

**TRA PORTFOLIO E CERTIFICAZIONE:
DOCUMENTARE E VALUTARE
COMPETENZE E PROCESSI NEL CURRICOLO**

Luciano Mariani

TRA PORTFOLIO E CERTIFICAZIONE: DOCUMENTARE E VALUTARE COMPETENZE E PROCESSI NEL CURRICOLO

Luciano Mariani

1. Un'esigenza di trasparenza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ certificativa ▪ formativa
2. Il curricolo tra <i>prodotto</i> e <i>processo</i>	
3. Alle radici della <i>competenza</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fare riferimento ad un <i>contenuto</i> (le conoscenze e le abilità di una persona) ▪ sottolinearne l'<i>adeguatezza in una determinata situazione</i> ▪ inserire e far interagire questi <i>saperi</i> "all'interno di un sistema in cui assume significato anche il <i>chi</i> è portatore dei saperi e il <i>dove</i> e <i>perchè</i> essi si esprimono"
4. Oltre l'opposizione <i>competenza/ processo</i>	<p>Il diagramma mostra una nuvola stilizzata con i seguenti livelli (da sopra a sotto): - competenze (sopra una linea blu) - strategie - processi di apprendimento - stili, intelligenze, attitudini - convinzioni, atteggiamenti, motivazioni Quattro frecce blu puntano verso l'alto, una su ciascun lato della nuvola.</p>
5. Oltre l'opposizione <i>sommativo/formativo</i>	<p>Il diagramma mostra una piramide grigia con un rettangolo giallo in cima etichettato competenze e un rettangolo giallo in base etichettato processi. A sinistra della piramide, sotto il titolo valutazione sommativa, sono elencate: - puntuale - prestazioni osservabili - contenuti espliciti - strumenti più formalizzati - controllo esterno A destra della piramide, sotto il titolo valutazione formativa, sono elencate: - continua - anche processi indagabili - anche contenuti impliciti - strumenti meno formalizzati - anche autovalutazione</p>
6. Oltre l'opposizione <i>estrinseco/intrinseco</i>	
7. Integrare le certificazioni nel curricolo	
8. Un ponte tra <i>apprendimento</i> e <i>valutazione</i>	

Learning Paths



Tante Vie Per Imparare

www.learningpaths.org

luciano.mariani@iol.it

TRA PORTFOLIO E CERTIFICAZIONE: DOCUMENTARE E VALUTARE COMPETENZE E PROCESSI NEL CURRICOLO

Luciano Mariani

Fatte salve le congiunzioni e le preposizioni, il titolo di questo mio contributo si compone esclusivamente di *parole-chiave*: tra queste vorrei istituire una rete di relazioni, in modo da offrire alcune tracce di riflessione e discussione che aiutino a rispondere a domande come

- che cosa si può/si vuole/si deve *documentare* e *valutare* in un *curricolo*?
- che cosa implicano i concetti di *competenza* e di *processo*? Come si raccordano tra loro?
- in quali diversi modi strumenti come il *portfolio* e la *certificazione* possono contribuire a soddisfare esigenze di documentazione e valutazione?

Un'esigenza di trasparenza

Il *portfolio delle lingue* e i sistemi di *certificazione* costituiscono due tra le prime e più importanti applicazioni concrete delle linee-guida contenute nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (AA.VV. 2002, d'ora in poi citato come *Quadro*). In particolare, essi intendono rispondere ad un'esigenza di trasparenza e comparabilità delle qualifiche riguardanti le lingue a livello internazionale, in modo da contribuire alla mobilità e all'integrazione dei cittadini europei. Nel contempo, questi due strumenti vorrebbero affiancare alla loro *valenza certificativa* anche una forte *valenza formativa*, che si realizzerebbe nell'incoraggiare e motivare lo studio delle lingue, nel sottolineare il valore del plurilinguismo e della pluriculturalità, e nel promuovere modalità di apprendimento e valutazione sempre più autonomi.

Queste due valenze, *certificativa* e *formativa*, possono essere viste come complementari e non antitetiche, ma riguardano comunque due ambiti diversi, che non sempre riescono ad integrarsi in modo armonico nel concreto dei contesti di applicazione, e che proprio per questo necessitano di un esame attento e non superficiale.

Nel vorticoso sviluppo delle strumentazioni, che ha visto negli ultimi anni una crescita esponenziale del ricorso alle certificazioni (soprattutto "esterne" alla scuola) ed un proliferare di portfolio e di pubblicazioni da parte di enti, istituzioni, case editrici, in una esplosione di sinergie tra pubblico e privato mai vista prima d'ora, si sta forse sottovalutando l'impatto di una domanda semplice ma cruciale: a che cosa servono gli strumenti?

Il curricolo tra *prodotto* e *processo*

Si potrebbe dire che abbiamo risposto a questa domanda all'inizio del paragrafo precedente: gli strumenti servono a fini di documentazione e valutazione. Potremmo però allora chiederci *che cosa* più esattamente si vorrebbe documentare e valutare. La risposta a questo secondo quesito è in genere altrettanto rapida e univoca: si documentano e si valutano le *competenze*, nel nostro caso le competenze linguistico-comunicative, in riferimento alle attività comunicative (un tempo chiamate "abilità") specificate nell'ambito dei sei livelli previsti dal *Quadro*.

Le competenze, tuttavia, si realizzano come prodotto finale o risultato atteso di un percorso di apprendimento che nelle istituzioni formative viene specificato in termini di "curricolo". Non a caso la parola *curricolo* deriva dalla voce latina *currere*, cioè "correre", a significare che si tratta di un movimento, di una successione, di un processo. Anche se cristallizzato in documentazioni più o meno ufficiali, il "curricolo" è in concreto l'insieme delle attività che si svolgono giorno dopo giorno in un ambiente di formazione, per integrare obiettivi, contenuti, metodi e valutazione - e, diremmo oggi, *ai fini dello sviluppo di competenze*.

Dunque la scuola (intendendo con questo termine più dimesso e familiare qualunque istituzione formativa) prevede un *percorso* di apprendimento/insegnamento per il raggiungimento di un obiettivo come lo sviluppo di competenze. Questo significa che la scuola esiste non solo in funzione del *risultato finale* o "esito atteso", ma anche, e ancora di più in termini dei tempi e delle energie impiegati, in funzione del *percorso formativo* che deve realizzare, cioè del *processo* che viene messo in movimento. Questa dicotomia tra *prodotto* e *processo*, tra risultato finale e percorso progressivo, tra esito atteso e sviluppo *in itinere* è forse più apparente che reale, ma per dimostrarlo occorre (ri)approfondire il concetto di *competenza*.

Alle radici della *competenza*

Ancora una volta è illuminante il ricorso all'etimologia. L'aggettivo "competente" deriva dal tardo latino *competente(m)*, participio presente di *competere*, che significava in origine "concordare" e più tardi "addirsi". Dunque alle origini di questo concetto non c'è tanto, o soltanto, l'idea della *capacità* di svolgere un certo compito, ma anche e soprattutto un'idea di attività *adeguata, adatta, proporzionata, opportuna* (ed è rimasta traccia di questo significato originario nell'espressione *mancia competente*, dove per "competente" si intende appunto "adeguata" alla prestazione svolta).

Si capisce allora come sia stato e sia tuttora difficile definire la competenza, perchè in realtà si tratta non solo di fare riferimento ad un *contenuto* (le conoscenze e le abilità di una persona), ma anche di sottolinearne l'*adeguatezza in una determinata situazione*, cioè di inserire e far interagire questi *saperi* "all'interno di un sistema in cui assume significato anche il *chi* è portatore dei saperi e il *dove* e *perchè* essi si esprimono" (Mariani et al. 2004).

Questo è forse il senso più profondo dei descrittori delle attività comunicative proposte dal *Quadro* e riprese dai portfolii e dai sistemi di certificazione. E questo ci indica forse anche un possibile percorso di utilizzo e di adattamento di questi descrittori nei nostri diversi contesti scolastici. Quando ad esempio consideriamo un descrittore come "E' in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argomenti familiari" (AA.VV. 2002, Leggere per informarsi e argomentare, Livello B1), non stiamo facendo riferimento ad una generica abilità di lettura, ma ad un insieme di conoscenze e abilità che si concretizzano in una determinata situazione. Questa situazione prevede *contesti, condizioni e vincoli* che caratterizzano il *compito* da svolgere e i suoi *scopi*: non tutte le informazioni, ma solo quelle significative; non tutti gli articoli di giornale, ma solo quelli a struttura lineare; non tutti gli argomenti, ma solo quelli di tipo familiare; e così via. Il lavoro lungo e complesso da compiere sui descrittori è proprio quello di *renderli riconoscibili a chi ne fruisce*, e in primo luogo agli studenti, in quanto indicatori di competenze *adeguate* a far fronte a *determinate* situazioni di uso della lingua da parte di persone che hanno, *in un certo momento, particolari* esigenze, cioè scopi comunicativi. In questo senso si comprende anche come una competenza così delineata venga definita dal *Quadro* come "orientata all'azione", cioè appartenente a "membri di una società che hanno dei compiti ... da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico ..." (AA.VV. 2002).

Oltre l'opposizione *competenza/ processo*

Emerge anche, da questa visione di *competenza*, una complessità che non riguarda solo, come si è illustrato, il prodotto, cioè risultato finale atteso al termine di un percorso di formazione, ma coinvolge il percorso stesso, cioè il processo attraverso cui si realizza gradualmente, nel suo "correre" continuo, il curricolo. Il concetto stesso di "curricolo" ne viene condizionato, in quanto la competenza può allora essere vista, in questa prospettiva, come la punta di un iceberg, la parte del curricolo "emersa", e dunque più facilmente documentabile, valutabile, certificabile (Fig. 1). La competenza come prodotto dell'integrazione di obiettivi, contenuti, metodi e valutazione potrebbe così fare riferimento al cosiddetto "curricolo esplicito", mentre sotto la superficie, dentro la parte sommersa dell'iceberg, troverebbe posto il cosiddetto "curricolo latente" o implicito - fatto cioè di "tutto ciò che ... viene trasmesso dalla scuola senza piena consapevolezza e comunque senza che sia riconosciuto apertamente ed ufficialmente" (Bertolini 1996; cf. anche Wenden 1986, Wenden 1991, Woods 1996).



Fig. 1 - Il curriculum esplicito e il curriculum latente

Proprio questa zona sommersa conviene invece esplorare, allo scopo di mettere in luce tutti i *fattori di processo* che condizionano la realizzazione della competenza.

Proviamo ad esemplificare la possibile interazione di questi fattori nello svolgimento dell'attività comunicativa di lettura appena citata ("E' in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argomenti familiari"). Supponiamo che lo studente (o comunque l'utilizzatore della lingua) debba affrontare un articolo di giornale, con le caratteristiche citate nel descrittore, che sia corredato da qualche fotografia con le relative didascalie. Nel caso si tratti di un esercizio o di un test, il testo in questione sarebbe presumibilmente accompagnato da una serie di domande, chiuse (ad esempio, a risposta multipla) o (semi)-aperte, che dovrebbero esercitare e/o verificare un'abilità di lettura che in questo caso si configura come lettura globale (*skimming*), volta cioè a estrarre le informazioni principali contenute nel testo. La *prestazione* fornita dallo studente nell'esecuzione di questo specifico compito verrebbe così a configurarsi come *indicatore* del possesso della *competenza* segnalata dal relativo *descrittore*.

Che cosa deve succedere all'interno della persona perchè si produca questa prestazione? Un'attività comunicativa di ricezione della lingua scritta mette in moto dei *processi di apprendimento* molto sinteticamente descrivibili in termini di fasi (una *pianificazione*, in cui si selezionano il contesto e la conoscenza del mondo rilevante per il testo in questione, si attivano i relativi schemi, si creano delle aspettative; un'*esecuzione*, in cui si identificano indizi nel testo per attuare per il loro tramite delle inferenze; una *valutazione*, in cui si verificano le ipotesi di significato confrontando gli indizi con gli schemi; e infine un'eventuale *riparazione*, in cui si creano ipotesi alternative nel caso le precedenti si fossero dimostrate inadeguate).

Questi processi cognitivi possono essere facilitati, ottimizzati e velocizzati tramite la messa in opera di opportune *strategie di apprendimento*, che sono appunto i passi concreti, le operazioni, le azioni specifiche con cui si può cercare di risolvere problemi che non si possono affrontare con comportamenti automatizzati, "di routine". Le strategie a disposizione delle singole persone, che funzionano in un certo senso da "ponte" tra i processi sottostanti e la concreta prestazione da realizzare, variano molto in quantità e qualità, e possono concretizzarsi in una vasta gamma di comportamenti diversi, come, ad esempio, per gli scopi del compito in questione:

- guardare le fotografie che accompagnano l'articolo e leggere le didascalie;
- leggere i titoli e i sottotitoli;
- prestare particolare attenzione alle convenzioni tipografiche e all'uso dei caratteri (corsivo, neretto, ecc.);
- porsi domande sull'argomento richiamando le proprie precedenti conoscenze;
- richiamare alla mente la struttura organizzativa peculiare al tipo di testo;
- considerare con attenzione l'inizio di ogni paragrafo;
- cercare parole-chiave; ecc.

Tuttavia, non *tutte* le strategie elencate (e le molte altre possibili) potranno essere attivate da *tutti* gli studenti nello *stesso* identico modo, ma solo nella misura in cui esse si addicono alle proprie preferenze personali di apprendimento, e in particolare al proprio stile cognitivo. In altre parole, le *differenze individuali* (esprese da una varietà di fattori, tra cui stili, "intelligenze", attitudini) funzionano da "filtro": le persone con una preferenza visiva verbale, ad esempio, potranno più agevolmente accostarsi a questo compito di lettura rispetto alle persone con preferenza uditiva; i "visivi-non verbali" potranno forse sfruttare meglio le fotografie e gli elementi grafici del testo; le persone con una spiccata tendenza "globale, casuale, intuitiva" potranno trovare questo compito di lettura, appunto, "globale", più semplice da gestire rispetto a persone con una tendenza di tipo più "analitico, sequenziale, sistematico".

Tuttavia, anche l'attivazione di strategie è a sua volta condizionata, come è illustrato nel nostro iceberg, da fattori di processo ancora più profondi e nascosti, ed in particolare dalle *convinzioni* o *rappresentazioni mentali*, spesso inconscie o vagamente percepite, che le persone posseggono, tra l'altro, nei confronti della lingua, della comunicazione, della cultura, dei processi di apprendimento e insegnamento, dei ruoli che in questi processi devono o possono svolgere studenti e insegnanti. A queste convinzioni sono indissolubilmente legati degli *atteggiamenti* conseguenti, ossia delle risposte affettivo-motivazionali che condizionano pesantemente le *decisioni* che le persone prendono e, in definitiva, i *comportamenti* che esibiscono. Ad esempio, nel nostro caso, per attivare in modo proficuo le strategie di cui abbiamo fornito alcuni esempi occorre che la persona sia convinta (o sia per lo meno disposta a tollerare)

- che esistono diversi modi per leggere un testo;
- che per certi scopi non è necessario capire ogni singola parola;

- che ciò che il lettore porta al testo (le sue conoscenze ed esperienze precedenti) è altrettanto importante di ciò che il testo rimanda al lettore;
- che si possono ricostruire i significati costruendo, verificando e rivedendo ipotesi; e così via.

A queste convinzioni devono potersi associare degli atteggiamenti congrui: la persona ha bisogno, ad esempio, di sentirsi preparata a correre rischi, il che implica la necessità di tollerare l'ambiguità e l'ansietà derivanti dal non poter afferrare subito tutti i significati precisi, e di essere disposta ad affrontare alternative, come cambiare strategia se quella adottata non si è rivelata la più opportuna.

Il curriculum "latente" condiziona così in modo decisivo la realizzazione del curriculum "esplicito". In questa prospettiva, la classica netta distinzione tra *prodotto* e *processo* tende dunque ad assottigliarsi: la competenza è sì il risultato di un processo, ma i fattori di processo si "incarnano" e si "integrano" nella realizzazione stessa della competenza.

Oltre l'opposizione *sommativo/formativo*

E' a questo punto che conviene riconsiderare anche il concetto di *valutazione*. Anche per questo concetto si è soliti distinguere tradizionalmente tra valutazione *sommativa* e valutazione *formativa* - e, sia pure a larghe linee, si potrebbe correlare la prima al curriculum "esplicito" (gli esiti, le competenze, la parte emersa del nostro iceberg) e la seconda al curriculum "latente" (i processi, la parte sommersa dell'iceberg). La valutazione sommativa infatti

- verifica l'acquisizione di *conoscenze e competenze*;
- è *puntuale* (perchè si attua in punti di snodo di un percorso, come la fine di un modulo, di un anno scolastico, di un ciclo, o di un percorso che porta alla possibilità di una certificazione);
- si attua su *prestazioni osservabili* in quanto indicatori di competenza (ad esempio, il contenuto di un esame, di un test, di una verifica);
- riguarda contenuti *espliciti*, spesso specificati in programmi o sillabi;
- usa strumenti *più formalizzati*, che consentono spesso anche una misurazione in termini relativamente più oggettivi;
- implica scelte e modalità di controllo generalmente *esterne* allo studente, e riservate per lo più all'insegnante o esaminatore.

In questo senso la *certificazione* possiede tutte le caratteristiche della valutazione *sommativa*. Ritornando al nostro esempio del paragrafo precedente, la competenza di lettura potrebbe essere verificata e certificata tramite un *test* a risposta multipla. "Un eventuale risultato positivo del test potrebbe essere considerato come indicatore, sia pure relativo, di possesso della competenza, ma non dice nulla riguardo al percorso che lo studente ha compiuto, sia per costruire gradualmente quella competenza, sia per riuscire a dimostrarne il possesso in sede di verifica. In altre parole, spesso chi verifica una competenza è relativamente poco interessato al processo sottostante" (Mariani et al. 2004).

Per fare un altro esempio, se volessimo verificare una competenza del tipo "E' in grado di partecipare a brevi conversazioni in contesti abituali su argomenti di suo interesse" (AA.VV. 2002, Conversazione, Livello A2), potremmo chiedere ad una coppia di studenti di dialogare brevemente su un tema che sia loro familiare (ad esempio, come passano il tempo libero). "Se lo scambio comunicativo ha successo, naturalmente entro i limiti e i parametri stabiliti per il livello in questione, in sede di valutazione sommativa, per esempio in sede di certificazione, saremmo più interessati a constatare il *prodotto* (cioè l'esecuzione positiva del compito affidato) più che il

processo seguito dai due studenti per realizzare quel prodotto (ad esempio, le strategie comunicative messe in atto)" (Mariani et al. 2004).

La valutazione formativa d'altro canto

- utilizza le opportunità di verifica anche e soprattutto per fornire a tutti gli interessati al processo di formazione (e in primo luogo allo studente) un *feedback*, cioè informazioni "di ritorno" su come sta procedendo l'apprendimento;
- è *continua*, si svolge in itinere, in modo longitudinale, durante tutto il percorso di formazione;
- riguarda non soltanto i contenuti espliciti, ma anche quei *fattori di processo* che, come si è visto, non sono magari direttamente osservabili ma sono comunque passibili di indagine;
- usa di conseguenza strumenti *meno formalizzati*, sia quantitativi che qualitativi: ai test si aggiungono così interviste, questionari, resoconti, schede di autovalutazione, diari di bordo, e così via;
- implica un coinvolgimento più *diretto* dello studente poichè spesso assegna un ruolo decisivo all'*autovalutazione*.

In questo senso il portfolio può essere considerato come uno strumento di valutazione sia sommativa che formativa. Alcune sue parti, infatti, e in modo particolare il *Passaporto*, registrano, sia pure tramite la specifica modalità dell'autovalutazione, essenzialmente i livelli raggiunti al termine di fasi della formazione, le qualifiche ottenute, le esperienze svolte - con l'evidente finalità di rendere questo tipo di informazioni "pubbliche", ossia disponibili e trasparenti anche all'esterno. Altre parti del portfolio, e in particolare la *Biografia*, ma anche il *Dossier*, sono invece fortemente centrate sulla documentazione dei percorsi, e hanno dunque, almeno potenzialmente, una valenza formativa più spiccata perchè invitano alla riflessione critica e alla presa di coscienza, non solo di *cosa* e di *quanto* si impara, ma anche di *come* si impara, cioè delle proprie caratteristiche personali in quanto studente.

Il *Quadro* ci fornisce, da questo punto di vista, alcune indicazioni molto esplicite, sottolineando che la forza della valutazione formativa, che è quella di potenziare l'apprendimento, si accompagna alla sua debolezza, che è quella di fare spesso molta fatica a restituire allo studente le informazioni di ritorno:

"La restituzione funziona solo se chi riceve le informazioni è in condizione di (a) *tenerne conto*, vale a dire se è attento, motivato e conosce le modalità con cui le informazioni vengono date, (b) *riceperle*, vale a dire non è sopraffatto da troppe informazioni, ha modo di registrarle, organizzarle e farle proprie, (c) *interpretarle*, vale a dire dispone di sufficienti conoscenze e della consapevolezza necessaria per comprendere in cosa consistano e per evitare reazioni inopportune, e (d) *interiorizzarle*, vale a dire ha il tempo, la disponibilità e le risorse occorrenti per riflettere sulle informazioni che riceve, integrarle in quelle che già possiede e ricordarle. Tutto ciò implica autonomia, e quindi formazione all'autonomia, controllo del proprio apprendimento e sviluppo di modalità di azione che tengano conto delle informazioni ricevute" (AA.VV. 2002).

E' una bella sfida, si dirà. Ma è la sfida che ogni strumento di valutazione formativa, e in particolare uno complesso come il portfolio, deve accettare nella piena consapevolezza dei benefici ricavabili, ma anche delle risorse di tempo e di energie che è necessario mettere in campo.

E' però forse opportuno fare a questo punto un passo in avanti e vedere quanto la classica distinzione tra sommativo e formativo possa essere, se non cancellata, almeno rimessa in discussione. Intanto occorre ricordare che ogni atto di valutazione si situa su un *continuum* tra questi due poli opposti: un test a risposta multipla utilizzato per una verifica finale può avere un

grado più o meno elevato di valenza formativa, come, d'altronde, una valutazione formativa *in itinere* può fornire anche elementi di accertamento degli esiti che stanno maturando. Qual è, dunque, il fattore critico e cruciale che, al di là delle etichette formali, può qualificare un atto di valutazione come *formativo*? Ritengo che, in linea con la citazione appena prodotta dal Quadro, questo fattore sia da ricercare proprio nel grado in cui le attività di valutazione riescono a fornire allo studente un *feedback*, cioè delle informazioni di ritorno, che sia sufficientemente esplicito e fruibile dallo studente stesso per orientare il percorso di apprendimento che sta personalmente compiendo.

Si capisce allora come la preparazione ad un esame di certificazione possa comprendere anche momenti di valenza formativa, e come l'esame stesso possa contribuire alla riflessione critica dello studente sui risultati ottenuti e sui percorsi seguiti. Ma perchè questo accada occorrerebbe che il *feedback* per lo studente non consistesse solo in un voto o in un giudizio sommario, ma comprendesse anche informazioni, ad esempio, sulle strategie, positive o negative, adottate durante la verifica, o sulle aree di maggiore forza e debolezza, o su qualsiasi altra caratteristica personale potesse utilmente essere rilevata e comunicata allo studente stesso. E' possibile ripensare alle certificazioni *anche* in questa dimensione e in questa prospettiva?

D'altronde, potrebbe già essere necessario riconsiderare anche il portfolio in modo critico in quanto possibile strumento di valutazione sia sommativa che formativa. Troppo spesso, a mio parere, viene enfatizzata la funzione *formativa* del portfolio senza approfondire quali scelte metodologiche e azioni didattiche sono rese necessarie, anzi, indispensabili, per realizzarne pienamente ed effettivamente queste valenze. Da questo punto di vista, non tutti i portfolii sono uguali, non tutti danno la stessa visibilità ai fattori di processo che abbiamo visto essere parte integrante dello sviluppo della competenza. Occorre che strategie e stili di apprendimento, ma anche convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, siano più esplicitamente fatti emergere e documentati in modo più trasparente. Non basta fornire qualche spunto isolato di riflessione. Sia gli studenti che i loro insegnanti hanno bisogno di supporti, sia all'interno dei portfolii che nelle guide e nei materiali di accompagnamento, che aiutino entrambi a mettere in atto questa esplorazione di come procedono i processi in modo integrato all'esplorazione di come si sviluppano le competenze.

Ma anche la funzione del portfolio in quanto strumento di valutazione *sommativa* può essere riconsiderata. *L'autovalutazione* è certamente il cardine su cui si costruisce un portfolio, ma autovalutazione non significa certo chiusura nei confronti di giudizi esterni: il giudizio personale ha anzi bisogno di confrontarsi con quello dei propri pari, dell'insegnante e, volendo, anche di esaminatori esterni. Si tratta di verificare le proprie percezioni di competenza (in cui consiste sempre ogni atto di autovalutazione) con i test di realtà rappresentati dal giudizio degli altri. "D'altronde è il discente stesso che può trovarsi confortato da una convalida formale perchè non bisogna fraintendere il senso del termine *autovalutazione* ... I teorici dell'autovalutazione sottolineano tutti la necessità di una covalutazione, soprattutto nel campo delle lingue dove, dopo aver dato il primo posto alla comunicazione, sarebbe perlomeno paradossale condannare il discente ... all'autismo! La certificazione potrebbe diventare un modo (tra altri) di autovalutarsi, ben più che una sanzione, a condizione che la trasparenza esista non soltanto per i datori di lavoro, ma per il candidato stesso e che il tipo di valutazione aderisca al più presto ai suoi obiettivi" (Monnerie-Goarin 1993).

Se dunque dal punto di vista della valutazione portfolio e certificazione possono essere considerati strumenti *complementari* o sovraordinati uno all'altra (il portfolio include la certificazione), da un altro punto di vista potrebbero invece essere visti come potenzialmente alternativi. Per sviluppare questa ultima riflessione abbiamo bisogno di fare riferimento ad un fattore di processo situato più in profondità nel nostro iceberg, e dunque tra i più importanti e incisivi - la *motivazione*.

Oltre l'opposizione *estrinseco/intrinseco*

Si sente spesso dire che portfolio e certificazione aumentano la motivazione allo studio delle lingue, ed anzi, si afferma che una delle finalità più importanti di questi strumenti di valutazione è proprio di stimolare gli studenti ad apprendere meglio e di più. Si citano, a sostegno di questa affermazione, la curiosità e perfino l'entusiasmo con cui molti studenti accolgono i progetti centrati sul portfolio, il rinnovato impegno a documentare le loro esperienze, la serietà con cui molti di loro affrontano la difficile sfida dell'autovalutazione. Per quanto riguarda le certificazioni, è noto l'interesse che suscita negli studenti, e ancor più nei genitori, la possibilità di ottenere qualifiche riconosciute da inserire nei propri curriculum; ma si rileva anche spesso l'impegno con cui gli studenti accettano il lavoro di preparazione agli esami, la sfida rappresentata dal confrontarsi con esaminatori di madrelingua esterni alla scuola, ed il trasferimento di questo rinnovato interesse per le lingue anche nello studio quotidiano, non necessariamente legato alla preparazione ad un esame.

Ciò che generalmente si omette di considerare è che questi comportamenti e questi atteggiamenti positivi, anzi più che auspicabili, fanno riferimento a due tipi molto diversi di motivazione, che secondo una distinzione classica chiamiamo *intrinseca* ed *estrinseca*. La motivazione intrinseca è connessa al piacere e alla soddisfazione che provoca lo svolgimento di un'attività in sé e per sé: il gusto di leggere o di scrivere, il piacere di conversare, ma anche il coinvolgimento profondo nel costruire qualcosa di personale. Da questo punto di vista, la costruzione e la gestione di un portfolio dovrebbe costituire un esempio addirittura eclatante di motivazione *intrinseca*. Che altro vogliamo dire quando affermiamo con forza che il portfolio appartiene allo studente, che con esso vogliamo stimolare il senso di autostima e il senso di responsabilità, che desideriamo che i nostri studenti sentano la soddisfazione, e se possibile perfino l'orgoglio di gestire autonomamente la documentazione delle loro avventure linguistiche e culturali? D'altro canto, non possiamo dimenticare che un portfolio può essere utilizzato a vari scopi, anche di carattere dimostrativo e certificativo, e dunque per un insieme di ragioni riconducibili ad un tipo di motivazione più *estrinseca*: posso allora gestire un portfolio per documentare all'esterno la mia preparazione, per facilitare il mio trasferimento in un'altra scuola, o anche, più semplicemente, per fare piacere ai miei genitori o al mio insegnante ... Sappiamo che i due tipi di motivazione non si escludono reciprocamente, anzi possono essere presenti entrambi, e insieme contribuire ad un atteggiamento di disponibilità verso l'uso di questo strumento. "Le motivazioni non sono fisse e arriviamo ad acquisire nuove motivazioni per agire man mano che impariamo nuove ragioni di ciò che facciamo" (Ausubel 1968).

Occorre anche riconoscere, in questa prospettiva, che la certificazione è, in primo luogo, un esempio altrettanto eclatante di motivazione *estrinseca*, in quanto lo studio di una lingua è motivato innanzitutto dal desiderio, più che legittimo, di passare un esame, ottenere una qualifica riconosciuta, e poter quindi disporre di un titolo da far valere in più sedi e in occasioni diverse. L'apprendimento ha dunque un valore più strumentale e una finalizzazione in un certo senso "esterna" alla persona - e da questo punto di vista la certificazione è *alternativa* al portfolio. Vale però anche in questo caso l'osservazione che abbiamo appena fatto, e cioè che i tipi di motivazione non sono mutualmente esclusivi, ed anzi, che ciò che forse più conta è la presenza e l'intensità della motivazione prima ancora che la sua origine precisa.

In un certo senso, dunque, come abbiamo cercato di costruire un ponte tra *valutazione sommativa* e *valutazione formativa*, superando la contrapposizione "classica" tra questi due concetti, oggi è forse anche il caso di tentare di costruire ponti anche nell'ambito di quest'altra "classica" opposizione tra *motivazione intrinseca* e *motivazione estrinseca*.

Integrare le certificazioni nel curriculum

La tematica della motivazione ci induce però ad un'ultima osservazione, che rimanda anche al ruolo istituzionale che possono avere portfolio e certificazione. Il portfolio sta trovando la sua ragion d'essere e di crescere nell'ambito della progettazione didattica di ogni singola scuola e di ogni singola classe: una delle sfide più produttive ma anche più difficili del portfolio è proprio la necessità di ancorarsi strettamente alle attività didattiche quotidiane, in modo da integrarsi alle diverse dimensioni del curriculum che abbiamo già messo in risalto. A mio parere, anche la certificazione avrebbe bisogno di un simile processo di aggiustamento. Troppo spesso la certificazione ha carattere *esterno al curriculum*: questo vale non soltanto nel senso più ovvio che è gestita da enti esterni alla scuola, o che la preparazione agli esami viene spesso fatta in ore extracurricolari, ma anche nel senso più profondo che manca un'integrazione proprio con le dimensioni costitutive del curriculum, che, ricordiamolo ancora una volta, non si esaurisce nella sua dimensione *esplicita* (fatta di obiettivi, contenuti, metodi e valutazione), ma comprende anche quella dimensione *latente* (fatta di *processi*: strategie, stili, convinzioni, atteggiamenti, motivazioni) che ha sempre avuto poca visibilità nella scuola e che un massiccio ricorso alle certificazioni esterne rischia a mio avviso di rendere ancora meno visibile e trasparente.

Ma nell'ottica di superamento delle opposizioni, con cui ho sviluppato questo mio contributo, vorrei sottolineare il fatto che le certificazioni possono essere sia esterne che interne alla scuola, e che questi due tipi di certificazione hanno, ciascuna per proprio conto, uno scopo e una validità particolari ed indipendenti, a seconda dei contesti, dei soggetti interessati, dei momenti in cui si attuano. Come alcuni progetti di ricerca azione hanno dimostrato, ad esempio (Magnasco e Pulvirenti 2002), è possibile integrare in modo proficuo certificazioni interne ed esterne, prevedendo in certi momenti del percorso curricolare quelle interne (a solo titolo di esempio, alla fine di un modulo o di un anno scolastico) e in altri momenti quelle esterne (ad esempio, alla fine di un ciclo di istruzione). L'introduzione di certificazioni interne può avere importanti effetti retroattivi sulla progettazione curricolare, sul lavoro cooperativo degli insegnanti e sulla promozione della continuità tra cicli scolastici, come d'altronde li sta avendo, almeno in parte, la certificazione esterna. Si obietterà che le scuole non hanno né le risorse, umane e finanziarie, né l'esperienza per assicurare validità e affidabilità ad un processo di certificazione interna. Ma se si vuole riconoscere il ruolo e l'importanza di una certificazione strettamente integrata al curriculum di una scuola, non si può privare quella stessa scuola del diritto-dovere di attuare una sua certificazione. Certamente se non si metteranno le scuole in condizione di sperimentare progetti in questo senso, le scuole non acquisiranno mai la relativa competenza, e si innesterà un circolo vizioso per cui l'incapacità non produrrà esperienze e la mancanza di esperienze perpetuerà e aggraverà l'incapacità.

Conclusione: un ponte tra *apprendimento* e *valutazione*

Il superamento delle opposizioni *competenza/processo, sommativo/formativo, estrinseco/intrinseco, esterno/interno* ha una portata più generale, perchè in fondo ci porta a saldare più strettamente le due dimensioni-cardine di un curriculum: l'*apprendimento* e la *valutazione*. E' forse qui che il portfolio dimostra più chiaramente il suo ruolo centrale nel curriculum. Una delle sue valenze pedagogiche più importanti è proprio quella di rendere l'(auto)valutazione un momento strettamente integrato all'apprendimento. Non si aspetta più soltanto la fine di un'esperienza per farla valutare da qualcun altro: si riflette sull'esperienza e la si documenta man mano che l'esperienza stessa procede. La persona che apprende impara così a fare della sua autovalutazione e della valutazione esterna una condizione essenziale del suo stesso procedere nel percorso di apprendimento. La trasparenza di questa operazione va ben oltre la visibilità "istituzionale" auspicata dal mondo della formazione e

dal mercato del lavoro - può costituire un nuovo paradigma di costruzione delle conoscenze, a scuola e per la tutta la vita.

Riferimenti

- AA.VV. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia/Oxford University Press.
- Ausubel, D. 1968. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Trad. it. 1978. *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.)
- Bertolini P. 1996. *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Magnasco, P. e Pulvirenti, G. 2002. "Moving from language certification issued by international examinations boards towards internal certification". *Perspectives*, Vol. XXIX No. 1.
- Mariani, L. e Pozzo, G. 2002. *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare. Insegnare a imparare*. Firenze: La Nuova Italia, Collana LEND.
- Mariani L., Madella, S., D'Emidio Bianchi R., Istituto "Borsi" di Milano 2004. *Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare*. Bologna: Zanichelli.
- Monnerie-Goarin A. 1993. "Evaluation: quelques repères historiques". *Français dans le monde*, No. spécial aout-septembre.
- Wenden, A. 1986. "Helping language learners think about learning". *English Language Teaching Journal*, Vol. 40, No. 1.
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
- Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: University Press.