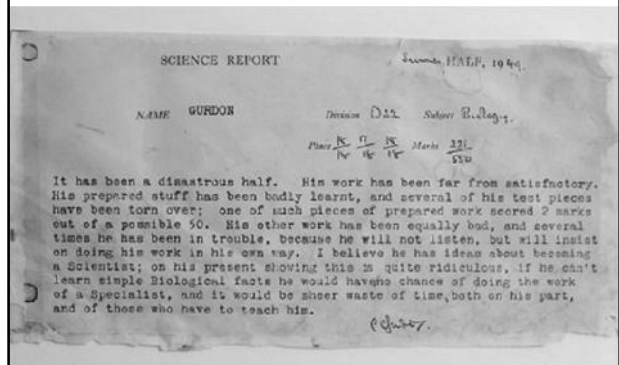


INSEGNARE E APPRENDERE
 PROGETTARE E VALUTARE
 PER COMPETENZE

I - I fondamentali

FIORINO TESSARO
 Università Ca' Foscari Venezia
 tessaro@unive.it

1949 – Science Report semestrale di John Gurdon – 15 anni



FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

2

1949 – Science Report semestrale di John Gurdon – 15 anni

« È stato un semestre disastroso. Il suo lavoro è ben lontano dall'essere soddisfacente. Impara a fatica e i fogli dei suoi test sono mezzo strappati. In uno ha preso un 2 su un punteggio massimo di 50. Inoltre si mette nei guai perché non ascolta, e insiste a fare le cose alla sua maniera.

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

3

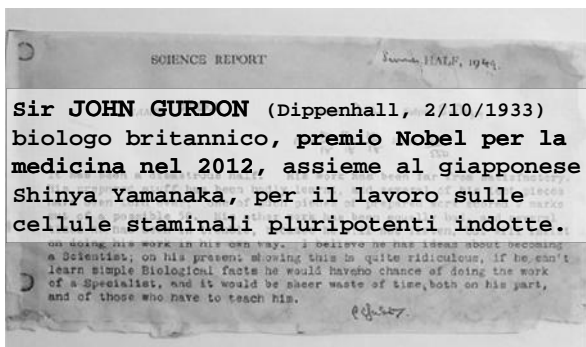
1949 – Science Report semestrale di John Gurdon – 15 anni

« Ho sentito che avrebbe l'idea di diventare uno scienziato: un'ambizione ridicola alla luce dei suoi voti attuali. Se non riesce ad apprendere le semplici nozioni della biologia, non avrebbe alcuna possibilità di diventare un esperto. Sarebbe una perdita di tempo, per lui e per i suoi insegnanti. »

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

4

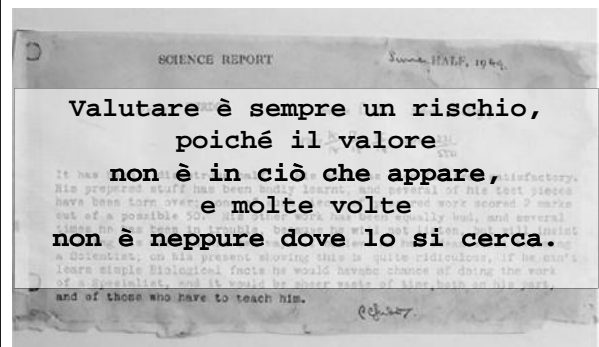
Eaton 1949 – Science Report semestrale di John Gurdon – 15 anni
 (pubblicato dall'Università di Cambridge)



FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

5

Valutare significa riconoscere, far emergere e attribuire il valore



FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

6

Per un linguaggio condiviso

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.**

Dal Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF)
Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

7

Per un linguaggio condiviso

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.**

Dal Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF)
Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

8

Per un linguaggio condiviso

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).**

Dal Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF)
Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

9

Perché le competenze ?

Le competenze

(pensiero in azione <-> agire riflessivo)
NON eliminano,
NON sostituiscono,
NON si aggiungono soltanto

MA si integrano con

le conoscenze, i processi cognitivi ed epistemologici
(saperi essenziali, nuclei fondanti, sapere cosa)
le abilità e le procedure
(saper applicare, saper fare)
il pensiero finalizzato
autonomo, critico, rielaborativo, responsabile

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

10

1° PARADIGMA
(del primato della conoscenza)

Dalla teoria alla pratica

Prima imparo, poi applichi

La conoscenza mobilita la competenza.

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

2° PARADIGMA
(del primato dell'esperienza)

Dalla pratica ai modelli

“Se faccio capisco” Seymour Papert (1985)

L'attività mobilita la competenza.
Jean-Marie Barbier (2016)

“Si tratta di accertare non ciò che il soggetto sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa.” (Wiggins, 1993)

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

12

3° PARADIGMA
(dell'integrazione pensiero-azione)

*“Si tratta di **riconoscere insieme** al soggetto, non solo **ciò che sa**, e **ciò che sa fare con ciò che sa**, ma soprattutto **perché lo fa e che cosa potrebbe fare** con ciò che sa e che sa fare.”*
(Tessaro, 2012)

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

INSEGNARE E APPRENDERE
PROGETTARE E VALUTARE
PER COMPETENZE

II - La didattica con le competenze

FIORINO TESSARO
Università Ca' Foscari Venezia
tessaro@unive.it

La competenza è

pensiero in azione

pensiero - azione

agire riflessivo

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 15

La competenza è

per uno scopo

pensiero - azione

in situazione

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 16

La competenza porta

la scuola nella vita dell'allievo

pensiero - azione

la vita dell'allievo nella scuola

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 17

Come si scrive una competenza

Verbo d'azione
per
Verbo di scopo / senso
in
situazione-contesto-ambito

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 18

Le competenze ... nella didattica

Per una didattica che promuova lo sviluppo dei saperi epistemologici **a partire dai saperi / situazioni personali**

Con le modalità laboratoriali dell'agire riflessivo e del pensiero in azione (in cui l'allievo prova / costruisce / ricerca / sperimenta / dà senso, significato e scopo)

Con le tecniche attive:

- Simulative (role play, recite, copioni, ...)
- Analitiche (studi di caso / autocasos / autobiografie ...)
- Narrative (racconti, storie, ...)
- Problematiche (situazioni critiche / incident, ...)
- Proattive (brainstorming, progetti, ...)
- Relazionali (cooperative learning, peer tutoring)
- Esecutive (dimostrazioni, esercitazioni)

Costruire condizioni didattiche per lo sviluppo delle competenze

- ... in forma di sfide che possono essere affrontate direttamente dall'allievo
- ... anche richiamando la sfera dei valori ...
- ... con possibilità risolutive aperte..;
- ... in presenza di "dati parassiti" ...
- da risolvere preferenzialmente con l'utilizzo di documenti autentici..
- vicine all'esperienza dell'allievo (personale, quotidiana, scolastica...)

(Roegiers,2003; Rey, 2004; Develay1997)

SITUAZIONE 1

Leggi attentamente il problema e prova a trovare una soluzione

Il rubinetto nel cortile di una casa è danneggiato e gocciola in continuazione, con una perdita di acqua di 2,4 litri all'ora. Quale sarà la spesa totale della famiglia per l'acqua in un periodo di due mesi, sapendo che il prezzo unitario di un metro cubo d'acqua è 0,50 euro per i primi 30 metri cubi e di 0,95 euro per i metri cubi seguenti, e che il resto del consumo dell'acqua della famiglia è di 28 metri cubi? (Un mese: 20 giorni)

SITUAZIONE 2

Leggi ciò che è successo a Paola

Paola ha ricevuto la bolletta dell'acqua, che indica un forte consumo nell'ultimo bimestre. Pensando ad un errore, la sua prima reazione è quella di essere furiosa. In un secondo momento, tuttavia, Paola si chiede: "In fondo, non sono io responsabile di questa situazione? La causa non è forse da imputare a quel rubinetto che non ho ancora fatto riparare e che continua a perdere acqua? Forse mi converrebbe farlo riparare..."

Controlla quanto riportato sulla bolletta che è arrivata a Paola. (All'allievo viene consegnata una fotocopia della bolletta dell'acqua)

Aiuta Paola a prendere la sua decisione. Ha interesse a far riparare il rubinetto della cucina? Paola ha calcolato che, con ciò che perde, riempie un bidone di 50 litri per giorno. Paola sa che il prezzo per far riparare il rubinetto è di 250 euro. Aiutati con la bolletta. Ci sono altre ragioni che potrebbero spingere Paola a far riparare il rubinetto?

	Situazione problema esplorativa	Situazione-problema per l'integrazione
Scopo	Favorire/consolidare nuovi apprendimenti (nozioni, procedure...), in vista di una più efficace acquisizione	Insegnare a ciascun allievo ad integrare le proprie acquisizioni, a valutare la sua competenza a mobilitare le sue acquisizioni in forma articolata
Tipo di soluzione principalmente attesa	Risoluzione in gruppo (gruppo classe o sottogruppi) con preponderanza del conflitto socio-cognitivo	Soluzione individuale da parte dell'allievo (o contributo individuale ad una produzione collettiva). Mobilitazione (intra) cognitiva preponderante
Grado di mediazione nel corso dell'attività	Mediazione forte	Mediazione relativamente debole
Tipi di saperi e saper fare mobilitati	Alcuni saperi e saper fare sono nuovi per gli allievi	saperi e i saper fare mobilitati sono già acquisiti dagli allievi
Quantità di saperi e saper fare mobilitati	Saperi e saper fare in numero limitato (dell'ordine della durata di una o due lezioni)	Insieme di saperi e saper fare acquisiti in tempi più ampi (durante più lezioni)
Natura della produzione	Produzione che sarà utilizzata ai fini didattici	Produzione finalizzata
Funzione della situazione-problema	Situazione problema spesso costruita a fini didattici, in funzioni di saperi e saper-fare che si vogliono far acquisire agli allievi	Situazione-problema spesso a carattere funzionale, vicina ad una situazione che si può incontrare nella vita quotidiana

COMPITI DI REALTÀ

	C. DI PRESTAZIONE	C. AUTENTICO	C. ESPERTO SC.
Scopo	a) Sviluppare/verificare abilità cognitive/operative. b) Certificare il livello di competenza se: • pluralità di prove esperte, • varia complessità di situazioni/contesti • progressività di expertise	Sviluppare / valutare competenze esistenziali/ trasversali (es: comunicative, relazionali, decisionali, soluzione problemi, orientamento, selezione informativa, negoziazione, etc)	Sviluppare / valutare competenze disciplinari /interdisciplinari (es: linguistiche, matematiche, storiche, scientifiche, geografiche, tecnologiche, etc)
Situazioni / contesti	reali o riferite al reale	quotidiane, informali, esistenziali, personali	formali, astratte, di studio e di ricerca
Priorità valutativa Processi Procedure Risultati Prodotti	Prestazione • durante: procedure/processi, • in uscita: risultati/prodotti	Soggetto (in relazione) PPRP di sviluppo personale delle competenze	Discipline PPRP epistemologici, nuclei fondanti, mappe concettuali, saperi essenziali
Attività	Individuale	Gruppo collaborativo	Ind./ Gruppo cooperativo
Am. operativo	SCOLASTICO	SCOLASTICI - GO EXTRA SCOL	SCOLASTICO EXTRA SCOL
Quando	a) sempre x verificare; b) alla fine x certificare	in qualsiasi momento	verso la fine del percorso

COMPITI DI REALTÀ

Possibili prodotti e prestazioni

Scritto	Orale	Visivo (esposto)
Publicità	Nastro di registrazione	Publicità
Biografia	Dibattito	Striscioni
Relazione o recensione	Discussione	Cartoni animati
Diplomi	Drammatizzazione	Collage
Cruciverba	Intervista	Raccolta
Editoriale	Giornale radio o notiziario	Grafico al computer
Saggio	Rappresentazione teatrale	Esposizione di dati
Registrazione di un esperimento	Recitazione di poesie	Progettazione
Gioco	Presentazione	Diagramma
Giornale	Gruppo di discussione	Diorama
Diario	Relazione	Mostra
Relazione di laboratorio	Scenetta o parodia	Disegno
Lettera	Canzone	Filmato
Articolo per una rivista	Discorso	Grafico
Appunti o promemoria	Insegnare una lezione	Mappe
Articolo di giornale	Altro _____	Modello
Poesia		Pittura
Carta di posizione		Fotografia
Proposta		Cartellone
Questionario		Album
Relazione su una ricerca		Scultura
Sceneggiatura, copione		Esposizione di diapositive
Storia		Videoregistrazione
Test		Racconto di una storia a immagini
Altro _____		Altro _____

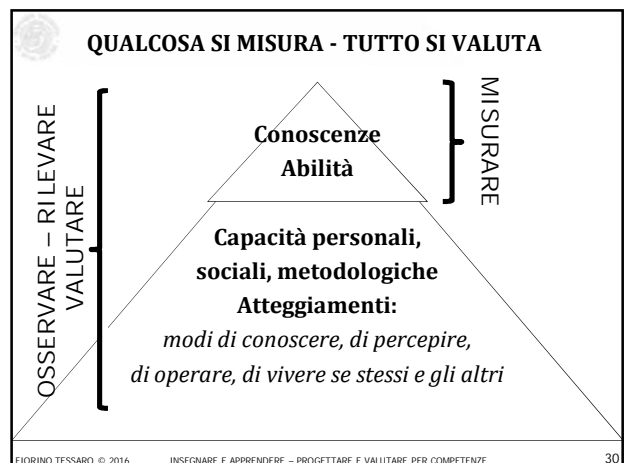
REAL LIFE TASK: COMPITO DI PRESTAZIONE	
Scopo	a) Sviluppare/verificare abilità cognitive/operative. b) Certificare il livello di competenza se: <ul style="list-style-type: none"> • pluralità di prove esperte, • varia complessità di situazioni/contesti • progressività di expertise
Situazioni / contesti	reali o riferite al reale
Priorità valutativa Processi Procedure Risultati Prodotti	Prestazione <ul style="list-style-type: none"> • durante: procedure/processi, • in uscita: risultati/prodotti
Attività	Individuale
Ambito operativo	SCOLASTICO
Quando	a) sempre x verificare; b) alla fine x certificare

REAL LIFE TASK: COMPITO DI PRESTAZIONE (DA PIERGIUSEPPE ELLERANI)	
COMITO DI PRESTAZIONE Unità su Ludovico Ariosto	
Obiettivo (GOAL) • il tuo compito è • l'obiettivo è • il prodotto da realizzare è • l'obiettivo da rispettare è	Obiettivo (GOAL) • il tuo compito è dare una risposta a una delle lettere parimenti alla riduzione di <i>„Geri alla guerra“</i> • il problema da risolvere è rispondere alla lettera usando la idea di Ludovico Ariosto su come si è mosso e come funziona il cuore di donna e uomo • l'obiettivo da rispettare è affrontare ad Ariosto idee che in realtà, sono tue, cioè essere capace che la cosa che senti la parolaccia diventa tua scritta tua.
Ruolo (ROLE) • tu sei • ti è stato chiesto di • il tuo lavoro è	Ruolo (ROLE) • tu sei Massimo Grandillo • ti è stato chiesto di rispondere alle lettere dei lettori che erano più significative • il tuo lavoro è pianificare
Destinatari (AUDIENCE) • il tuo cliente è • i destinatari sono • hai bisogno di conoscere	Destinatari (AUDIENCE) • i destinatari sono i lettori di <i>„Geri alla guerra“</i> • hai bisogno di conoscere ciò che ti ha scritto in lettere da i lettori di <i>„Geri alla guerra“</i>
Situazione (SITUATION) • il contesto in cui ti trovi è • lo sfida principale è	Situazione (SITUATION) • il contesto in cui ti trovi è il mondo oggi • lo sfida principale è che con problemi per certi aspetti molto diversi rispetto alle realtà del mondo del XVI sec.
Prodotto o prestazione (Product or Performance) • creerà un • hai bisogno di sviluppare/progettare un	Prodotto o prestazione (Product or Performance) • scrivere una risposta alle lettere che hai ricevuto • hai bisogno di sviluppare un testo coerente il tuo lettore possa trarre qualche spunto per riflettere e magari, sapere, il problema che ti affligge.
Standard di successo • la tua prestazione ha bisogno di • il tuo lavoro sarà giudicato da • il tuo lavoro deve realizzare i seguenti standard	Standard di successo • la tua prestazione ha bisogno di essere chiara e persuasiva, idee semplici ma non banali, giustificate e contrastate • il tuo lavoro non può essere del tutto uguale alle tue idee di un comune lettore • il tuo lavoro deve realizzare i seguenti standard: (1) non usare troppe frasi (max 4000 lettere); (2) rispettare tutte le convenzioni della lingua scritta; (3) usare una sintassi molto "avanzata"; (4) usare un lessico ordinario; (5) riflettere la tua idea, ma non per farla i tuoi lettori; (6) utilizzare la idea di Ludovico Ariosto quali in presenza e insieme nei tuoi scritti; (7) usare un linguaggio chiaro e semplice.

REAL LIFE TASK: COMPITO AUTENTICO	
Scopo	Sviluppare / Valutare competenze esistenziali / trasversali (es: comunicative, relazionali, decisionali, soluzione problemi, orientamento, selezione informativa, negoziazione, etc)
Situazioni / contesti	quotidiane, informali, esistenziali, personali
Priorità valutativa Processi Procedure Risultati Prodotti	Soggetto (in relazione) PPRP di sviluppo personale delle competenze
Attività	Indiv / Gruppo collaborativo - cooperativo
Ambito operativo	SCOLASTICO EXTRA SCOL
Quando	in qualsiasi momento

REAL LIFE TASK: COMPITO ESPERTO SCOLASTICO	
Scopo	Sviluppare / Valutare competenze disciplinari / interdisciplinari (es: linguistiche, matematiche, storiche, scientifiche, geografiche, tecnologiche, etc)
Situazioni / contesti	formali, astratte, di studio e di ricerca
Priorità valutativa Processi Procedure Risultati Prodotti	Discipline PPRP epistemologici, nuclei fondanti, mappe concettuali, saperi essenziali
Attività	Individuale / Gruppo cooperativo
Ambito operativo	SCOLASTICO EXTRA SCOL
Quando	verso la fine del percorso

INSEGNARE E APPRENDERE
PROGETTARE E VALUTARE
PER COMPETENZE
III – Valutare con le
competenze
 FIORINO TESSARO
 Università Ca' Foscari Venezia
 tessaro@unive.it



Valutare le competenze per ...

FORMARE
DOCUMENTARE

CERTIFICARE
MONITORARE

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 31

Valutare le competenze per ...

FORMARE

DOCUMENTARE
PER REGOLARE

PROCESSI – PROGETTI – AZIONI – RISULTATI
DI APPRENDIMENTO E DI INSEGNAMENTO
(è la valutazione quotidiana, dei feed-back, dei registri)

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 32

Valutare le competenze per ...

FORMARE
DOCUMENTARE

PER DOCUMENTARE

IL PROFITTO, LO SVILUPPO, LA CRESCITA,
IL VALORE AGGIUNTO
(pagella, documento, scheda di valutazione)

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 33

Valutare le competenze per ...

PER DICHIARARE

LO STATO REALE DELLA COMPETENZA
(certificazioni, qualifiche, su standard)

CERTIFICARE
MONITORARE

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 34

La certificazione

Chi certifica ?	Che cosa certifica ?
<p>Parte III <i>soggetti terzi, esterni, non implicati nel processo formativo / lavorativo (Es.: ente pubblico, soggetti e agenzie accreditati, ...)</i></p>	<p>Competenze (su standard)</p>
<p>Parte II <i>Soggetti secondari, interni alla struttura, in rapporto diretto con la persona in formazione / lavoro (Es.: docenti, formatori, responsabili, tutor, dirigenti,...)</i></p>	<p>Conoscenze / Abilità Competenze (solo se con accertamenti / verifiche / valutazioni: - metodo triangolato (anche con parti III) - strumenti quali-quantitativi integrati - con criteri su standard predefiniti - in situazioni simulate / protette / reali - su problemi reali, complessi, inediti - (con controllo esterno)</p>
<p>Parte I <i>Il soggetto medesimo (autocertificazione)</i></p>	<p>Dati inconfutabili <i>(e quanto precedentemente certificato da parti II e III)</i></p>

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 35

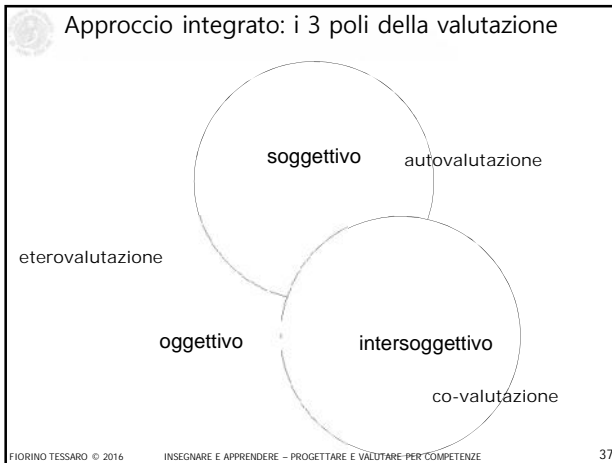
Valutare le competenze per ...

PER TENERE SOTTO CONTROLLO

LO STATO DI UN SISTEMA COMPLESSO
(mediante rilevazioni preordinate di indicatori)

CERTIFICARE
MONITORARE

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 36



Il polo **oggettivo** della valutazione

« ... rappresentato dai cosiddetti **compiti autentici** o **di realtà**, che richiedono allo studente, come già detto, di saper risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, il più possibile vicina al mondo concreto, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive da un contesto ad un altro. È necessario che lo studente dia prova, nello svolgere tali compiti, nel realizzare prodotti e nel risolvere problemi, di essere capace di uscire dai tradizionali canoni della ripetizione dei contenuti e della "restituzione dell'appreso".

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 38

Il polo **intersoggettivo** della valutazione

« ... **osservare e documentare**, da parte di tutti i docenti, processi di apprendimento nella prospettiva della valutazione formativa e formatrice. ... si esprime sotto il nome di **verifica** ...

... per la valutazione delle competenze, mettere in atto da parte dei docenti una serie di **osservazioni sistematiche sulle modalità cognitive, motivazionali, relazionali attraverso cui lo studente svolge il compito**.

... è necessario che sia definito aprioristicamente un **protocollo di osservazione**, di ampia condivisione collegiale, che riporti gli elementi da osservare ossia gli **indicatori di competenza**.

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 39

Il polo **soggettivo** della valutazione

« ... **strategie autovalutative**, via via più approfondite e raffinate con il crescere dell'età, finalizzate a sviluppare la loro **autonomia e responsabilità**...

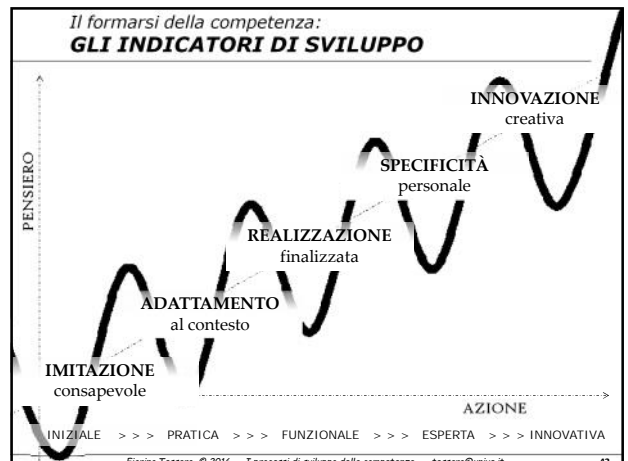
Il polo soggettivo nella valutazione delle competenze si realizza attraverso **strategie narrative** che sollecitano lo studente a raccontare e descrivere le modalità utilizzate per svolgere il compito, la successione delle operazioni compiute, le difficoltà incontrate, le soluzioni reperite, l'interesse o disinteresse personale per il compito e i loro perché, gli errori eventualmente compiuti e le modalità per evitarli nel futuro. Si tratta di costruire una piccola "**autobiografia cognitiva**".

FIORINO TESSARO © 2016 INSEGNARE E APPRENDERE – PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE 40

I processi di sviluppo della competenza

FIORINO TESSARO

FIORINO TESSARO © 2016 - I processi di sviluppo della competenza - tessaro@unive.it 42



Le componenti della competenza



Florino Tessaro © 2016 - I processi di sviluppo della competenza - tessaro@unive.it

43

La componente cognitiva

Processi cognitivi:

analizzare, classificare, comprendere, confrontare, conoscere, definire, delinearne, descrivere, discriminare, distinguere, illustrare individuare, riconoscere, ricordare, scegliere, scoprire, selezionare ...

Florino Tessaro © 2016 - I processi di sviluppo della competenza - tessaro@unive.it

44

I processi di sviluppo della competenza

COMPONENTE COGNITIVA

1	2	3	4	5
RIPRODURRE RICONOSCERE COMPNDERE	ESERCITARE INDIVIDUARE APPLICARE	UTILIZZARE TRASFERIRE ANALIZZARE	GIUSTIFICARE RICOSTRUIRE VALUTARE	GENERARE SCOPRIRE CREARE
INIZIALE	PRATICA	FUNZIONALE	AVANZATA	INNOVATIVA

Florino Tessaro © 2016 - I processi di sviluppo della competenza - tessaro@unive.it

45

La componente operativo agentiva

Processi operativo-agentivi:

compilare comporre, controllare, costruire, creare, disegnare, gestire, implementare, inventare, manipolare, modificare, mostrare, organizzare, parafrasare, preparare, produrre, progettare, recitare, riprodurre, riscrivere, risolvere, sviluppare ...

FIORINO TESSARO © 2015

-VALUTARE E CERTIFICARE PER COMPETENZE

46

I processi di sviluppo della competenza

COMPONENTE OPERATIVO-AGENTIVA

1	2	3	4	5
IMITARE RIPETERE	ADEGUARE ADATTARE	REALIZZARE PRODURRE	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE	INNOVARE INVENTARE
INIZIALE	PRATICA	FUNZIONALE	AVANZATA	INNOVATIVA

Florino Tessaro © 2016 - I processi di sviluppo della competenza - tessaro@unive.it

47

La componente metacognitiva

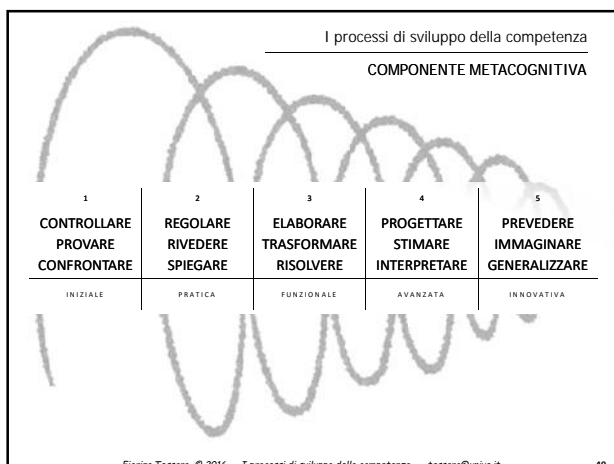
Processi metacognitivi:

argomentare, criticare, dimostrare, generalizzare, giustificare, inferire, interpretare, ipotizzare, narrare, prevedere, riassumere, spiegare, tradurre, valutare ...

FIORINO TESSARO © 2015

-VALUTARE E CERTIFICARE PER COMPETENZE

48



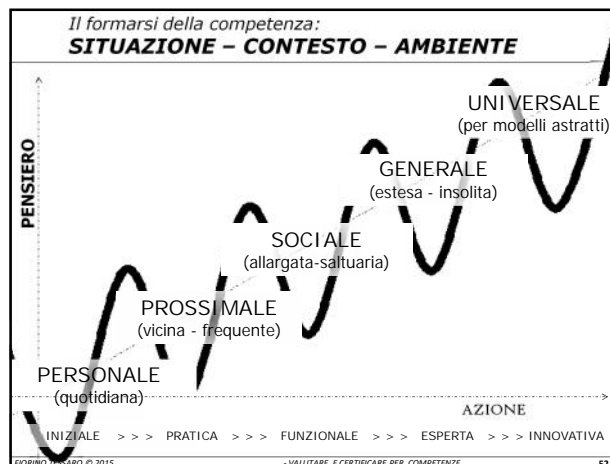
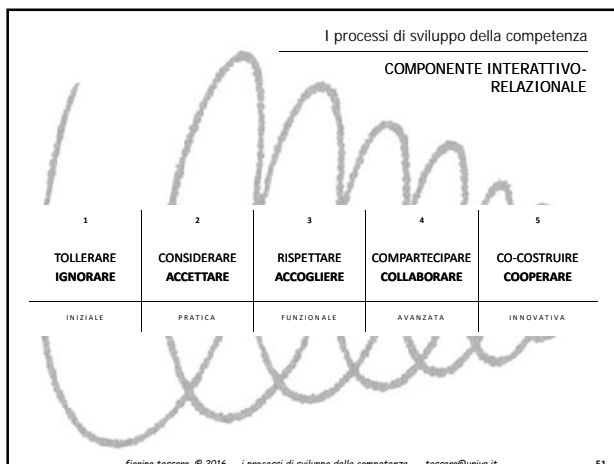
La componente interattivo-relazionale

Processi interattivo-relazionali:

tutti quelli che riguardano le relazioni e le interazioni tra le persone:

Es: aiutare, coadiuvare, collaborare, concorrere, condividere, contribuire, cooperare, partecipare, sostenere ...

FIORINO TESSARO © 2016 - VALUTARE E CERTIFICARE PER COMPETENZE 50



COME SI VALUTA LA COMPETENZA

I fattori di competenza (di conoscenza, di abilità, di personalizzazione) si valutano in modo:

Specifico <> Integrato

Quantitativo <> Qualitativo

Procedurale <> Processuale

In modello <> In situazione

FIORINO TESSARO © 2016 - VALUTARE E CERTIFICARE LE COMPETENZE 53

Per il riconoscimento del valore

- Aspetti cognitivi, emotivi, relazionali
- Tra apprendimento in contesti formali, non formali e informali
- Le differenze individuali
- Importanza del feed-back

FIORINO TESSARO © 2016 - VALUTARE E CERTIFICARE LE COMPETENZE 54

Le alternative al testing

Harvard 1984

- Diversi strumenti (matrici, **rubric, portfolio, diari, registrazioni video, documentazioni fotografiche, checklist di osservazione, interviste**)
- Tipologia di compiti: **a diversa complessità, a diversa problematicità, legati anche alla vita reale** (dello studente -> autentici)
- Attivazione degli allievi per costruire un progetto di apprendimento

Integrazione nel processo di apprendimento

Valutare la comprensione

oltre Bloom....

... la comprensione si compie quando ad un'idea se ne associano altre, si afferrano dei significati in connessione tra loro e si è in grado di stabilire una rete di idee. Si è capaci di adattare la conoscenza a nuove situazioni. Si è in grado di usare le informazioni per spiegare, giustificare, collegare, esplorare, applicare.
(*Wiggins, 1989*)

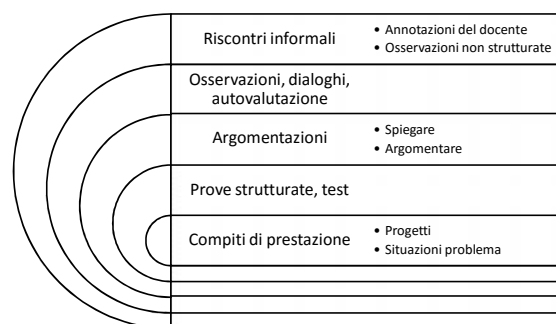
La comprensione profonda trasforma l'informazione in una conoscenza utilizzabile.

Valutazione con orientamento idiografico

- Comprensione delle prestazioni
- Analisi dei processi
- Attenzione alle specificità

- Ruolo fondamentale dell'autovalutazione

Le fonti per una valutazione formativa



I metodi Quantitativo- qualitativo

Contrapposti o integrati?
Quantitativo = cosa
Qualitativo = come, perché, quando

"non dicono le stesse cose in modo diverso ma conducono a conoscenze diverse circa i fattori indagati e valutati" (FT 2001)

MIXED METHODS

VALUTARE LE COMPETENZE CAMBIO DI PARADIGMA

**DA PERFORMANCE EVALUATION
A AUTHENTIC EVALUATION**

**DAI TEST A SCELTA MULTIPLA
A UNA MULTIPLA SCELTA DI SITUAZIONI-PROBLEMA**

VALUTARE LE COMPETENZE
CAMBIO DI PARADIGMA

- Performance evaluation: segue la performance dello studente all'interno di determinate condizioni e standard
- Authentic evaluation: entra nel dettaglio dei compiti e contesti di realtà inclusi nella valutazione

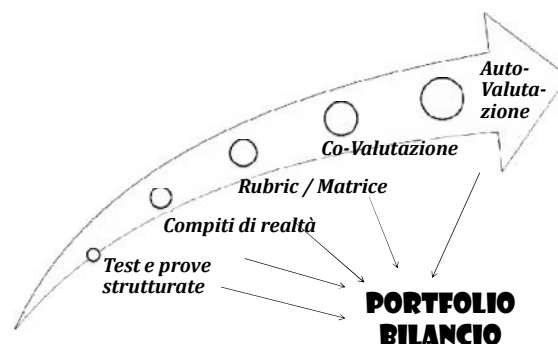
Alcuni nodi

- Reciprocità tra progettazione e valutazione
- Reciprocità tra azione e riflessione
- Dalla misurazione al termine di un percorso alla costruzione di un percorso significativo
- Dalle risposte corrette alle risposte ragionate
- Dai punteggi ai profili multidimensionali
- Dai registri alla mappa di progresso di apprendimento

Valutazione pervasiva dei processi è:

- autentica (si effettua su diversi compiti, con diversi strumenti)
- dinamica (concetto di intelligenza duttile, modificabile nel tempo)
- interattiva (con gli studenti, con il singolo)
- fattibile (conduzione della classe e uso di strumenti)
- distribuita (effettuata da più attori)
- continua (lavora sulla storia di apprendimento, longitudinale)
- proiettata al miglioramento (permette di individuare delle modalità e spazi individuali)

Il percorso verso l'autovalutazione



INSEGNARE E APPRENDERE
PROGETTARE E VALUTARE
PER COMPETENZE

Griglie - Rubriche - Matrici

Valutare le competenze

Modalità di valutazione

- Analisi dei prodotti finali
- Verifiche per l'accertamento delle conoscenze
- Liste di controllo delle procedure
- Griglie di osservazione dei processi di lavoro
- Relazione di autovalutazione dello studente

Lista di controllo – Check list



È un **elenco esaustivo di cose da fare** o da verificare per eseguire correttamente un'attività.

La spunta degli elementi è il metodo più semplice per controllare l'esecuzione di attività che prevedono molti passi e che richiedono particolare attenzione.

È lo strumento per la "**verifica procedurale**" del processo

Lista di controllo per l'autovalutazione, da parte dell'**alunno**, di una presentazione orale

LISTA DI CONTROLLO DELLA PRESENTAZIONE ORALE				
Nome:				
Di che cosa ho parlato	Come ho trovato e usato le informazioni	Come ho organizzato la mia presentazione	Sussidi di presentazione	Come ho parlato agli altri
Ho parlato di fatti	Ho usato i libri della/e biblioteca/he	Ho detto i punti principali del mio discorso, quindi ho spiegato	Ho usato grafici, manifesti, locandine... per mostrare le informazioni	Ho guardato il pubblico, non il pavimento
Ho usato le parole che tutti conoscevano	Ho usato i giornali	Ho detto cosa è accaduto in 1° luogo, in secondo in terzo...	Ho spiegato i grafici, i manifesti...	Ho comunicato con tutti
Ho detto il mio parere	Ho usato Internet	Ho parlato della cosa più importante che ho imparato	I manifesti, i grafici erano facili da vedere e da comprendere	Ho parlato chiaramente
Ho spiegato i particolari	Ho intervistato	Ho usato parole come "in primo luogo", "allora", "quindi", "infine"...	Ho usato la musica e il suono per mostrare le informazioni	Non ho comunicato troppo velocemente
Ho messo a fuoco l'idea principale	Ho fatto una lista dei luoghi dove ho ottenuto le informazioni	Alla fine ho espresso il mio parere spiegandone il perché	La musica era facile da ascoltare: non era bassa né alta	La mia voce era facile da sentirsi
Ho detto qualcosa di nuovo rispetto al soggetto	Ho detto le cose con le mie proprie parole			Mi sono alzato in piedi
Ho risposto alle domande	Ho risposto alle domande			Ho usato mani, faccia, occhi per comunicare
				Ho sorriso

Analisi Critica: ottima check list (x autov., covalut., val tra pari)

Griglie di osservazione

PROPRIETÀ DI GRIGLIA DI OSSERVAZIONE AD USO DEI DOCENTI
 NOME: CLASSE:

VERIFICA	Primo osservazione		Seconda osservazione		Terza osservazione		Annotazioni
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Il bambino è in grado di usare il suo corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Il bambino è in grado di usare gli oggetti in generale e il suo ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Il bambino ascolta i comandi e le spiegazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Il bambino offre spontaneamente l'aiuto ad un compagno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Il bambino si muove spontaneamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Il bambino si muove spontaneamente e interagisce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

La "Chaperon/Capote" è un gioco didattico a uso di gruppo di difficoltà e di sviluppo dell'aggressività".
 Istituto Didattico 1096

Griglie di osservazione

SI RILEVA LA FREQUENZA DI ...

scala di FREQUENZA (osservativa):

- 1 = mai,
- 2 = quasi mai,
- 3 = talvolta,
- 4 = frequente,
- 5 = molto frequente

Griglie per la VALUTAZIONE RUBRICI - MATRICI

	descrittori				
	livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5
indicatore 1	descrittore 1.1	descrittore 1.2	descrittore 1.3	descrittore 1.4	descrittore 1.5
indicatore 2	descrittore 2.1	descrittore 2.2	descrittore 2.3	descrittore 2.4	descrittore 2.5
indicatore 3	descrittore 3.1	descrittore 3.2	descrittore 3.3	descrittore 3.4	descrittore 3.5
indicatore 4	descrittore 4.1	descrittore 4.2	descrittore 4.3	descrittore 4.4	descrittore 4.5

Tipi di scale valutative

NUMERICA				
0	1	2	3	4
1	2	3	4	5

NUMERICA e VERBALE				
1	2	3	4	5
Insufficiente	Sufficiente	Buono	Distinto	Ottimo
Insufficiente	Sufficiente	Discreto	Buono	Eccellente

VERBALE		
Sono/È all'inizio (Insufficiente)	Sto /sta imparando (Sufficiente)	La/o pratico/a (Buono)
La/o possiedo/e (Ottimo)	Compito parzialmente completato	Compito completato
Compito non completato	Compito parzialmente completato	Compito completato

matrice valutativa

Che cosa è?

Strumento insieme formativo e valutativo
per auto-valutare
per co-valutare
per inter-valutare
le prestazioni in situazione

Esempio di rubric di livelli (adatt. A.M Schiano)

Obiettivi Italiano	4	3	2	1
Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati. scrivere semplici testi relativi al proprio vissuto. Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi ecc.	Comprende, ricorda e riferisce i contenuti essenziali dei testi ascoltati	Comprende, ricorda e riferisce alcuni contenuti essenziali dei testi ascoltati	Comprende, ricorda e solo contenuti parziali dei testi ascoltati	Comprende memorizzare contenuti parziali dei testi ascoltati, con difficoltà a memorizzare
	Scrive semplici testi relativi al proprio vissuto	Scrive testi molto semplici relativi al proprio vissuto	Scrive testi parziali relativi al proprio vissuto	Scrive solo poche frasi
	Legge, comprende e memorizza brevi testi	Legge, comprende e memorizza brevi frasi	Legge, comprende senza memorizzare brevi testi	Legge, brevi testi con difficoltà a comprendere

Analisi Critica: è una griglia di valutazione mascherata da rubric

Griglia per la valutazione, tra pari, di una presentazione orale

Nome	1	2	3	4
Ha effettuato un'introduzione interessante				
Ha spiegato l'argomento in modo chiaro				
Le informazioni sono state presentate ordinatamente				
Ha usato frasi complete	Analisi Critica: va specificato cosa significa la scala numerica. Es: 1= no 2= un po' 3= abbastanza 4 =molto			
Ha formulato la conclusione				
Ha parlato chiaramente, correttamente, distinta				
Guardava negli occhi				
La posizione del corpo era corretta				
La presentazione era interessante				
Ha risposto alle domande con chiarezza				

griglia per la co-valutazione, da parte dell'insegnante, di una presentazione orale

Nome	Punti possibili	Autovalutazione	Valutazione dell'insegnante
Approfondimento del tema	10		
Presentazione ben progettata e coerente	10		
Ha integrato con l'esperienza personale	10		
Ha dato spiegazioni e motivi per le conclusioni	10		
I sussidi di comunicazione sono stati chiari e utili	10		
Le informazioni sono state complete	10		
Punti possibili totali	60		
Valutazione secondo la seguente scala: 10/9= eccellente; 8/7= molto buono; 6/5= soddisfacente; 4/3= scarso; 2/1= insoddisfacente			

Come si costruisce e si utilizza una griglia / matrice co-valutativa

- mostrare esempi di lavori ben eseguiti o carenti;
- elencare le caratteristiche di qualità dei lavori;
- applicazione-prova-adeguamento: si esaminano alcuni lavori già raccolti e si adegua l'elenco delle caratteristiche;
- uso della valutazione tra pari: gli alunni producono (anche in gruppo), valutano, si autocorreggono, correggono i compagni ...
- ogni alunno rivede il proprio lavoro anche basandosi sul feedback dei compagni;
- l'insegnante, con la stessa rubric utilizzata dagli alunni, valuta il lavoro.

Vantaggi della matrice co-valutativa

- migliora la qualità dell'apprendimento e della motivazione;
- migliora l'autovalutazione;
- riduce il tempo per la valutazione da parte dell'insegnante;
- favorisce la personalizzazione in quanto si possono costruire ad hoc per gli alunni;
- favorisce il coinvolgimento delle famiglie: i genitori sanno cosa i figli devono apprendere
- favorisce la continuità didattica;
- migliora la qualità della scuola in quanto assicura un controllo efficace dei livelli di apprendimento.

INSEGNARE E APPRENDERE
PROGETTARE E VALUTARE
PER COMPETENZE

Come costruire una prova esperta

Per valutare le competenze

Come costruire una prova esperta

(compito di prestazione)

Il ritorno (parziale) alla docimologia per valutare soprattutto conoscenze e abilità (per le competenze non basta il testing)

incipit / MATERIALE-STIMOLO

L'apertura di una prova è data da *“materiale-stimolo che può essere costituito da un **breve testo** o dalle **note scritte** che accompagnano **una tabella, una figura, un grafico o un diagramma**”*.

Per le prove ad uso certificativo o a scopo d'indagine (come nel caso OCSE-PISA) il materiale-stimolo deve essere necessariamente scritto o grafico,

incipit / MATERIALE-STIMOLO

... nelle prove di tipo formativo si può utilizzare anche altro materiale come **filmati, registrazioni audio e/o video, cartoni animati, TIC e software di vario tipo, sms, ecc.**, con codici e linguaggi più consoni ad alcuni percorsi didattici e più vicini al mondo degli allievi.

incipit / MATERIALE-STIMOLO

Soprattutto le **attività svolte dagli allievi** (es: *attività laboratoriali, recite, giochi di ruolo, attività motorie, esecuzioni musicali, produzioni, simulazioni, ecc.*)

sono validi **incipit per prove di tipo formativo** purché siano registrate (per rispettare i principi di uniformità e ripetibilità dello stimolo).

LA SITUAZIONE

“Nella rilevazione delle competenze scientifiche di PISA 2006, gli item si riferiscono a situazioni legate

- *al sé, alla famiglia e al gruppo dei pari (personale),*
- *alla comunità (sociale) e*
- *al vivere nel mondo (globale).*

Un ulteriore tipo di situazione, coerente con alcune tematiche, è quella storica, attraverso la quale è possibile rilevare la comprensione dei progressi compiuti dal sapere scientifico.

Per le competenze nella lettura: *“la definizione di situazione, è stata ripresa da uno studio sull'uso della lingua realizzato dal consiglio d'europa. Sono stati definiti quattro tipi possibili di situazione: **lettura ad uso privato (personale), lettura a uso pubblico, lettura a fini lavorativi (professionale) e lettura a fini di studio (scolastica).**”*

La SITUAZIONE

Consiglio di adottare in tutti gli ambiti almeno queste tipologie di situazioni:

- situazione **personale**: riferita al sé, alla famiglia e al gruppo dei pari, contesto d'uso privato
- Situazione **sociale**: riferita alla comunità e al territorio, contesto d'uso pubblico
- Situazione **generale**: riferita ad ambienti "astratti" o lontani dall'allievo, contesto di studio e di ricerca.

I quesiti

Al materiale-stimolo "segue un insieme di quesiti di vario tipo a ciascuno dei quali è assegnato un punteggio indipendente."

I quesiti, o **item**, sono per lo più cognitivi, intendono cioè indagare le basi e i processi di conoscenza attivati dall'allievo. L'ultimo item, nelle prove PISA, è di atteggiamento o di interesse.

Contesti e situazioni

Un quesito cognitivo può essere preceduto o meno da un contesto ad hoc: "il **contesto di un item** è la specifica ambientazione all'interno della situazione e comprende nel dettaglio tutti gli elementi adoperati nel formulare il quesito."

Il contesto è pertanto una parte specifica della situazione: "la situazione è quella parte del mondo dello studente all'interno della quale le prove vengono presentate. I quesiti vengono proposti all'interno di situazioni di vita in generale e non soltanto in ambito scolastico."

Principali tipologie di quesiti cognitivi

a. Quesiti a scelta multipla semplice (SMS) che richiedono la scelta di un'unica risposta fra le quattro/cinque proposte;

b. Quesiti a scelta multipla complessi (SMC), ad es.: Una serie di domande "sì/no" collegate fra loro, item a corrispondenze, individuazione di dati su tabelle, grafici o figure;

Tipologie di quesiti cognitivi

c. Quesiti a risposta aperta univoca (RAU), in cui si deve scrivere esattamente la risposta voluta, in parole, numeri o simboli;

d. Quesiti a risposta aperta articolata (RAA), relativamente estesa per iscritto o in formato grafico.

Tipologie di quesiti cognitivi

È opportuno che in una prova le **tipologie di item cognitivi siano presenti in modo equilibrato: si consiglia 1/3 di item di tipo a.; 1/3 di tipo b. e c.; 1/3 di tipo d**

Oltre la valutazione dei risultati:
atteggiamenti / processi e capacità personali

Accanto agli item cognitivi, alla conclusione della prova, è necessario pensare ad attività che permettano di rilevare

- a) le capacità personali, sociali, metodologiche,
- b) i processi di personalizzazione (responsabilità e autonomia).

Oltre la valutazione dei risultati:
atteggiamenti / processi e capacità personali

Dovranno essere valorizzati gli atteggiamenti dello studente in merito agli argomenti e ai processi cognitivi implicati nella prova, le sue specifiche potenzialità, le sue personali situazioni e contesti di realtà.

Oltre la valutazione dei risultati:
atteggiamenti / processi e capacità personali

In caso di contesti e situazioni di tipo personale e/o sociale,

Item di processo:

- 1) « come ti comporteresti in caso di ...? »
- 2) « tra i comportamenti di x, y, z qual è a tutto avviso il più responsabile ... ?, perché? »

Item di processo

3) quale personaggio ti ha colpito di più? Perché?

4) hai già trovato qualcosa di simile; dove? (Al cinema, su internet, in palestra, nei fumetti, ...) ... racconta!

5) se tu ti trovassi nei panni di x cosa faresti? Perché?

6) se tu fossi da solo in una situazione del genere, quali sentimenti / emozioni proveresti? ...

Item di processo

... questi item servono alla riflessione, all'argomentazione e alla discussione.

Per l'insegnante essi rappresentano una fonte inesauribile di situazioni reali e "aggiornate" su cui contestualizzare l'apprendimento.

INSEGNARE E APPRENDERE
PROGETTARE E VALUTARE
PER COMPETENZE

Valutare durante e dopo

Oltre la docimologia ... per valutare atteggiamenti / processi e capacità personali

Indicatori di processo

	Fasi didattiche	Processi di apprendimento
1	SAPERI NATURALI	RICONOSCIMENTO METACOGNITIVO
2	MAPPING	MEMORIZZAZIONE - RIORGANIZZAZIONE
3	APPLICAZIONE	LEARNING BY DOING - LABORATORIO
4	TRANSFER	DISCRIMINAZIONE PER ANALOGIE / DIFFERENZE
5	RICOSTRUZIONE	MODELLIZZAZIONE - PENSIERO PROCEDURALE
6	GIUSTIFICAZIONE	ARGOMENTAZIONE - PENSIERO LOGICO
7	GENERALIZZAZIONE	RICONOSCIMENTO EPISTEMOLOGICO - COSTRUZIONE

Indicatori di processo

Condivisione dei saperi personali

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Interesse e coinvolgimento
- Elasticità e fissazioni
- Termini, argomenti e contesti usati dagli allievi
- Modalità di rievocazione

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Spessore concettuale della mappa cognitiva
- Livelli di condivisione delle conoscenze / abilità di base

Indicatori di processo

Memorizzazione - Mapping

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Processi di attenzione
- Processi di comprensione del nuovo / rielaborazione
- Grado di pertinenza degli interventi degli allievi
- Qualità del feedback

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Acquisizione di conoscenze dichiarative / procedurali
- Consistenza delle mappature individuali delle conoscenze
- Persistenza di concezioni o capacità erronee pregresse

Indicatori di processo

Applicazione / Laboratorio

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Progressione corretta dei passi di una procedura
- Persistenza di automatismi errati o impropri
- Modi e tecniche di esecuzione
- Tempi e velocità di esecuzione
- Livelli di autonomia e di collaborazione

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Consolidamento delle conoscenze dichiarative
- Applicazione delle conoscenze procedurali
- Uso corretto delle consegne
- Grado di soddisfazione circa il risultato raggiunto

Indicatori di processo

Transfer situazionali

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Incapacità o difficoltà a trasferire
- Fissazioni su alcuni parametri
- Originalità e banalità
- Profondità (acume) e superficialità di analisi
- Livelli di partecipazione dei transfer altrui

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Abilità di analisi (nella ricerca di analogie e differenze)
- Capacità di contestualizzare (trovare situazioni diverse)
- Livelli di pertinenza dei transfer effettuati

Indicatori di processo

Ricostruzione - Giustificazione

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Capacità riflessiva e forme di pensiero e di azione:**
- nel rappresentarsi la competenza
 - nel ricostruire e controllare le proprie applicazioni
 - nel giustificare e sostenere le proprie tesi

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Coerenza, capacità e tolleranza autovalutativa dell'allievo
- Essenzialità, economicità e profondità di analisi
- Solidità argomentativa



Indicatori di processo

Generalizzazione / Creatività

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Strategie divergenti, alternative, secondarie
- Ri-elaborazioni del contesto / situazione
- Ricerca in situazione
- Dinamiche relazionali: leadership

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Fecondità euristica (incremento soluzione problemi)
- Produttività concettuale (autonomia costruzione concetti)
- Livello di padronanza (efficacia e ricaduta)