

## Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo

### Elements of complexity of motor assessment in a learning environment

MAURIZIO SIBILIO

Dagli studi sulla valutazione didattica ed educativa emergono suggestioni interessanti per una rivisitazione delle prassi valutative in ambito motorio in relazione agli elementi di specificità che conferiscono ad esse una particolare dimensione formativa. Il presente studio argomenta sul piano teorico la valenza di un approccio integrato alla valutazione che si avvalga dei contributi offerti dalle riflessioni sulla valenza formativa di un *authentic assessment* nei contesti scolastici quale modalità qualitativa da integrare alle tradizionali pratiche quantitative utilizzate in ambito didattico-motorio.

*Interesting suggestions emerge from the studies on the educational assessment for a review of the traditional assessment practices in the motor field, in relation to the specific elements that give them a particular educational dimension. The present study argues on a theoretical level the value of an integrated approach to assessment that makes use of the contributions coming from the reflections on the educational value of an authentic assessment in school settings as a qualitative way to integrate with quantitative traditional practices used in the teaching-learning motor field.*

**Parole chiave:** valutazione autentica, didattica del movimento, approcci qualitativi, corporeità, capacità motorie, autobiografia motoria

**Key words:** authentic assessment, movement teaching, qualitative approach, corporeity, motor skills, motor autobiography

## Introduzione

L'attuale tendenza a riconoscere la complessità della dinamica interattiva che lega l'insegnamento all'apprendimento, per la quale il termine *insegnare* assume significato solo in ragione della constatazione dell'avvenuto processo di apprendimento, orienta gli studi sulla valutazione dell'insegnamento verso una matrice teorica capace di comprendere la dimensione processuale di tale oggetto di indagine. Infatti se è possibile ricercare un significato autonomo dell'apprendimento, e quindi indipendente da azioni intenzionali finalizzate a determinarlo, risulta improponibile dare compiutezza al termine insegnamento in assenza di una rigorosa valutazione dei suoi effetti.

Il riconoscimento del significato dell'azione didattica che viene definita insegnamento è quindi dipendente dalla capacità di valutarne gli esiti, accertando la coerenza tra intenzionalità e risultati di apprendimento.

Si tratta, in prima istanza, di assumere necessariamente una posizione paradigmatica che garantisca, attraverso la valutazione, il riconoscimento di qualità emergenti dal processo di insegnamento-apprendimento, il quale si caratterizza come un sistema dinamico aperto, interattivo e sistemico che si struttura a partire «dalle relazioni fra l'individuo concreto e la situazione concreta [...], e dalle mutue relazioni fra i sistemi funzionali che compongono l'individuo» (Pellerey, 1980 p. 100).

In questo senso l'integrazione di informazioni di vario tipo e di varia natura, che coinvolge le caratteristiche individuali e le peculiarità del contesto, tradotte in elementi quantitativi e qualitativi, conferisce alla valutazione una specifica connotazione irriducibile ad una visione elementaristica, in quanto «i processi sono tutt'altro che stabili, e non possono essere frammentati in sistemi quasi indipendenti» (Cronbach, 1975 p.121).

In tale prospettiva, la valutazione si caratterizza quale riconoscimento di attributi e valore ad un processo dinamico e interattivo che riguarda qualsiasi area del curriculum scolastico diretto al conseguimento di finalità formative ed educative.

Questo orizzonte interpretativo suggerisce naturalmente l'attribuzione di tali obiettivi anche alle attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono il corpo e il movimento, collocando in questa comune visione di interdipendenza la programmazione didattica delle attività motorie e la valutazione degli obiettivi e dei traguardi conseguiti.

L'apprezzamento della ricaduta formativa ed educativa delle attività di movimento richiede però di considerare ulteriori elementi di complessità che connotano l'esperienza didattico-motoria.

Le strategie e gli strumenti valutativi da utilizzare nel processo di insegnamento/apprendimento motorio, che costituiscono infatti un aspetto rilevante dell'intervento didattico, richiedono proprio per queste caratteristiche specifiche una modalità di regolazione delle azioni messe in atto, continua e tecnicamente efficace, anche sulla base di progressivi riscontri che ne confermino l'efficacia.

In questo senso la valutazione di attività di insegnamento finalizzate ad apprendimenti motori, o che utilizzino esperienze motorie per facilitare i processi di apprendimento, non si riduce semplicisticamente all'apprezzamento di esecuzioni, gesti, azioni o *performance*, trasferendo nei contesti educativi e formativi metodologie e protocolli quantitativi o qualitativi propri dell'ambito motorio-sportivo. Per tale ragione appare necessario accogliere le suggestioni che emergono dalla riflessione scientifica sulle pratiche valutative in ambito educativo che ha coinvolto numerosi studiosi impegnati sul piano nazionale e internazionale per una rivisitazione delle azioni docimologiche in ambito motorio, in relazione agli elementi di specificità che conferiscono ad esse una particolare dimensione formativa.

Una valutazione efficace in questo campo dell'esperienza formativa ed educativa si configura pertanto come uno sforzo di incontro e di co-costruzione di uno spazio metateorico che comprenda l'armonizzazione di tradizioni e approcci docimologici propri delle scienze dell'educazione con strumenti e approcci specifici riconducibili alle scienze del movimento.

A tale finalità risponde l'esigenza di avviare una riflessione volta all'identificazione di strumenti e modalità di valutazione coerenti con una specifica prospettiva teorica già ampiamente discussa in campo educativo, in cui confluiscono gli apporti scientifici più significativi sulle funzioni formative del corpo e dell'azione.

## 1. Prospettive teoriche per la valutazione in ambito motorio

Le profonde trasformazioni culturali che nella seconda metà del secolo scorso hanno offerto nuove visioni del mondo, abdicando alla pretesa di una scientificità della ricerca connotata da una presunta oggettività e quindi caratterizzata dalla provata capacità di accertare attraverso i soli metodi sperimentali il raggiungimento di un sapere assoluto, hanno introdotto nuove concezioni inerenti il significato di verità scientifica e nuove modalità da utilizzare per svolgere coerentemente attività di indagine. Questo riposizionamento della ricerca scientifica, che è apparso come indirizzato a costruire una diffusa consapevolezza della naturale permeabilità di approcci di studio, ha avuto indubbe conseguenze sulla ricerca in ambito educativo, in considerazione della complessità dei propri oggetti di studio, inducendo ad una rivisitazione dei confini teorici, degli approcci metodologici e delle risorse strumentali.

Questo processo culturale è stato il riflesso di una serie di considerazioni sulla natura della conoscenza scientifica in ambito educativo e sulla reale possibilità di adottare metodi capaci di dimostrare una reale coerenza con i diversi paradigmi teorici di riferimento.

In tale prospettiva, in ambito educativo si è generata una visione storica e culturale del sapere scientifico che ha indotto a riflettere sull'insostenibilità di una teoria oggettiva, unificata e totalmente formalizzabile, evidenziando la parzialità di alcuni paradigmi che avevano influenzato anche le prassi valutative, mostrando chiaramente i limiti di alcune teorie, delle loro relative applicazioni e delle strumentazioni utilizzate per la valutazione.

L'alternanza di paradigmi o modelli teorici e le conseguenti interazioni con la prassi hanno influenzato anche le modalità di valutazione, inducendo ad affermare la storicità delle teorie e delle tecniche utilizzate la cui evoluzione non sembra procedere per accumulazione.

Si è trattato di volta in volta di un'operazione di «assimilazione che ha richiesto una ricostruzione delle teorie precedenti e una nuova valutazione dei fatti precedentemente osservati» (Khun, 1962, p. 25) alla luce dei principi di complessità che hanno inevitabilmente trasformato le modalità attraverso le quali si può svolgere il lavoro scientifico anche in campo educativo.

Questo processo di ri-costruzione, che ha riguardato anche le diverse fasi di ristrutturazione dei programmi ed indirizzi ministeriali scolastici, ha interessato parimenti l'ambito docimologico, la cui complessità di riferimenti interpretativi mostra che «non vi sono criteri di giudizio permanenti» (Vertecchi, 2003, pp. 37-40).

È possibile, infatti, intravedere una periodizzazione nella tradizione docimologia in campo scolastico, distinguendo tre epoche: «la *valutazione tradizionale* (intuitiva), la *valutazione moderna* (testing) e quella *postmoderna* (alternative assessment)” (Lichtner, 2004, p. 10) che hanno corrisposto ad altrettanti momenti storici contraddistinti da differenti approcci scientifici alla conoscenza.

In ambito motorio, il passaggio sembra però essere stato più lento, necessitando tutt'oggi

di una rideterminazione del rapporto tra teoria e prassi valutative e dell'assimilazione di teorie e conoscenze scientifiche capaci di ri-costruire e quindi di ri-apprezzare, in forma diversa e con modalità sempre più adeguate, il significato che l'esperienza motoria può assumere in campo didattico-educativo.

La valutazione motoria in ambito didattico infatti non è riuscita compiutamente anche in campo scolastico ad emanciparsi dal prevalente e semplificato uso del testing, che ha significativamente ridotto l'orizzonte della ricerca didattico-motoria, ostacolando l'apprezzamento dei possibili e diversi significati che l'esperienza motoria può assumere nel processo di insegnamento-apprendimento. L'ambito motorio si è infatti caratterizzato, all'interno del processo di evoluzione e sviluppo della valutazione scolastica, come un campo di specificità le cui singolari caratteristiche non lo hanno reso agevolmente armonizzabile con gli altri approcci e strumenti docimologici adottati nei contesti educativi; infatti nella scuola sono risultati prevalenti sia approcci valutativi motori tradizionali di tipo intuitivo che test motori diffusamente adottati in altri contesti come quello sportivo o riabilitativo, ad eccezione di interessanti contributi che coniugano la valenza quantitativa del testing con la qualità delle interpretazioni del dato (Cottini, 2003).

In particolare le esperienze valutative svolte nel tempo attraverso l'uso del testing classico, pur ancorate a protocolli validati scientificamente, non si sono dimostrate capaci nel loro insieme di concorrere univocamente e complementariamente alla formalizzazione dei vincoli per una loro adeguata utilizzazione nel processo di valutazione motoria applicato ai contesti educativi.

Le abilità valutate attraverso tali forme di *testing* inoltre sono spesso risultate difficilmente trasferibili ad altri contesti e, nella maggior parte dei casi, si sono limitate a delle *performance* tecniche e situazionali quali risposte a specifici *task* motori.

In questo senso e per tali ragioni la valutazione didattico-motoria in campo educativo avrebbe necessitato di una ri-costruzione teorica capace di fornire nuove chiavi di lettura delle caratteristiche del movimento in relazione ad obiettivi anche formativi ed educativi, tenendo conto della dimensione interdisciplinare dello specifico oggetto di studio.

Ogni processo di valutazione del movimento in ambito educativo dovrebbe infatti prevedere approcci di indagine, protocolli e strumenti diversificati che non riducano la complessità dei significati che l'esperienza motoria può assumere nel processo di insegnamento-apprendimento, ma che, al contrario, ne valorizzino la specificità disciplinare e la funzionalità educativo-formativa sul piano interdisciplinare.

A fronte di questa necessità, si richiede inoltre la predefinitone delle modalità attraverso cui è possibile riconoscere e apprezzare le diverse qualità dell'azione motoria, armonizzando tradizioni docimologiche proprie dell'ambito sportivo e prestativo con quelle diffuse in ambito educativo, prospettandone una possibile complementarietà.

In questo senso, l'attività di valutazione in ambito motorio richiederebbe l'individuazione di indicatori e descrittori:

- della *forma* del movimento;
- dello *spazio* occupato dal movimento;
- del *tempo* per eseguire il movimento;
- della *relazione* tra movimento e altri soggetti ed oggetti;
- dello *stile esecutivo* che si lega alle aspettative del contesto ed alla tipologia di compito.

In questo tipo di attività docimologica, ogni fase specifica dell'azione da valutare non può essere apprezzata con approccio sommativo, ma risponde ad un principio di funzionalità per il quale ogni movimento contribuisce all'efficacia dell'esecuzione e a rendere armonica la sua forma.

Sul piano prettamente procedurale la valutazione motoria in ambito scolastico presenta ulteriori elementi di complessità e che sono riferibili:

- al *dove* e quindi ai luoghi nei quali avviene il movimento, che possono essere ambienti sia codificati che non codificati e che conseguentemente non sempre consentono una posizione ideale di osservazione, da parte del valutatore, che consenta una controllabilità analitica e multidimensionale in relazione alla natura situazionale del movimento;
- al *quando* avviene il movimento all'interno dell'attività di insegnamento-apprendimento, che in alcuni casi non è linearmente predefinibile in quanto non risponde a vincoli agonistici o performativi ma esclusivamente agli obiettivi formativi della scuola;
- al *come* si valuta il movimento, all'uso di metodologie, protocolli e strumenti compatibili con il contesto e quindi adeguati ai tempi, agli spazi, agli obiettivi e più in generale alle caratteristiche della scuola;
- *attraverso che cosa* si valuta il movimento, e quindi quali strumenti anche tecnologici, in uso in campi diversi da quelli scolastici o *atipici* per il contesto scolastico, possono essere compatibili con gli obiettivi educativi e formativi.

L'elemento di maggiore complessità delle procedure di valutazione motoria è dato però dalla dimensione plurale dei significati che il movimento è potenzialmente in grado di assumere nei contesti scolastici.

Infatti il movimento nell'attività di insegnamento può essere sia un risultato visibile nella forma esecutiva dell'azione, che una modalità adoperata dall'insegnante per rendere maggiormente efficace la didattica e favorire i diversi apprendimenti attraverso un'interazione che si avvale non solo dei sensi tradizionalmente conosciuti, ma anche della cinestesia. La fruibilità didattica del "senso del movimento" (Berthoz, 1998) è avvalorata da una visione del corpo in atto quale fondamento delle funzioni cognitive superiori (Berthoz, 2011).

La pluralità semantica del movimento, considerabile come oggetto da indagare e valutare nell'ambito del processo di insegnamento-apprendimento, richiede quindi una riconcettualizzazione da indirizzare verso nuovi principi epistemologici che inducano ad abbandonare il paradigma positivista ed empirista, ancora prevalente in campo prestativo, e a individuare una teoria della valutazione capace di offrire un modello rigoroso e affidabile di accertamento in ambito didattico-motorio che abbia una vera valenza formativa nella scuola.

In questo senso, a una visione della valutazione che guarda al proprio oggetto come governato da leggi generali e regolato da meccanismi linearmente spiegabili e pertanto prevedibili, si sostituisce un nuovo orizzonte conoscitivo alimentato da una necessità di "comprensione" e di "interpretazione" dei significati assumibili dal movimento in ambito educativo.

In tale prospettiva culturale, la valutazione richiederebbe una visione integrata, articolata e dialettica di numerosi saperi appartenenti ad alvei scientifici nomotetici e idiografici idonei a recuperare gli elementi contestuali, cognitivi, relazionali ed affettivi che investono la dimensione corporea e motoria coinvolta a pieno titolo nella formazione della persona. La specificità di questo ambito specifico della valutazione necessita infatti di recepire approcci di tradizione biomedica e renderli compatibili con i modelli della valutazione in campo educativo.

Il riconoscimento di una valenza formativa al corpo e al movimento, confermata dai numerosi apporti scientifici che nel corso del tempo hanno offerto una visione della funzione del movimento plurale e sistemica, conferisce all'esperienza motoria nelle attività di insegnamento una posizione privilegiata nella programmazione didattica dei curricula scolastici, richiedendo conseguentemente nuove modalità di valutazione che tengano conto della complessità e della specificità di questo ambito.

Un'efficace docimologia del movimento nei contesti educativi richiederebbe quindi

l'ancoraggio a studi capaci di favorire la costruzione dei possibili e diversi significati nel rapporto tra educazione e motricità. A tale proposito appare opportuno richiamare il modello classico di Arnold (1988), nel quale è possibile intravedere tre dimensioni formative nella relazione tra movimento, insegnamento e processi educativi:

- la conoscenza del movimento (*about movement*) che si traduce nello studio razionale e critico di vari aspetti motori, elaborati in differenti campi disciplinari;
- la conoscenza attraverso il movimento (*through movement*) legata all'acquisizione di competenze fisiche, sociali, intellettuali e morali attraverso l'azione motoria;
- la conoscenza nel movimento (*in movement*) che rinvia ai saperi esperienziali e informali propri dell'elaborazione durante il movimento.

In tale modello è ravvisabile l'ampio ventaglio di possibilità offerte dal movimento che in Italia si sono tradotte in un'evoluzione terminologica a cui ha corrisposto un'attribuzione di senso all'esperienza motoria in ambito educativo, consentendo di indirizzare le procedure di valutazione verso l'apprezzamento del significato in termini di "prodotto, processo o strumento".

Questa prospettiva teorica, dalla quale necessariamente conseguono scelte metodologico-procedurali, dovrebbe essere in grado non solo di favorire l'adeguata valutazione degli apprendimenti motori, ma di cogliere anche le possibilità offerte dal corpo e dal movimento per attribuire significati più ampi, multidimensionali e multisensoriali alla conoscenza, che partano da una riflessione e presa di coscienza dei meccanismi che legano il corpo e le sue potenzialità motorie ai processi di formazione.

La valutazione motoria in ambito educativo in questo senso non si pone quindi acriticamente come strumento di indagine indirizzato a rispondere alla sempre crescente richiesta di oggettività in tutte le scienze, ma si configura come una misurazione che si traduce in un indicatore diretto o indiretto delle strategie messe in atto per il conseguimento di obiettivi disciplinari e interdisciplinari propri del campo educativo e formativo.

Questo processo di emersione delle dimensioni formative del movimento attraverso la valutazione, implica un recupero della dimensione semantica che è indispensabile per analizzare insieme "azioni visibili" e "capacità" che le hanno determinate; questa esigenza di apprezzare e valutare attraverso un prodotto, che si definisce azione o gesto, la qualità del movimento, o le capacità e competenze indispensabili a compierlo, sottende il rifiuto di una operazionalizzazione analitica che per lungo tempo ha condotto riduttivamente, anche negli ambienti educativi come la scuola, ad atomizzare gli apprendimenti motori in unità discrete, facilmente osservabili e pertanto misurabili, dissolvendo in una programmazione rigidamente tassonomica le possibilità di formazione offerte dal corpo e dal movimento.

L'ambito motorio, come tutti gli altri ambiti in cui si realizza l'esperienza educativa e formativa, presupporrebbe quindi uno sforzo scientifico-culturale più complesso a favore del riposizionamento delle funzioni dell'*agency* individuale all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. In questo senso la capacità che si definisce motoria non può ridursi alla sola possibilità di reagire agli stimoli esterni, ma si traduce in azioni che esprimono la dimensione intellettuale del soggetto e dei suoi processi di selezione e di elaborazione delle informazioni provenienti dal contesto.

In ambito scolastico le diverse abilità richieste dai curricoli nell'area prettamente motoria, semplici o complesse che siano, rappresentano quindi un mezzo che il soggetto utilizza quando il contesto lo richiede, in quanto ciò che rende l'azione motoria realmente "intelligente" è la sua capacità di affrontare e risolvere situazioni problematiche; quando in ambito scolastico l'azione si lega all'intenzionalità e si traduce in insegnamento del movimento o attraverso il movimento, l'esecuzione costituisce l'oggetto di studio da valutare in relazione allo scopo che persegue e alla strategia che utilizza.

Tali processi richiedono una consapevolezza e un *self monitoring* di "quando" e "come"

utilizzare il movimento e sono difficilmente quantificabili attraverso una valutazione basata esclusivamente sul classico *testing*, richiedendo una prospettiva teorica che recuperi i contributi di un'epistemologia complessa di matrice costruttivista che sposta il *locus* della formazione verso il ruolo attivo del soggetto agente e gli apporti provenienti dal contesto.

In questo senso, tra le varie forme di costruttivismo, sociale, interazionista, situazionale e radicale, appare assolutamente cruciale individuare un minimo comune denominatore nel rifiuto di un modello didattico trasmissivo, assegnando pertanto un ruolo di primo piano a modalità didattiche che prediligano l'azione come qualità intrinseca ed estrinseca dell'insegnamento, foriera di esperienze corporee che per loro forma e natura siano in grado di arricchire di attributi, stati affettivi, forme non verbali e nuovi codici rappresentativi la struttura conoscitiva del soggetto in formazione (Pellerey, 1992).

In tale quadro di riferimento i processi cognitivi sono potenzialmente traducibili in operazioni che possono essere contenute in azioni (Leont'ev, 1981) che a loro volta possono essere intenzionalmente favorite da esperienze motorie che riproducono situazioni di vita reale in cui sperimentare le proprie capacità di *problem solving* attraverso l'uso dei gesti e dei movimenti (Sibilio, 2011).

Tali attività presentano esse stesse una propria struttura e sono realizzabili mediante una serie di azioni intenzionalmente dirette che richiedono il possesso dei presupposti in campo corporeo-chinestesico descritti negli obiettivi e nei traguardi dei curricoli scolastici italiani, ritenuti fondamentali nelle diverse fasi di un percorso evolutivo che, a partire dai primi cicli di istruzione, si prolunghi durante tutto l'arco dello sviluppo.

Una valutazione che rispecchi la complessità di questo orizzonte teorico richiede di coniugare gli elementi di specificità del movimento con l'uso di procedure che prevedono l'adozione congiunta di approcci metodologici quantitativi e qualitativi (Sibilio, Aiello, 2011) fruibili nei contesti scolastici.

Infatti un modello di valutazione motoria per risultare effettivamente capace di rispondere alla specificità dei bisogni propri dell'esperienza di insegnamento-apprendimento scolastico, necessita di garantire il rispetto di parametri propri della ricerca sperimentale come la standardizzazione, l'oggettività, la selettività, l'attendibilità e la validità delle misurazioni, non trascurando la complessità delle abilità attese e dei vincoli derivanti dal contesto scolastico e dalle sue aspettative (Sibilio, 2008).

In questo senso, nel campo della valutazione motoria in ambito educativo i diversi fattori si configurano come unità molarì ognuna delle quali ha un proprio significato che rischia di non emergere qualora non si consideri l'interdipendenza del movimento o dell'azione con le situazioni reali in cui sono suscettibili di essere utilizzati e che, in questo caso, sono vincolate alla piena funzionalità con il progetto educativo e le attività formative della scuola.

La contestualizzazione consente infatti alla valutazione di assumere una "validità ecologica" e, nel caso del movimento, di giudicarne l'adeguatezza e il livello nelle sue diverse forme esecutive, apprezzando proceduralmente le straordinarie possibilità di impiegare il corpo e il movimento in una miriade di soluzioni a problemi contingenti, cognitivi e relazionali, che si rivelano cruciali in situazioni reali.

In questa visione della valutazione la presunta necessità di isolare qualsiasi variabile intervenga nella misurazione di una data abilità motoria, propria di ambiti come quello sportivo, rischierebbe di trascinare un processo complesso fuori dal contesto educativo, sacrificandone il valore formativo in favore di una logica di laboratorio che si discosta, per ragioni teleologiche e pratiche, da quanto è realizzabile nei contesti scolastici. Nello stesso tempo anche in ambiti diversi rappresenterebbe solo una visione parziale della ricerca, una forzatura capace di comprimere in una sola dimensione la struttura olistica del movimento, riducendone la ricchezza del profilo interpretativo.

Infatti le generalizzazioni e le previsioni proprie di pratiche docimologiche di stampo comportamentista, ancora in uso in ambiti diversi dalla scuola, risultano inapplicabili allorché la valutazione si riferisce ad azioni la cui efficacia è legata a fattori situazionali, rendendo pressoché impossibile una decontestualizzazione del movimento che consenta di valutare a pieno le abilità che ne sono il presupposto. In questo senso apparirebbe inapplicabile una valutazione delle abilità allo “stato puro”, misurandole quantitativamente e qualitativamente indipendentemente dalla situazione e dal contesto; le azioni motorie da valutare nella scuola si attuano necessariamente in contesti interattivi in cui assume rilievo il feedback che consente di rimodulare coscientemente e incoscientemente l’azione.

Inoltre le abilità osservate e valutate in qualsiasi contesto e situazione problematica non hanno un’autonomia propria, in quanto si svolgono sempre all’interno di azioni orientate a un fine che imprime un significato alle azioni che vengono messe in atto. Non avrebbe senso pertanto disgiungere i movimenti che il corpo compie dai contesti di azione e ciò richiede alla valutazione di affidarsi all’uso di protocolli capaci di apprezzare congiuntamente l’abilità motoria e la capacità di metterla in atto in situazioni simili e quindi di contemplare una sua possibile trasferibilità.

Molto è affidato alla modalità con cui avviene l’attività di valutazione in ambito motorio e sottende quindi l’attribuzione di una dimensione interpretativa a qualsiasi prova; la valutazione non può quindi prescindere dalla considerazione che in ambito educativo la stessa prova ogni volta che si realizza rappresenta sostanzialmente un’esperienza unica e quindi irripetibile. Infatti ogni compito motorio assegnato a un soggetto richiede necessariamente l’utilizzazione di diverse abilità psicologiche come attenzione, memoria, percezione e capacità di *problem solving*, tutte coordinate in un’unica performance la cui forma visibile appare come esclusivamente motoria. Tale unità rende impossibile la scomposizione in singole funzioni, inducendo sul piano della valutazione una continua ricerca di metodologie e protocolli di lavoro che prevedano l’integrazione funzionale di metodologie idonee, protocolli e strumentazioni scientifiche che possano restituire appieno la complessità che caratterizza il movimento nell’attività didattica in ambiente educativo.

## 2. La proposta di un *authentic assessment* per la valutazione in ambito didattico-motorio

Nella prospettiva delineata, la proposta di un *authentic assessment*, valorizzata dalla letteratura scientifica internazionale (Shepard, 2000) e nazionale (Domenici, 1993; Comoglio, 2002; Pellerey, 2004; Castoldi, 2005) sembra aprire nuove prospettive qualitative alla valutazione in ambito motorio nei contesti scolastici che ancora sembra opporre una forte resistenza al pieno riconoscimento di valenze formative.

Un *authentic assessment* nell’ambito della valutazione del movimento e delle sue implicazioni all’interno dell’esperienza di insegnamento-apprendimento, si traduce nella chiara definizione di criteri, nell’uso di test autovalutativi, di *check list* e *rating scales*, nella valorizzazione del *peer assessment*, del feedback e dei meccanismi di transfer.

Esso si configura come una ricerca che tenta di mettere in luce i presupposti che sono alla base dell’apprendimento anche attraverso il movimento e rappresenta quindi una possibilità offerta alla valutazione per promuovere e migliorare la qualità dei processi formativi, facendo emergere una visione della valutazione come ricerca sul soggetto, sul contesto e sui processi che regolano la rappresentazione che il soggetto costruisce delle sue abilità, delle sue pregresse esperienze e della relazione che esse assumono nelle diverse situazioni. Una visione sistemica quindi

della valutazione che richiede la costruzione di presupposti che chiariscano ed evidenzino la differenza tra dichiarato, rappresentato e agito del soggetto sul piano motorio.

Infatti, partendo dalle specifiche esperienze e dal significato che esse assumono per il soggetto, questo tipo di valutazione non può porsi in nessun modo come una modalità per accertare esclusivamente il livello di abilità raggiunta nei diversi ambiti e rispondere a esigenze di *accountability* e classificazione fortemente discriminanti e valorizzanti degli aspetti competitivi delle performance motorie.

An assessment activity can help learning if it provides information to be used as feedback by teachers and their pupils in assessing themselves and each others, to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes 'formative assessment' when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the learning needs (Black et al., 2002).

Tale visione della valutazione, sintetizzata nella definizione fornita da Black et al. (2002) valorizza gli aspetti etici ed estetici dell'educazione (Kucey, Parson, 2012) e l'aspetto formativo della valutazione che si esplicita in modalità dialogiche che coinvolgono docenti e studenti, offrendosi a un processo di condivisione che trasforma l'azione docimologica in una tappa importante del percorso formativo. La comunicazione degli obiettivi della valutazione e la descrizione delle modalità, che rappresentano indiscutibilmente una garanzia di condivisione che è il presupposto per ogni attività educativa e formativa, naturalmente risultano incompatibili con alcuni protocolli di indagine che teorizzano una presunta neutralità del valutatore.

Questa modalità di indagine valutativa sposta il focus della ricerca dal prodotto, che nel nostro caso è rappresentato dall'esecuzione, dalla performance o dal gesto, alla comprensione delle strategie di apprendimento dei propri allievi, consentendo a questi ultimi di riflettere sui propri processi di elaborazione e sviluppo del processo formativo anche attraverso l'impiego didattico del corpo e del movimento. Tale approccio consente inoltre di analizzare il significato degli obiettivi dell'insegnamento per gli alunni, la percezione soggettiva di ognuno, facendo emergere particolari bisogni educativi in un'ottica di individualizzazione della progettazione didattica.

La proposta integra e comprende una sequenza di strategie di valutazione che emergono dalla letteratura scientifica internazionale (Kucey, Parson, 2012) e prevede anche in ambito motorio:

- definizione dei criteri;
- strategie di autovalutazione;
- feedback;
- transfer;
- valutazione delle prassi didattiche.

Per quanto concerne la definizione dei criteri, essa risponde a un'esigenza di trasparenza e alla necessità, da parte degli studenti, di conoscere i parametri sulla base dei quali verrà giudicato il proprio operato. Nel caso di valutazione motoria si tratta di definire preliminarmente sia l'oggetto di indagine che le modalità di valutazione.

La descrizione dell'oggetto della valutazione richiede precisione e chiarezza, assicurandosi che il linguaggio e la varietà delle forme espressive per descrivere il modello prestativo, il movimento, l'esecuzione o il gesto oggetto della valutazione corrispondano adeguatamente sia ai bisogni dello studente che ai significati che i diversi termini possono assumere per ogni soggetto.

Appare inoltre fondamentale chiarire ai discenti i presupposti che individualmente ren-

dono possibile o favoriscono la performance, l'esecuzione, il movimento e il gesto per consentire un necessario e importante processo di autovalutazione e di consapevolezza metacognitiva.

Such an assessment can address not only the product one is trying to achieve, but also the process of achieving it, that is the habits of mind that contribute to successful writing, painting and problem solving (Wiggins, 1989).

In questo senso, la comunicazione degli obiettivi e l'esemplificazione dei risultati attesi da ogni attività valutativa rappresenta un elemento fondamentale e precursore dell'acquisizione della capacità di autovalutazione, accrescendo attraverso questo percorso di responsabilizzazione formativa i livelli di motivazione degli studenti (Sibilio, 2002; Kucey, Parson, 2012).

La valenza educativa di questo approccio in campo valutativo valorizza la funzione della motivazione alla partecipazione in campo scolastico e consente di riconoscere solidi ancoraggi teorici che ci riportano ad alcuni principi dell'attivismo pedagogico come riconoscimento del valore della cooperazione per rendere formativo il processo valutativo (Kucey, Parson, 2012).

Le strategie di autovalutazione rispondono inoltre a esigenze cognitive e accrescono le responsabilità degli studenti rispetto all'apprendimento, facilitando la relazione collaborativa tra docente e studente (Shepard, 2000).

Nello specifico ambito motorio, l'autovalutazione si configura come un processo autobiografico che consente di contestualizzare i diversi significati che le esperienze motorio-sportive vissute nel corso della propria vita hanno assunto per il soggetto (D'Elia et al., 2008; Galdieri et al., 2008). Nello stesso tempo questo processo autovalutativo favorisce una consapevolezza delle possibili differenze tra la percezione soggettiva delle proprie capacità motorie e la reale dimensione che esse assumono nell'esecuzione sul piano quantitativo e qualitativo.

Secondo questo approccio il docente non rinuncia alle proprie responsabilità nel processo valutativo ma assume il ruolo di facilitatore e guida, modellando le capacità di autovalutazione dei propri studenti (Kucey, Parson, 2012).

Self-assessment allows students to recognize their strength and areas for improvement and areas of improvement and encourages involvement with the curriculum. They also learn to use teacher feedback, constructive criticism from other students and to identify what they need to work on and to set goals for future learning (Kucey, Parson, 2012, p.113).

L'autovalutazione è una capacità che si acquisisce, si sviluppa e necessita quindi di specifici percorsi formativi; nello stesso tempo questa capacità è il presupposto per utilizzare efficacemente strategie di feedback e per renderle disponibili al lavoro del docente-valutatore. Lo studente può infatti utilizzare il feedback come presupposto che induce l'autocorrezione, superando i limiti della segnalazione e puntualizzazione dell'errore che avevano caratterizzato il *testing* e valorizzando nelle diverse forme, anche indirette, i livelli di motivazione nel corso del processo di valutazione motoria (Lepper et al., 1997).

Il transfer previsto in questo approccio docimologico applicato all'ambito motorio si pone come una ulteriore opportunità per rispondere adeguatamente ai programmi e alle indicazioni del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano che prevedono in ogni grado di scuola di accertare l'acquisizione di capacità motorie definite *generali*,

e quindi utilizzabili in situazioni e contesti diversi. Si tratta quindi di accertare non solo il possesso della performance specifica, ma la capacità di utilizzare efficacemente la stessa abilità in altre situazioni problematiche.

Questa capacità di operare un trasferimento delle proprie abilità, ci riporta a indicazioni cognitive e nondimeno costruttive che suggeriscono di creare all'interno dei processi valutativi sempre nuove situazioni in cui sperimentare meccanismi di transfer realizzabili attraverso nuove interazioni.

Le suggestioni offerte da un *authentic assessment* hanno indubbe ricadute sulle prassi didattiche, suggerendo una continua rivisitazione delle pratiche in uso, in quanto il carattere informale e altamente qualitativo di tali strategie di valutazione conduce a un posizionamento formativo e a un profondo valore educativo della valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento, favorendo il riconoscimento e l'apprezzamento della forma e del significato plurale del movimento e dell'azione.

## Conclusioni

Il presente studio si è proposto di fornire una prospettiva teorica alla valutazione in ambito motorio nella piena consapevolezza della parzialità di qualsiasi approccio che induce a considerare il variegato panorama dei differenti "paradigmi", operanti in modo più o meno esplicito e che oggi rivendicano, ognuno da un proprio peculiare punto di vista epistemico, la propria centralità nell'ambito della didattica e della valutazione.

La convivenza, talora forzata, di differenti approcci valutativi "*incommensurabili*", in special modo nella didattica delle attività motorie, spinge a interrogarsi sulla possibilità stessa che le diverse scuole di pensiero possano dare vita, indipendentemente dalla specificità e dalla finalità che caratterizza ogni attività di movimento a cui si riferisce la valutazione in ambito didattico, a un «paradigma unificatore per superare lo stato di frammentazione e disunità» (Ardila, 1992) attuale. Infatti, se appare estremamente difficile immaginare una teoria unificatrice che consenta di approcciare efficacemente alla valutazione didattica in ogni ambito delle attività di movimento, le suggestioni che emergono dalla specificità dei contesti educativi e da visioni eminentemente quali-quantitative, invitano a una necessaria riflessione e a un irrinunciabile tentativo di aprirsi a modalità qualitative anche in ambito motorio senza escludere la possibilità di un'integrazione di approcci alla valutazione sostanziati da visioni paradigmatiche tradizionalmente ritenute antitetiche.

In tale prospettiva le scienze dell'educazione, per sviluppare questo approccio plurale della ricerca sulla valutazione motoria nei contesti educativi, devono riconoscerne la dimensione olistica e le specifiche esigenze di ri-definizione teorica. Questo specifico indirizzo di studi potrebbe offrire un contributo metateorico alla complessiva ricerca sulle scienze del movimento, favorendo in prospettiva la costruzione di un modello procedurale quali-quantitativo della valutazione in ambito motorio che abbia una propria struttura scientifica interdisciplinare e pluriparadigmatica, rendendosi potenzialmente fruibile in contesti diversificati in cui ci si propone di promuovere attraverso il movimento un più generale processo di formazione della persona.

## Riferimenti bibliografici

- Ardila R. (1992). Toward unity in psychology: The experimental synthesis of behavior. *International Journal Psychology*, 27, 299-310.
- Arnold P. (1988). *Education, movement and the curriculum*. London: Falmer Press.
- Berthoz A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Black P.J., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
- Castoldi M. (2005). *Portfolio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-112.
- Cottini L. (2003). *Psicomotricità*. Roma: Carocci.
- Cronbach L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- D'Elia F., Carlomagno N., Galdieri M., Prosperi R., Mantile G., Aiello P., Sibilio M. (2009). Analysis of training needs for teachers to improve teaching activities in primary schools in the province of Naples, Italy. *Acta Kinesiologica*, 3(1), 12-17.
- Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Galdieri M., Carlomagno N., D'Elia F., Prosperi R., Baldassarre G., Aiello P., Sibilio M. (2009). The autobiographical approach as a tool of self-assessment for teaching skills of primary school teachers in the motor field: the experience of Campania. *Sport Science*, 2(1), 68-71.
- Khun T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Kucey S., Parson J. (2012). Linking past and pPresent. John Dewey and assessment for learning. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 107-116.
- Lepper M.R., Drake M.F., O'Donnel-Johnson T. (1997). Scaffolding techniques of expert human tutors. In K. Hogan, M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning. Istruional approache & issue*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Leontjev A.N. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress.
- Lichtner M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e modelli*. Milano: Franco Angeli.
- Pellerey M. (1980). Il metodo della Ricerca Azione di Kurt Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni. *Orientamenti Pedagogici*, 3, 449-463.
- Pellerey M. (1992). *Progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Sibilio M. (2002). *Il laboratorio come spazio di ricerca. L'esperienza laboratoriale a carattere motorio nel curricolo formativo degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: CUEN.
- Sibilio M., Galdieri M., Carlomagno N. (2008). The motor-sport evaluation in the primary school in Italy. Proceeding from 5th International Scientific Conference on Kinesiology (pp. 554-556). Zagabria: Faculty of Kinesiology.
- Sibilio M., Aiello P., Di Tore S., Carlomagno N. (2011). The potentials of bodily experience in the meaningful learning: a teaching-methodological hypothesis for a dynamic construction of concepts. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(8), 409-414.
- Sibilio M., Aiello P. (2011). The complexity of the educational research in the teaching of motor activities. *Problems of Education in the 21st Century*, 36, 99-105.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Franco Angeli: Milano.
- Wiggins G. (1989). A True Test: toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.