

Valutare gli apprendimenti norme, regole e...altro

DALLA TRADIZIONE ALL'INNOVAZIONE

GRAZIA FASSORRA

Valutare: prospettive e innovazioni

Valutazione

Atto del valutare, atto con il quale si attribuisce un valore a determinati comportamenti, azioni, conoscenze, abilità, competenze.

Il giudizio di valore dipende da un insieme di variabili che, essendo affidate al giudizio del/dei docente/i, rendono necessariamente soggettiva la valutazione

Mario Castoldi. “Contro i luoghi comuni”, in “Scuola e didattica”, n. 6 nov 2009

Se si vuole davvero rendere più rigorosa la valutazione e riconferire autorevolezza e serietà alla scuola che la esprime...sono necessari:

- ▶ *esplicitazione di criteri di giudizio,*
- ▶ *definizione di standard di accettabilità,*
- ▶ *ripensamento delle prove valutative in un'ottica di competenza,*
- ▶ *assunzione di responsabilità* da parte della scuola sui risultati di apprendimento conseguiti dai propri alunni.

Queste sono le leve su cui i sistemi scolastici degli altri paesi investono per rafforzare il momento valutativo.

Valutare: prospettive e innovazioni

Primi anni del '900: Inizia una vera e propria riflessione sulla valutazione; iniziano anche veri e propri studi sull'apprendimento e sul come lo si può valutare; la valutazione non viene più intesa come semplice controllo fiscale e conclusivo o come momento finale del processo di apprendimento.

I nuovi studi mettono in luce che essa è un atto complesso e rilevante all'interno del processo educativo

Valutare: prospettive e innovazioni

Gli studi compiuti in Gran Bretagna e negli USA evidenziano:

La soggettività dei criteri di valutazione

La discordanza tra i docenti nelle valutazioni delle stesse prove somministrate agli alunni

La sperequazione dei valori assegnati a prestazioni di uguale livello e risultato

Valutare: prospettive e innovazioni

In Italia, intorno agli anni '50 iniziano gli studi sul tema

Visalberghi si pone il problema:

A- dei criteri di valutazione in rapporto di equilibrio con il livello culturale degli alunni

B- del rapporto di interdipendenza tra processo di insegnamento e processo di apprendimento

Valutare: prospettive e innovazioni

Anni '60-70' : Psicologia cognitivista

Wiener introduce il concetto di *feedback* nell'apprendimento, definendolo “*il processo che consente di confrontare periodicamente il comportamento con il risultato da conseguire*”. Il successo o il fallimento di tale risultato modifica il comportamento futuro.

Secondo **Bruner** la valutazione è una forma di “*intelligenza pedagogica*” utile ad orientare la costruzione e l'indirizzo didattico dei programmi

Valutare: prospettive e innovazioni

Scriven (*The methodology of Evaluation*, 1967) mette in evidenza i due aspetti fondamentali della valutazione:

Aspetto formativo – con verifica delle scelte operate dai docenti in riferimento ad obiettivi e metodi;

Aspetto sommativo – con verifica dei risultati finali conseguiti dagli alunni

Valutare: prospettive e innovazioni

Negli anni '60 in USA si sviluppano le teorie sulla programmazione curricolare, basata su obiettivi ordinati in *tassonomie* :

schemi di classificazione secondo una scala ordinata in senso ascendente o

discendente, con riferimento agli obiettivi

La più famosa è quella di **Benjamin Bloom**

Valutare: prospettive e innovazioni

La tassonomia degli obiettivi educativi, area cognitiva di Benjamin Bloom, 1956:

- Conoscenza
- Comprensione
- Applicazione
- Analisi
- Sintesi
- Valutazione dei dati di insegnamento/ apprendimento

Le aree individuate da Bloom:

- ▶ Cognitive: *mental skills* (abilità) (*Knowledge*)
- ▶ Affettive: *growth in feelings or emotional areas* (*Attitude*)
- ▶ Psicomotorie: *manual or physical skills* (*Skills*)

Valutare: prospettive e innovazioni

Tassonomia degli obiettivi di apprendimento di **R.M.Gagné**:

- Capacità motorie
- Informazione verbale
- Capacità intellettuali
- Strategie cognitive
- Atteggiamenti

Valutare: prospettive e innovazioni

Henry Piéron definì i capisaldi metodologici e tecnici della ricerca valutativa e coniò, nel 1963 il termine *docimologia*, che apparve per la prima volta nel suo testo “*Esami e Docimologia*”, (Roma, Armando, 1966)

La Docimologia nasce con l’esigenza di individuare criteri di **correttezza – precisione – fedeltà** dei giudizi attribuiti alle prestazioni degli studenti.

Valutare: prospettive e innovazioni

Dalle analisi di Piéron era emerso:

- Diversi esaminatori attribuivano alla stessa prova voti e giudizi diversi;
- Lo scarto tra correttori era alto, quindi non esisteva uniformità nella definizione ed applicazione dei criteri valutativi;
- Soggettività : ciascun esaminatore valutava certe caratteristiche nelle prove e ne trascurava altre;
- Gamme di voti differenti che scaturivano dall'interpretazione personale della stessa scala e dall'attribuzione di un significato personale e particolare ad ogni singolo voto;
- Scarsa concordanza tra correttori valutativi e qualità delle prove.

Valutare: prospettive e innovazioni

“La docimologia è la scienza che ha per oggetto lo studio sistematico degli esami, in particolare dei sistemi di votazione e del comportamento degli esaminatori e degli esaminati” (De Landsheere, 1971)

In Italia, negli anni '70 la funzione selettiva della valutazione entra in crisi con la legge n. 517/77 che fa prevalere la funzione formativa

Negli anni '80, **B. Vertecchi** nelle sue ricerche sul comportamento dei docenti, nel campo valutativo, evidenzia 3 tipologie di risposte:

- Atteggiamento di clemenza – giudizi positivi per ridurre le critiche sul piano sociale
- Rifiuto della pratica stessa della valutazione – non si deve programmare, né valutare, ma rispettare lo sviluppo naturale e spontaneo del discente, sicuramente superiore a quello eterodiretto e condizionato
- Accoglimento “parziale” della valutazione – richiesta di correttivi tecnici per poter superare le consuete pratiche di controllo del profitto scolastico

Valutare: prospettive e innovazioni

Negli anni '90, si afferma il neocognitismo di **Gardner** e **Sternberg**:

- L'insuccesso o il successo degli alunni non può essere valutato come momento isolato dagli altri, ma deve iscriversi nel complesso processo di insegnamento/apprendimento.
- Si dà grande spazio ai processi di autovalutazione (metavalutazione) in linea con le nuove teorie sull'apprendimento (mappe concettuali, reti, strutture modulari...)
- La valutazione è fondata su elementi di positività: si rilevano le competenze che si hanno e non ciò che manca
- Si dà grande spazio alle **teorie dell'errore**.

a proposito delle teorie dell'errore

K. Popper in *“Problemi, scopi e responsabilità della scienza”*:

“Il solo modo per arrivare a conoscere un problema è imparare dai nostri errori. Ciò è vero sia per la conoscenza pre-scientifica che per la conoscenza scientifica. Come disse Oscar Wilde in *“Lady Windermere’s Fan”* *“esperienza è il nome che ciascuno di noi dà ai propri errori”*.”

Suggerimento di lettura: Piattelli Palmarini, “L’illusione di sapere. Cosa si nasconde dietro ai nostri errori”, Mondadori

valutazione

Come si valuta, di fatto, ancora oggi?

Alcuni “criteri” prevalenti:

- Criterio comparativo: confronto con i risultati conseguiti mediamente dalla classe
- Criterio di confronto tra il livello di partenza degli alunni ed i progressi da essi conseguiti nel corso dell’anno
- Criterio assoluto, basato sul rendimento scolastico del singolo alunno, indipendentemente dal livello medio della classe

valutazione

I voti espressi in decimi (da 1 a 10) sono obbligatori nelle certificazioni delle scuole del primo e del secondo ciclo.

Ma i voti in decimi non sono il modo più rigoroso di esprimere la valutazione, quando vengono utilizzati per misurare le prove.

Essi indicano confronti tra le prestazioni di uno stesso soggetto in situazioni e/o tempi diversi o tra le prestazioni di più soggetti

valutazione

L'attendibilità dei giudizi dipende:

- Dall'uso univoco dei criteri tra i docenti delle diverse discipline
- Dall'esplicitazione del significato condiviso, attribuito ad ogni criterio
- Dall'adozione di una scala di criteri chiara
- Dall'uso sistematico di essa

valutazione

Come si estrinseca il processo di valutazione?

- Momento misurativo
- Valutazione vera e propria

Momento misurativo

Raccolta di elementi, dati, informazioni sugli esiti di apprendimento, mediante somministrazione di prove

Valutazione vera e propria

Interpretazione dei risultati secondo un criterio assoluto, relativo o di progresso personale

valutazione

Il rapporto misurazione-valutazione, secondo **De Landsheere**, può ricondursi ai seguenti punti:

- misurare le conoscenze dichiarative (fatti, concetti, formule ecc.) possedute dall'allievo ed identificare il tipo di organizzazione che egli utilizza per immagazzinarle;
- misurare la velocità di esecuzione dei “compiti cognitivi”;
- apportare un *feed-back* immediato ed attirare l'attenzione degli allievi sugli errori di procedimento o di contenuto;
- diagnosticare i tipi di errori e le loro fonti;
- determinare, mediante l'analisi degli errori, il grado di estensione e flessibilità degli schemi;

valutazione

.....

- identificare le strategie di risoluzione dei problemi;
- osservare in quale misura l'allievo è capace di variare le sue strategie di risoluzione dei problemi, quando non trova direttamente le soluzioni;
- identificare le strategie metacognitive utilizzate dall'allievo e focalizzarsi su quelle più utili.

Per valutare le strategie di risoluzione dei problemi, bisogna riferirsi al modo in cui gli esperti percepiscono il problema, elaborano e scelgono un piano di risoluzione e mettono in atto le strategie elaborate.

valutazione

Sulla base del criterio identificato e scelto, distinguiamo i seguenti tipi di valutazione:

- Valutazione riferita al “sé” :si valuta il progresso fatto dall’alunno, rispetto alla situazione di partenza;
- Valutazione riferita a “norma”: si confrontano i risultati raggiunti da ciascun alunno con i risultati raggiunti dal gruppo, inteso quale campione rappresentativo;
- Valutazione riferita a “criterio”: si confrontano i risultati raggiunti dagli alunni con gli obiettivi da raggiungere e fissati nella programmazione. Gli obiettivi da raggiungere (risultati attesi)
assumono la funzione di criteri per valutare se i traguardi sono stati raggiunti ed in quale misura

valutazione

La soglia della sufficienza

- **Accettabilità funzionale**: attribuzione di un giudizio o voto di sufficienza che faccia riferimento al raggiungimento di obiettivi imprescindibili cioè ritenuti patrimonio indispensabile del bagaglio culturale di un alunno in una determinata fascia scolare;

(il problema riguarda “chi” definisce la soglia di sufficienza)
- **Accettabilità statistica**: si tiene conto del livello medio degli alunni ed a tale livello si pone la soglia di accettabilità.

valutazione

Come rendere omogenea la valutazione all'interno dell'Istituto?

Alcuni suggerimenti di “buon senso”

- Concordare un linguaggio valutativo comune a tutti i docenti;
- Stabilire, per discipline affini e per classi parallele, criteri univoci di valutazione in rapporto alla scelta degli obiettivi prioritari ed ai risultati attesi;
- Elaborare schede di valutazione per le prove scritte delle diverse discipline;
- Concordare criteri e modalità di valutazione per le prove orali correlate con gli obiettivi e con i risultati attesi;
- Rendere trasparenti i criteri di valutazione ed i risultati via via conseguiti dagli alunni nelle prove scritte ed orali;
- Confrontare i risultati conseguiti alla fine dell'anno scolastico da tutti gli alunni dell'Istituto con i risultati attesi;
- Analizzare i dati e procedere nell'ottica del miglioramento;
- Costruire un archivio dei dati rilevati come punto di riferimento per l'elaborazione del nuovo P.O.F.

valutazione

Certificazione

Attestazione del percorso didattico ed educativo, o

formativo, svolto dall'alunno che indica le competenze da esso acquisite mediante idonei **descrittori** riferiti ai risultati conseguiti, sia nel curriculum ordinario, sia nelle attività modulari ed esperienze anche personalizzate, realizzate in sede di orientamento, riorientamento, arricchimento e diversificazione dell'offerta formativa ed educativa.

valutazione

Le funzioni della valutazione

- Diagnostica
- Formativa
- Sommativa
- Orientativa
- Selettiva
- Proattiva
- Prognostica

valutazione

Diagnostica

Fornisce elementi sulle condizioni in cui determinate procedure vengono avviate e sul modo in cui esse si sviluppano

Formativa

(o di percorso), serve all'insegnante per la scelta di soluzioni metodologiche, atte a differenziare gli interventi didattici.

Essa è quindi regolativa rispetto all'azione didattica.

valutazione

Sommativa

Controlla la consistenza dei risultati raggiunti dagli alunni e verifica i criteri stabiliti per misurare il loro livello di profitto, in rapporto a tutte le risorse utilizzate ed ai risultati da essi raggiunti.

Secondo **De Landsheere**, essa ha carattere pubblico, in quanto svolge una funzione di comunicazione istituzionale nei confronti degli alunni e delle famiglie

valutazione

Orientativa

Predisporre le condizioni affinché l'alunno, nel tempo ed attraverso la conoscenza di sé, possa maturare scelte autentiche e ponderate

Selettiva

Dà ragione del non raggiungimento del successo scolastico o formativo

Proattiva

Indica la strada da percorrere, gli strumenti da utilizzare, le strategie da impiegare per raggiungere i traguardi formativi attesi

valutazione

Prognostica

È volta ad individuare il livello culturale dell'alunno come equivalente o non rispetto al livello di studi raggiunto; in altri termini, se lo studente è in possesso di conoscenze, capacità, competenze necessarie per affrontare lo studio di nuove discipline o gradi di istruzione superiori.

Oggi la valutazione ha una funzione

PLURIDIMENSIONALE

Gli strumenti della valutazione

Le prove di verifica

Le prove di verifica costituiscono la documentazione su cui poggia la valutazione.

Le prove di verifica possono essere classificate :

- in base alle caratteristiche della prestazione richiesta (orali, scritte, grafiche, pratiche..);
- in base al periodo di somministrazione (iniziali, intermedie, finali);
- in base al numero degli alunni coinvolti (individuali, collettive, di gruppo)...

Le prove di verifica

Il criterio più proficuo di classificazione delle prove è quello che fa riferimento al tipo di **stimolo** offerto dalla prova ed al tipo di **risposta** che essa sollecita.

Prove a stimolo aperto e risposta aperta

Il tema, l'interrogazione orale, il lavoro di gruppo non guidato, la relazione su esperienze, la prova pratica su argomento libero...

Tali prove sono caratterizzate da uno scarso grado di strutturazione.

Le prove di verifica

Prove a stimolo aperto e risposta chiusa

Consistono in una serie di domande che richiedono, da parte degli alunni risposte brevi, a volte quasi monosillabiche (si, no, è sbagliato, non sono d'accordo ecc.)

Prove a stimolo chiuso e risposta aperta

Consistono in una serie di quesiti ben precisi cui si richiede di dare risposte elaborate autonomamente dall'alunno, sulla base di criteri direttivi ben definiti. Esse appartengono alla categoria delle prove semistrutturate; la struttura è nella domanda.

Le prove di verifica

Appartengono alle prove **semistrutturate** :

- Il questionario con domande aperte
- L'intervista su scaletta
- Il colloquio strutturato
- Il riassunto
- Il saggio breve
- La riflessione parlata
- La prova pratica su argomento prefissato
- La prova di comprensione dei testi
- Il rapporto di ricerca su tema prefissato

Le prove di verifica

Prove a stimolo chiuso e risposta chiusa

Sono definite anche come prove oggettive o prove strutturate o test di profitto. Sono caratterizzate da un alto grado di strutturazione nelle domande che determina risposte univoche.

Le prove di verifica

Prove strutturate

- Quesiti vero/falso – giusto/errato – si/no
- Scelte multiple
- Corrispondenze o *item* di confronto
- Completamenti

Una prova di verifica può essere ritenuta valida e significativa se :

- È chiara nella consegna
- È strutturata in riferimento a ciò che si intende valutare
- Riesce a fornire dati attendibili sulla valutazione

Le prove di verifica

Le prove strutturate devono rispondere ai seguenti criteri :

- **Validità** – consentono di misurare in modo puntuale e mirato conoscenze ed abilità
- **Attendibilità** – le misurazioni sono costanti anche con il variare del soggetto e delle condizioni
- **Risparmio di tempo** – abbreviano notevolmente il tempo della correzione
- **Trasparenza** nei criteri di valutazione
- Possibilità di effettuare in modo rapido ed omogeneo valutazioni comparative tra alunni della stessa fascia scolare, dello stesso istituto o istituti diversi.

Le prove di verifica

Elementi da tenere presenti nella costruzione degli *item* per prove strutturate:

- Chiarezza dello scopo della prova (che cosa si intende verificare)
- Chiarezza nella formulazione dei quesiti
- L'efficacia della funzione dei distrattori (alternative di risposte errate) : plausibilità e pertinenza con le risposte
- La distribuzione casuale delle risposte esatte
- Il numero dei quesiti ed il tempo assegnato per lo svolgimento della prova
- L'esplicitazione delle modalità di assegnazione del punteggio, che può essere uguale per tutti gli *item* o variare in rapporto alla loro difficoltà.

Le prove di verifica

La prova più “critica”: **l’interrogazione orale**

Gli aspetti di debolezza dell’interrogazione:

- la formulazione generica e non chiara delle domande;
- la mancanza di adeguata riflessione sugli obiettivi specifici dell’interrogazione orale;
- l’effetto alone: il condizionamento nella formulazione di un giudizio dovuto all’enfaticizzazione di alcuni aspetti della prestazione (atteggiamento, modalità di rapportarsi con il docente, modo di vestire, esperienze pregresse ecc.);
- l’effetto di contrasto (il condizionamento nella formulazione del giudizio dovuto all’influenza esercitata sul docente dalle prestazioni di altri studenti);

Le prove di verifica

- ▶ l'effetto di **stereotipia** (condizionamento nella formulazione del giudizio dovuto alla scarsa alterabilità dell'opinione del docente su determinati alunni);
- il diverso livello di **difficoltà** dell'interrogazione, dovuto al variare del tempo di cui il docente dispone, alla tipologia delle domande ed alla disponibilità del docente a riformulare o chiarire le domande;
- il livello di correttezza nella **comunicazione** educativa (disponibilità del docente a valorizzare la prestazione dell'alunno eliminando qualunque forma di selettività percettiva).

Gli errori di valutazione

Ostacoli della valutazione: gli **errori** più comuni nella valutazione delle prove non strutturate

Il rischio maggiore della valutazione è legato al grado di soggettività che esiste in ogni giudizio:

- 1 - **Effetto alone** : estensione della valutazione di un tratto della persona ad altri tratti esposti (un alunno ordinato ha la possibilità di essere giudicato positivamente)
- 2 - Errore dovuto all'**aspettativa** : tendenza a minimizzare gli errori compiuti da alunni che, di solito, ottengono buoni risultati e viceversa.
- 3 - Errore di **contrasto** : dopo una prova negativa, una positiva tende a risultare migliore.
- 4 - Tendenza a valutazioni **centrali** per non sbilanciarsi.

Gli errori di valutazione

Possibili correttivi

Rendersi conto che si possono fare errori di valutazione

Ricordarsi che nessuna prova da sola (nemmeno il tema!) può avere la pretesa di valutare la totalità delle conoscenze, abilità e competenze

Costruire indicatori sui diversi aspetti della prova, attribuendo dei punteggi a ciascuno (sistema delle “griglie”)

Comunicare preventivamente agli studenti gli obiettivi valutativi di ogni prova e gli indicatori in modo da favorire l’autovalutazione

Utilizzare scale non decimali (aiuta a ragionare non in termini di valutazione quadrimestrale o finale)

Rileggere le prove dopo un po’ di tempo o in ordine diverso dalla prima lettura

Ricordarsi e ricordare agli studenti che qualunque punteggio si attribuisca, questo non costituisce giudizio di valore sulla persona, ma solo sulla singola prestazione.

Innovare nella valutazione

Le nuove frontiere

Valutare gli apprendimenti

La nuova frontiera

competenze: *” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*

abilità: *“ indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti).*

conoscenze: *” indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.*

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006, Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli

Una breve storia

L'Europa ha iniziato negli anni '90 del secolo scorso ad affrontare il problema della certificazione delle competenze, a partire dai meccanismi di mutuo riconoscimento tra Paesi membri delle attestazioni di qualifiche professionali rilasciate, al fine di incentivare la mobilità di persone, studenti e lavoratori.

Una breve storia

- ▶ Viene da allora sviluppata un'accezione di mobilità delle risorse umane europee che enfatizza non solo e non tanto la mobilità fisica e geografica delle persone, quanto la leggibilità e la trasferibilità delle competenze possedute, le quali vengono considerate come il capitale distintivo dell'UE nel quadro del paradigma “*dell'Europa delle conoscenze*”.
- ▶ La *gestione delle competenze* viene quindi riconosciuta come uno dei fattori principali su cui investire per fare dell'Unione europea la “Società della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo” .

Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale, Lisbona, 23-24 marzo 2000

Una breve storia

il concetto di competenza viene posto al centro dei processi di innovazione e di integrazione tra sistemi educativi e formativi anche con una dimensione individuale che riguarda il processo soggettivo di acquisizione di competenze nei diversi contesti di apprendimento *formali, informali e non formali*.

Il perseguimento di una tale strategia presuppone tuttavia la *valutabilità*, la *certificabilità*, la *riconoscibilità* e la *spendibilità* delle competenze attraverso criteri oggettivi e strumenti condivisi.

Una breve storia

A tal fine, attraverso successive Direttive, l'Unione è arrivata a definire tre principi fondamentali:

- la reciproca **fiducia** tra sistemi formativi-educativi dei paesi membri;
- i meccanismi di **riconoscimento** interpretati nel modo più favorevole alla persona;
- le **attestazioni** di competenza rilasciabili in seguito ad un “apprezzamento delle qualità personali, delle attitudini o delle conoscenze del richiedente da parte di un’ autorità, senza preventiva formazione”.

Una breve storia

Questi documenti sanciscono il principio della **valorizzazione** e **capitalizzazione** delle competenze di un soggetto, competenze comunque e dovunque acquisite che devono essere opportunamente validate e certificate per costituire un credito spendibile.

Tali principi sono stati affrontati in primo luogo nel Libro bianco su istruzione e formazione *“Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva”* del 1995, dove si afferma l'importanza dell'individuazione, in tutti i Paesi europei, di “competenze chiave” e di strumenti per acquisirle, valutarle, certificarle, puntando l'attenzione sull'importanza di *“mettere in atto un processo europeo in grado di confrontare e diffondere tali definizioni, metodi, pratiche”*.

Valutare gli apprendimenti

L'obiettivo da raggiungere: la realizzazione di un **sistema di accreditamento delle competenze** al fine del **riconoscimento formale**, per ogni individuo, del proprio patrimonio di competenze e conoscenze.

In base a queste premesse è stato creato nel 1998 il Forum sulla trasparenza delle certificazioni e delle qualificazioni su iniziativa della Commissione europea.

Valutare gli apprendimenti

L'adozione della valutazione per competenze è oggi considerata ormai uno snodo strategico in grado di mettere in comunicazione e far dialogare i diversi sub-sistemi tra loro (scuola, formazione professionale, lavoro). In questa direzione le politiche formative avviate nei diversi paesi convergono verso obiettivi comuni di **personalizzazione dei percorsi e valorizzazione delle competenze individuali.**

Valutare gli apprendimenti

Un tentativo di classificazione delle competenze:

- ◆ competenze **cognitive, disciplinari, professionali**: acquisizione dei concetti e degli strumenti di base di una disciplina; acquisizione e organizzazione dei contenuti professionali secondo corrette impalcature concettuali;
- ◆ competenze **metacognitive**: consapevolezza e controllo dei propri processi di apprendimento; pieno possesso di abilità di studio; possesso delle strutture dichiarative e procedurali della conoscenza.
- ◆ competenze **trasversali**: padronanza nel prendere decisioni, diagnosticare, relazionarsi, affrontare e risolvere problemi; sviluppare soluzioni creative, curare il proprio successo formativo.
- ◆ competenze **tecnico-professionali**: sono costituite dai saperi e dalle tecniche connessi all'esercizio delle attività operative richiesti da funzioni e processi di lavoro (conoscenze specifiche o procedurali di un determinato settore lavorativo).

Valutare gli apprendimenti

Competenze chiave di cittadinanza : sono gli elementi riconosciuti consensualmente come prerequisiti per l'accesso alla formazione e considerati imprescindibili per inserirsi o reinserirsi positivamente nel mondo del lavoro e per fronteggiare in modo positivo le situazioni di cambiamento

- ▶ comunicazione nella madrelingua
- ▶ comunicazione nelle lingue straniere
- ▶ competenza matematica e competenze di base scientifiche e tecnologiche
- ▶ competenza digitale
- ▶ imparare ad imparare
- ▶ competenze sociali e civiche
- ▶ senso di iniziativa ed imprenditorialità
- ▶ consapevolezza ed espressione culturali

le prime quattro sono legate ai saperi

le altre quattro al saper essere e saper fare

Entrano nel nostro sistema con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione (D.M. 22 agosto 2007, n. 139)

Valutare gli apprendimenti

Sembra difficile valutare e certificare una competenza, ma è possibile individuare strumenti che consentano di “fotografare” in un certo momento e ad un certo livello le acquisizioni ottenute, salvo adeguare le certificazioni a livelli successivi.

Si tratta di **approssimazioni**, ma è l'unico modo per avvicinarsi alla descrizione di competenze.

Tanto più che oggi sotto l'attenzione degli esperti non c'è la competenza in sé, ma la **persona** competente.

valutare gli apprendimenti

- ▶ Michele Pellerrey (2000): “...alcune competenze sono della stessa natura dalla prima classe della scuola primaria all’ultima classe del secondo ciclo, ma variano nel loro livello di **complessità** e **adattabilità** a situazioni molteplici. Un esempio è dato dalle competenze nella lingua italiana che tradizionalmente sono distribuite secondo quattro categorie: ascoltare, parlare, leggere e scrivere, con l’aggiunta oggi dell’interagire.”

Valutare gli apprendimenti

Come valutare le competenze

Principio di triangolazione (Pellerey), tipico delle metodologie qualitative: la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e **pluriprospettica** dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere lo sviluppo della competenza, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono.

Valutare gli apprendimenti

La **natura polimorfa** del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti presuppone una molteplicità di punti di vista: si tratterà di abbinare una prospettiva **soggettiva**, una **intersoggettiva** e una **oggettiva** per arrivare a cogliere la complessità del fenomeno e inserirla in un quadro di insieme coerente ed integrato.

Valutare gli apprendimenti

A queste tre dimensioni dell'osservazione dovranno corrispondere **diversi strumenti di valutazione**, evidentemente abbastanza lontani da quelli tradizionali. Sul piano **soggettivo** svolgeranno una funzione importante il diario di bordo, le liste di controllo, i dossier e altri processi di carattere “**metacognitivo**”. Sul piano **dell'osservazione intersoggettiva** opereranno modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto costituite da strumenti quali le rubriche valutative, protocolli di osservazione strutturati e non strutturati, questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti coinvolti nel processo, note e commenti valutativi.

Valutare gli apprendimenti

Infine la **dimensione oggettiva** della valutazione sarà perseguita con l'analisi delle prestazioni dell'individuo impegnato in compiti operativi: prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà, realizzazione di prodotti assunti come espressione di competenza.

Valutare gli apprendimenti

il sistema di valutazione delle competenze:

- ◆ Si integra con l'approccio metodologico-didattico adottato
- ◆ Consente una valutazione di ingresso, formativa e finale
- ◆ Si fonda sul principio della valutazione positiva
- ◆ Fa riferimento agli standard di competenze definiti nelle singole aree
- ◆ Predilige strumenti di “valutazione autentica”*
- ◆ Per la certificazione utilizza strumenti di accertamento formalizzati e validati
- ◆ Prevede periodicamente una comunicazione formalizzata ai beneficiari finali dei risultati conseguiti, attraverso l'utilizzazione di un libretto formativo o comunque di una certificazione delle competenze acquisite.

* Valutazione autentica

I principi fondamentali della “Valutazione autentica”:

La valutazione è parte integrale dell’insegnamento

Gli allievi sono considerati individualmente

Vengono considerate fonti diverse di dati per prendere decisioni

L’accento viene posto sui punti di forza e i progressi degli allievi

Valutazione continua e longitudinale

Possibilità di considerare prospettive diverse

Le informazioni raccolte servono per migliorare l’apprendimento

Gli insegnanti pongono maggiormente l’attenzione sulla definizione dei curricoli e il continuo controllo dei processi di insegnamento

Si evidenziano le abilità di pensiero e i buoni risultati degli allievi