

# Apprendimento, insegnamento, valutazione quali relazioni?

di Mario Castoldi

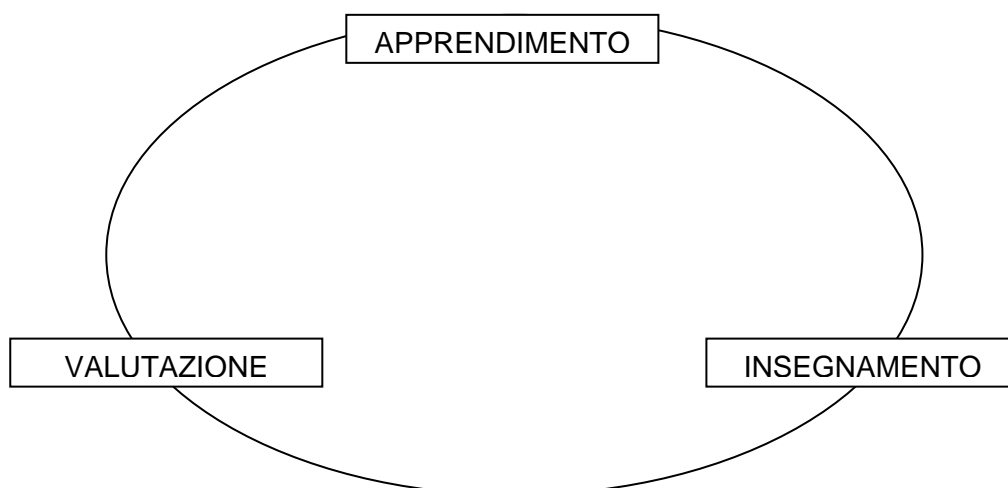
## Sommario

1. Introduzione	pag. 1
2. Il processo di apprendimento: verso un nuovo paradigma	pag. 3
3. Livelli di apprendimento: conoscenze, abilità, competenze	pag. 5
4. Modelli di insegnamento: ponte e muro	pag. 8
5. L'iceberg della valutazione	pag. 11
6. Valutare le competenze: una prospettiva trifocale	pag. 13

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni si è assistito ad una sorta di rivoluzione copernicana in rapporto all'idea di insegnamento/apprendimento: dalla visione "geocentrica", che assumeva come pietra angolare la "**logica dell'insegnamento**" (ovvero la strutturazione logica e cronologica dei contenuti culturali), si è passati ad una visione "eliocentrica", che assume come pietra angolare la "**logica dell'apprendimento**" (ovvero le modalità di incontro tra il soggetto che apprende e i contenuti culturali). I riflessi di tale rivoluzione si possono riconoscere sia nell'evoluzione delle concezioni dell'apprendimento, sia nello sviluppo delle strategie di insegnamento, sia nelle modalità e nelle funzioni assegnate alla valutazione, secondo una relazione ricorsiva e circolare tra le tre dimensioni dell'azione didattica, per la quale la ridefinizione di un elemento comporta inevitabilmente anche la ristrutturazione degli altri due componenti del sistema.

*Vedi Tavola 1 in basso*



La cultura professionale dei docenti ha reagito in modi diversi a questa rivoluzione, anche in relazione alle differenti tradizioni e sensibilità culturali presenti nei diversi gradi dell'istruzione, secondo un rapporto inversamente proporzionale tra il crescere dell'età dei ragazzi e la disponibilità a confrontarsi con le nuove visioni dell'insegnamento e dell'apprendimento. Perlopiù si è assistito a tentativi volti ad affrontare specifici nodi del sistema di azione didattica proposto (una nuova teoria dell'apprendimento, la proposta di una metodologia didattica innovativa, l'introduzione di un nuovo strumento di valutazione), spesso in risposta a cambiamenti introdotti dalla normativa o a sollecitazioni esterne, senza riuscire a cogliere pienamente le reciproche relazioni che connettono le tre dimensioni dell'apprendere, dell'insegnare e del valutare. In particolare si evidenzia una forbice sempre più preoccupante tra le consapevolezze culturali dei docenti - che hanno assimilato in modo più o meno convinto i concetti chiave di un approccio costruttivista all'apprendimento, di una metodologia di insegnamento attiva, di una valutazione in chiave formativa e orientativa - e le prassi operative, spesso rimaste sostanzialmente immutate e inviolabili.

Con il presente contributo si intende sollecitare il futuro Dirigente scolastico ad assumere una visione comprensiva ed olistica del rinnovamento delle pratiche didattiche e valutative in corso negli ultimi anni, in modo da poter svolgere una funzione di stimolo e di coordinamento nei confronti dei docenti del proprio Istituto, sia nell'interpretare le innovazioni normative e regolamentali su questi temi, sia nel promuovere percorsi di ricerca ed innovazione didattica. In questa direzione si esploreranno sinteticamente alcune linee evolutive delle tre dimensioni richiamate nel titolo, puntando ad evidenziare i fili rossi che connettono tali linee e che consentono di riconoscerli come espressioni di una medesima sfida culturale.

## 2. Il processo di apprendimento: verso un nuovo paradigma

Negli ultimi decenni si è progressivamente affermata una nuova **idea di apprendimento**, nata nel solco dell'approccio cognitivista il quale aveva già spostato il baricentro della ricerca psicopedagogica sui processi interni al soggetto, piuttosto che sui comportamenti manifesti. L'attributo che più di altri la contraddistingue è quello di "**costruttivo**", a denotare un processo di apprendimento inteso come ricostruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse. In ciò [l'approccio costruttivista](#) si qualifica per un superamento definitivo dell'antinomia soggetto/oggetto che ha da sempre contraddistinto la ricerca sull'apprendimento, nell'opposizione tra visioni oggettiviste – centrate sulla realtà esterna, in base ad una concezione dell'apprendimento come adeguamento del soggetto ad essa – e visioni soggettiviste – centrate sulla realtà interna, in base ad una concezione dell'apprendimento come evoluzione delle strutture mentali del soggetto -.

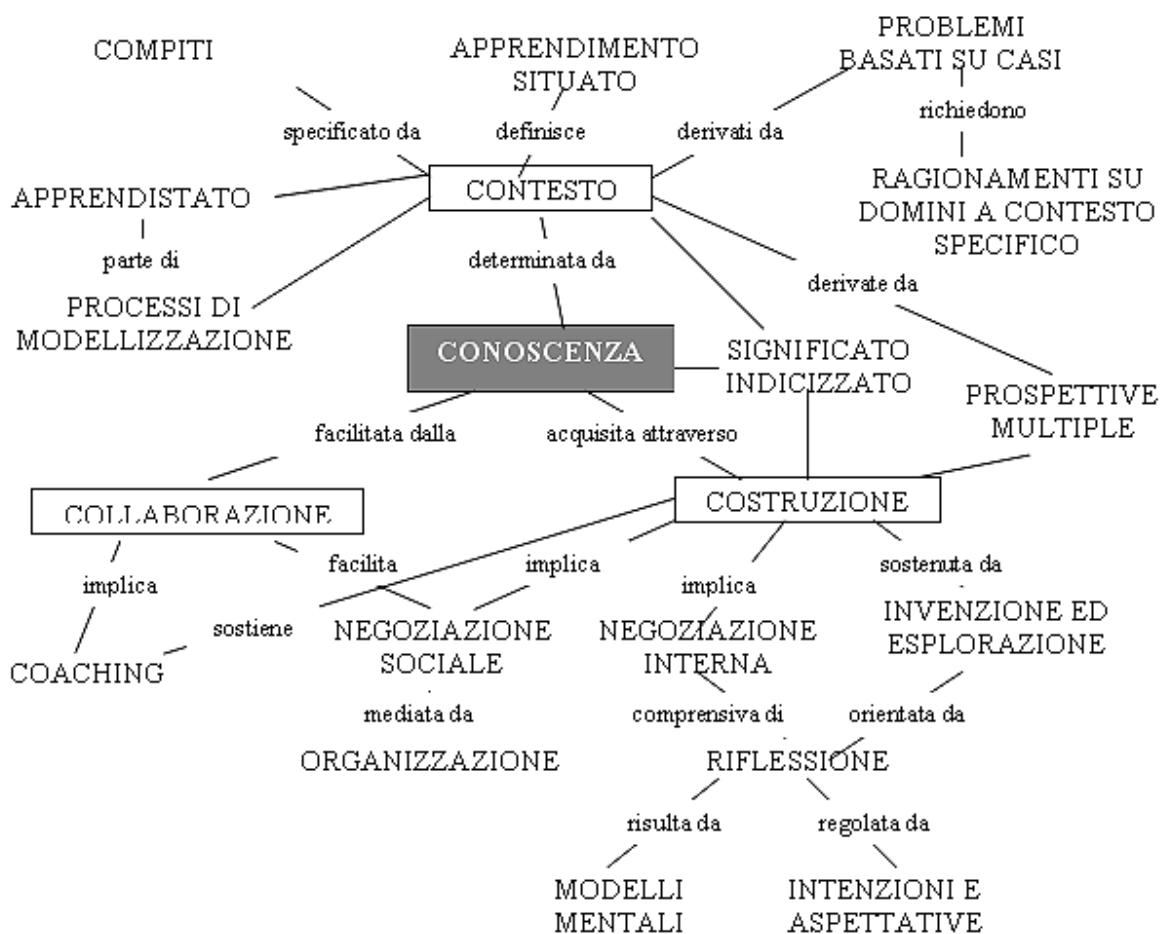
Un secondo attributo che connota l'evoluzione dell'approccio costruttivista all'apprendimento è quello di "**socio-culturale**", a denotare il ruolo fondamentale che il [contesto relazionale e culturale](#) gioca nel processo di costruzione della conoscenza del soggetto.

Il ruolo del contesto non è inteso solo come cornice socio-culturale entro cui si sviluppa il processo individuale di costruzione della conoscenza, ma anche come contesto d'azione entro cui si genera la conoscenza. Da qui un terzo attributo del processo di apprendimento, relativo al suo carattere "**situato**", ovvero al suo [ancoramento al contesto](#) e al contenuto specifico delle attività che lo genera.

Un processo di apprendimento costruttivo, socio-culturale, situato: sono questi gli attributi che riassumono le direzioni più recenti della ricerca psicopedagogica. Un approdo ben sintetizzato da Jonassen <sup>1</sup>, il quale ha identificato tre poli intorno a cui ruota il processo conoscitivo inteso come costruzione di significato: il *contesto* che lo determina, la *collaborazione* che la facilita e la *costruzione* intesa come processo di riflessione e negoziazione interiore (cfr. Tav. 2)

---

<sup>1</sup> Citato da B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002



Tav. 2 Modello di apprendimento in prospettiva socio-culturale di Jonassen

Da qui la definizione dei caratteri che qualificano il processo di apprendimento:

- *attivo*, a denotare il ruolo consapevole e responsabile del soggetto;
- *costruttivo*, a denotare il processo di sintonizzazione tra strutture mentali pregresse e nuove conoscenze;
- *collaborativo*, a denotare la dinamica di interazione sociale entro cui si sviluppa l'apprendimento;
- *intenzionale*, a denotare il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nello sviluppo del potenziale apprenditivo;
- *conversazionale*, a denotare il ruolo del linguaggio nello strutturare il confronto e la negoziazione dei significati tra gli attori;
- *contestualizzato*, a denotare il riferimento a compiti di realtà entro cui situare il processo apprenditivo;

- *riflessivo*, a denotare il circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa su cui si struttura la negoziazione intrapsichica.

### 3. Livelli di apprendimento: conoscenze, abilità, competenze

Negli ultimi decenni si è progressivamente affermata una nuova **idea di apprendimento**, nata nel solco dell'approccio cognitivista il quale aveva già spostato il baricentro della ricerca psicopedagogica sui processi interni al soggetto, piuttosto che sui comportamenti manifesti. L'attributo che più di altri la contraddistingue è quello di "**costruttivo**", a denotare un processo di apprendimento inteso come ri-costruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse. In ciò l'**approccio costruttivista** si qualifica per un superamento definitivo dell'antinomia soggetto/oggetto che ha da sempre contraddistinto la ricerca sull'apprendimento, nell'opposizione tra visioni oggettiviste – centrate sulla realtà esterna, in base ad una concezione dell'apprendimento come adeguamento del soggetto ad essa – e visioni soggettiviste – centrate sulla realtà interna, in base ad una concezione dell'apprendimento come evoluzione delle strutture mentali del soggetto -.

Un secondo attributo che connota l'evoluzione dell'approccio costruttivista all'apprendimento è quello di "**socio-culturale**", a denotare il ruolo fondamentale che il **contesto relazionale e culturale** gioca nel processo di costruzione della conoscenza del soggetto.

Il ruolo del contesto non è inteso solo come cornice socio-culturale entro cui si sviluppa il processo individuale di costruzione della conoscenza, ma anche come contesto d'azione entro cui si genera la conoscenza. Da qui un terzo attributo del processo di apprendimento, relativo al suo carattere "**situato**", ovvero al suo **ancoramento al contesto** e al contenuto specifico delle attività che lo genera.

Un processo di apprendimento costruttivo, socio-culturale, situato: sono questi gli attributi che riassumono le direzioni più recenti della ricerca psicopedagogica. Un approdo ben sintetizzato da Jonassen <sup>2</sup>, il quale ha identificato tre poli intorno a cui ruota il processo conoscitivo inteso come costruzione di significato: il *contesto* che lo determina, la *collaborazione* che la facilita e la *costruzione* intesa come processo di riflessione e negoziazione interiore.

*Vedi ancora la tavola 2 in alto*

Da qui la definizione dei caratteri che qualificano il processo di apprendimento:

- *attivo*, a denotare il ruolo consapevole e responsabile del soggetto;
- *costruttivo*, a denotare il processo di sintonizzazione tra strutture mentali pregresse e nuove conoscenze;
- *collaborativo*, a denotare la dinamica di interazione sociale entro cui si sviluppa l'apprendimento;

---

<sup>2</sup> Citato da B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002

- *intenzionale*, a denotare il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nello sviluppo del potenziale apprenditivo;
- *conversazionale*, a denotare il ruolo del linguaggio nello strutturare il confronto e la negoziazione dei significati tra gli attori;
- *contestualizzato*, a denotare il riferimento a compiti di realtà entro cui situare il processo apprenditivo;
- *riflessivo*, a denotare il circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa su cui si struttura la negoziazione intrapsichica.

### 3. Livelli di apprendimento: conoscenze, abilità, competenze

Sullo sfondo dell'idea di apprendimento richiamata nel paragrafo precedente si tratta di individuare i principali livelli su cui strutturare il processo apprenditivo in ambito scolastico, in funzione sia del momento progettuale, sia del momento valutativo. Il costrutto che meglio di altri raccoglie i diversi significati implicati in una prospettiva di apprendimento costruttivo, socio-culturale, situato è quello di "competenza", così come si è venuto sviluppando nel linguaggio pedagogico più recente.

Le prime definizioni del concetto di competenza – infatti - richiamavano una prospettiva comportamentista, secondo la quale essa si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile, in qualche misura assimilabile alla nozione di abilità. Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica si ambiva a scomporre la competenza in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto. Nei decenni successivi si assiste ad un'articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- *dal semplice al complesso*: la competenza viene vista come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni, non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate;
- *dall'esterno all'interno*: si afferma una progressiva attenzione alle dimensioni interne del soggetto, non riconducibili ai soli comportamenti osservabili bensì riferite alle disposizioni interiori del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo. In questa direzione si colloca la [distinzione chomskiana](#) tra "competenza", intesa come qualità interna del soggetto, e "prestazione", intesa come comportamento osservabile;
- *dall'astratto al situato*: la competenza perde la sua valenza generale e tende ad essere riferita alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile ad un impiego del proprio sapere in situazioni concrete ed in rapporto a scopi definiti.

In maniera icastica ed efficace, Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal "*saper fare*" al "*saper*

*agire*": un'espressione che ben sintetizza la natura articolata del costrutto e il suo irriducibile legame con un contesto d'azione.

Una efficace definizione del concetto, in grado di dare conto del percorso evolutivo che abbiamo richiamato, è quella proposta da M. Pellerey, il quale definisce la **competenza** come "*capacità di far fronte ad un compito, o a 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*"<sup>3</sup>. Essa consente di evidenziare alcuni degli attributi che tendono a qualificare tale concetto in rapporto ad altri termini affini o similari, in riferimento al dibattito attuale sul [significato di competenza](#):

➤ il *referimento ad un compito* come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l'utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche. Come afferma Wiggins in riferimento all'ambito scolastico "*non si tratta di accertare ciò che lo studente sa, bensì ciò che sa fare con ciò che sa*"<sup>4</sup>, a richiamare la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l'azione;

➤ la *mobilizzazione dell'insieme delle proprie risorse personali*, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. Mason parla, a tale riguardo, di "*triplice alleanza*" tra cognizione, motivazione e metacognizione a proposito del processo di apprendimento, in una prospettiva socio-costruttivista che rappresenta la cornice più adatta all'accezione di competenza che stiamo discutendo;

➤ l'*impiego delle risorse disponibili nel contesto d'azione* e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica attraverso cui richiede di essere analizzata ed indagata.

All'interno del concetto di competenza è possibile riconoscere alcuni **dimensioni del processo di apprendimento**, da intendersi come [componenti elementari](#) del livello di padronanza manifestato dal soggetto: le conoscenze, le abilità e le disposizioni ad agire; richiamando l'espressione di Le Boterf potremmo dire che il "saper agire" costituisce la sintesi operativa dei "saperi" del soggetto, dei "saper fare" e dei "saper essere", mobilitati in funzione della capacità di affrontare un compito di realtà.

Le **conoscenze** costituiscono i "saperi" del soggetto, ovvero la porzione di patrimonio culturale a disposizione dell'individuo per inserirsi attivamente nella vita sociale. Riprendendo la definizione proposta nella CM 84/2005 "*le conoscenze rappresentano il sapere che costituisce il patrimonio di una cultura, sono un insieme di informazioni, nozioni, dati, principi, regole di comportamento, teorie, concetti codificati e conservati perché ritenuti degni di essere trasmessi alle nuove generazioni*". Si possono classificare in tre categorie: le conoscenze dichiarative, relative al "sapere

<sup>3</sup> M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portafoglio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

<sup>4</sup> G.Wiggins, *Assessing student performance. Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

cosa" ovvero ai contenuti culturali posseduti dal soggetto, le conoscenze procedurali, relative al "sapere come" ovvero alle modalità operative di svolgimento dell'azione, le conoscenze condizionali, relative al "sapere dove/quando/perché" ovvero alle condizioni d'uso del sapere in rapporto al contesto d'azione.

Le **abilità** "rappresentano il saper fare che una cultura reputa importante trasmettere alle nuove generazioni, per realizzare opere o conseguire scopi. E' abile colui che non solo produce qualcosa o risolve problemi, ma colui che conosce anche le ragioni di questo "fare", sa perché, operando in un certo modo e rispettando determinate procedure, si ottengono determinati risultati" (CM 84/2005). Si tratta di condotte pratiche assimilate dal soggetto per agire in modo efficace nel contesto sociale, in quanto prodotto della razionalità tecnica accumulata in un dato contesto culturale, e usate in modo consapevole ed intenzionale in relazione ai propri scopi.

Le **disposizioni ad agire**, infine, racchiudono l'insieme delle condizioni che consentono all'individuo di impiegare le proprie conoscenze ed abilità in funzione di un determinato compito di realtà. Includono, pertanto, le modalità di relazione con gli altri, le motivazioni del soggetto, il controllo e la gestione delle proprie emozioni, la consapevolezza del proprio agire, i fattori attribuzionali e identitari, le scelte valoriali e morali: l'insieme delle disposizioni che sostanziano il dinamismo insito nella competenza, l'impiego produttivo dei propri saperi e saper fare in relazione al contesto d'esercizio. Si tratta della componente più indeterminata e complessa della competenza ma, come vedremo meglio nei prossimi paragrafi, il livello di padronanza del soggetto si qualifica essenzialmente nelle modalità di utilizzo dei propri saperi e saper fare, più che nell'ampiezza del patrimonio culturale posseduto.

#### 4. Modelli di insegnamento: ponte e muro

Riconosciuta la complessità del concetto di apprendimento e l'emergere del concetto di competenza come costruito capace di dare conto di tale complessità, si tratta di riconoscere in che misura l'**idea di insegnamento** rifletta tali orientamenti culturali. Per riprendere l'anello ricorsivo da cui siamo partiti, occorre esplorare quanto le modalità di insegnamento utilizzate nella scuola siano in sintonia con la visione dell'apprendimento proposta dal costruttivismo socio-culturale, come costruzione attiva del soggetto nella dinamica sociale in cui è inserito e in rapporto al contesto d'azione in cui opera.

Nell'economia di questo lavoro non ci interessa addentrarci in distinzioni troppo raffinate tra le metodologie didattiche impiegate nell'esperienza scolastica; seguendo il contributo di Comoglio<sup>5</sup>, ci limiteremo a descrivere e a riconoscere le differenze tra due modelli (o macro-modelli) tipici dell'insegnamento scolastico, che si possono trovare in filigrana nei comportamenti effettivi messi in atto in aula dai docenti: il modello diretto o trasmissivo e il modello indiretto o significativo. Il modello diretto, rappresentato attraverso l'immagine dell'**insegnamento-muro**, si fonda su una sequenza lineare e gerarchica "insegnante-conoscenza-studente-apprendimento" ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente tende ad essere visto come un ricettore passivo, riproduttore di una conoscenza preconfezionata; Wilson suggerisce al riguardo la metafora della pillola

<sup>5</sup> M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri Editori, 2003.

e conclude ironicamente *"il programma farà tutto il lavoro per voi; come si dice: 'Tutto ciò che si deve fare è Ascoltare!'"*<sup>6</sup>;

- la conoscenza rimane inerte, incapace di connettersi alla vita reale; come afferma Perkins *"la conoscenza inerte si trova in un attico della mente. Si scioglie solo quando in modo specifico è richiamata da un quiz o da una sollecitazione diretta, altrimenti è una raccolta di polvere"*<sup>7</sup>;

- l'insegnamento tende a frazionare la conoscenza in componenti elementari per renderlo più accessibile; come ricorda Morin, analizzando criticamente il paradigma cartesiano sotteso a tale modello *"l'approccio riduzionista (...) più che la soluzione è il problema stesso"*<sup>8</sup>;

- il gruppo tende ad essere visto come fattore di sfondo, o di disturbo del processo di apprendimento, il quale è identificato nella relazione "privata" tra il docente, il contenuto culturale e lo studente.

Il modello indiretto, rappresentato attraverso l'immagine dell'**insegnamento-ponte**, si fonda su una sequenza circolare "studente – conoscenza – insegnante" ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente è sollecitato ad elaborare una prestazione complessa e locale, riferita ad un problema concreto; rispetto ad essa viene fornito di alcuni supporti attraverso il ruolo dell'insegnante e i materiali didattici a sua disposizione;

- la conoscenza muove da contesti reali e ritorna su di essi, in una relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza, teoria e pratica;

- l'insegnamento assume la conoscenza come evento complesso, globale, situato, multidimensionale per il quale qualsiasi operazione di delimitazione e semplificazione richiede di essere ricondotta alle sue relazioni con il tutto;

- il gruppo diventa una risorsa per la risoluzione del problema, non semplicemente il contenitore entro cui si colloca il processo di apprendimento individuale, bensì l'amplificatore e il collettore delle potenzialità individuali.

- 

Pur nella necessaria semplificazione, possiamo richiamare Meirieu<sup>9</sup> nell'affermare che i due modelli tendono a collocare diversamente il loro baricentro all'interno della dinamica formativa: il modello diretto si fonda su una **centralità dell'insegnamento**, caratterizzata da ordine d'esposizione, sistematicità, pianificazione rigida, affinità con il sapere teorico, mentre il modello indiretto su una **centralità dell'apprendimento**, caratterizzata da ordine di scoperta, intuizione, gestione flessibile, affinità con il sapere pratico

(vd. Tav. 3 per una sintesi delle caratteristiche più evidenti dei due modelli)

<sup>6</sup> B.G. Wilson, "Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments", *Educational Technology*, vol. 35, n. 5, pp. 25-30.

<sup>7</sup> D. Perkins, "The many faces of constructivism", *Educational Leadership*, vol. 57, n. 3, pp. 6-11.

<sup>8</sup> E. Morin, *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.

<sup>9</sup> P. Meirieu, *La pédagogie entre le faire et le dire*, Paris, ESF, 1995.

MODELLO DI INSEGNAMENTO DIRETTO	MODELLO DI INSEGNAMENTO INDIRETTO
È centrato sull'insegnante	È centrato sullo studente
È orientato e diretto dall'insegnante	È diretto dallo studente e facilitato dall'insegnante
È noioso, con lo studente poco interessato e responsabile	È piacevole e divertente, con lo studente interessato e responsabile
È stabilito e preciso, connesso a obiettivi standardizzati	È regolato sulla persona
Si sviluppa in forma intenzionale e formalmente stabilita	Si sviluppa come una ricerca disciplinata, attraverso una interazione culturale, informale, casuale e imprevedibile
È formalizzato in lezioni	È formalizzato in esperienze
È lineare, procede secondo una sequenza di argomenti e di azioni dirette verso uno scopo	È tematico, procede organizzato attorno a problemi o a temi interessanti
È centrato sull'insegnamento	È decentrato sugli studenti che sviluppano conoscenza
È uniforme per tutti gli studenti	È differenziato a seconda degli interessi e le esigenze degli studenti
Ricorre al libro come lo strumento principale	Ricorre a fonti e materiali diversi
Avviene su compiti assegnati dall'insegnante	Avviene su compiti scelti dallo studente, richiesti o suggeriti dai problemi o dai temi che vengono sviluppati
Procede perlopiù in modo individualistico	Procede in cooperazione con altri compagni e con l'insegnante
La conoscenza è frammentata in parti per rendere più facile l'assimilazione	La conoscenza è un tutto di parti interconnesse
L'insegnante insegna, gli studenti stanno seduti e ascoltano	Gli studenti e la classe lavorano su progetti con l'aiuto dell'insegnante
È riproduzione della conoscenza presentata dall'insegnante o dal testo	È produzione di conoscenza
È controllato attraverso test e voti	È controllato attraverso una valutazione autentica

I due modelli si differenziano inoltre per la diversa modalità con cui gestiscono la relazione tra mondo scolastico e mondo reale: nel modello diretto si assume la discontinuità tra scuola e mondo reale come dato incontrovertibile su cui costruire l'identità formativa del servizio scolastico; si rivendica una sorta di barriera tra mondo scolastico e mondo reale, posta a difesa della missione culturale

della scuola: richiamando alla mente tragici eventi di attualità potremmo designarla come la “sindrome del muro”. Nel modello indiretto si punta a sciogliere tali discontinuità, creando dei costanti collegamenti tra mondo reale e conoscenza scolastica, tra saperi pratici e saperi teorici; la scuola fornisce l'opportunità di prendere le distanze dalla realtà contingente, di ritrarsi per osservarla e comprenderla più in profondità: in contrasto con quanto indicato prima potremmo parlare di “sindrome del ponte”.

Sulla base di tali considerazioni possiamo provare a riassumere alcune [condizioni di efficacia dell'insegnamento](#) in rapporto alla concezione di apprendimento da cui ha preso le mosse la nostra riflessione:

- **significativo**, come integrazione e sviluppo delle nuove conoscenze entro il patrimonio culturale pregresso del soggetto;
- **attivo**, come coinvolgimento consapevole dello studente nella gestione del processo apprenditivo;
- **situato**, in quanto agganciato a compiti e contesti significativi del mondo reale;
- **collaborativo**, in quanto esperienza relazionale fondata sul dialogo ed il confronto reciproco;
- **aperto**, in quanto riferito a differenti prospettive di analisi dei contenuti culturali e a molteplici modalità di soluzione;
- **multimediale**, in quanto combinazione ed integrazione di differenti modalità di rappresentazione della realtà;
- **metacognitivo**, in quanto promozione dell'autoconsapevolezza nel processo di costruzione della conoscenza.

## 5. L'iceberg della valutazione

A fronte degli orientamenti emergenti in rapporto al significato di apprendimento e di insegnamento, come cambia l'**idea di valutazione** didattica? Ancora una volta il concetto chiave da cui partire è quello di competenza, rappresentato da alcuni autori attraverso l'immagine dell'iceberg, in modo da evidenziare la duplicità delle componenti presenti nella sua rilevazione: una componente visibile, esplicita, espressa attraverso prestazioni osservabili che rinviano essenzialmente al patrimonio di conoscenze e abilità possedute dal soggetto; una componente latente, implicita, che richiede un'esplorazione di dimensioni interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socio-emotivi dell'individuo (cfr. Tav. 4)



Tav. 4 L'iceberg della competenza.

Tale immagine, anche nella sua rappresentazione visiva, segnala con evidenza le difficoltà su cui si misura una valutazione delle competenze, inevitabilmente costretta a dotarsi di modalità e strumentazioni attraverso cui andare "sotto la superficie dell'acqua" e sondare le componenti soggettive e interne del processo di apprendimento dell'individuo. Da qui i limiti che la tradizionale strumentazione docimologica incontra nel misurarsi con la **sfida della valutazione delle competenze**: le prove di verifica degli apprendimenti, più o meno strutturate, forniscono dispositivi utili ad accertare le conoscenze e le abilità possedute dall'individuo ma rischiano di risultare parziali e inadeguate per esplorare le diverse dimensioni connesse all'idea di competenza, in particolare quelle più profonde e interne al soggetto.

Più analiticamente possiamo tentare di riconoscere i principali problemi che la valutazione delle competenze pone, in riferimento ai tre momenti che caratterizzano il processo valutativo: la [determinazione dell'oggetto](#), la [raccolta dei dati e delle informazioni](#), l' [espressione del giudizio](#).

Ciò che emerge è la difficoltà a riconoscere e comprendere l'iceberg della competenza nella sua globalità e nelle relazioni tra le componenti che la

caratterizzano. Ritorna alla mente una vecchia storia indiana richiamata da Tiziano Terzani per evidenziare la difficoltà di recuperare un'immagine d'insieme di un evento, capace di riconnettere le diverse parti di cui si compone:

*“Mi domandavo se la scienza alla quale mi ero affidato non fosse in fondo cieca come lo sono in una vecchia storia indiana i cinque protagonisti cui viene chiesto di descrivere un elefante. Il primo cieco si avvicina all'animale e gli tocca le gambe: “L'elefante è come un tempio e queste sono le colonne”, dice. Il secondo tocca la proboscide e dice che l'elefante è come un serpente. Il terzo cieco tocca la pancia del pachiderma e sostiene che l'elefante è come una montagna. Il quarto tocca un orecchio e dice che l'elefante è come un ventaglio. L'ultimo cieco, annaspando, prende in mano la coda e dice: “L'elefante è come una frusta!” Ogni definizione ha qualcosa di giusto, ma l'elefante non viene mai fuori per quel che è davvero.”<sup>10</sup>*

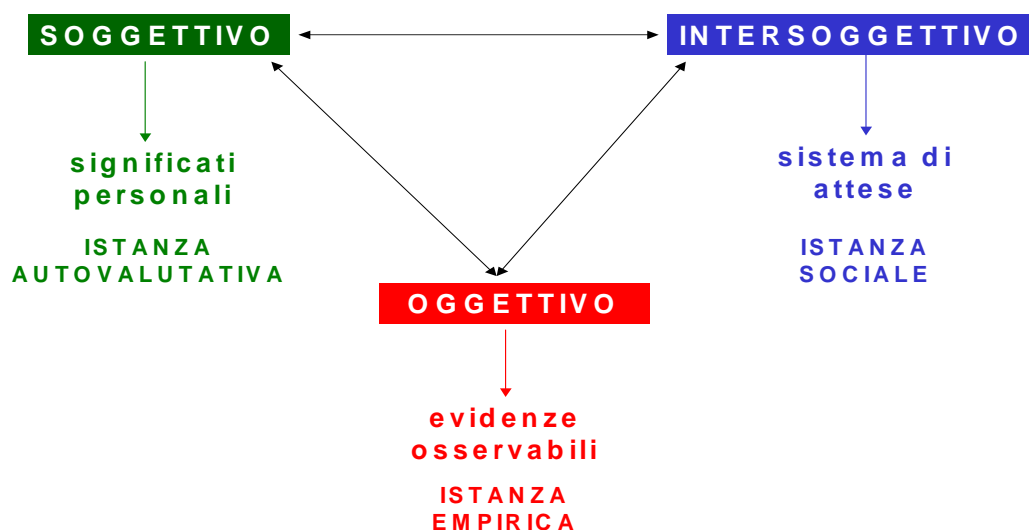
## 6. Valutare le competenze: una prospettiva trifocale

Una solida base su cui impostare la sfida della valutazione delle competenze è il principio di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono. La natura polimorfa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti presuppone una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costrutto e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato.

Da tale principio muove la proposta di Pellerey di privilegiare una **prospettiva trifocale** di osservazione nell'analisi della competenza: una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva (cfr. Tav. 5

---

<sup>10</sup> T. Terzani “Un altro giro di giostra”, Milano, Longanesi 2004, p. 84.



Tav. 5 Livelli di valutazione delle competenze

La **dimensione soggettiva** richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare.

Essa implica un' **istanza autovalutativa** connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?

La **dimensione intersoggettiva** richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato.

La dimensione intersoggettiva implica quindi un' **istanza sociale** connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto.

Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?

La **dimensione oggettiva** richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede.

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

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

Le tre dimensioni indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato: dimensione \*[soggettiva](#)\* [intersoggettiva](#) e \*[oggettiva](#)\* in rapporto alla propria specificità, richiedono di servirsi di dispositivi differenti per poter essere rilevate e comprese (cfr. Tav. 6)



*Tav. 6 Modalità di valutazione delle competenze*

Apprendimento, insegnamento e valutazione si confermano tre piani di lettura dell'azione didattica strettamente intrecciati ed interagenti: piani di lettura attraversati da una profonda rivisitazione culturale ed operativa negli ultimi anni, che assume il concetto di "competenza" come baricentro comune. Una rivisitazione che mette in gioco, inevitabilmente, anche il Dirigente scolastico: non come responsabile diretto della gestione dell'aula, ma come garante delle condizioni che assicurano un servizio formativo di qualità. La sfida che l'assunzione del concetto di competenza pone alla scuola è a 360 gradi, richiede una riflessione a tutto campo sulle proprie concezioni di apprendimento, di insegnamento, di valutazione: una riflessione in grado di coniugare l'analisi critica e la valorizzazione delle proprie pratiche professionali con la consapevolezza culturale del valore e della portata del cambiamento concettuale che la scuola è chiamata ad affrontare.