



Assessment and self-assessment: The portfolio tool and the proposal of the digital dossier

Valutazione ed autovalutazione: Lo strumento del portfolio e la proposta del fascicolo digitale

Vincenzo Nunzio Scalcione

Università degli Studi della Basilicata – vincenzo.scalcione@unibas.it

ABSTRACT

The challenges defined by expectations, directed towards learning contexts, require the construction of paths for the integral promotion of the personality; development of identity and coexistence skills, in the post-covid globalization society, thus become central elements of reflection for scholastic institutions and teachers. Being able to keep memory of development rhythms, skills achieved and knowledge gained becomes an element capable of proposing new research paths and construction of teaching practices. The portfolio, with its ability to analyze the evaluative action, can be a tool capable of representing the complexity of the learner's training process, indicating the pupil's self-assessment, inherent in this tool, as the method of verifying the effectiveness of the devices and didactic paths proposed. In this essay we then proceed to an examination of the reference theories and tools in use for the construction of the portfolio, with the proposition of an experience made of digital dossier, with the pupils of secondary school.

Le sfide definite dalle aspettative, indirizzate verso i contesti di apprendimento, richiedono la costruzione di percorsi di promozione integrale della personalità; sviluppo della identità e delle capacità di convivenza, nella società della globalizzazione post-covid, divengono così elementi centrali della riflessione per le istituzioni scolastiche e per i docenti. Poter conservare memoria di ritmi di sviluppo, competenze raggiunte e conoscenze conseguite diviene un elemento in grado di proporre nuovi percorsi di ricerca e di costruzione di pratiche didattiche. Il portfolio, con la sua capacità di analisi dell'agire valutativo, può risultare uno strumento in grado di rappresentare la complessità del processo di formazione del discente, indicando l'autovalutazione dell'alunno, insita in questo strumento, come la modalità di verifica dell'efficacia dei dispositivi e dei percorsi didattici proposti. Nel presente saggio si procede quindi ad una disamina delle teorie di riferimento e degli strumenti in uso per la costruzione del portfolio, con la proposizione di una esperienza realizzata di fascicolo digitale, con gli alunni della scuola secondaria di secondo grado.

KEYWORDS

Assessment; Self Assessment; Portfolio; Didactic Tools; Electronic Portfolio. Valutazione; Autovalutazione; Portfolio; Strumenti Didattici; Portfolio Elettronico.

Introduzione

L'esigenza di approfondire come i notevoli cambiamenti della nostra società abbiano influenzato il sistema educativo e la formazione, utilizzando anche strumenti finalizzati ad una valutazione formativa del discente (Calonghi, 1997), non riguarda solo le pratiche valutative, ma interessa l'intero processo di insegnamento/apprendimento (Vertecchi, 1988).

I nodi decisivi per il futuro della scuola si ritrovano, difatti, nella costruzione di percorsi di promozione integrale della personalità, attraverso una didattica che prefiguri la definizione di un progetto formativo (Baldassarre, 2006) lungo quanto l'intero percorso scolastico (Educators in Connecticut's Pomperaug Regional District, 1996): un portfolio in grado di registrare ritmi di sviluppo e stili di apprendimento, competenze raggiunte e conoscenze conseguite (Castoldi, 2009), con l'intento di educare alla cittadinanza, permettere di costruire una identità personale, sviluppare valori fondamentali per la convivenza nella società della globalizzazione post-covid.

All'interno di una simile prospettiva, emerge la necessità di analisi dell'agire valutativo (Galliani, 2015), attività sicuramente fra le più complesse che la scuola, ed il sistema della formazione in generale, deve, oggi come ieri, saper affrontare nell'ottica della realizzazione dell'efficacia degli strumenti didattici proposti, come quello di seguito preso in esame.

1. I portfolio

Nonostante l'inserimento del portfolio all'interno della strumentazione didattica della scuola italiana sia avvenuta secondo una linea di diffusione verticistica¹, esso è riuscito ad alimentare un ampio confronto ed una notevole diffusione di testi, che hanno fatto crescere l'attenzione e l'interesse nei confronti di questo particolare strumento didattico (Johnson & Rose, 1997). In campo internazionale esso è stato espressione di una scelta finalizzata a migliorare la qualità didattica ed a sperimentare nuove e più significative forme di valutazione (Pellerey, 2000). Il portfolio si presenta difatti come un dispositivo formativo, finalizzato a qualificare l'attività di insegnamento, risultando orientato più al processo che al prodotto in sé (Spinosi, M. 2005).

Considerato nelle sue potenzialità formative, il portfolio fornisce l'opportunità di definire nuovi scenari di riflessione per le istituzioni scolastiche e per i docenti in merito alle questioni relative all'autovalutazione dell'alunno (Paulson & Meyer, 1991), consentendo di attivare un intervento di orientamento olistico, assumendo forme di riflessione e di ragionamento su elementi che appartengono alla sfera profonda del sentire delle persone, quali sono i "valori e l'attribuzione di senso alla propria vita" (La Rocca, p. 109, 2018); esso, di conseguenza, si presenta come una forma di valutazione intesa quale sostegno all'apprendimento dei ragazzi, ed alla promozione dei processi alla base della costruzione delle conoscenze (Conley, 1996).

Strumento di lavoro utilizzato nella vita reale da professionisti per raccogliere la documentazione del proprio itinerario personale e/o professionale, è stato introdotto nella scuola, conservando alcune originarie connotazioni, riportando

1 Si vedano i seguenti riferimenti normativi: Legge 53/2003; Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59; CM 84/200545.

specifici riferimenti alla costruzione di artefatti, una riflessione personale sullo sviluppo del percorso, la costruzione di un progetto di formazione e crescita personale (Daws, 1996). Tale strumento è andato quindi configurandosi come “una raccolta sistematica ed organizzata di prove usate dall’insegnante e dallo studente per controllare lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità, e delle attitudini dello studente in una specifica disciplina” (Vavrus, 1990, p. 48), la cui utilità risulta evidente “quando gli studenti partecipano alla selezione del contenuto; quando la selezione del materiale da includere segue linee guida predeterminate; quando sono disponibili i criteri per giudicare il valore del lavoro raccolto e quando gli studenti riflettono regolarmente sull’evolversi della qualità del loro lavoro” (Arter & Spandel, 1992, pp. 36-44). Il Portfolio all’interno di questo nuovo modello risulta essere quindi un “dispositivo che spinge il docente a passare dalla teoria alla pratica” (Mangione, Minichini, & Garzia, p. 680, 2017), mentre dai *feedback* ottenuti possiamo affermare che la preparazione del portfolio favorisce l’autovalutazione in ciascuna fase del processo di implementazione educativo, e sin dai primi gradi di istruzione (Parlakylidiz, 2015).

Essi si presentano difatti come racconti degli studenti, dei quali essi sono lettori o scrittori, perché ricchi di evidenza riguardo a ciò che essi sono in grado di fare e a quanto sono abili a farlo (Rief, 1991). Usati come struttura di valutazione, i portfolio assumono i tratti di “raccolte sistematiche a opera di studenti e di insegnanti, base per esaminare l’impegno, il miglioramento, i processi (Hopkins, 1994) e il rendimento come pure per far fronte alle richieste di responsabilità usualmente realizzate dalle procedure di verifica più formali” (Johns & Van Leirsburg, 1992, pp. 1-10). L’assenza di una finalità comparativa ne fa uno strumento atto alla autovalutazione, invitando coloro che apprendono a prestare attenzione alla relazione tra sforzo, uso di strategie e prestazione (Costa, & Kallic, 1996). La possibilità di verificare la presenza della dimensione dell’autoefficacia, nella esecuzione di una attività, può anche determinare esiti in merito alla attribuzione di successo/fallimento, relativamente alle autovalutazioni effettuate (Varisco, 2005).

Al contempo, possiamo evidenziare come nei “processi di autoapprendimento e autovalutazione, in una didattica bi- e multidirezionale, ogni allievo potrà acquisire progressivamente capacità autonome di apprendimento” (Domenici, 2021, p. 308).

Portfolio	
Domande guida	struttura
<i>Che cosa è?</i>	È una raccolta e una antologia sistematica, organizzata, finalizzata, colorata.
<i>Che cosa contiene?</i>	Prestazioni e lavori dello studente in una o più discipline scolastiche; criteri utilizzati per selezionarli e per giudicare il loro valore accompagnati da autoriflessioni dello studente, ricchezza di evidenza riguardo a ciò che lo studente è in grado di fare e come è in grado di farlo, commenti dell’insegnante.
<i>Per quale scopo?</i>	Per raccontare la storia dell’impegno, del progresso e del miglioramento dello studente, per controllare lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini da acquisire in una specifica disciplina, per manifestare interessi, sforzi e per illustrare vari aspetti connessi al processo di apprendimento.
<i>Fatto da chi?</i>	In collaborazione principalmente tra lo studente e l’insegnante.
<i>Con quali effetti?</i>	Incoraggiare nello studente l’attitudine all’autovalutazione del proprio progresso, lo sviluppo del senso di autoefficacia, l’auto percezione delle proprie abilità, le attribuzioni di successo e di fallimento, la scelta di obiettivi e di attività, la responsabilità nel proprio apprendimento

Figura 1: Costruzione del portfolio (Comoglio, 2004)

2. Tipologie di portfolio

Nonostante le differenti forme e finalizzazioni di portfolio², è possibile giungere ad una loro esemplificazione categoriale³, che alcuni studiosi propongono di raggruppare nei due gruppi portfolio dei migliori lavori e portfolio di sviluppo (Rolheiser, Bower, Stevhan 2000).

La codifica delle diverse tipologie del portfolio non risulta essere attività puramente informativa; in base agli scopi ed al tipo di portfolio occorrerà difatti operare in maniera conseguente. Trattandosi di un processo attivo, che coinvolge insegnante e studente, diviene necessario, in primo luogo, chiarire gli obiettivi (Rondanini, 2007) da raggiungere⁴, al fine di poter procedere alla costruzione di un portfolio espressione di criteri metodologici-operativi in grado di documentare competenze, padronanza di conoscenze, sviluppo, interessi, impegno, motivazione di singoli e di gruppi (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud, 2006). È possibile, a tal proposito, determinare il processo di costruzione del portfolio secondo sei fasi principali.

FASE	OBIETTIVO/ FINALITÀ	DOMANDE GUIDA
PRIMA FASE:	DETERMINARE L'OBIETTIVO/ FINALITÀ	<ul style="list-style-type: none"> - Qual è la finalità di questa scelta? - Quali ragioni la motivano? - Quali conoscenze e abilità si vogliono promuovere negli studenti? Come l'attività da svolgere si inserisce in un piano formativo più ampio (previsto dal consiglio di classe, e/o da sviluppare negli anni)? - Sarà un'attività scelta dagli studenti? Sarà un'attività che avrà una posizione centrale nel processo di insegnamento-apprendimento e di valutazione oppure sarà qualcosa di opzionale? - Gli studenti dovranno utilizzare una tipologia di portfolio identica oppure potranno realizzare una tipologia di portfolio diversa? - Si può proporre agli studenti un portfolio già realizzato in forma esemplare? - Con quali criteri si giudicherà il lavoro compiuto? - Si può preparare una rubrica di valutazione del portfolio?
SECONDA FASE	STABILIRE I MATERIALI DA PRODURRE	<ul style="list-style-type: none"> - Quali tipi di prodotti possono soddisfare gli scopi del portfolio? - I materiali sono sufficientemente vari da permettere una inferenza valutativa molto attendibile della competenza raggiunta dallo studente? - Se il portfolio deve permettere una valutazione del progresso compiuto, quali tipi di prodotti consentiranno di rilevare da dove è partito a dove è arrivato lo studente? - Di quali elementi di presentazione deve essere corredato ogni lavoro che sarà inserito nel portfolio? - Qual è la connessione che ogni lavoro ha con altri lavori? È ripetitivo nelle informazioni che offre oppure offre elementi informativi nuovi sul processo di apprendimento dello studente? - Quale sarà la forma di valutazione utilizzata per una valutazione del prodotto? In quale modo lo studente si autovaluterà in ciò che realizza? - Come sarà utilizzato ciò che viene prodotto? Per un dialogo con lo studente? Per una presentazione alla classe? Alla scuola? Come dovrà avvenire la presentazione per tali utilizzazioni?

- 2 A tal proposito distinguiamo: portfolio di lavoro; portfolio di dimostrazione; portfolio di valutazione (Danielson & Abrutyn 1997); portfolio personale, portfolio scolastico, portfolio professionale (Burke, Fogarty & Belgrad, 1994); portfolio di documentazione, di portfolio di valutazione e di portfolio di processo (Seeley, 1996).
- 3 Portfolio di lavoro; portfolio cumulativo; portfolio di dimostrazione; portfolio dei lavori migliori; portfolio per il passaggio ad un ciclo di scuola successivo; portfolio per una domanda di lavoro; portfolio di orientamento professionale.
- 4 Si tratta di responsabilizzare lo studente nei suoi processi di apprendimento ed in particolare su specifici snodi, cambiamenti, problematicità; rendere consapevole l'alunno dei propri progressi, esplicitando come eventuali ostacoli sono stati superati; offrire una base concreta finalizzata ad un dialogo diretto tra allievo, docente, genitore; rilevare l'interesse e la motivazione dello studente verso particolari ambiti di studio e ricerca.

TERZA FASE:	FARE LA PRESENTAZIONE DEI SINGOLI LAVORI	<ul style="list-style-type: none"> - Data: è particolarmente importante quando il prodotto si presenta in stesure eseguite in tempi diversi. Questo è importante al fine di valutare il miglioramento del lavoro e il progresso effettivo. Inoltre, imprimere la data a un pezzo di lavoro e inserirlo nel portfolio è un modo per gli studenti di dire che hanno completato ciò che avevano iniziato. - Etichettatura: è una breve indicazione che specifica il contenuto per facilitarne la comprensione - Obiettivo: definisce lo scopo del prodotto. L'obiettivo può essere completo in sé stesso, ma anche essere un passo intermedio di un obiettivo più generale del portfolio. - Contenuto: traccia in poche righe il contenuto del lavoro e la sua contestualizzazione. - Introduzione: Per scrivere l'introduzione, gli studenti sono chiamati a riflettere su ciascun pezzo del lavoro e sul portfolio nel suo insieme, rivisitando l'impegno, il miglioramento e la realizzazione degli scopi con quella particolare raccolta. È importante ricordare che l'obiettivo principale di una introduzione è sollecitare l'impegno dello studente in una riflessione metacognitiva sul proprio prodotto relazionandolo allo scopo e progetto stabilito. La riflessione su ogni singolo pezzo in relazione a quelli che lo precedono e a quelli che lo seguono (o che lo seguiranno) serve anche a rinforzare un senso di identità rispetto al proprio lavoro e quindi a verificare quanto si è acquisito, quanto si è capaci di fare e quanto si può ancora migliorare. Rivedere il lavoro pezzo per pezzo e come una struttura collegata, sintetizzarlo e assegnargli un significato alla luce di ciò che hanno appreso, sviluppa negli studenti un concetto positivo di sé, la fiducia di poter realizzare cose migliori in futuro. - Scheda di valutazione: il lavoro viene accompagnato da una scheda di valutazione
QUARTA FASE:	RIFLESSIONE SUL PRODOTTO REALIZZATO	<ul style="list-style-type: none"> - Qual è la cosa che posso dire di aver maggiormente imparato da questo lavoro? - Che cosa ho capito per essere efficace nel momento in cui devo fare un compito di...? - Che cosa ho fatto bene? In che cosa devo esercitarmi maggiormente? - Che cosa mi piace di più di quello che ho fatto? - Quali concetti mi sono ancora difficili da comprendere? - Quando ho incontrato questa difficoltà... ho fatto... - Che cosa ho capito di me stesso come persona che apprende?
QUINTA FASE:	PREVEDERE CIO CHE E DA FARE	<ul style="list-style-type: none"> - Dopo questa realizzazione, rispetto al suo scopo iniziale, qual è il prossimo passo da compiere? - Dal confronto con la rubrica, dalle considerazioni emerse dalla riflessione e dall'esperienza conseguita, cosa deve essere migliorato? Che cosa deve essere esplorato? - È opportuno persistere nello stesso tipo di lavoro o cambiare? - Quale potrebbe essere un passo successivo in cui mettersi alla prova?

Figura 2 Il portfolio: fasi/domande guida (Comoglio, 2002)

Rileviamo come nella prima fase la tipologia di portfolio da utilizzare dipenda strettamente dalle finalità e dai destinatari. Le decisioni assunte saranno condizionate dalle risposte ai quesiti posti. Nella seconda fase, in relazione agli obiettivi scelti, lo studente comincia a progettare dei lavori. La scelta definitiva dovrà essere concordata (Rolheiser, Bower & Stevhan, 2000). La produzione dei lavori si conclude quando se ne sono messi insieme un numero sufficiente che consenta di documentare il conseguimento degli obiettivi stabiliti (Notti, 2003). Nella terza fase, stabiliti i lavori, si deve decidere la forma della loro presentazione. Nella quarta fase si procede alla riflessione sul lavoro condotto; l'insegnante dialogando con gli studenti dovrebbe identificare le caratteristiche dei criteri di qualità (Allulli, 2000). Una scheda di presentazione del lavoro potrà essergli di aiuto, mentre le domande risultano utili come guida nel processo di riflessione (Daws, 1996; Rolheiser & Bower e Stevhan, 2000; Johnson & Rose, 1998). È possibile intendere questa fase anche come "biografia di un lavoro" (Camp, 1992, p. 75).

Nella quinta fase gli studenti hanno la possibilità di esaminare il loro lavoro per intero, autovalutarsi, dare un giudizio, scoprire il loro punto di forza e di debolezza e vedere chiaramente le loro tendenze (Barzanò, Mosca, Scheerens, 2000). Nella sesta fase è possibile intravedere il tratto di percorso realizzato; gli studenti, assistiti dagli insegnanti, esaminano ciò che è stato fatto e decidono i prodotti da

inserire in un portfolio di valutazione o quelli da inserire in un portfolio di dimostrazione, in uno dei prodotti delle cose migliori. Occorre tuttavia ricordare come minare quanto e quando selezionare, dipende dall'insegnante e dai criteri stabiliti (Castoldi, 2005). Generalmente si procede nella selezione in prossimità o alla fine di un'unità didattica, di un periodo dell'anno stabilito o alla conclusione di un progetto (Kirby. C. & Ostdiek, B. 2012). Occorre infine evidenziare come non esistendo un unico modello di portfolio ministeriale⁵, ma, invece, pluralità di modelli, nella prassi le scuole abbiano spesso assunto come riferimento il modello del portfolio linguistico europeo⁶.

Al netto dei possibili modelli, possiamo aggiungere alcune considerazioni in merito alle modalità di progettazione del portfolio, sulla scorta di una sperimentazione condotta su base triennale, di cui si riportano iterazione fasi progettuali - sollecitazioni occorse – modifiche effettuate.

	Iterazione iniziale del progetto (2015)	Seconda iterazione del progetto (2016)	Terza iterazione del progetto (2017)
Docenti coinvolti:	Insegnante principale 4 co-docenti	Nessuna modifica: restano gli stessi	Cambio: Da 4 a 2 co-docenti
Risultati di apprendimento	Stabilire la conoscenza di base delle teorie ecologiche	Modifica: Maggiore attenzione alle abilità trasferibili, come la scrittura accademica, il pensiero critico	Modifica: Maggiore attenzione alla conoscenza dei contenuti della disciplina
Elementi del portfolio:	Portfolio con un massimo di 6 elementi: 3 esercizi quantitativi di gruppo, con successiva rendicontazione individuale di 6 compiti individuali, 3 argomenti da libro di testo, 3 da progetti di gruppo	Modifica: Aumenta a 12 elementi: 1 Saggio aperto, 3 Compiti di gruppo, 5 Compiti sui libri di testo. Presentazione orale. Revisione tra pari di un saggio aperto. Parte della riflessione (non realizzata)	Modifica: Riduzione a 4 elementi: 1 Saggio aperto, 2 Compiti di gruppo. Revisione tra pari di due saggi aperti
Valutazione finale:	voto finale basato su 4 migliori invii di attività di portafoglio	Modifica: Voto finale basato su tutte le voci (media ponderata)	Modifica: Introduzione dell'esame orale finale. Voto finale basato sull'esame finale (60 %) e sugli elementi del portfolio (40 %)
Feedback: orali	feedback scritto sulla versione finale di tutti i compiti. Feedback video generale su un rapporto di gruppo	Modifica: ulteriori feedback scritti sulle bozze durante la progettazione del portfolio. Introduzione della revisione tra pari sul saggio aperto. Introduzione di sessioni di feedback orale. Eliminazione feedback video	Modifica: maggiore dialogo continuo online. Eliminazione presentazioni orali. Meno sessioni di feedback
Incontri in classe organizzati:	32 h di lezione, 12 h di tutorial sul software	Modifica: Riduzione a 16 h di lezioni; riduzione ad 8 h di tutorial sul software	Modifica: aumento a 36 h di riunioni di classe. Introduzione del formato TBL

Figura 3: rapporto interazioni/modifiche (Esterhazy & Fiksen, 2019)

5 Si veda: https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf

6 Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) è un documento che accompagna coloro che studiano una lingua nel loro percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nel PEL il discente può registrare i propri apprendimenti linguistici, riflettere sul proprio processo di apprendimento e sui risultati raggiunti, riflettere sul proprio processo di apprendimento e sui risultati raggiunti, porre nuovi obiettivi definendo e programmando le tappe del proprio apprendimento

Dalla schematizzazione grafica emerge l'importanza di rivedere le diverse attività nelle quali gli studenti si impegnino quando lavorano sui vari compiti, accogliendo le sollecitazioni, spesso inaspettate, che provengono dagli studenti; rilevante è risultato definire le decisioni tenendo in conto le attività che hanno mostrato una maggiore efficacia nel conseguimento degli obiettivi formativi; è emerso anche la necessità di trovare nuove idee e modalità di configurazione dello stesso portfolio. Al contempo, dalle conclusioni riportate emerge come ogni versione, per così ideale, di portfolio, espressione di un approccio pedagogico o di un progetto di valutazione debba sempre essere adattata al contesto concreto.

D'altro canto, i traguardi formativi, conseguiti dagli allievi attraverso l'utilizzo del portfolio rimarcano l'utilità di questo strumento. Si è provveduto difatti a richiedere agli studenti di creare dei portafogli, includendo manufatti che dimostrassero i loro risultati nei tre tipi di istruzione, ovvero educazione formale, non formale; informale.

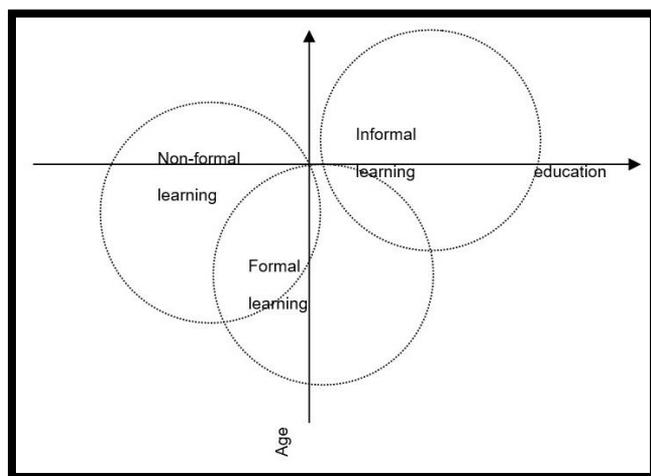


Figura 4: Integrazione dell'apprendimento permanente

Al termine delle attività si sono osservati i seguenti risultati: al termine di alcune attività di le attività, della durata di tre settimane, con l'aggiornamento del portfolio, sono stati rilevati i seguenti cambiamenti, ovvero sono migliorate: le capacità di cooperazione nel 58% degli studenti; concettualizzazione e implementazione 41%; pensiero critico e processo decisionale 31%; valutazione e modifica 51%; meta-cognizione e progresso 61% (Syzdykova et al. 2021).

3. Valutare un portfolio

La valutazione del portfolio risulta conseguente alla definizione degli scopi di tale strumento, dei criteri di selezione dei materiali, eseguiti i momenti di riflessione dopo ogni lavoro e stabiliti i criteri di valutazione (Wolf, 1989). Valutare il portfolio risulta quindi attività differente rispetto alla valutazione della qualità di un contenuto o di un singolo lavoro, essendo il materiale da valutare non così omogeneo come può presentarsi nei singoli compiti (Varisco, 2005).

Valutazione Portfolio
Domande guida
È chiaro ciò che vuole dimostrare?
Quale cambiamento dello studente si è verificato nel tempo?
Qual è la sua capacità di autovalutazione?
Come è stato organizzato e strutturato il suo portfolio? Lo ha preparato in modo attraente, ben etichettato, suddiviso in sequenza?
Con quale varietà dimostra il suo sviluppo e le sue competenze?
È chiaro nella sua comprensione? Possono esistere diverse modalità di valutazione, alcune più generiche, altre, come quelle che seguono più precise

Figura 5: valutare lo strumento didattico del portfolio (Comoglio, 2002)

Le caratteristiche del portfolio, come visto, ne fanno uno strumento dotato di specifiche peculiarità; a questo proposito si evidenziano le seguenti vantaggi e svantaggi nell'utilizzo del suo utilizzo (Rondanini, 2007):

VANTAGGI	SVANTAGGI
Fornisce una più vasta gamma di lavori dello studente, rispetto a quella offerta da un solo esempio;	Deve essere definito in modo preciso;
Può essere usato per molti scopi;	Devono essere sviluppati dei criteri di valutazione (attribuzione precisa di punteggi);
Fornisce agli studenti l'opportunità di osservare la propria crescita e di riflettere sul proprio lavoro;	È piuttosto costoso da correggere (in termini di tempo e di energie se lo corregge il docente, in termini di risorse economiche, soprattutto se la correzione è affidata ad agenzie esterne);
Incoraggia l'integrazione tra istituzione e accertamento degli apprendimenti	Devono essere sviluppati dei metodi di interpretazione

Figura 6: Vantaggi e svantaggi del portfolio come strumenti di valutazione

4. Dal portfolio all'ePortfolio

Il portfolio finora considerato corrisponde alla creazione di una raccolta di documenti che identificano un soggetto, evidenziando i suoi apprendimenti e i progressi fatti nel tempo (Pitts & Ruggirello, 2012). È possibile tuttavia considerare anche una successiva evoluzione di questo strumento, dimostratasi quantomai utile nel periodo pandemico, ovvero il portafoglio elettronico. Esso appare come la selezione di una raccolta di prove autentiche e diversificate, tratte da un archivio più grande, che rappresenta ciò che una persona o un'organizzazione ha imparato nel corso del tempo, in cui la persona o l'organizzazione si riconosce, ed è progettato per la presentazione a uno o più spettatori in vista di un particolare scopo retorico (Barrett, Wilkerson, 2004), uno strumento/ambiente grazie al quale e nel quale realizzare strette connessioni tra la dimensione pedagogica e quella performativa. (La Rocca, p. 43, 20220). Rispetto a un portfolio cartaceo, si possono citare nuove possibilità. in primo luogo rappresentate dalla presentazione delle conoscenze e delle fasi di sviluppo attraverso tutti i mezzi espressivi multimediali e dunque la possibilità di coinvolgere tutti i canali sensoriali. Poi, tramite link ipertestuali (Pellerey, 2019).

Noto anche come ePortfolio, si presenta come la realizzazione in formato digitale della cartella prodotta in forma cartacea. Questa variazione di formato, che

ad una prima analisi può apparire solo una differenza dovuta all'evoluzione tecnologica, è in grado invece di generare una serie di cambiamenti che si rivelano sostanziali nella creazione del portfolio elettronico (Oakley, Pegrum & Johnston, 2014).

Esso si presenta come un ambiente di apprendimento on line che consente allo studente di ricostruire il proprio percorso formativo attraverso una serie di *tool* che lo guidano e lo supportano in questa costruzione (Rossi & Giannandrea, 2006); si articola in tre macrosezioni (Danielson & Abrutyn, 1998) che si richiamano reciprocamente e si intrecciano reticolarmente nel corso della costruzione: selezione, connessione, proiezione (Barrett, 2003).

L'archiviazione dei dati in formato elettronico ha una struttura flessibile e permette un più facile aggiornamento nel tempo, al variare degli apprendimenti o del loro significato nell'interesse del soggetto (Eynon & Gambino, 2017). Diversamente dal portfolio tradizionale, nel quale, solitamente, sono presentati i prodotti finali delle attività intraprese, nell'ePortfolio c'è la possibilità di mostrare anche tutte le fasi di lavoro che hanno prodotto quel risultato, così da poter osservare e valutare non solo il traguardo raggiunto, ma anche le scelte fatte dal soggetto, le sue modalità di intervento, le eventuali revisioni, i processi cognitivi sottostanti. Tali caratteristiche si rivelano inoltre particolarmente utili quando si lavora alla valutazione degli *per* EAS⁷ (Rivoltella, 2013).

Un ePortfolio può raccogliere in sé tutte le caratteristiche di ogni tipologia di portfolio, lasciando al soggetto stesso la scelta di mostrare in modo più o meno dettagliato uno o più aspetti, a seconda dell'uso che se ne vuol fare in quel momento. È necessario, quindi, che i soggetti coinvolti nella realizzazione si interrogino sulle strategie più adatte, a seconda dei differenti livelli di età dei ragazzi (Hajdi, 1995). Di conseguenza anche gli strumenti utilizzati dovrebbero essere diversi. Nella creazione di un portfolio digitale, nel comparto scuola, i comportamenti risulteranno diversificati a seconda che si tratti di studenti adulti, con i quali gli insegnanti potranno avere il ruolo guida di suggeritori o di consiglieri, o che invece riguardi bambini della scuola dell'infanzia e primaria, con i quali sarà necessario farsi carico della realizzazione effettiva del portfolio, lasciando loro solo la parte correlata alla scelta dei materiali da inserire.

L'ePortfolio consente di raccogliere i propri prodotti attraverso l'uso di diversi media, quali i video, le fotografie, clip audio e video, collegamenti con i contenuti di piattaforme digitali dove sono presenti elementi che il soggetto intende "esporre" nella sua vetrina personale (Harvey, 2001).

La compilazione del ePortfolio rappresenta, per lo studente, la possibilità di costruire la propria identità in modo dinamico, attraverso una struttura che si snoda fra passato, presente e futuro e che vede nell'ePortfolio il ponte fra queste dimensioni, all'interno di un'unica grande esperienza, ovvero la costruzione dell'identità (Wenger, 1998), ed una "proiezione che supporta l'individuazione delle direzioni in cui si intende migliorare" (Di Stasio, Giannandrea, Magnoler, Mosa, Pettenati, Rivoltella, Rossi, Tancredi, 2021, p.139).

Il soggetto partecipa e si assume le responsabilità di ciò che mostra, sceglie, seleziona, esibisce; è lui stesso che controlla le proprie abilità e riflette su di esse (Zubizarreta, 2009); utilizza l'ePortfolio come strumento per raccogliere, riflettere,

7 Ai fini della valutazione degli Episodi di Apprendimento Situato, l'e-Portfolio consente di: documentare il processo attuato nella classe; diarizzare le attività effettuate; comparare le diverse prestazioni; far apprezzare all'insegnante i progressi del discente facilitandone la valutazione (Rivoltella, 2013, p. 173)

collegare, pubblicare dati che documentano ciò che ha fatto in passato, ciò che sa fare, ciò che sta facendo e ciò che vorrebbe fare. In questo modo l'ePortfolio diventa uno spazio di apprendimento personale e condiviso.

Occorre infine evidenziare come la valutazione, sino ad oggi basata sul controllo dei risultati finali del processo di apprendimento, con la realizzazione dell'ePortfolio rifocalizza il proprio piano di attenzione sul percorso e quindi sui processi di apprendimento. L'oggetto della valutazione diventa l'esperienza di apprendimento, nel suo iter dinamico.

4.1 Il portfolio elettronico: una proposta realizzata di fascicolo digitale nella scuola

Con l'intento di giungere al conseguimento delle aspettative formative sopra descritte, si è delineato il percorso dell'IPSIA Luigi Santarella di Bari che ha realizzato nel 2019 un interessante percorso di ricerca finalizzato alla costruzione del fascicolo digitale. L'intera esperienza è stata poi oggetto di un convegno, intitolato "Formazione e innovazione didattica – il fascicolo digitale", durante il quale si sono alternati *workshop*, rispetto ai quali il sottoscritto si è incaricato di condurne uno, e la presentazione degli esiti conseguiti. In particolare, l'attività ha proposto la definizione e strutturazione degli elementi fondamentali del fascicolo digitale per gli alunni, alla presenza di rappresentanti degli enti di formazione, agenzie formative, istituzioni pubbliche locali e nazionali; si è trattato di un momento di grande interesse, ai fini del confronto e della proposta, per poter contribuire alla definizione di una strumentazione, che, alla luce degli eventi pandemici, si è rivelata anche anticipatoria di esigenze che gran parte dei nostri docenti, nell'utilizzo delle piattaforme digitali, hanno di sicuro avvertito.

Lo strumento realizzato dall'Istituto "permette di mantenere traccia di tutti i prodotti d'ingegno (materiali educativi, prodotti multimediali, artigianali, prototipali vari) che lo studente in collaborazione con i compagni, i docenti e altri esperti ha realizzato durante la propria carriera. Il fascicolo diventa lo strumento di socializzazione di tutte le iniziative educative e formative che l'alunno esperisce nei contesti di apprendimento formali, informali e non formali durante il suo percorso scolastico. L'alunno diventa quindi il principale artefice del suo Fascicolo"⁸. Coerentemente con le finalità espresse dall'attività progettuale, ovvero quelle di valutare e certificare le competenze che l'alunno ha maturato nei vari contesti e per il tramite delle varie esperienze, il fascicolo realizzato si presenta corredato da rubriche valutative (Taggart, et al., 1998), al fine di consentire un accurato bilancio delle competenze base e trasversali (Domenici, & Moretti, 2006), anche con riferimento al mondo del lavoro, contesto con il quale strutturare una necessaria relazione (Ehiyazaryan-White, 2012), soprattutto da parte degli studenti che si trovano al termine del ciclo di studi della Scuola Secondaria di secondo grado.

Riflessioni conclusive

Alla luce di simili considerazioni emerge come l'attività di valutazione si debba configurare sempre più come un processo (Pellerey, 2010), finalizzato a verificare

8 Si veda http://www.ipsiasantarella.edu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=1096:in-vito-al-convegno-formazione-e-innovazione-didattica-il-fascicolo-digitale&catid=49&Itemid=180

non solo le conoscenze degli studenti, ma soprattutto le loro competenze, coinvolgendoli in compiti che richiedono l'applicazione delle conoscenze in esperienze del mondo reale (Wiggins, 1993). Ma tutto ciò necessita, come visto, strumenti alternativi (Herman, Aschbacher & Winters, 1992), in grado di consentire al soggetto di dimostrare le sue capacità, costruendo un percorso che possa attestare il grado di avvicinamento agli standard attesi (Lucisano, 2013). Si tratta di strumenti rappresentativi delle differenze individuali (Campbell, 2000; Pellerey, 2004), e che, per ciò stesso, si pongono all'interno della più generale richiesta di promozione di una valutazione autentica (Wiggins, McTighe, 2004), continuativa, che sappia mantenere la memoria del passato nel presente, facendo riferimento ad un progetto personale di apprendimento, che riconosca una nuova centralità alla autovalutazione dello studente, contribuendo a costruire una nuova rendicontazione (*accountability*) (McBrien & Brandt, 1997, p. 79).

Riferimenti bibliografici

- Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*. Roma: Seam.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando Editore.
- Arter, J. & Spandel, V. (1992). Using portfolio of student work in instruction and assessment. *Educational measurement: Issues and practices*, 11, 36-44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x>
- Baldassarre, M. (2006). *Dai dati empirici alla valutazione*. Bari: Edizione dal Sud.
- Barrett, H. (2003). *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*. Poitiers, France. Tratto da: <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>.
- Barrett, H.C. & Wilkerson, J. (2004). Conflicting Paradigms. *Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*. Tratto da <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- Barzanò, J., Mosca, S. & Scheerens, J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Burke, K. et al. (1994). *The mindful school: The portfolio connection*. Palatine, IL: IRI/Sky-light
- Burke, K., et alii (1994). *The Mindful School: The Portfolio Connection*. K-College. <https://eric.ed.gov/?id=ED382373>
- Calonghi, L. (1997). Valutazione. In Prellezo, J., M., Nanni, C., Malizia, G., (Eds.), *Dizionario Scienze dell'Educazione* (pp. 1159-1162). Roma: LAS.
- Camp, R. (1992). Portfolio reflections in middle and secondary school classrooms. In Vancey, K. (Ed.), *Portfolios in the writing classroom: An introduction* (pp. 61-79). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Campbell, D. (2000). Authentic assessment and authentic standards. *Phi Delta Kappan*, 84, 405-407. http://www.ipsiasantarella.edu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=1096:invito-al-convegno-formazione-e-innovazione-didattica-il-fascicolo-digitale&catid=49&Itemid=180
- Castoldi, M. (2005). *Il Portfolio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci. CM 84/200545
- Comoglio, M. (2004). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Comoglio, M., (2002). Il portfolio: strumento di valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici* 49(2). 7-32.
- Conley, D. T. (1996). Assessment. In Blum, R. E. & Arter J. A. (Eds.), *A handbook of student performance assessment, in an era of restructuring*, (pp. 4-8). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A. L., & Kallie, B. (1996), Reassessing assessment: Seven issues facing renaissance

- schools. In Blum, R. E. & Arter, J. A. (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (IV-2: 1-5) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. (1998). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Daws, D. (1996). Schoolwide portfolio. In Blum, R. E. & Arter, J. A. (Eds.). *A handbook of student performance assessment, in an era of restructuring*, IX-2, (pp. 1-12). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59.
- Di Stasio, M., Giannandrea, L., Magnoler, P., Mosa, E., Pettenati, M. C., Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., Tancredi, A. (2021). Un portfolio lifelong per la professionalità docente. *Form@re*, 21,1, 137-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10485>.
- Domenici, G. & Moretti, G. (2006). *Il portfolio dell'allievo*, Roma: Anicia.
- Domenici, G. (2021). Docimologia e valutazione educativa. In Domenici, G., Lucisano, P. & Biasi, V. *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. (pp. 291-317). Milano: McGraw Hill.
- Educators in Connecticut's Pomperaug Regional District. (1996). *A teacher's guide to performance-based learning and assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ehiyazaryan-White, E. (2012). The Dialogic Potential of ePortfolios: Formative Feedback and Communities of Learning Within a Personal Learning Environment. *International Journal of ePortfolio*, 2, 173-185.
- Esterhazy, R & Ø. Fiksen. (2019). Evolution of a portfolio-based design in ecology: a three-year design cycle, *Uniped*, 42, 1, 60 – 73. Doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-05>
- Eynon, B. & Gambino, L. (2017). *High-Impact ePortfolio Practice Foreword*. Sterling, Virginia: Stylus publishing
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Hajdi, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Harvey, F. A. (2001). Fulfilling the Promise of Electronic Portfolios. In Lamboy, C. & Simonson, M. Annual Proceedings (139-142). North Miami Beach (Florida): Nova Southeastern University.
- Herman, J., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hopkins, D., (1994). Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola. In OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*. (pp. 162-188). Roma: Armando.
- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, Allegato B. https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf
- Johns, J. & Van Leirsburg, P. (1992). How professionals view portfolio assessment. In *Reading Research and Instruction*, 32, 1-10. <https://doi.org/10.1080/19388079209558101>
- Johnson, N. J. & Rose, L. M. (1997). *Portfolios: Clarifying, constructing and enhancing*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- Kirby. C. & Ost diek, B. (2012). It's All in the Timing: Simple Active Portfolio Strategies that Outperform Naïve Diversification. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 47, 2, 437 – 467. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0022109012000117>
- La Rocca, C. (2020). *ePortfolio Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi Narrare, condividere, includere In epoca digitale*. Roma: RomaTrE-Press.
- La Rocca, C., (2018). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. *Ricerche Pedagogiche*, 208-209, 107-127.
- Legge 53/2003
- Lucisano, P. (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e insegnare*, Roma: Carocci.
- Mangione, G. R., Minichini, C., & Garzia, M. (2017). L'efficacia del portfolio on line nel percorso induction italiano. La percezione dei dispositivi e indicazioni di miglioramento. *MeTis -Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 7(2), 677–708.

- McBrien, J. L. & Brandt R. S. (1997). *The language of learning. A guide to education terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Notti, A. M. (2003). *Modelli statistici per la ricerca educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Oakley, G., Pegrum, M. & Johnston, S. (2014). Introducing e-Portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: Lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42-1, 36-50. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>.
- Parlakayildiz, B. (2015). Science and Maths Education, the Portfolio Implementations of Prospective Preschool Teachers. *American Journal of Educational Research*, vol. 3, n. 10, pp. 1243-1252. Doi: 10.12691/education-3-10-6.
- Paulson, F. L. et al. (1991). What makes a portfolio a portfolio?. *Educational Leadership*, 48, 60-63. Tratto da https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf.
- Pellerey, M. (2000). Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze. *Orientamenti pedagogici*, n. 5, pp. 5-20
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2010). La competenza tra formazione e autoformazione. In Porcarelli, A. (a cura), *Formare per competenze. Strategie e buoni prassi* (pp. 23-37). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pellerey, M. (2019). Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale. Roma: CNOS-FAP.
- Pitts, W., Ruggirello, R. (2012). Using the e-Portfolio to Document and Evaluate Growth in Reflective Practice: The Development and Application of a Conceptual Framework. *International Journal of ePortfolio*, 2, 1, pp. 49-74.
- Rief, L. (1991). *Seeking diversity: Language arts with adolescents*. Portsmouth: Heinemann.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Milano: Editrice Scuola.
- Rolheiser, C. et al. (2000). *The portfolio organizer. Succeeding with portfolios in classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rondanini, L. (2007). *Valutazione formativa e portfolio*. Napoli: Tecnodid.
- Rossi, P. G. & Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'e-portfolio*. Roma. Carocci.
- Seeley, A. (1996). *Portfolio assessment*. Melbourne: Hawker-Brownlow Education.
- Spinosi, M. (2005). *Valutazione e portfolio*. Napoli: Tecnodid-
- Syzdykova, Z. et al. (2021). Assessment of E-Portfolio in Higher Education. *International Journal of emerging technologies in learning*, 16(02) (pp. 120–134). <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.18819>.
- Taggart, G. L. et al. (1998). *Rubrics. A handbook for construction and use*. Lancaster: Technomic Publishing Company, Inc.
- Varisco, B. M. (2005). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci
- Vavrus, L. (1990). Put portfolios to test. *Instructor*, 100 (1), 48-63.
- Verhagen, P. W. & Hoiting, W. (2001). Student-governed electronic portfolios as a tool to involve university teachers in competency-oriented curriculum development. In Lamboy, C. & Simonson, M. *Annual Proceedings* (pp- 57-62). North Miami Beach (Florida): Nova Southeastern University.
- Vertecchi, B. (1988). *Manuale della valutazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Wolf, D. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work. In *Educational Leadership*, 46, 35-39. Tratto da https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198904_wolf.pdf
- Zubizarreta, J. (2009). *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning*. Fairfield, Connecticut: Fairfield University.