

Obiettivi

- riflettere sulle **azioni didattiche** che favoriscono la **costruzione delle competenze** in verticale
- approfondire **conoscenze** e **strumenti** per **valutare le competenze**

**Come promuovere
questo tipo di apprendimento?
Gli ambienti di apprendimento**

La progettazione per competenze: il ruolo dell'insegnante

PRIMA PROGETTA:

- **La proposta didattica** nel suo complesso
- **Il compito/i e le consegne**
- **L'organizzazione** (spazi, tempi, materiali, gruppi)
- **Le modalità di monitoraggio (osservazione e documentazione), verifica, valutazione e autovalutazione**

La progettazione per competenze: il ruolo dell'insegnante

Durante

L'insegnante ha la
regia:



- **motiva**, crea aspettativa
- **presenta** (... e discute con la classe)
 - obiettivi
 - compito
 - procedure
- **consegna** indicazioni di lavoro scritte
- **verifica** che gli studenti abbiano capito
- **spiega** i criteri di valutazione
- **osserva** il lavoro della classe
- **monitora** l'interazione nei gruppi
- **supporta** e fornisce consulenza senza dare soluzioni

A. Varani

La progettazione per competenze: il ruolo dell'insegnante

Dopo



A. Varani

Un presupposto sull'apprendimento: quanto impariamo attraverso...



W. Glasser, 1925

**Come promuovere
questo tipo di apprendimento?**

Metodologie e strumenti

Promuovere la costruzione di competenze: la situazione-problema

“In ambito scolastico, una **situazione-problema** è una situazione che induce, rispetto al quadro di apprendimenti del soggetto, una **destabilizzazione costruttiva e costruita** nella misura in cui si colloca in una **sequenza pianificata** di apprendimenti: per questo è caratterizzata, generalmente da un numero di **dati parassiti** ridotto rispetto a quanto accade in una **situazione-problema naturale** e da un **ordine preciso** nella presentazione dei dati, in modo da rispettare una certa **progressione** nelle difficoltà da presentare agli studenti.” (D. Maccario, 2010)



Promuovere la costruzione di competenze: la situazione-problema

Approccio didattico di **carattere appropriativo** con
3 funzioni:

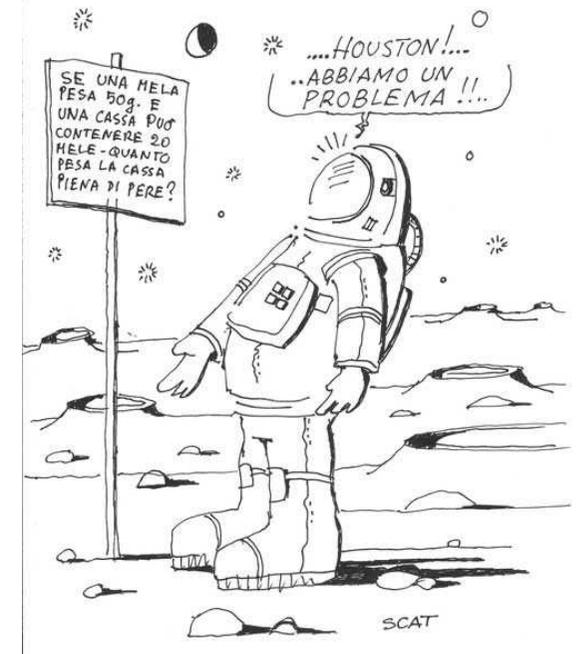
1. Supporto al **riconoscimento del significato**
(quadro dei saperi di una disciplina)
2. Carattere **motivazionale** (connessione con
l'esperienza dello studente)
3. Carattere **sociale** (i nuovi apprendimenti aprono
a nuove possibilità di azione nel contesto sociale)



(M. Fabre, 1999)

Presupposti della situazione-problema

- Il **sapere** è **costruito** attraverso l'azione, non "dato"
- Costruzione sulla base di **apprendimenti già posseduti**
- Natura **sociale** della conoscenza
- Conoscenza come costruzione di **modelli astratti esplicativi del reale**
- Valore dell'apprendimento ↔ **transfer**



(G. De Vecchi, N. Carmona-Magnaldi, 1999)

Predisporre una situazione-problema

INGREDIENTI:

- **Senso** (attivazione del discente)
- **Obiettivo-ostacolo** (definito a partire dalle conoscenze dei discenti)
- **Domande** (produzione di)
- **Destruzzurazione**
- **Complessità**
- **Acquisizioni generalizzabili**
- **Riflessione metacognitiva** (oggetto di)

(G. De Vecchi, N. Carmona-Magnaldi, 1999)



Predisporre una situazione-problema

PREPARAZIONE:

- Definire lo **scopo** e gli **obiettivi**
- Definire i **vincoli/condizioni** di svolgimento (cfr. utilizzo degli strumenti - **DISCIPLINE** - e **strumenti di mediazione**: documenti, immagini, modelli...)



(J. Beckers, 2003)

Predisporre una situazione-problema

PREPARAZIONE:

- Predisporre il problema come “**supporto bruto**”
- **Mediare** fra soggetto/i e compito
- **Far interagire** soggetto/i e compito (contratti didattici)
- **Promuovere l’attivazione** del soggetto nella soluzione del compito (compito prescritto/compito assunto)



(X. Rogiers, 2004)

Gestire una situazione-problema: i metodi “amici”

- **Modelli didattici** (per problemi, per progetti, apprendistato cognitivo...)
- **Metodologie attive** (role playing, studio di caso, progetti, discussioni/argomentazioni...)

che sono accomunati da:

- **Centratura** sull'allievo
- **Mobilizzazione** di un set **integrato di risorse**
- **Esercizio diretto** della competenza



(D. Maccario, 2010)

LE METODOLOGIE DIDATTICHE

- La **lezione** (frontale e partecipata)
- Il **brainstorming**
- La **discussione**
- Il **lavoro di gruppo**
- Il **role playing**

LE METODOLOGIE DIDATTICHE ATTIVE

Il brainstorming

- Punti di forza

Valorizzazione creatività e divergenza, pensiero del gruppo, non valutazione

- Punti di debolezza

Necessità di sistematizzazione, velocità

- Punti di attenzione

Problema preciso e con molteplici possibili soluzioni, aspettative dell'insegnante

LE METODOLOGIE DIDATTICHE ATTIVE

La discussione

- Punti di forza

Costruzione di un pensiero comune, costruzione del senso del gruppo, oralità, valore delle ipotesi di ciascuno, non valutazione, processo per connessione, conflitto socio-cognitivo

- Punti di debolezza

Poca sistematicità, rischio di “perdersi” e di andare fuori tema, influenza degli status sociali

- Punti di attenzione: problema/domanda autentici, esperienza comune, garanzia di partecipazione per tutti, non valutazione

LE METODOLOGIE DIDATTICHE ATTIVE

Il lavoro di gruppo

- Punti di forza

Costruzione di un pensiero comune, costruzione del senso del gruppo, valore del ruolo di ciascuno, conflitto socio-cognitivo, senso di responsabilità, interdipendenza positiva, autovalutazione, valutazione collettiva e individuale

- Punti di debolezza

Convinzioni negative di insegnanti e allievi, tempo, organizzazione

- Punti di attenzione

Organizzazione, sistematizzazione, ruolo dell'insegnante

LE METODOLOGIE DIDATTICHE ATTIVE

Il role playing

- Punti di forza

Coinvolgimento del corpo, linguaggi diversi, valorizzazione di molteplici competenze, oralità, conoscenza vissuta e reinterpretata, gruppo

- Punti di debolezza

Tempo, organizzazione

- Punti di attenzione

Scelta del compito, ruolo dell'insegnante, organizzazione dell'ambiente, sistematizzazione degli apprendimenti

DOCUMENTAZIONE, VERIFICA, VALUTAZIONE

La **verifica** è:

- un processo che mira ad **accertare che siano stati conseguiti specifici obiettivi didattici**, controllando quanta e quale parte di disciplina sia stata appresa e in che modo;
- uno strumento di **accertamento delle conoscenze e abilità possedute**, comporta **misurazioni**.

VERIFICA: AVVERTENZE E CRITERI FONDAMENTALI

Partendo dal presupposto che le **prove di verifica** sono **stratagemmi** per sollecitare l'esibizione da parte degli alunni di comportamenti che manifestino in modo concreto e osservabile quanto hanno appreso, è fondamentale che esse siano:

- valide**: connesse agli obiettivi di apprendimento
- attendibili**: in grado di raccogliere dati i meno ambigui possibile

DOCUMENTAZIONE, VERIFICA, VALUTAZIONE

La **valutazione**:

“Operazione di **attribuzione di valore** a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli scopi che colui che valuta intende perseguire. Un’operazione [...] che presuppone la disponibilità di un sistema di discriminazione della qualità degli eventi e/o degli oggetti da valutare, capace di consentirne una **classificazione**”

G. Domenici, Manuale della valutazione scolastica, Editori Laterza, Roma-Bari, 2001

VERIFICA: TIPOLOGIE DELLE PROVE

STIMOLO APERTO RISPOSTA APERTA TEMA INTERROGAZIONE	STIMOLO APERTO RISPOSTA CHIUSA DOMANDE DI MONITORAGGIO DELLA COMPRESIONE (“AVETE CAPITO? È CHIARO?”)
STIMOLO CHIUSO RISPOSTA APERTA SAGGIO BREVE DOMANDE SEMISTRUTTURATE ...	STIMOLO CHIUSO RISPOSTA CHIUSA TEST (V/F, risposta multipla, collegamenti...)

LA VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA

- Un **processo indiziario**
- Prove che consentono di raccogliere **elementi probatori o indizi validi** (autenticamente legati) al possesso della competenza
- La competenza implica:
 - a) Usare le conoscenze
 - b) Trasferire l'uso in contesti inediti e significativi
 - c) Affrontare la soluzione di nuovi problemi
- Le prove **dovrebbero coinvolgere tutte e 3 le dimensioni o la a) + b) o c)**
- Questione della **validità ecologica della prova** (carta e matita?)



LA VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA

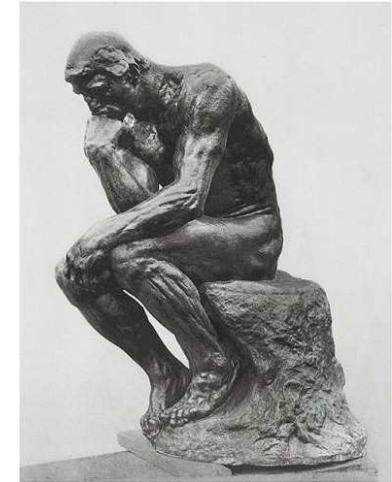
- Questione dei **tempi** (lunghi)
- Lo strumento dell'**osservazione contestualizzata**
- La **documentazione**
- Raccolti gli indizi, si formulano **ipotesi sullo sviluppo futuro della competenza** (importanza della competenza osservativa e documentativa dell'adulto)
- Classificazione vs **modello processuale/**
orientativo



Baldacci, 2010

CRITERI DI COSTRUZIONE DELLE PROVE

- Richiesta, per la soluzione, di **richiamare in forma integrata**, di più apprendimenti che l'alunno già possiede
- Sollecitazione della capacità dell'alunno di **“vedere” il problema**
- Richiesta di una **riflessione sulle risorse possedute (metariflessione)** da mettere in campo per la soluzione del problema
- Più possibilità** risolutive e costruzione di **risposte originali**



LA VALUTAZIONE AUTENTICA: UNA «NUOVA» OPPORTUNITA'

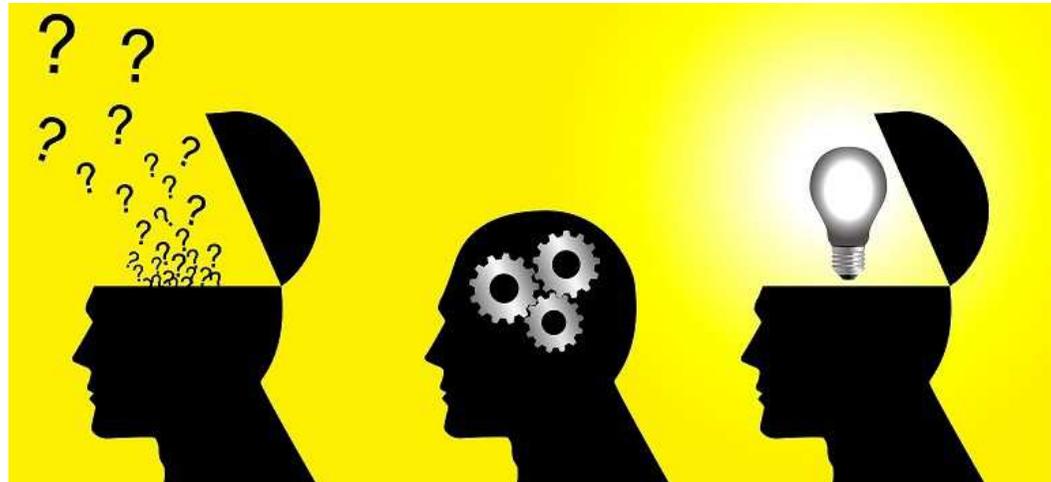
Il limite maggiore della valutazione tradizionale è ciò che essa intende e riesce a valutare.

Sfuggono a questo tipo di **valutazione dimensioni**

come:

- pensiero critico,
- soluzione dei problemi,
- metacognizione,
- lavoro in gruppo,
- ragionamento

.....



LA VALUTAZIONE AUTENTICA: UNA «NUOVA» OPPORTUNITA'

La valutazione autentica:

1. È realistica

I compiti replicano i modi nei quali la conoscenza e le abilità sono “controllate” nel mondo reale.

2. Richiede giudizio e innovazione

Lo studente deve usare conoscenza e abilità per risolvere problemi non strutturati, la cui soluzione non richiede di seguire routine o procedure stabilite.

LA VALUTAZIONE AUTENTICA: UNA «NUOVA» OPPORTUNITA'

3. Richiede agli studenti di “costruire” la disciplina

Invece di ripetere o di replicare attraverso una dimostrazione ciò che gli è stato insegnato, lo studente deve portare a termine una esplorazione e lavora “dentro” la disciplina.



LA VALUTAZIONE AUTENTICA: UNA «NUOVA» OPPORTUNITA'

4. Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e personale. I tipici test scolastici sono senza contesto. I compiti autentici capovolgono quella segretezza, quel silenzio e quell'assenza di risorse e di feedback che caratterizzano il testing tradizionale.

LA VALUTAZIONE AUTENTICA: UNA «NUOVA» OPPORTUNITA'

5. Accerta l'abilità dello studente a usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso.

Gli item del test convenzionale sono elementi isolati di una prestazione; un compito reale richiede invece l'uso integrato di abilità.



LA VALUTAZIONE AUTENTICA: UNA «NUOVA» OPPORTUNITA'

6. Offre appropriate opportunità di ripetere, di provare, di consultare risorse e di avere feedback e di perfezionare la prestazione e i prodotti.

Per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti attraverso cicli di prestazione-feedback-revisione-prestazione. Il test convenzionale manca di questa prerogativa, non aiuta gli studenti ad apprendere ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni per eseguire una prestazione reale in un contesto

G. Wiggins (1998).
*Educative assessment. Designing assessments to inform
and improve student performance*

LA VALUTAZIONE AUTENTICA: UNA OPPORTUNITA' PER GLI ALUNNI CON BES

La complessità dei compiti previsti per attuare una valutazione autentica permettono all'insegnante di creare un **repertorio ampio e variegato di modalità e prove di verifica e allo studente con BES di poter dimostrare le sue competenze al di fuori delle strettoie della valutazione tradizionale.**

LA VALUTAZIONE AUTENTICA: UNA OPPORTUNITA' PER GLI ALUNNI CON BES

È importante che **siano chiari e trasparenti gli obiettivi della verifica, i criteri della valutazione e i percorsi attraverso i quali poter dimostrare ciò che si è imparato**, di modo che possano essere comprese anche le strategie compensative personali messe a punto dai singoli alunni.

IL PROCESSO DI COSTRUZIONE DELLA PROVA

- SCEGLIERE IL TRAGUARDO DI COMPETENZA FOCUS
- RISPONDERE ALLA DOMANDA: «attraverso quale compito di realtà posso riconoscere la padronanza della competenza focus nei miei allievi?»
- INDIVIDUARE LE COMPETENZE CORRELATE
- PRECISARE LA CONSEGNA DA PROPORRE AGLI ALLIEVI
- DEFINIRE IL CONTESTO DI REALIZZAZIONE DELLA PROVA
(risorse, vincoli, scansione in fasi, tempi, etc.)

IL PROCESSO DI COSTRUZIONE DELLA PROVA

- DETERMINARE I CRITERI DI QUALITÀ DELLA PRESTAZIONE (in base a cosa riconoscere la qualità della prestazione?)
- PER CIASCUN CRITERIO INDIVIDUARE ALCUNI INDICATORI (attraverso quali evidenze posso riconoscere la presenza del criterio?)
- «PESARE» CIASCUN CRITERIO E DESCRIVERE I LIVELLI (quale prestazione tipo al livello 1?)
- COMPITI AUTENTICI
- PREDISPORRE LA RUBRICA VALUTATIVA

Una check list per valutare l'autenticità

Check- list per valutare una prestazione autentica		<i>Molto poco</i>	<i>Poco</i>	<i>Molto</i>
<i>La prestazione...</i>				
1.	richiede l'applicazione di concetti, di principi e di abilità fondamentali appresi a nuovi contesti.	1	2	3
2.	incoraggia un progresso dell'apprendimento.	1	2	3
3.	implica processi di livello più elevato che non la semplice ripetizione della conoscenza appresa.	1	2	3
4.	è aperta a più soluzioni possibili.	1	2	3
5.	è sfidante.	1	2	3
6.	è inserita in un contesto reale.	1	2	3
7.	ha un valore significativo in se stessa.	1	2	3
8.	esige lo sviluppo e la ricostruzione della conoscenza appresa.	1	2	3
9.	è parte del processo di apprendimento.	1	2	3

Una check list per valutare l'autenticità

10.	integra conoscenze e abilità.	1	2	3
11.	sviluppa una maggiore comprensione di concetti e di principi.	1	2	3
12.	fornisce chiare indicazioni riguardo a ciò che deve essere eseguito.	1	2	3
13.	fornisce chiare indicazioni riguardo alle modalità in cui deve essere eseguita.			
14.	è appropriata alle conoscenze e alle abilità degli studenti a cui è proposta.	1	2	3
15.	vi è un buon equilibrio tra la precisione delle richieste della prestazione e le diverse possibili alternative di esecuzione.	1	2	3
16.	è libera da tendenziosità culturali, razziali.	1	2	3
17.	è realizzabile riguardo all'accesso a informazioni o fonti o materiali richiesti.	1	2	3
18.	non necessita di ulteriori indicazioni nel corso dello svolgimento.	1	2	3
19.	è in linea con gli standard e gli obiettivi del curriculum scolastico.	1	2	3
20.	dispone di criteri che rendono possibile e chiara la sua valutazione.	1	2	3

Le rubriche di valutazione

Una rubrica – piuttosto che essere l'attribuzione di un singolo punteggio- diviene una **guida all'attribuzione di punteggio** che cerca di valutare le prestazioni dello studente, basandosi su un **insieme di criteri** che vanno da un livello minimo ad uno massimo. Il **compito**, che l'insegnante assegna al gruppo, può essere un prodotto, una prestazione, oppure può richiedere delle ampie risposte scritte a una domanda, risposte che comportano da parte degli studenti l'applicazione di abilità **(ma io le definirei competenze)** come il **pensare critico, creativo** o l'abilità di **analisi ed organizzazione delle informazioni**.

Le rubriche di valutazione: le componenti distintive

- uno o più **tratti** o **dimensioni** che sono il riferimento per giudicare il lavoro degli studenti;
- delle **definizioni** per chiarire il significato di ogni tratto o dimensione;
- una **scala di valore** con la quale stimare ogni dimensione;
- **standards di eccellenza** per specificare i livelli di prestazione accompagnati da modelli o esempi per ogni livello.

Bibliografia

Carletti A. Varani, A., *Didattica costruttivista*, Erickson, Trento, 2005

Carletti A. Varani, A., *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Erickson, Trento, 2007

Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2009

Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011

Castoldi M., Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna - "Cantieri aperti per la scuola di base", VALUTARE LE COMPETENZE: COMPITI AUTENTICI

http://provveditorato.racine.ra.it/servizi/cantieri2013/f3_castoldi_2-5_compiti_autentici.pdf (2013)

Castoldi M., *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2013

Cerini G. (a cura di), *Le nuove Indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, S. Arcangelo di Romagna (RN), 2013

De Vecchi G, Carmona-Magnaldi N., *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1999

Ellerani P., Pavan D., *Cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Tecnodid, Napoli, 2003

Maccario D., *Insegnare per competenze*, SEI, Torino, 2006

Maccario D., *A scuola di competenze*, SEI, Torino, 2010

Magnoler P., Sorzio P., *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza fra ricercatori e insegnanti*, EUM, Macerata, 2012

Nigris E., Negri S., Zuccoli F. (a cura di), *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma, 2007

Ruberto A., *La valutazione autentica e le rubriche di valutazione*,

http://icmontefiorino.expertweb.info/documenti/documenti/valutazione/la_valutazione_autentica.pdf