

## Valutazione, portfolio formativo e TIC

Andrea Varani

Informatica & Scuola n. 1 marzo 2004

E' ormai implicito che l'utilizzo di una didattica costruttivista comporti anche il cambiamento della relazione docente/discente. Pur collocandosi in un'inevitabile quanto necessaria relazione asimmetrica, il docente svolge fundamentalmente la funzione di progettista/regista di situazioni di apprendimento, all'interno delle quali diventa facilitatore e mentore dei suoi allievi. Per confermare e consentire questo spostamento di ruolo, le modalità di valutazione devono essere coerenti con l'impostazione didattica utilizzata.

Le attuali concezioni dell'apprendimento mettono in discussione la possibilità di decontestualizzarlo e scomporlo in singole unità autonome, corrispondenti a definiti e precisi obiettivi d'istruzione, misurabili mediante strumenti valutativi di tipo psicometrico.

In altre parole, a fronte di una ormai diffusa consapevolezza della complessità del processo di costruzione della conoscenza, le tradizionali modalità valutative evidenziano una sostanziale inadeguatezza, mostrandosi come sbiadite rappresentazioni di una realtà individuale molto più articolata e ricca.

*"Il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi in ciò che essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo sa, si controlla e si verifica la riproduzione ma non la costruzione e lo sviluppo della conoscenza e neppure la capacità di applicazione reale della conoscenza posseduta" (M. Comoglio<sup>1</sup>).*

Da tempo, questi limiti sono posti all'interno del dibattito sulla "valutazione autentica" (authentic assessment<sup>2</sup>), intesa come *"un vero accertamento della prestazione, perché da essa apprendiamo se gli studenti possono usare in modo intelligente ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni adulte"* (G. Wiggins, 1998).

Fra i vari strumenti sperimentati e proposti come più efficaci approcci valutativi, figura anche il Portfolio, che può essere definito come una *"raccolta sistematica, sulla base di determinati obiettivi e criteri, di lavori svolti da un alunno nel corso di un certo itinerario formativo"* (L. Mason 1996).

Le Indicazioni Nazionali del 2002 per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado danno ampio spazio a questo strumento, declinandone le caratteristiche e sottolineandone in particolare la funzione documentativa e certificativa dei livelli cognitivi e comportamentali raggiunti<sup>3</sup>.

In questa sede, senza sottovalutare questo possibile utilizzo, ci interessa però approfondire la valenza didattico/pedagogica del portfolio, in funzione della valorizzazione dei discenti e dello sviluppo delle loro capacità di autovalutazione e di auto-orientamento, peraltro presente, anche se in modo più sfumato, nelle stesse Indicazioni nazionali.

Certamente, le due funzioni non sono necessariamente antitetiche ma possono invece integrarsi, così come più tradizionali forme di valutazione possono affiancarsi e diventare complementari a quelle nuove, portando ad un arricchimento del quadro valutativo. Come sostiene F. Tessaro (1997) *"le metodologie qualitative e quantitative non differiscono per la presenza o meno di numeri, descrizioni o narrazioni, non dicono le stesse cose in modo diverso, ma conducono a conoscenze diverse"*.

Va sottolineato, però, che l'uso indiscriminato del termine può portare ad una sua interpretazione prevalentemente amministrativo/istituzionale, mettendone a fuoco altre finalità e trasformandolo in un diverso strumento: un Libretto, funzionale alla *"raccolta di titoli e certificazioni interne integrate da esterne, con certificazioni dettagliate di moduli e di aree con descrittori di competenze"* e finalizzato alla *"assunzione di decisioni sul soggetto, di orientamento e tutoraggio, lettura dei dati per analisi storiche e determinazione indirizzi scuola"* (T. Pedrizzi<sup>4</sup>).

Il rischio, in questo caso, è di perdere o ridurre drasticamente le potenzialità formative del portfolio. Potenzialità che si fondano essenzialmente sull'elemento autovalutativo, sul ruolo attivo dello studente e sul suo protagonismo nel costruirlo, attraverso la scelta autonoma, anche se all'interno di parametri condivisi e negoziati col docente, dei suoi contenuti.

E' la logica sottesa al Portfolio Formativo Progressivo, definizione coniata da M. Pellerey per indicare uno strumento che *“valorizza le capacità narrative del formando che racconta le scelte, descrive le successioni operative in chiave critica e indica la propria capacità di valutare la qualità del proprio prodotto. A partire da specifici obiettivi e criteri, raccoglie sistematicamente i lavori realizzati di cui fornisce documentazione, esame, interpretazione e valutazione. Permette di valutare le prestazioni puntuali finali, i processi e le strategie messe in opera, i progressi compiuti in un certo contesto. Permette soprattutto la valutazione formativa in itinere del formatore, l'autovalutazione del formando e pertanto la loro collaborazione”*.

Un'impostazione che può essere arricchita con gli apporti della ricerca sul metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo, come procedimento *“per imparare a costruire senso, a partire dalle casualità e dal disordine dell'esistenza”* dell'adolescente, *“meno interessato a ricostruire e più a interrogare o a progettare se stesso”* (D. Demetrio 1995).

Una costruzione di senso che avviene progressivamente, in itinere, anche attraverso il riesame e la sostituzione delle informazioni contenute nel portfolio, lette di volta in volta dalle nuove e diverse prospettive che i costanti mutamenti dell'individuo in crescita determinano.

Informazioni che possono riguardare sia prodotti che processi: relazioni, schede, riflessioni su esperienze, descrizioni di sensazioni, disegni, fotografie, grafici, mappe concettuali, parti di lavori ipermediali, lavori di gruppo, diari di bordo, griglie di osservazione dei comportamenti del gruppo... e qualsiasi altra cosa si consideri significativa.

Ecco che allora la scelta dei materiali da inserire può diventare occasione di riflessione costante sulla propria crescita cognitiva, emotiva, relazionale e spunto per un confronto continuo con il docente sul percorso di apprendimento. Una riflessione che deve partire da un'osservazione attenta di ciò che accade dentro e fuori di noi, attraverso *“un atteggiamento libero della mente capace di accettare il mutamento, l'evoluzione dell'oggetto, l'evoluzione della mente dell'osservante, e che comporta l'accettazione del nuovo, la tolleranza dell'ignoto, l'apertura al futuro e, insieme, l'esperienza del passato, la memoria e il ricordo che si arricchiscono nella continuità dell'esperienza”* (W. Bion 1972).

E' evidente, allora, che la focalizzazione di una delle due finalità sopra indicate, certificazione piuttosto che autovalutazione, determini i materiali che vengono inclusi, i criteri di scelta e l'impostazione complessiva del portfolio stesso.

### **La valutazione del portfolio**

Quanto è stato raccolto, e come questo è avvenuto, può diventare anche elemento di valutazione formale ed essere trasformato in giudizio o voto. Naturalmente ciò richiede la condivisione con gli studenti di criteri, linee guida, indicatori, descrittori, standard di riferimento, ecc., che possano definirne la qualità. E' evidente, che l'elemento valutativo non dovrà essere solo l'atto finale del percorso, bensì un'attenzione costante del docente e dell'alunno.

E' quindi importante che il portfolio venga corredato da una sorta di relazione introduttiva che ne dia una personale chiave di lettura, attraverso:

- una breve descrizione dell'ambito tematico o disciplinare raccolto;
- i concetti fondamentali appresi;
- le motivazioni delle singole scelte fatte;
- i criteri per cui si ritengono più o meno validi i lavori scelti;
- l'individuazione dei punti deboli su cui lavorare.

In questo modo, il portfolio diventa strumento metacognitivo (cfr. L. Mason 1996), portando alla consapevolezza:

di ciò che si conosce;

del perché di un'idea;

delle procedure della costruzione di conoscenza;

del cambiamento delle proprie strutture concettuali e degli schemi mentali.

A ciò va aggiunta la consapevolezza delle proprie capacità, della possibilità di superare problemi e difficoltà. Elementi, questi, di forte valenza orientativa, che mettono in moto un processo di empowerment che può portare ad un aumento dell'autostima e della percezione di autoefficacia, influenzando in questo modo il tipo di potenzialità che vengono coltivate, il tipo di

informazioni che vengono raccolte e il modo in cui queste vengono interpretate e dotate di significato.

### **Il portfolio multimediale**

Le tecnologie digitali, così come possono offrire strumenti privilegiati per la predisposizione di ambienti di apprendimento costruttivisti, possono anche fornire ambienti dinamici e multimediali tali da rendere ancora ancora più interessante l'uso formativo del portfolio<sup>5</sup>.

Da un lato è intuitivo pensare alle diverse tipologie di oggetti inseribili: foto digitali (pensiamo alla diffusione dei cellulari con camera digitale), riprese video o registrazioni sonore di presentazioni, dibattiti in aula o in piccolo gruppo, o ancora parti di prodotti multimediali o pagine in html.

Dall'altro, è forse ancora più stimolante pensare a come un supporto digitale possa modificarne la stessa strutturazione. La struttura ipertestuale, infatti, consente significative modifiche alla naturale impostazione cronologica e sequenziale del portfolio cartaceo. E' possibile invece riorganizzare le informazioni aggregandole con diversi criteri: per tipologie di materiali, per discipline, per livello qualitativo dei prodotti o secondo il grado di significatività attribuito dall'alunno ai materiali selezionati, ecc.

Le stesse informazioni, in una logica ipertestuale, potrebbero essere fra loro linkate e quindi organizzate secondo differenti logiche di lettura, magari con l'inserimento di commenti del docente o dei membri del gruppo.

I diversi ambienti utilizzati determinano a loro volta differenti processi logici, a titolo d'esempio:

l'uso di un sw come Power Point, con la limitazione di spazio determinata dalle dimensioni delle slide, costringe ad un'attenta selezione delle informazioni da inserire (per es. non è possibile inserire un'intera relazione ma solo le sue parti più significative), e permette di aggiungere commenti mediante l'opzione Inserisci Commento, visualizzandoli quando necessario;

usando un programma autore in html, è invece possibile utilizzare brevi abstract che rimandino ai segnalibri inseriti nel testo, che in questo modo può essere anche molto lungo, oppure creare pagine con funzione di indice che consentano di aggregare i materiali anche da diversi punti di vista.

Se un approccio di questo tipo può apparire complesso, e quindi più adatto ad una scuola superiore, decisamente più semplice è l'uso di un Blog<sup>6</sup>.

Per sua natura strettamente cronologico, questo ambiente si avvicina maggiormente al concetto di Diario di bordo, ma non esclude un suo utilizzo in una logica di Portfolio. Si può pensare alla sezione cronologica come sede dei commenti dell'autore sulla progressione del suo apprendimento, con l'inserimento di link ai documenti ritenuti interessanti. Nelle parti fisse laterali, invece, potrebbero essere inseriti i criteri di selezione e di scelta dei materiali, le tematiche su cui si sviluppa la raccolta di prodotti, le informazioni generali dell'autore...

Il grande vantaggio di questo ambiente è la sua semplicità d'uso e il fatto di essere raggiungibile da qualsiasi postazione collegata in rete. Questo permette una sua immediatezza e spontaneità che forse altri strumenti non offrono, consentendo l'inserimento a caldo di qualsiasi esperienza significativa (pensiamo a uno stage, una visita d'istruzione, ad un uso casa e scuola, ecc.).

In ogni caso, pur con le specificità della tecnologia usata, l'alunno è invitato a un'attenta e profonda analisi del proprio percorso di crescita, delle sue fasi salienti e dei suoi prodotti, sviluppando e raffinando le sue competenze metacognitive attraverso rappresentazioni più articolate e complesse rispetto al semplice supporto cartaceo.

Anche in questo caso le TIC possono diventare veicoli di facilitazione ed enfaticizzazione di modalità didattiche costruttiviste.

### **Riferimenti bibliografici e sitografia**

W. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972

D. Demetrio, *Per una didattica dell'intelligenza*, Franco Angeli, Milano 1995

D. Demetrio, *Raccontarsi*, Raffaello Cortina, Milano 1995  
D. Fabbri e L. Formenti, *Carte d'identità*, Franco Angeli, Milano 1991  
L. Mason, *Valutare la scuola*, Cleup, Padova 1996.  
F. Tessaro, *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997  
A. Varani et alii, *Ipervalutazione*, in T. Lodrini, *Didattica costruttivista e ipermedia*, Franco Angeli, Milano 2002  
G. Wiggins, *Educative assessment*, Jossey Bass, San Francisco, CA 1998  
B. M. Varisco, *Metodi e pratiche di valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Guerini e Associati, Milano 2000  
[www.irre.lombardia.it/portfolio](http://www.irre.lombardia.it/portfolio)  
[www.hyperstudio.com/showcase/portfolio.html](http://www.hyperstudio.com/showcase/portfolio.html)  
[www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml](http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml)  
<http://www.learningpaths.org>

---

<sup>1</sup> Pubblicato su [www.irre.lombardia.it/portfolio](http://www.irre.lombardia.it/portfolio)

<sup>2</sup> “Il movimento della *valutazione autentica* o *alternativa* è sorto negli Stati Uniti agli inizi degli anni '90 come contrapposizione critica alla forma di valutazione diffusa di orientamento comportamentista fondata soprattutto su test standardizzati per lo più a scelta multipla. Questa contrapposizione non ha gli stessi riferimenti per quanto riguarda il contesto italiano. La valutazione tradizionale italiana, pur essendo molto variegata e diversificata, va qui intesa non nel senso degli strumenti, ma nel senso delle intenzioni e degli scopi: verificare l'apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall'insegnante” (M. Comoglio).

<sup>3</sup> Tipico di questa funzione è **Il Portfolio Europeo Linguistico**: un documento che fornisce informazioni sulle competenze linguistiche acquisite nel corso degli anni sia nella formazione scolastica sia in quella extra scolastica.

<sup>4</sup> Pubblicato su [www.irre.lombardia.it/portfolio](http://www.irre.lombardia.it/portfolio)

<sup>5</sup> Si ringraziano per gli spunti offerti Manuela Cantoia, Barbara Colombo e Lorenzo Fiorina dello SPAEE dell'Università Cattolica di Milano.

<sup>6</sup> Per approfondire questo tema si veda, in questo stesso numero, l'articolo di Anna Carletti, che ringrazio per gli utili suggerimenti.