione, di acquisizione di nuove conoscenze che vanno ad integrarsi all'interno degli schemi già in nostro possesso.

La seconda forma di apprendimento è rappresentata dalla creazione di un nuovo schema interpretativo. Quando la situazione problematica si presenta «disorientante» e non risolvibile attraverso gli strumenti conosciuti e gli schemi consolidati, si impone la necessità di un nuovo punto di vista. Se i nostri schemi pre-esistenti non sono più efficaci si creano nuovi modelli di interpretazione della realtà, per quanto possibile compatibili e coerenti con i precedenti, in modo da poterli integrare con le prospettive e con le convinzioni già esistenti.

Il terzo livello di apprendimento coincide con la trasformazione degli schemi interpretativi. Mentre nel livello precedente il soggetto si impegna nella costruzione di un nuovo schema, in questo livello si assiste alla trasformazione degli schemi di significato già esistenti. Questo può accadere solo a seguito di un processo approfondito di riflessione e riformulazione delle idee in nostro possesso e costringe ad un ripensamento e ad una messa in discussione di posizioni che, alla prova dei fatti o al confronto con altre teorie, non risultano più soddisfacenti. La trasformazione degli schemi è un processo di messa in discussione personale, oltre che cognitiva, e può comportare a livello emozionale una percezione di inadeguatezza e di disagio per la perdita di punti di riferimento considerati stabili ed efficienti.

La quarta forma di apprendimento, quella che Mezirow definisce trasformativa, si ha quando il cambiamento investe la prospettiva stessa di significato, cioè quando la trasformazione investe i presupposti su cui si fondava l'attribuzione di un significato ad un evento o ad una situazione. Sulla base di questa nuova consapevolezza si arriva a riformulare i significati attribuiti alle esperienze passate e alla costruzione di nuove prospettive per il futuro: «Nell'apprendimento trasformativo, invece, reinterpretiamo un'esperienza remota (o una nuova esperienza) in base ad un nuovo set di aspettative: diamo quindi un nuovo significato ed una nuova prospettiva all'esperienza» (1991, 19).

In altre parole, seguendo le prospettive delineate da Mezirow, si possono distinguere due categorie principali nei processi di transfer: la prima, più immediata, è quella che consente l'utilizzo in contesti diversi di schemi interpretativi già costituiti, senza richiedere una loro trasformazione o revisione a livelli sostanziali. In questo caso il processo di transfer è relativamente stabile e tranquillo, non richiede investimenti emotivi o personali destabilizzanti, tende a confermare le convinzioni e le interpretazioni consolidate e a ricondurre eventi e problemi nuovi in classificazioni e strutture già conosciute.

Il secondo tipo di transfer riguarda invece le situazioni che «resistono» ad una assimilazione ai modelli preesistenti e che per essere interpretate e comprese efficacemente richiedono una riorganizzazione degli schemi interpretativi del soggetto o addirittura una trasformazione della prospettiva di attribuzione del significato. Infatti la trasformazione degli schemi di interpretazione può in qualche caso essere il punto di partenza per un ripensamento globale della situazione e per un cambiamento di prospettiva personale e professionale. Questa situazione non è percepita come un percorso agevole e privo di difficoltà. Si giunge a mettere in atto una trasformazione di questo tipo solo attraverso un percorso consapevole di riflessione critica, sostenuto e spronato da processi di maturazione personale ed emotiva.

La riflessione critica viene, quindi, ad essere lo strumento privilegiato che consente all'individuo di accedere ai percorsi di soluzione dei problemi, di trasformazione degli schemi interpretativi e di cambiamento delle prospettive di senso. La risorsa principale che possa essere messa a disposizione di un soggetto adulto in apprendimento, sostiene Mezirow, è costituita da chiunque riesca a sollecitare una adeguata riflessione critica in grado di mettere in discussione le certezze possedute dal soggetto e di mettere in luce criticità, punti di debolezza, modi adeguati o inadeguati di

percepire e affrontare i problemi. La trasformazione delle prospettive e il trasferimento delle competenze può avvenire meglio in un ambiente collaborativo, in presenza di relazioni e di disponibilità degli altri soggetti che condividono il percorso.

2.5. Valutare le competenze

La definizione di competenza di cui abbiamo discusso nei paragrafi precedenti, per la sua complessità, impone una serie di riflessioni e di attenzioni particolari nel momento in cui si decida di voler applicare concretamente all'agire didattico le prospettive costruttiviste e di utilizzare questi costrutti nei processi di apprendimento concreti. Se la competenza è fatta di diverse componenti (disposizioni interne, risorse esterne, momenti decisionali e scelte personali per l'orchestrazione di schemi), appare subito chiaro che il riconoscimento della presenza di tutti questi fattori non è semplice, né immediato. Quello che è osservabile dall'esterno è la capacità di portare a termine in maniera «competente» un compito assegnato, o di risolvere brillantemente un problema che si presenta. D'altra parte si è già sottolineato che la singola prestazione, di per sé, non è sufficiente per inferire la presenza o l'assenza di una determinata competenza, perché la contestualizzazione delle azioni e la presenza di stimoli e situazioni diverse modificano l'effettiva messa in atto e la capacità di utilizzare gli schemi di azione consolidati.

Per poter apprezzare in maniera significativa la presenza di una competenza è quindi necessario staccarsi dall'idea di valutare direttamente le singole prestazioni e mettersi in una prospettiva «longitudinale», ovvero ipotizzare di inferire la presenza di una competenza a partire da un gruppo di prestazioni, da una serie di comportamenti e di compiti che richiedano di mettere in gioco e di combinare tra loro abilità, conoscenze, schemi di azione e meccanismi di interpretazione.

Tradizionalmente nelle nostre scuole si confrontano due tradizioni nell'approccio alla valutazione che appaiono tra loro antitetiche e inconciliabili: quella di radice anglosassone, basata sul «testing» e sulle cosiddette «prove oggettive» e quella più diffusa e radicata fondata essenzialmente sul giudizio fornito dagli insegnanti in relazione ad interrogazioni, colloqui orali o compiti scritti di vario genere. Per un singolare paradosso, mentre in ambito anglosassone (in particolare negli Stati Uniti) si moltiplicano le voci critiche e le ricerche per superare le difficoltà create dal «testing» e da queste forme esasperate di valutazione «oggettiva» (Arter e Bond, 1996; Wiggins, 1993; Winograd e Perkins, 1996), negli stessi anni, in Europa nei paesi di area non anglofona, si assiste ad una crescita di attenzione nei confronti delle cosiddette «prove oggettive», come risposta alle derive soggettiviste e autoreferenziali della valutazione tradizionale basata esclusivamente sul giudizio personale dell'insegnante.

Negli Stati Uniti, infatti l'utilizzo di prove standardizzate è altamente diffuso in tutti gli ordini di scuola ed è utilizzato tanto per la valutazione degli apprendimenti, quanto per la rilevazione di caratteristiche personali e attitudinali (test per la misurazione del quoziente di intelligenza o per la selezione delle iscrizioni all'università). Questa modalità di valutazione presenta, oltre agli indubbi vantaggi della rapidità di somministrazione e alla possibilità di trattare statisticamente i risultati, una serie di problematiche relative alla sua effettiva attendibilità.

È stato infatti dimostrato da diverse ricerche che i risultati dei test a risposta chiusa tendono a «premiare» gli studenti che sono già abituati ad utilizzare questi strumenti e che sono stati preparati dalla scuola a svolgere quel tipo di prova. Inoltre spesso gli insuccessi sono determinati da problematiche di tipo linguistico e sociale e non sono indicativi di uno scarso livello di intelligenza o di una insufficiente preparazione.

A partire dagli anni 70 si è quindi sviluppato un movimento di critica al testing che ha messo in discussione sia l'oggetto della valutazione sia il metodo utilizzato. Si propone così di introdurre nuove forme di valutazione che utilizzino metodi diversi, più vicini all'esperienza concreta e al mondo reale e che siano in grado di apprezzare ciò che sfugge ai test. In particolare si contesta la netta separazione presente nel test tra aspetti teorici e pratica. L'alternativa è quella di proporre compiti che comportano la messa in atto di azioni e comportamenti di natura intellettuale o pratica o mista. Il termine utilizzato per definire questo tipo di attività è *performance*, una prestazione

effettivamente messa in pratica, osservabile e valutabile (Pellerey, 2006). Se da un lato si sottolinea il carattere più «autentico» di questa valutazione (infatti non si basa solo sulla memoria o su conoscenze dichiarative, ma anche su saperi pratici e sul saper fare) dall'altro si rimane però ancorati ad un unico comportamento osservabile, che risulta un po' restrittivo e limitativo. Per questo in ambito europeo si è affermato quello che viene chiamato approccio per competenze. In altre parole non ci si accontenta di apprezzare una prestazione ma si cerca di individuare la presenza di una competenza, non definibile da un'unica prestazione, come più volte affermato sopra, ma da un insieme di manifestazioni esterne che concorrono ad orchestrare in tempi successivi e in situazioni differenti schemi di azione efficaci alla soluzione di un problema e alla trasformazione della realtà.

La difficoltà a identificare e valutare le competenze è stata ben rimarcata e sottolineata da Damiano (2009) che, nel tentativo di delineare una definizione giunge ad individuare «una serie di polarità intorno alle quali esplicitare le tensioni tra esigenze divergenti che non risultano ancora del tutto composte» (Damiano, 2009, 129). Le polarità definiscono cinque assi semantici:

- 1) Specializzazione vs integralità: che tipo di sapere alimenta la competenza? Secondo alcune posizioni la competenza, in quanto «sapere pratico» si esplicita in un comportamento competente e contestato, altri sottolineano invece la dimensione di «sapere integrato», teorico e pratico insieme, che investe l'individuo a tutti i livelli, compreso quello emotivo ed esistenziale.
- 2) Disciplinarietà vs interdisciplinarietà: il sapere della competenza presenta tratti spiccatamente disciplinari o è necessariamente interdisciplinare? Molti teorici vedono la competenza come «la chiave di volta della ricomposizione della diaspora disciplinare» (Damiano, 2009, 130) ma questa sembra più un'espressione di una finalità che una reale ed effettiva conquista. Nello stesso tempo, da altri contesti, provengono difese della natura disciplinare e addirittura intradisciplinare della competenza (Heintz, Origgi e Sperber, 2005).
- 3) Contestualità vs trasferibilità: se è vero che la competenza si esplica sempre in un contesto, è altrettanto vero che ci si aspetta che una competenza acquisita sia trasferibile anche ai contesti extrascolastici e lavorativi. Questo problema segna anche una difficoltà legata alla valutazione: è davvero possibile mettere in atto situazioni «analoghe» a quelle che richiedono la prestazione di competenza che si vuole valutare? Alcune ricerche e tentativi in questo senso hanno dato esiti negativi, lasciando pensare che la competenza resti legata e ancorata al contesto in cui è stata insegnata ed appresa.
- 4) Valutabilità vs non valutabilità: come è possibile individuare la presenza di una competenza? Da un lato si è ripetuto più volte che un singolo comportamento non può essere considerato come indicatore di competenza, dall'altro è comunque necessario, per poter valutare, oggettivare in qualche modo la competenza. Si scontrano qui il carattere soggettivo e «sfuggente» della competenza con la necessità presente nelle scuole e nella società di certificare e formalizzare le competenze anche in vista dell'uso internazionale delle certificazioni acquisite.
- 5) Insegnabilità vs non insegnabilità: se si ha una visione analitica della competenza, che sfocia in una prospettiva curriculare, fatta di elementi che si compongono e generano livelli successivi di competenze di base, competenze specifiche, ecc.. (cfr. ISFOL) allora si tende a prevedere una insegnabilità delle competenze, mentre un approccio olistico procede per intrecci tra esperienze, relazioni, interpretazioni ed azioni che fanno pensare più ad una conquista del soggetto che ad una conseguenza dell'azione deliberata dell'insegnante.

Come è possibile allora valutare le competenze? Pellerey (2004) propone di utilizzare strumenti diversi che, messi in relazione possano fornire un insieme di dati utili ad apprezzare e individuare indizi e comportamenti che indichino la presenza di una determinata competenza. In particolare si analizzano almeno tre prospettive:

1. Osservazione sistematica
2. Autovalutazione
3. Analisi dei risultati.

Come si può facilmente rilevare ognuno di questi tre poli si colloca accanto alle dimensioni già esplorate della competenza (oggettiva, soggettiva, intersoggettiva). Se attraverso l'osservazione sistematica accediamo alla dimensione intersoggettiva della competenza (il risultato dell'osservazione è sempre il giudizio e l'interpretazione di un soggetto esterno, l'osservatore, sulle azioni e sulle produzioni dello studente) attraverso l'autovalutazione e la narrazione autobiografica possiamo fare riferimento alla dimensione soggettiva della competenza. L'analisi dei risultati e la ricerca di «evidenze», di prove delle acquisizioni e degli apprendimenti dei soggetti si colloca senza dubbio nella dimensione oggettiva della valutazione delle competenze, caratterizzata da una specifica attenzione alle componenti di rilevazione e di misurazione.

L'osservazione dei comportamenti e delle abilità messe in atto per la soluzione di un compito resta uno dei punti di accesso privilegiati per la rilevazione delle competenze. Molta importanza rivestono però le modalità di osservazione che dovrebbero essere curate in maniera accurata per evitare il rischio della soggettività e dell'occasionalità. Per questo si parla di osservazioni «sistematiche», cioè strutturate e guidate da precise intenzionalità didattiche, che conducano alla raccolta di dati e informazioni utili e affidabili.

A questo proposito è necessario che venga definita con chiarezza la finalità, l'obiettivo dell'attività di osservazione. Questo consente non soltanto di definire la competenza, che sarà oggetto dell'osservazione, ma di evidenziare al suo interno elementi che possono essere osservati e che possono essere indicatori per inferire la presenza della competenza stessa.

Il secondo passo è definire le categorie osservative, cioè gli aspetti che si andrà ad osservare ed i livelli che possono essere apprezzati e raggiunti per ciascun aspetto. Vale la pena di sottolineare di nuovo che una singola rilevazione di un elemento, presente magari ad un livello molto alto, non è di per sé considerata come prova del possesso di quella competenza. Solo a seguito di una pluralità di osservazioni in tempi e contesti diversi si può arrivare alla formulazione di un giudizio di competenza, che sarà comunque dato sulla base di più rilevazioni e di diversi strumenti. Bisogna sottolineare anche l'importanza degli strumenti utilizzati per l'osservazione.

I più consolidati e utilizzati sono costituiti da griglie e *check list* che hanno l'indubbio vantaggio di essere di facile utilizzo e di immediata comprensione. Non sempre però la loro strutturazione e schematicità riesce a dar conto della complessità dei comportamenti da osservare. Altre possibilità sono offerte dall'osservazione partecipante, più ricca e accurata, ma meno economica in termini di tempo e di modalità di esecuzione.

Un altro strumento che viene utilizzato per l'osservazione è la Rubrica, di cui si parlerà nei capitoli successivi e che risulterà essere uno dei componenti essenziali del portfolio e dell'ePortfolio.

La seconda area di indagine per la rilevazione delle competenze è quella dell'autovalutazione, data dalla percezione che il soggetto ha di se stesso e delle sue capacità. Anche se, a prima vista, potrebbe sembrare l'accesso privilegiato alla rilevazione delle competenze, in realtà l'attitudine autovalutativa negli studenti e negli adulti non è molto sviluppata e anzi, normalmente, dare un giudizio sulle proprie prestazioni viene percepito come un compito molto difficile. D'altra parte l'aspetto soggettivo della percezione della competenza è invece molto importante, perché attraverso

le osservazioni e le rilevazioni dei dati si accede solo ad una serie di aspetti che non possono dare indicazioni sulle motivazioni, sui significati, sull'orizzonte di senso che l'individuo dà alle proprie azioni e apprendimenti. Senza la dimensione soggettiva, non sarebbe possibile rilevare in maniera completa la presenza di una competenza e indagarne la complessità. Per accedere a queste dimensioni intime dell'autopercezione del soggetto possono essere utilizzati metodi e strumenti diversi: interviste libere o strutturate, questionari e strumenti per la rilevazione di opinioni e desideri, narrazioni libere o guidate, autobiografie. Come ricordato sopra, la narrazione è uno strumento privilegiato per il soggetto che, raccontando, acquisisce consapevolezza e riflette sulle questioni nodali del suo percorso di apprendimento.

La terza modalità è quella imperniata sull'analisi dei risultati ottenuti nelle prove e nei compiti assegnati. È quella più vicina all'esperienza della tradizionale valutazione scolastica, che da sempre cerca di valutare le conoscenze acquisite dagli studenti sulla base dei compiti in classe o delle interrogazioni effettuate. Questo tipo di valutazione trova il suo corrispettivo anche nella formazione professionale, dove le capacità e i traguardi raggiunti, ad esempio, da un artigiano, vengono rappresentati dal suo «pezzo migliore», dal lavoro che meglio degli altri testimonia il livello di expertise raggiunto. Nonostante questa rappresenti la polarità «oggettiva» della valutazione delle competenze, è indubbio che la presunta oggettività rappresenti solo una tendenza, perché le prove da valutare sono sempre soggette a diverse interpretazioni e il lavoro di assegnare giudizi e punteggi è tutt'altro che semplice e spesso soggetto a critiche e interpretazioni diverse. Un altro nodo problematico resta quello relativo alla trasferibilità delle competenze. Se non fosse possibile ipotizzare una mobilitazione delle competenze possedute dallo studente, un suo trasferimento in contesti extrascolastici o in situazioni lavorative, non avrebbe senso porsi il problema della didattica per competenze e della loro valutazione. Si potrebbero elencare molti problemi a cui si va incontro nella valutazione delle prove, sia che si tratti di prove tradizionali, sia che ci si riferisca a compiti «autentici». Resta comunque necessario e indispensabile sottolineare come l'unica possibilità di superare i limiti connaturati a ciascuna forma o modalità di valutazione sia quella di adottare un approccio «misto» o bilanciato, in grado di governare la complessità dei dati raccolti e di apprezzare le diverse dimensioni delle competenze da valutare.