
ANNA RITA
COLASANTI
MARIO
BECCIU*

La valutazione delle capacità personali: indicazioni metodologiche

*Scopo del presente
articolo è fornire alcune
indicazioni metodologiche
per procedere alla
valutazione delle
capacità personali.*

*Nella prima parte sono
descritte ed esemplificate
alcune strategie e
strumenti di cui il
formatore può disporre
sia per la valutazione
formativa che per quella
sommativa.*

*Nella seconda parte,
sono, invece, precisati
alcuni principi che
occorre tener presenti
affinché i giudizi
formulati risultino
pedagogicamente validi¹.*

INTRODUZIONE

Un problema piuttosto complesso che si pone al formatore concerne la valutazione delle capacità personali. Infatti, di fronte all'esigenza di documentare il potenziamento e il raggiungimento di determinate capacità, il formatore deve fare i conti con una serie di difficoltà.

Una prima difficoltà risiede nel fatto che le capacità personali non possono essere trattate alla stessa stregua delle competenze tecniche. Essendo, infatti, capacità strettamente legate al Sé dell'allievo e che risentono fortemente della sua storia di apprendimento (familiare, scolastica, sociale), richiedono una valutazione prevalentemente formativa piuttosto che sommativa.

Ne deriva che, a differenza delle competenze tecniche, per le quali la valutazione si basa su azioni e prestazioni osservabili fornite dall'al-

* Esperti di formazione (Associazione AIPRE).

¹ Il testo integrale sulla valutazione delle capacità personali, ivi compresa la scheda di valutazione per le singole unità oggetto di training, farà parte di una prossima pubblicazione da parte del CNOS-FAP.

lievo e intese come indicatori di padronanza, le capacità personali necessitano di riferirsi, per la loro valutazione, non solo alle prestazioni osservabili, ma anche ai processi ad esse sottesi, ossia alle procedure attraverso le quali le capacità sono potenziate e raggiunte.

In secondo luogo, anche quando ci si vuole riferire alle prestazioni osservabili, non si dispone di strumenti idonei che descrivano operativamente, per le singole capacità personali, gli obiettivi perseguiti con i relativi criteri di padronanza; di qui il rischio di incorrere in giudizi valutativi che risentono del soggettivismo e dell'approssimazione.

Infine, poiché gran parte del lavoro sulle capacità personali è indirizzata ad ampliare l'autoconoscenza e a stimolare la promozione della propria realtà personale, da parte degli allievi, è indispensabile che il processo valutativo consenta a questi ultimi di controllare l'andamento del proprio apprendimento in fase d'attuazione, permettendo gli aggiustamenti dovuti; ne deriva la necessità di ricorrere a modalità alternative di valutazione che includano la possibilità di monitorare i dati in evoluzione da parte degli allievi stessi.

In sintesi, nel valutare le capacità personali si è chiamati a verificare *non solo ciò che un allievo sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa e tramite quali processi arriva a farlo*. Tutto questo obbliga inevitabilmente a ripensare e ad innovare il processo di valutazione.

Nella parte che segue presentiamo una serie di strategie che il formatore può adottare per realizzare una valutazione dei contenuti e dei processi di apprendimento, continuata nel tempo e in collaborazione con l'allievo. Infine, consideriamo brevemente alcuni principi che devono essere tenuti presenti nella formulazione e nella verbalizzazione dei giudizi valutativi.

1. STRATEGIE DI VALUTAZIONE

Osservazione in aula e fuori dell'aula

Parte integrante del processo di valutazione è rappresentata dall'osservazione. Quest'ultima, se realizzata con accuratezza e nella variabilità spaziotemporale, consente di ottenere informazioni preziose sui comportamenti e sulle prestazioni degli allievi.

Per questo si richiede al formatore di osservare e registrare quei comportamenti degli allievi che possono essere indicativi della presenza o meno di determinate capacità personali. Le osservazioni possono essere libere oppure basate su schede già predisposte (cfr. Figura 1).

Il diario delle attività

Nella valutazione delle capacità personali ampio spazio è dato all'autovalutazione. È, infatti, importante che gli allievi considerino la conoscenza delle loro possibilità e competenze come un obiettivo formativo e non semplicemente come un impegno sporadico e occasionale.

Fig. 1 - Esempio di scheda osservativa

Allievo _____			
Comportamento <i>Collaborare con gli altri</i>			
N _____	I _____	S _____	C _____
<i>non manifesta il comportamento</i>	<i>inizia a manifestare il comportamento</i>	<i>sta sviluppando il comportamento</i>	<i>manifesta il comportamento con competenza</i>
<i>aspetti da osservare</i>	<i>valutazione</i>	<i>data</i>	<i>osservazioni integrative</i>
<i>È propositivo</i>			
<i>Incoraggia la partecipazione</i>			
<i>Accetta pareri diversi</i>			
<i>Condivide le proprie cose</i>			
<i>Fa apprezzamenti</i>			
<i>Allenta le tensioni</i>			

Fonte: adattato da Pike - Salend, 1996.

Per questo può essere utile il ricorso al diario delle attività. Al termine di un incontro, che ha avuto per oggetto una capacità personale o una componente di essa, l'allievo può annotare i suoi commenti sull'esperienza d'apprendimento, sia spontaneamente in modo non strutturato, sia sistematicamente tenendo conto dei seguenti aspetti: cosa ha appreso, come lo ha appreso, cosa non è chiaro, che difficoltà ha incontrato, quanto è stato interessante, in che misura e in quali contesti considera applicabile ciò che ha appreso, come valuta i risultati conseguiti.

L'esame del diario, effettuato ad intervalli brevi, può consentire all'allievo e al formatore di individuare obiettivi e strategie per superare eventuali difficoltà e migliorare la prestazione.

Una forma particolare di diario è rappresentata dalla *biografia d'apprendimento*, uno strumento relativamente semplice che serve a monitorare e a documentare ciò che un allievo scopre su se stesso e sul proprio apprendimento nel corso del tempo (cfr. Figura 2).

In esso c'è un riferimento temporale e contestuale, una breve annotazione di ciò che l'allievo ha scoperto, un'ulteriore sintesi sotto forma di parole-chiave.

L'archivio dei "prodotti e dei progressi dell'apprendimento"

Poiché il possesso delle capacità personali non può essere inferito sulla base di una singola prestazione è necessario disporre di uno strumento che consenta di raccogliere e documentare l'itinerario che percorre ogni allievo per raggiungere gli obiettivi previsti.

Fig. 2 - Esempio di biografia d'apprendimento

Oggi...(data)	In occasione di...	Ho scoperto che...	Parole-chiave
12 novembre 2002	Una discussione con i compagni	A volte sottovaluto le mie capacità	SOTTOVALUTO CAPACITÀ
10 dicembre 2002	Un'esercitazione sulla competenza emozionale	Posso modificare i miei pensieri per sentirmi meglio	PENSIERO EMOZIONE
20 gennaio 2003	Un lavoro di gruppo	Tante teste producono meglio di una	INSIEME PRODOTTO MIGLIORE

Fonte: adattato da Mariani, 2000.

Tale strumento, generalmente denominato *portfolio formativo*, consiste in una raccolta longitudinale e sistematica di testimonianze del percorso di apprendimento di ogni singolo allievo. Si tratta di un insieme di campioni, di lavori o esperienze collezionate nel corso del tempo che permettono, sia durante l'attività formativa sia a conclusione di essa, di esaminare i progressi realizzati dall'allievo e di inferire il livello raggiunto nelle singole capacità in oggetto.

Il materiale da raccogliere dovrà essere selezionato dal formatore e dall'allievo sulla base delle unità trattate nel corso del programma e il lavoro o l'esperienza selezionati dovranno far risaltare le competenze raggiunte.

È importante, inoltre, che i campioni scelti siano diversificati: schede di osservazione, esempi di esercitazioni svolte, risposte scritte nei diari, schede o questionari di auto valutazione, registrazioni audio, riprese video, verbali sulle esperienze.

Ad ogni lavoro scelto dovrebbe essere annessa una scheda contenente le seguenti informazioni:

- a) un'identificazione del documento;
- b) una descrizione del contesto in cui il documento è stato prodotto;
- c) una spiegazione dei motivi per cui è stato scelto (Pike - Salend, 1996).

L'uso di un archivio così organizzato ha una serie di vantaggi, sia per il formatore che per l'allievo (Pellerey, 2000). Al formatore consente di:

- avere una visione più articolata e distribuita nel tempo del lavoro svolto dagli allievi;
- realizzare una riflessione interpretativa e valutativa più complessa, basata non solo sui risultati conseguiti, ma soprattutto sui processi che hanno portato a tali risultati;
- perfezionare il programma seguito avendo a disposizione una documentazione longitudinale dei risultati della propria azione formativa.

All'allievo consente di:

- acquisire abilità di auto valutazione;
- sentirsi attivo costruttore delle proprie conoscenze e competenze;
- dimostrare i propri punti di forza e non solo le proprie vulnerabilità;

- dirigere l'attenzione non solo sul voto, ma sull'apprendimento;
- incrementare la consapevolezza di cosa e di come hanno appreso.

Le scale di valutazione

Gli strumenti sin qui esaminati fanno essenzialmente riferimento alla valutazione formativa e consentono di rilevare non solo cosa l'allievo sa e cosa è capace di fare con ciò che fa, ma anche come apprende.

Il formatore, tuttavia, necessita anche di strumenti per una valutazione sommativa, che consentano di stimare il livello di competenza nelle prestazioni di un allievo. La prestazione, infatti, non è realizzata bene o male, ma prevede uno sviluppo da un livello di non presenza ad un livello d'eccellenza.

Per questo possono essere d'aiuto le scale di valutazione. Esse hanno il vantaggio di un'agevole fruibilità e offrono una visione generale del livello raggiunto dall'allievo (cfr. Figura 3).

Fig. 3 - Esempio di scala di valutazione

COLLABORAZIONE	
Livello 1	L'allievo tende a manifestare comportamenti competitivi. Evita situazioni in cui è chiamato a collaborare con gli altri e quando non può farne a meno assume l'atteggiamento del "bastian contrario"; fa molta fatica a condividere con i compagni le sue cose.
Livello 2	L'allievo tende a sottrarsi al lavoro comune. Preferisce lavorare da solo oppure con alcuni compagni. È disposto a condividere le sue cose solo con i suoi amici.
Livello 3	L'allievo collabora solo se sollecitato dall'insegnante o dai compagni; se gli viene richiesto mette a disposizione il suo materiale.
Livello 4	L'allievo è ben disposto alla collaborazione con i compagni e accetta le loro proposte, sebbene tenda a far valere la propria opinione; quando è necessario mette a disposizione le sue cose.
Livello 5	L'allievo collabora volentieri con i compagni; cerca di coinvolgere quelli isolati e meno motivati; durante le attività è propositivo, sa accettare i pareri diversi ed è elemento unificatore all'interno del gruppo; è attento alle necessità dei compagni ed è pronto a condividere le proprie cose.

I criteri di padronanza

Accanto alle scale di valutazione costituiscono un importante ausilio alla valutazione sommativa i criteri di padronanza che descrivono cosa dovrebbe saper fare un allievo perché l'obiettivo stabilito per una determinata capacità possa considerarsi raggiunto.

Si tratta quindi di specificare, per ogni capacità, il tipo di compito che l'allievo è chiamato ad eseguire in termini di richiesta-prestazione (cfr. Figura 4).

Fig. 4 - Esempio di obiettivo operativizzato

CAPACITÀ IN OGGETTO: LA NEGOZIAZIONE	
Obiettivo	
Condizioni	Simulando una situazione di conflitto con un compagno legata alla procedura da scegliere per eseguire un determinato compito
<i>Prestazione</i>	<p>l'allievo dimostra di saper negoziare se</p> <ol style="list-style-type: none"> cerca di capire le motivazioni del compagno, ponendo domande opportune (Es. Perché preferisci procedere in questo modo?) si sforza di comprenderne il punto di vista e le aspettative utilizzando la riformulazione (Es. Stai dicendo che è più vantaggioso procedere in questo modo, in quanto...) esprime le ragioni che lo porterebbero a seguire un'altra procedura (Io sarei dell'idea di procedere in quest'altro modo perché...) esplicita i vantaggi di entrambe le posizioni (Es. La tua idea ci permetterebbe di, la mia di....) chiede al compagno se è d'accordo e se vede altri vantaggi (Es. Che te ne pare? Ci trovi altri vantaggi?) esplicita gli svantaggi di entrambe le posizioni (Es. Se procediamo come dici tu potremmo rischiare di...; se procediamo come dico io, potremmo rischiare di....) chiede al compagno se è d'accordo e se vede altri svantaggi (Es. Che te ne pare? Ci trovi altri svantaggi?) elenca possibili soluzioni (Es. Per la prima parte potremmo muoverci così...., per la seconda invece.... - oppure - Potremmo integrare le due procedure in questo modo....) chiede al compagno cosa ne pensi e se ha in mente altre soluzioni (Es. Che ne dici? Tu che idee hai?) raggiunge un accordo sulla soluzione (Es. OK, decidiamo di procedere così...)
<i>Criterio di padronanza</i>	
Si considera raggiunto l'obiettivo se l'allievo	<ol style="list-style-type: none"> individua almeno due motivi che spingono il compagno a sostenere la sua scelta esplicita almeno due motivi a sostegno della propria scelta presenta almeno un vantaggio e uno svantaggio connesso alle due posizioni individua almeno due soluzioni che tengano conto delle diverse motivazioni emerse.

Fonte: adattato da Nota-Soresi, 1997.

2. LA FORMULAZIONE DEI GIUDIZI VALUTATIVI

Fin qui abbiamo presentato gli strumenti di cui il formatore può disporre per formulare un giudizio valutativo il più possibile accurato circa le capacità personali.

È necessario, tuttavia, riflettere brevemente anche sui principi che in tale formulazione debbono essere tenuti presenti affinché il giudizio espresso risulti di stimolo ad una crescita ulteriore e non vada a minare l'autostima del discente.

I principi che permettono di realizzare una prassi valutativa incoraggiante e proattiva fanno riferimento al carattere differenziato del giudizio, alla sua funzione prognostica, alla rilevazione in esso dei progressi e degli sforzi compiuti dall'allievo.

Un giudizio si connota, quindi, come pedagogicamente valido quando è differenziato, prognostico e rilevante il positivo (Franta-Colasanti, 1993).

Il principio della *differenziazione* concerne la specificità e la concretezza dei comportamenti oggetto di valutazione. Giudizi specifici e concreti aiutano gli allievi a capire quali sono i comportamenti da migliorare e contengono suggerimenti per un agire alternativo; al contrario, giudizi globali e poveri di concretezza non rappresentano un *feedback* costruttivo e per la loro natura interpretativa possono provocare, in chi li riceve, confusione, chiusura e resistenza.

La realizzazione del principio della differenziazione è legata alla verbalizzazione del giudizio in termini descrittivo-fenomenologici ed interazionali.

La *verbalizzazione descrittivo-fenomenologica* fa riferimento all'uso di verbi ed avverbi, ed esclude il ricorso ad aggettivi. Così il giudizio "Giovanni è aggressivo e bisognoso di attenzione" (uso di aggettivi), può essere tradotto in "Giovanni spesso reagisce con insulti quando avverte che compagni non rispettano le sue idee" (uso di avverbio: spesso; di verbo: reagire con insulti).

Mentre la prima formulazione è statica e contiene l'inferenza di un tratto o una di disposizione (aggressivo), la seconda è dinamica e contiene un'informazione con la quale l'allievo può confrontarsi più facilmente.

Inoltre, la prima non lascia molti margini di cambiamento (in quanto una disposizione intrapsichica è meno soggetta a modificarsi), la seconda, invece, (in quanto focalizzata sul comportamento) consente maggiori possibilità di controllo e, quindi, di miglioramento.

La *verbalizzazione interazionale* del giudizio riguarda l'enfasi sull'interdipendenza del comportamento individuale con gli altri e con il contesto.

L'interpretazione della personalità secondo l'approccio interazionale [C=f(P/S)], porta, infatti, a considerare il comportamento dell'allievo come interdipendente con l'ambiente scolastico, inteso come correlato oggettivo del suo mondo soggettivo.

In tal senso, concepire l'agire dell'allievo unicamente in funzione della sua persona costituirebbe un riduzionismo e non consentirebbe di cogliere i fattori (formatori, compagni, condizioni oggettive di spazio e di tempo, ecc.) che possono influire sulla messa in atto di determinati comportamenti.

Al contrario, sottolineare come questi ultimi interdipendano con le componenti del contesto aiuta l'allievo stesso a comprendere più differenziatamente il suo agire.

Secondo il criterio della verbalizzazione interazionale la seguente formulazione *"Talvolta Pietro lavorando con i compagni si urta e smette di collaborare"*, dovrebbe essere trasformata in *"Pietro risponde alterato e smette di lavorare con i compagni quando questi manifestano disaccordo rispetto alle sue idee"*.

A differenza della prima, questa seconda formulazione rende esplicito l'elemento di interdipendenza, cioè il comportamento di critica dei compagni al quale Pietro reagisce con irritazione e non collaborazione.

In questo stesso esempio risulterebbe ancora meno valida della prima una formulazione del tipo *"Pietro è vulnerabile"*, in quanto costituirebbe un'interpretazione gratuita e confrontativa facilmente innescante reazioni difensive.

Il secondo principio da tener presente nella formulazione dei giudizi valutativi, concerne la loro *funzione prognostica*, laddove per funzione prognostica si intende l'esplicitazione dei fattori e delle condizioni da curare perché un determinato comportamento migliori.

Si tratta, quindi, di comunicare le prospettive verso le quali muovere concretizzando modalità e strategie che consentono di camminare progressivamente nella direzione auspicata.

Un esempio di giudizio prognostico potrebbe essere il seguente *"Giuseppe generalmente si astiene dal comunicare, quando occorre prendere una decisione comune; il suo comportamento affermativo in queste situazioni potrebbe essere incrementato se lo si aiutasse ad introdurre più spesso le sue idee e i suoi interessi"*. In tal caso viene specificato il comportamento in questione e vengono suggerite indicazioni per il superamento delle difficoltà.

Il terzo principio da osservare nella formulazione dei giudizi riguarda il *riconoscimento del progresso e dello sforzo compiuti*. Tale riconoscimento, oltre a costituire una gratificazione ed un rinforzo a persistere nell'impegno, incrementa nell'allievo la fiducia e la percezione di controllabilità degli eventi.

Il formatore rispetta questo terzo principio quando non usa il confronto sociale (es. il riferimento all'andamento del gruppo classe), ma valuta l'agire dell'allievo in rapporto a suoi precedenti standard di condotta e quando tiene conto, nella valutazione del progresso, della disponibilità delle risorse personali e sociali.

Un esempio di giudizio rimarcante il progresso potrebbe essere il seguente *"Antonio si isola sempre meno dai compagni e ultimamente prende l'iniziativa di comunicare purché sappia che può tacere se lo desidera"*.

Riassumendo, la valutazione delle capacità personali raggiunge l'obiettivo della validità pedagogica quando la formulazione dei giudizi si fonda su comportamenti osservabili e non su tratti o disposizioni intrapsichiche; quando è specifica, processuale, contestualizzata, prospettica, enfaticamente il positivo.

BIBLIOGRAFIA

- COMOGLIO M. (2002), *La valutazione autentica*, in: "Orientamenti pedagogici" 49 (1), 93-112, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- FRANTA H. - COLASANTI A.R. (1993), *La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica*, in: "Valutazione nella scuola media. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 64, Firenze, Le Monnier.
- PIKE K. - SALEND S.J. (1996), *Strategie di valutazione autentica dell'apprendimento*, in: "Difficoltà di apprendimento" 1/3, 329-342, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- MARIANI L. (2000), *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.
- PELLEREY M. (2000), *Il portfolio progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in: *ISRE*, VII, (2), 5-28, Venezia.
- NOTA L. - SORESI S. (1997), *I comportamenti sociali*, ERIP, Pordenone.