



VALUTARE E CERTIFICARE PER COMPETENZE. TECNICHE E STRUMENTI

- CITTADELLA, 20 APRILE 2016 -

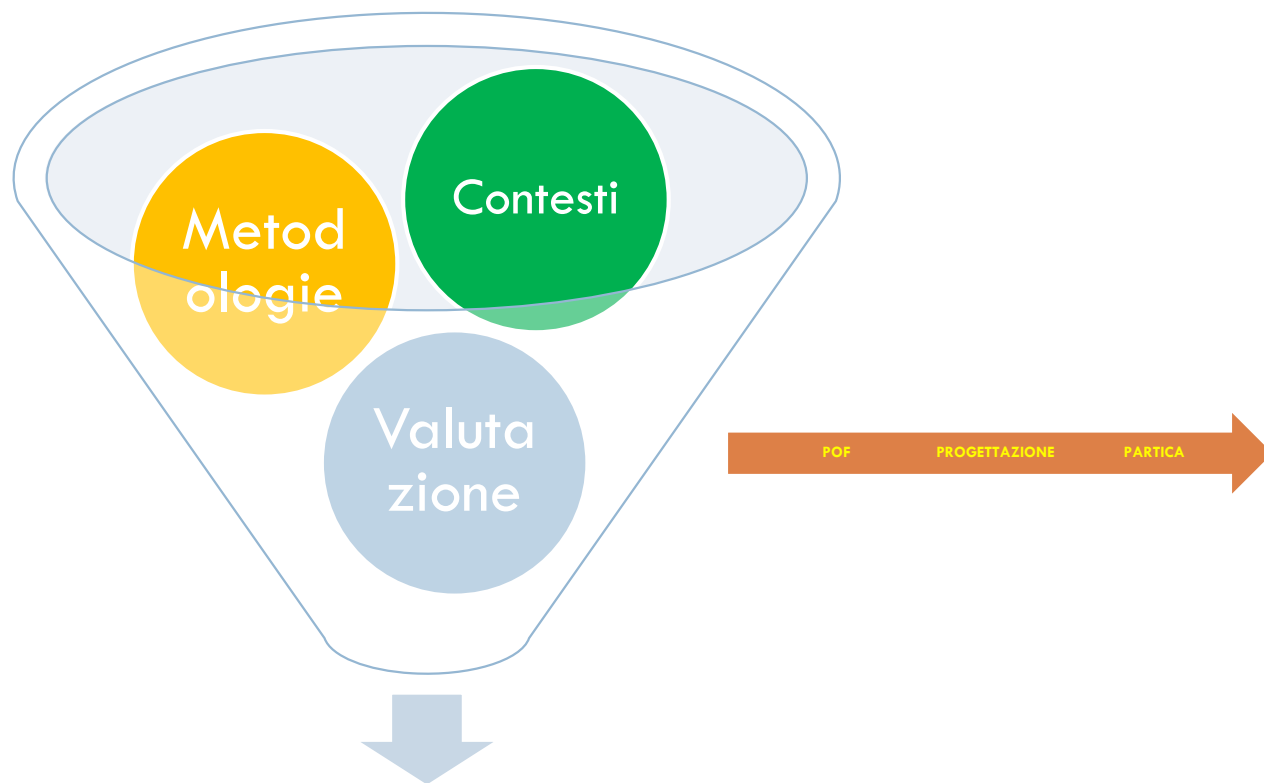
Una nuova prospettiva?

- Lo spostamento dei sistemi internazionali – anche di quello italiano – sul concetto di competenza, pone di guardare alle conseguenze sull'agire didattico considerando almeno 3 aspetti:

alcune prospettive aperte...



Competenze come esito di 3 aspetti:



**Si assume un significato pedagogico,
ovvero di prospettiva educativa formativa**

Significato pedagogico 1

- Formare alle competenze e valutare le competenze è riconosciuto come un **processo** che conduce alla piena **cittadinanza**, intesa come la possibilità per ognuno di:
 - **essere «agentivi»**, capaci di direzione e azione rispetto ai propri obiettivi da raggiungere; capaci di agire all'interno di un contesto generale, dando forma e conducendo progetti personali e di vita, difendendo diritti, interessi
 - **interagire socialmente in gruppi eterogenei**, comprende la capacità di: relazionarsi positivamente con gli altri, cooperare, gestire e risolvere i conflitti;
 - **utilizzare strumenti in modo interattivo**, comprende la capacità di utilizzare in modo interattivo: linguaggi, simboli, testi, conoscenze e informazioni, tecnologie.

Significato pedagogico 2

- Se la competenza è quindi quel costrutto mai finito e spiraliforme definito come «*la capacità di mobilitare in modo integrato le risorse interne - cognitive, emotive, relazionali, motivazionali – ed esterne – soggetti, strumenti, linguaggi, ambienti – per far fronte in modo efficace e continuo alle richieste spesso inedite del contesto in cui si è impegnati*» (LeBoterf, 1994; Perrenoud, 2000; Ajello, 2002; Pellerrey, 2004; Margiotta, 2009; Tessaro, 2008)

Significato pedagogico 2

- Possiamo affermare che essa **si forma** in un **dato contesto** e con **processi ricorsivi** dove la riflessività e la riflessione in un **contesto sociale** sono necessarie per essere **consapevoli** del proprio livello di padronanza, e dove quindi un'**adeguata valutazione** dirige verso il **miglioramento** potenziando le opportunità di apprendimento permanente.
- Sono i processi ad essere «dispositivi» agentivi

Significato pedagogico 3

- Un vecchio adagio di Grant Wiggins (1998) recita che,
- *per sapere dove si è, occorre sapere dove si vuole andare.*
- La valutazione — chi e che cosa, come e quando — è quindi costruito indispensabile per un insegnante e una scuola, che dovrebbero poter rispondere alla domanda:
- **«Verso dove sta andando la ns scuola?».**

Significato pedagogico 4

- Il deciso spostamento verso un **apprendimento Lifelong** come necessità nella società conoscitiva e al **mutamento delle condizioni** di sviluppo sociale ed economico (UE, 2006),
- delinea come l'essere **«capacitati»** ad apprendere lungo l'arco della vita - in ogni età e in ogni contesto
 - ▣ diviene **opzione di sviluppo** e di **libertà** per ogni persona (Sen, 1998),
 - ▣ diviene sguardo di **democrazia cognitiva** (Morin, 2001) e
 - ▣ sviluppo delle possibilità di esercitare la cittadinanza attiva lungo i tempi di vita (UE, 2006).
- Occorre quindi permettere a un numero sempre maggiore di studenti di raggiungere **soglie elevate** di preparazione, coniugate a un **pensare** e **agire** efficaci.

Significato pedagogico 5

- Le Indicazioni Nazionali – non a caso - prevedono che
 - ▣ le competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere),
 - ▣ relazionale (sapere lavorare in gruppo)
 - ▣ attitudinale (autonomia e creatività)non siano escluse dal processo di apprendimento ma:
 - esito indiretto,
 - qualità del processo stesso attuato nelle classi.
- Poiché la capacità di apprendere degli studenti dovrebbe continuare oltre la scuola, all'interno delle classi l'azione di riflessione sui **processi** posti in essere diviene condizione essenziale per apprendere in autonomia e in modo continuo.

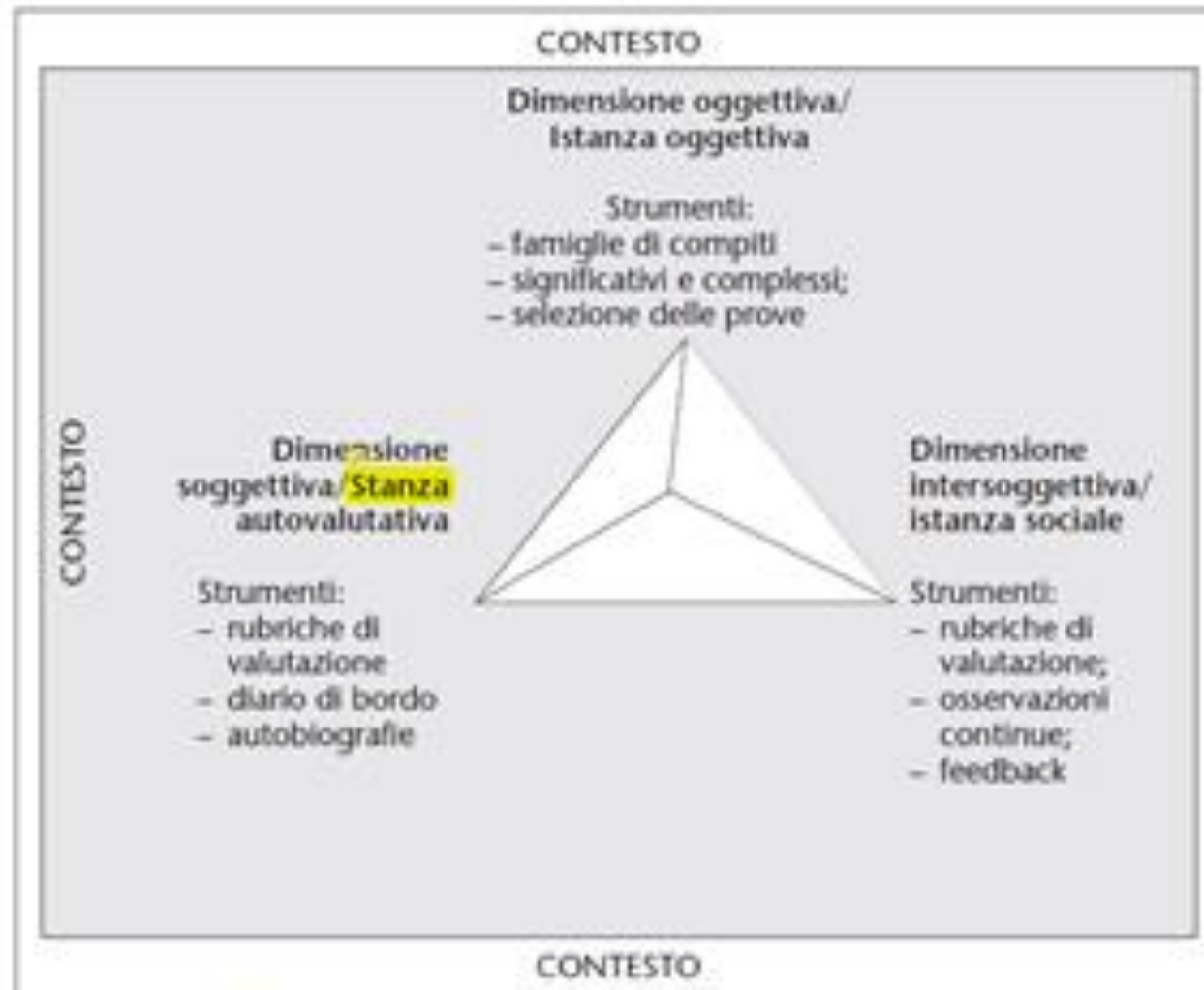
Cultura della valutazione

- Vi sono ulteriori elementi che giustificano — e richiedono — un investimento sostanziale nell'elevare la **cultura della valutazione**: il **diritto** di ogni studente all'apprendimento e l'agire di democrazia della scuola.
- In Italia, ad esempio, le ricerche comparative internazionali hanno posto in evidenza come i risultati degli studenti siano molto differenti fra le istituzioni scolastiche, rimanendo per altro simili al loro interno (Cardone et al., 2010) e con forti **disparità territoriali** (Barbieri e Cipollone, 2007).
- Quindi **equità** e **opportunità educative** sono strettamente correlate alla possibilità di frequentare alcune scuole piuttosto che altre, in alcuni casi alcune classi piuttosto che altre.

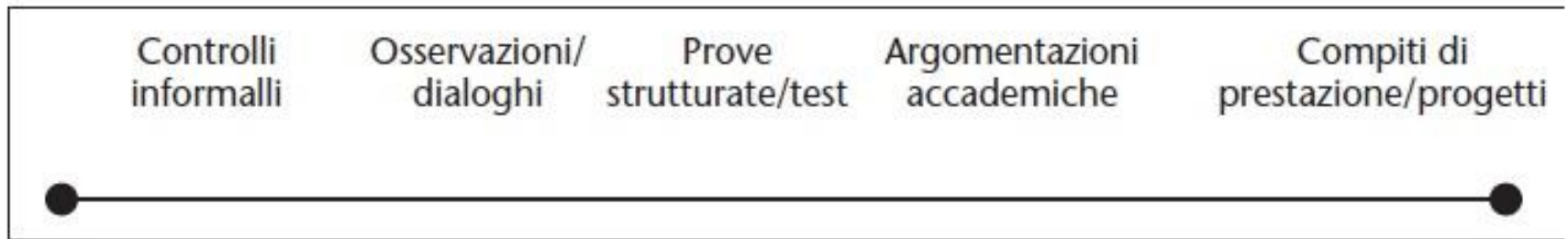
Uno sguardo tridimensionale per la valutazione delle competenze

- Ne consegue che la prospettiva della **valutazione delle competenze** dovrebbe considerare almeno 3 aspetti fondamentali (Pellerey, 2004), che formano il cosiddetto **sguardo tridimensionale** della valutazione delle competenze:
- **soggettivo**, che evidenzia la **percezione personale**, il senso, il valore attribuiti alla competenza; questa dimensione apre a un'istanza autovalutativa, di confronto con le proprie prospettive individuali, di miglioramento e di sviluppo;
- **intersoggettivo**, che pone in relazione il **soggetto con il contesto** in cui la competenza deve essere esercitata e le differenti attese, in una dimensione di negoziazione e di riconoscimento delle competenze; vi è l'apertura a un'istanza di tipo sociale, attraverso cui il sistema di attese e di differenze entrano in dialogo;
- **oggettivo**, che riferisce la possibilità di osservare e valutare le **manifestazioni esterne** della competenza, più in una prospettiva di «evidenza».

In sintesi:



Quindi valutare è un “atto continuo” e formativo



- La valutazione delle competenze assume la prospettiva di **autenticità** poiché,
- «quando ancoriamo il controllo alla qualità del lavoro che le persone fanno, piuttosto che solo sollecitare risposte semplici attraverso semplici domande, apprendiamo se gli studenti possono in **modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che li avvicinano in modo considerevole alle situazioni di realtà**» (Wiggins, 1998)

Contesto didattico/Vita della classe



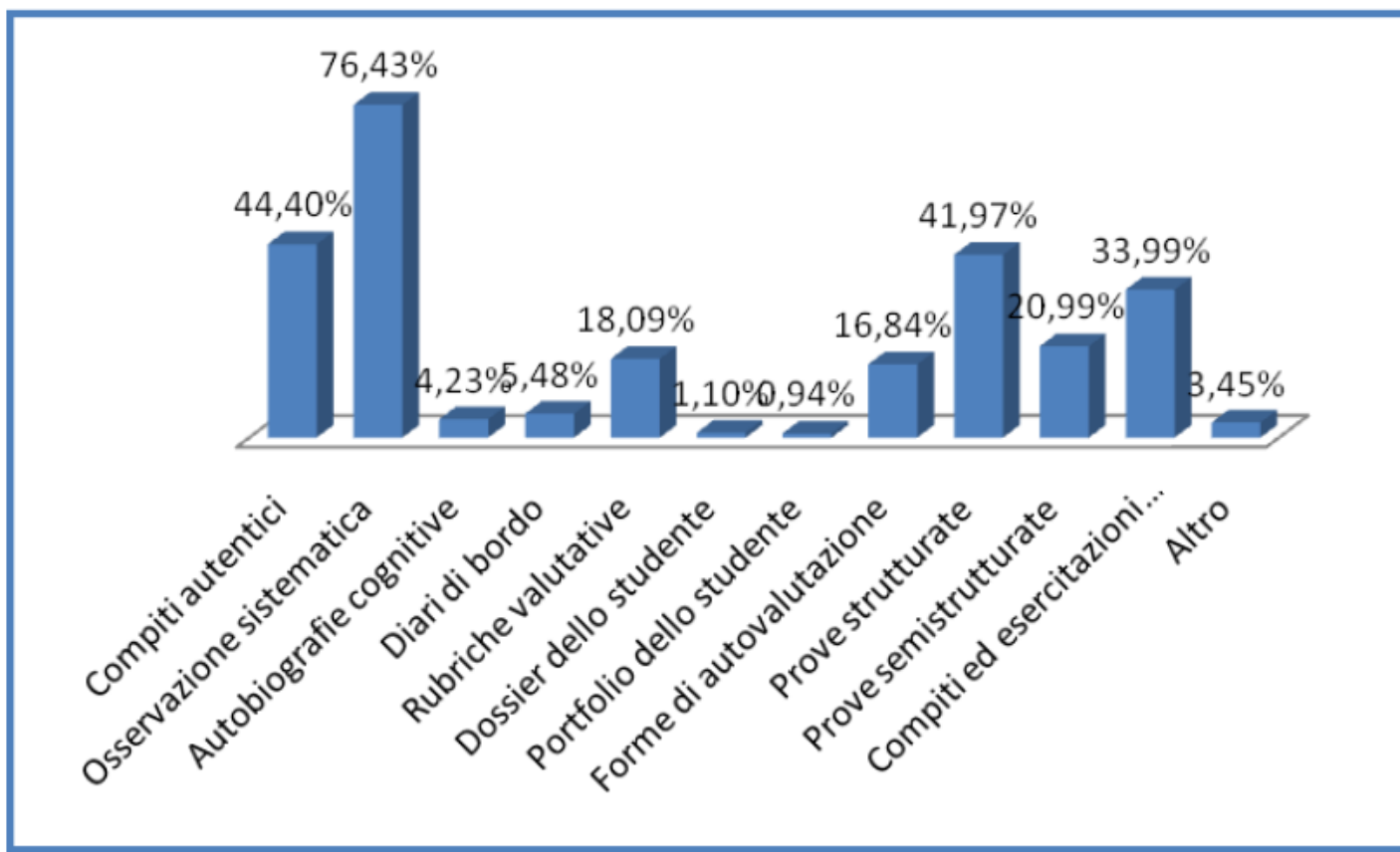
- Contesto di apprendimento progettato per la **scoperta** e la soluzione di problemi.
- Apprendimento dei “processi” che permettono di utilizzare i contenuti con efficacia (verifica di ipotesi, casi di studio, gruppi di lavoro, **metodi per la ricerca**, scambi di opinioni continue con l’insegnante e i compagni).
- **Cooperativo, costruttivo, attivo, trasformativo.**

Alcuni strumenti per la valutazione delle competenze

- L'introduzione della valutazione autentica/educativa è un punto fondamentale
 - ▣ per una maggiore efficacia delle prassi valutative
 - ▣ per la stessa possibilità di sostenere le competenze nella scuola.
- Infatti, è dalle finalità che si attribuiscono alla valutazione e alla formazione delle competenze che può dipendere il volto della scuola. Un sistema di valutazione delle competenze assume un **significato pedagogico** (e non soltanto tecnico) quando:
 - ▣ – si basa su proposte significative;
 - ▣ – assicura informazioni chiare e utilizzabili ai destinatari;
 - ▣ – fornisce indicazioni chiare per aumentare la qualità dell'apprendimento e dell'istruzione.

Metodi e strumenti (ricerca MIUR)

Grafico 19 - Metodi o strumenti usati per rilevare le competenze





tempo/valutazione

competenza

**VALUTAZIONE
AUTENTICA
«COMPETENTE»
E ORIENTANTE**

conoscenze/abilità

**padronanza
competenza**

**Compiti autentici
Descrittori di valutazione (Rubriche)
Feedback
Portfolio**

Feedback



- Il feedback “informato” e “specifico” diviene una pratica che esprime ciò che gli studenti necessitano di conoscere, mentre lavorano, per sviluppare la loro comprensione di un particolare argomento o concetto.
- La valutazione è “continua” e diviene processo per migliorare i compiti successivi.

Le **RUBRICHE** valutare le competenze e apprendere continuamente

- Lo strumento per la valutazione delle competenze - correlato ai compiti e compiti esperti - è dato dalle *rubriche per la valutazione*.
- È possibile definirle come uno strumento che elenca i criteri che dovrebbero ispirare la valutazione di «cosa conta» della competenza o di sue dimensioni.

Scheda certificativa (MIUR)

CERTIFICA

che l'alunno
nato ... a il
ha frequentato nell'anno scolastico / la classe sez., con orario settimanale di ore;
ha raggiunto i livelli di competenza di seguito illustrati.

Livello	Indicatori esplicativi
<i>A – Avanzato</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<i>B – Intermedio</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>C – Base</i>	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>D – Iniziale</i>	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

La rubrica è un set di criteri coerenti per valutare:

- il lavoro svolto,
 - le competenze maturate,
 - la qualità di un prodotto significativo,
 - la qualità di un progetto svolto come “dimostrativo”.
-
- La rubrica:
 - ▣ include descrizioni dei livelli, della qualità delle competenze articolate attraverso specifici criteri (Brookhart, 2013);
 - ▣ esprime chiaramente dei livelli di qualità per ogni dimensione della competenza ritenuta necessaria da valutare;
 - ▣ favorisce una valutazione basata sulle «evidenze»

La prestazione dello studente sarà valutata secondo i seguenti criteri. I punteggi saranno assegnati nel modo migliore per descrivere le prestazioni dello studente.

		PRESENTAZIONE
5	<i>Eccellente</i>	Lo studente descrive chiaramente la questione studiata e fornisce forti ragioni della sua importanza. Sono date informazioni specifiche a supporto delle conclusioni, che sono schematizzate e descritte. La presentazione è coinvolgente e la struttura delle frasi è formalmente corretta. Il contatto oculare è attivo e sostenuto per tutta la presentazione. Ci sono forti evidenze di preparazione, organizzazione ed entusiasmo per l'argomento. Il supporto visuale è usato per rendere la presentazione più efficace. Le domande dall'assemblea sono soddisfatte chiaramente con specifiche e appropriate informazioni.
4	<i>Molto buono</i>	Lo studente descrive la questione studiata e fornisce ragioni della sua importanza. Un adeguato numero di informazioni sono date a supporto delle conclusioni, che sono schematizzate e descritte. La presentazione e la struttura delle frasi sono generalmente corretta. C'è evidenza di preparazione, organizzazione ed entusiasmo per l'argomento. Il supporto visuale viene utilizzato. Le domande dall'assemblea trovano chiare risposte.
3	<i>Buono</i>	Lo studente descrive la questione studiata e dichiara le conclusioni, ma le informazioni a supporto sono inferiori ai livelli precedenti. La presentazione e la struttura delle frasi sono generalmente corretta. Ci sono alcune indicazioni di preparazione ed organizzazione. Il supporto visuale è presentato ma raramente utilizzato. Le domande dall'assemblea trovano risposta.
2	<i>Limitato</i>	Lo studente dichiara la questione studiata, ma manca la completa descrizione. Le conclusioni non rispondono alle domande della questione. La presentazione e la struttura delle frasi sono comprensibili, ma con alcuni errori. La preparazione e l'organizzazione sono difettose. Le domande dall'assemblea trovano risposta solo in aspetti basilari.
1	<i>Povero</i>	Lo studente fa la presentazione senza dichiarare la questione studiata e la sua importanza. L'argomento è poco chiaro e le conclusioni sono dichiarate in

Compito in situazione: Partecipa ad un gruppo di lavoro	LIVELLI DESIDERATI PARTECIPAZIONE IN GRUPPO			
	ECCELLENTE (4)	BUONO (3)	MEDIO (2)	POVERO (1)
LAVORO COMUNE	<p>Svolgi pienamente le parti a te assegnate e autonomamente ne elabori di ulteriori.</p> <p>Prendi l'iniziativa nell'aiutare il gruppo ad organizzarsi e a svolgere con efficacia i compiti e prodotti assegnati.</p> <p>Fornisci molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo.</p> <p>Assisti gli altri compagni di gruppo.</p>	<p>Svolgi in modo adeguato la parte del lavoro assegnata.</p> <p>Lavori in accordo con gli altri membri del gruppo.</p> <p>Partecipi alla discussione dell'argomento.</p> <p>Offri incoraggiamento agli altri.</p>	<p>Svolgi il lavoro in forma minima rispetto alle richieste.</p> <p>Sei convinto a partecipare dagli altri membri il gruppo.</p> <p>Ascolti gli altri, in rare occasioni suggerisci delle idee e prospettive.</p> <p>Sei preoccupato del tuo lavoro.</p>	<p>Svolgi meno lavoro degli altri.</p> <p>Partecipi passivamente al lavoro.</p> <p>Assumi un atteggiamento da annoiato durante il lavoro.</p> <p>Raramente dimostri interesse al lavoro.</p>
COMUNICAZIONE CON GLI ALTRI	<p>Comunichi chiaramente desideri, idee, bisogni personali e sensazioni.</p> <p>Frequentemente esprimi apprezzamenti per gli altri membri del gruppo.</p> <p>Esprimi feedback carichi di dignità agli altri.</p> <p>Accetti volentieri i feedback dagli altri.</p>	<p>Usualmente condividi le sensazioni e i pensieri con gli altri partner del gruppo.</p> <p>Spesso incoraggi e apprezzi gli altri membri del gruppo.</p> <p>Esprimi feedback in modi che non offendono.</p> <p>Accetti i feedback, ma cerca di dar loro poca importanza.</p>	<p>Raramente esprimi le sensazioni e le preferenze.</p> <p>Spesso incoraggi e apprezzi gli altri. Sembra scontato il lavoro degli altri.</p> <p>Qualche volta hai ferito i sentimenti dell'altro con il feedback dati.</p> <p>Hai sostenuto il tuo punto di vista sul feedback ricevuto.</p>	<p>Non hai parlato mai per esprimere eccitazione e/o frustrazione.</p> <p>Spesso con meraviglia hai affermato ai membri del gruppo "cosa sta succedendo qui"?</p> <p>I tuoi feedback sono apertamente rudi e giudicanti.</p> <p>Hai rifiutato di ascoltare il feedback.</p>
USO DEL TEMPO	<p>Il lavoro derivante dalle consegne è sempre svolto in tempo o qualche volta prima di quanto richiesto.</p>	<p>Il lavoro derivante dalle consegne è svolto al limite del tempo accordato.</p>	<p>Il lavoro derivante dalle consegne è usualmente in ritardo, ma completato in tempo per essere accettato.</p>	<p>I lavori sono generalmente incompleti e oltre il tempo, mentre gli altri partner hanno completato le consegne.</p>

PARTECIPAZIONE IN GRUPPO: rifletti onestamente sul modo che normalmente poni in essere quando lavori in gruppo. Indica le azioni che più contraddistinguono le tue abitudini selezionando con una X le singole voci che identifichi per ogni riga (una X per ogni riga). Questo è uno strumento personale che utilizzerai per il tuo piano di sviluppo individuale.

Nome	Cognome	Data		
LAVORO COMUNE	1 <input type="radio"/> Svolgi pienamente le parti a te assegnate e autonomamente ne elabori di ulteriori.	<input type="radio"/> Svolgi in modo adeguato la parte del lavoro assegnata.	<input type="radio"/> Svolgi il lavoro in forma minima rispetto alle richieste.	<input type="radio"/> Svolgi meno lavoro degli altri.
	2 <input type="radio"/> Prendi l'iniziativa nell'aiutare il gruppo ad organizzarsi e a svolgere con efficacia i compiti e prodotti assegnati.	<input type="radio"/> Lavori in accordo con gli altri membri del gruppo.	<input type="radio"/> Sei convinto a partecipare dagli altri membri il gruppo.	<input type="radio"/> Partecipi passivamente al lavoro.
	3 <input type="radio"/> Fornisci molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo.	<input type="radio"/> Partecipi alla discussione dell'argomento.	<input type="radio"/> Ascolti gli altri, in rare occasioni suggerisci delle idee e prospettive.	<input type="radio"/> Assumi un atteggiamento da annoiato durante il lavoro.
	4 <input type="radio"/> Assisti gli altri compagni di gruppo.	<input type="radio"/> Offri incoraggiamento agli altri.	<input type="radio"/> Sei preoccupato del tuo lavoro.	<input type="radio"/> Raramente dimostri interesse al lavoro.
COMUNICAZIONE CON GLI ALTRI	5 <input type="radio"/> Comunichi chiaramente desideri, idee, bisogni personali e sensazioni.	<input type="radio"/> Usualmente condividi le sensazioni e i pensieri con gli altri partner del gruppo.	<input type="radio"/> Raramente esprimi le sensazioni e le preferenze.	<input type="radio"/> Non hai parlato mai per esprimere eccitazione e/o frustrazione.
	6 <input type="radio"/> Frequentemente esprimi apprezzamenti per gli altri membri del gruppo.	<input type="radio"/> Spesso incoraggi e apprezzi gli altri membri del gruppo.	<input type="radio"/> Spesso incoraggi e apprezzi gli altri. Sembra scontato il lavoro degli altri.	<input type="radio"/> Spesso con meraviglia hai affermato ai membri del gruppo "cosa sta succedendo qui"?
	7 <input type="radio"/> Esprimi feedback carichi di dignità agli altri.	<input type="radio"/> Esprimi feedback in modi che non offendono.	<input type="radio"/> Qualche volta hai ferito i sentimenti dell'altro con il feedback dati.	<input type="radio"/> I tuoi feedback sono apertamente rudi e giudicanti.
	8 <input type="radio"/> Accetti volentieri i feedback dagli altri.	<input type="radio"/> Accetti i feedback, ma cerca di dar loro poca importanza.	<input type="radio"/> Hai sostenuto il tuo punto di vista sul feedback ricevuto.	<input type="radio"/> Hai rifiutato di ascoltare il feedback.
USO DEL TEMPO	9 <input type="radio"/> Il lavoro derivante dalle consegne è sempre svolto in tempo o qualche volta prima di quanto richiesto.	<input type="radio"/> Il lavoro derivante dalle consegne è svolto al limite del tempo accordato.	<input type="radio"/> Il lavoro derivante dalle consegne è usualmente in ritardo, ma completato in tempo per essere accettato.	<input type="radio"/> I lavori sono generalmente incompleti e oltre il tempo, mentre gli altri partner hanno completato le consegne.

La rubrica è un set di criteri coerenti per valutare

- McTighe e Wiggins (1999): composta da alcuni essenziali criteri valutativi, predisposti a una scala definita e con indicatori descrittivi per differenziare i livelli di comprensione, di abilità, di qualità.
- Heidi Goodrich Andrade (1999): le rubriche costituiscono un eccellente strumento di valutazione formativa, in quanto la rendono rapida ed efficiente, aiutando gli insegnanti a fornire feedback appropriati dei valori assegnati agli studenti.

Alcune finalità “interne” della rubrica:

- strumento efficace per rendere trasparenti le attese degli insegnanti;
- aiutano gli studenti a divenire più responsabili rispetto alla qualità dei propri lavori e a quella degli altri, così come dei propri livelli di padronanza dei processi (autovalutazione e metacognizione);
- facilitano il compito dell'insegnante a operare nelle classi eterogenee e rappresentano
- uno strumento di inclusione sociale delle differenze vs selezione;
- l'utilizzo delle rubriche diviene un potente strumento di comunicazione interno/esterno (studenti, docenti, genitori, mondo del lavoro, territorio)

Alcune finalità “esterne” delle rubriche:

- ▣ **continuità tra ordini di scuole**, dove l'impiego delle rubriche semplifica la comunicazione intorno ai livelli di padronanza disciplinare e, dunque, agevola il confronto tra gli insegnanti di ordini di scuola diversi o interni allo stesso istituto comprensivo;
- ▣ **alternanza scuola-lavoro**, *il tirocinio formativo*, sono contesti di particolare rilevanza che, attraverso l'utilizzo e la generalizzazione delle rubriche, godrebbero di una chiarezza formale e di un punto di riferimento condiviso circa l'interpretazione dei livelli di padronanza e di una loro valutazione coerente;
- ▣ **qualità della scuola** che potrebbe essere migliorata attraverso una riflessione approfondita sia sulla costruzione che sull'uso delle rubriche di valutazione, poiché correlata con il controllo efficace dei livelli di apprendimento.

Per concludere:

- ▣ La ricerca ha ormai dimostrato (Bookhart, 2013)
- a) come non sia azzardato pensare che la **comunità di pratica e di apprendimento professionale** si sviluppi anche attraverso il confronto sull'uso delle rubriche e sulla declinazione dei compiti esperti;
- b) le rubriche possono rappresentare uno strumento assai significativo per migliorare gli apprendimenti e orientare le attività scolastiche verso la cosiddetta «**comprensione profonda**» (Suskie, 1999);
- c) arricchiscono la **professionalità docente** e la **motivazione degli allievi**, fornendo un valido contributo alla **comunicazione della scuola non** solo con le famiglie, ma anche rispetto al contesto sociale, culturale ed economico.

II **PORTFOLIO** – evidenze per certificare

- Un portfolio è una raccolta, progettata e significativa, del lavoro di ogni nostra ragazza e nostro ragazzo. ***Questa raccolta presenta la loro crescita intellettuale, i loro successi e i loro progressi nel tempo.***
- Per la nostra scuola rappresenta anche l'impegno che dedichiamo per far raggiungere loro quanto definito nelle Indicazioni Nazionali.
- Raccoglie «evidenze» continue sulla padronanza raggiunta

Il Portfolio – evidenze per certificare

- I Portfolio sono basati sui progetti principali o più significativi realizzati nella classe e nella scuola, dalle selezioni e dalle riflessioni sul loro lavoro degli studenti.
- Potremmo paragonarli come a delle finestre sull'apprendimento, che consentono di avere una visione ricca e complessa della **padronanza** delle competenze sviluppata da ogni studente, basata su **evidenze** di lavori autentici.

Il Portfolio: finalità

- mostrare i progressi e la crescita nei processi di apprendimento;
- rendere capaci di assumere responsabilità dei propri apprendimenti;
- riflettere e valutare sui lavori; osservare i traguardi raggiunti;
- selezionare e presentare i lavori migliori;
- fornire un feedback in merito al miglioramento e al compimento dei traguardi formativi;
- fornire i passaggi con e tra i gradi scolastici;

- La maggior parte degli insegnanti concorda che il più grande vantaggio del portfolio per gli studenti è quella di riflettere sui processi del lavoro e dello studio, sul miglioramento rispetto agli obiettivi, rendendoli responsabili della loro formazione.
- Risponde più propriamente alla domanda «come essere più capace? «Come posso essere «agente» del mio apprendimento?» «Verso dove mi sto dirigendo?»»



GRAZIE

Piergiuseppe.Ellerani@unisalento.it
Cristiana.Pauletti@gmail.com