

Valutazione formativa e sviluppo delle competenze

*Riflessioni di
Michele Pellerrey*

Alcuni riferimenti sul concetto di competenza

Nell'ambito scolastico ritengo utile descrivere una competenza come «la capacità di attivare e coordinare le conoscenze e le abilità stabilmente e significativamente acquisite, le disposizioni interne stabili (atteggiamenti, ecc.) e le risorse esterne disponibili (compagni, docente, libri, internet, ecc.) per affrontare compiti scolastici non ripetitivi (cioè che hanno per il soggetto un qualche carattere di novità e complessità)».

Che cosa caratterizzi La «novità e complessità» di un compito è una questione da chiarire ai vari livelli scolastici, perché dipende proprio dall'insieme delle risorse interne disponibili da ciascuno: a esempio dal lessico sviluppato.

Nelle scuole della Svizzera italiana è stato dato questo problema espresso a parole a studenti di fine scuola elementare, età intorno agli 11 anni. “Un appartamento aveva 7 locali. Dal locale più grande sono state ricavate due camere. Quanti locali ha ora l'appartamento?”.

Il 35,4% ha dato la risposta esatta cioè 8 locali. Il 52,8% ha dato risposte errate, mentre il 9,8% non ha risposto.

L'interessante è stata l'analisi delle ragioni che hanno portato a dare risposte errate. L'uso della parola "locali" distinto da "camere" e del termine "ricavare" sembra abbiano indotto a interpretazioni errate che sono state alla base degli errori registrati.

Ma anche un modo stereotipato di rispondere: sono dati due numeri 8 e 2; «quindi, devo fare un'operazione», qui la loro somma.

Così la «novità e complessità» di alcune prove proposte dalle indagini Ocse-Pisa o dall'Invalsi non deriva tanto dalle carenze nella disciplina specifica (come la matematica) bensì da fattori più generali come le competenze linguistiche o quella che viene definita conoscenza enciclopedica o conoscenza del mondo.

Molte delle prove Ocse-Pisa e Invalsi hanno evidenziato infatti interpretazioni errate su piano linguistico e interpretativo della situazione reale.



D18. Il camion che vedi in figura può trasportare al massimo 10 automobili.

In fabbrica sono pronte 62 automobili da consegnare.

Qual è il numero minimo di camion, come quello in figura, necessario per consegnarle tutte?

- A. 6
- B. 7
- C. 6,2
- D. 10

Fattori o componenti di una competenza:

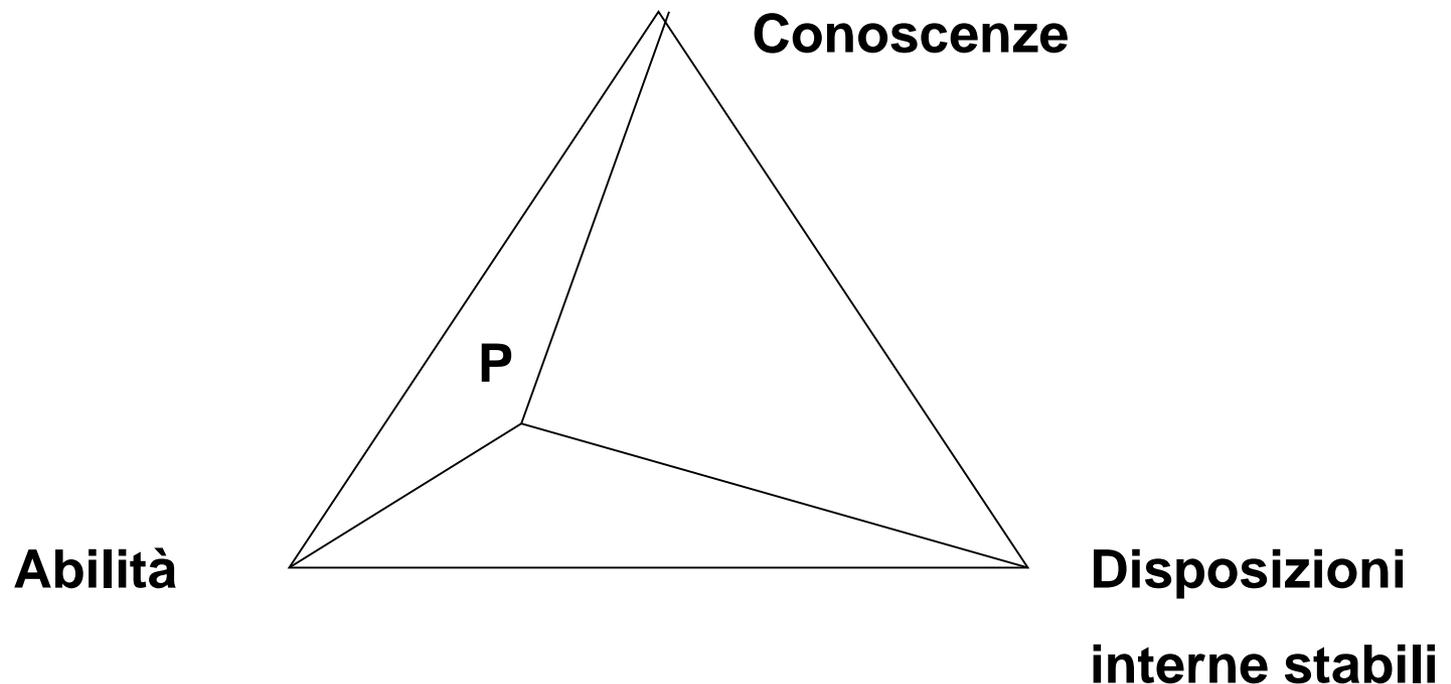
a) Insieme delle conoscenze fattuali e concettuali significative, stabili, fruibili

b) Insieme delle abilità come schemi d'azione più o meno complessi e automatizzati

c) Le disposizioni interne stabili sviluppate: atteggiamenti, motivazioni, volizione (perseveranza), ecc.

La centralità delle risorse interne

- Elementi fondamentali delle risorse interne



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 di adattabilità a situazioni diversificate.

A esempio nei traguardi di competenza alla fine del primo ciclo è prescritto «Scrivere correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario».

Si tratta ovviamente di competenze che si basano sulla capacità di coordinare e valorizzare molteplici conoscenze, abilità e disponibilità interne e che si sviluppano nella scuola e dopo (a esempio nell'Università).

Quale può essere allora il livello che dovremmo cercare di promuovere alla fine dei vari periodi (primaria, primo ciclo, fine obbligo istruttivo, conclusione secondo ciclo)?

Devo dire che molti studenti universitari manifestano non poche difficoltà nel redigere testi argomentativi, coerenti e documentati. E ciò dopo tredici anni di scuola (per non parlare della scuola dell'infanzia).

Nelle certificazione delle competenze a fine primo ciclo si cita la comunicazione in lingua italiana adattandola dalla descrizione fatta nelle competenze chiave del cittadino europeo.

Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione

Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

In ambito europeo così si presenta tale competenza

Capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legate a tale competenza.

La competenza comunicativa che risulta dall'acquisizione della madrelingua è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri.

La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a **conoscenza** del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio.

Ciò comporta una **conoscenza** dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi.

Le persone dovrebbero possedere le **abilità** per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione.

Questa competenza comprende anche l'**abilità** di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto.

Un ***atteggiamento*** positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli altri.

Ciò comporta la ***consapevolezza*** dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.

Alcuni riferimenti sulla valutazione formativa

Si usa distinguere tra valutazione diagnostica (iniziale: stato di preparazione), continua (regolativa e formativa: per l'apprendimento) e sommativa (risultati dell'apprendimento)

Nel caso delle competenze, la valutazione formativa è diretta a raccogliere elementi informativi, atti a riconoscere il livello raggiunto nello sviluppo delle competenze poste come obiettivo didattico e a rispondere alla situazione effettiva riscontrata.

In questa impresa ci dobbiamo porre una domanda: se uno studente non ha acquisito un concetto fondamentale in maniera significativa, stabile e fruibile, cioè non ha capito qualcosa e non la sa usare per interpretare o risolvere un problema quando utile o necessario, oppure per scrivere un testo di tipo narrativo o argomentativo, può possedere la competenza relativa?

Cioè la padronanza concettuale è già un indicatore di competenza?

Analogamente per un'abilità cioè la capacità di operare in maniera corretta e pertinente in un ambito specifico può possedere la relativa competenza?

Credo che talora occorra fare un passo un po' indietro e di insistere sul piano della valutazione formativa sulle condizioni essenziali perché si possano sviluppare e manifestare effettive competenze: cioè possedere in maniera adeguata le conoscenze e le abilità coinvolte.

Quindi la valutazione delle conoscenze concettuali (conoscenze dichiarative) e delle abilità (conoscenze procedurali) rimane essenziale, perché fornisce alcune delle fondamentali informazioni che stanno alla base del nostro giudizio circa la situazione effettiva dello sviluppo delle competenze dei nostri studenti.

Come intervenire per creare le condizioni essenziali di sviluppo delle competenze.

In questo contesto è anche necessario richiamare i risultati di alcuni studi sul feedback interno, esterno, bidirezionale (aspetti conversazionali con la realtà e con gli altri)

Cos'è il feed-back interno.

Riguarda la reazione della realtà fisica o sociale alla nostra azione. Sta alla base del cosiddetto *costruzionismo* (S. Papert) cioè di un'attività di costruzione di qualcosa (oggetto, software, attività) e adattamento della propria azione alle rispondenza che si ottiene.

Nello sviluppare la nostra azione didattica, qual è la reazione da parte degli studenti?

Ma c'è anche un feed-back che va dallo studente al docente. Se in particolare di fronte alle sollecitazioni di docente lo studente non accetta, sia ostina, si chiude in se stesso, manifesta altri progetti.

La risposta del docente può essere: a) autoritaria; b) lasciar fare; c) oppure ripensare il proprio progetto, il proprio intervento: un ritorno su se stesso per adattare la proprio attività alla situazione.

La dinamica del processo di valutazione formativa

Incontro tra
autovalutazione da parte del docente
e autovalutazione da parte del discente

Gli studi sul processo di autovalutazione sia da parte del docente, sia soprattutto da parte dello studente. Hanno messo in luce tre domande lo caratterizzano:

- dove sto andando? (obiettivi) feed up;
- come sto andando? (dove sono) feed back;
- quale la prossima mossa? (che fare) feed forward.

Tre momenti allora per la nostra riflessione:

a) Comprensione e richiamo alla mente degli obiettivi di apprendimento (in particolare da parte degli studenti): *feed up*

b) Raccolta delle evidenze sulla realtà degli apprendimenti di tipo concettuale, procedurale e condizionale (anche da parte degli studenti): *feed back*

c) Azioni da intraprendere verso il conseguimento degli obiettivi sulla base delle evidenze (impegni da parte degli studenti): *feed forward*

Esempio

Obiettivo: capacità di stesura di un testo persuasivo (argomentativo)

a) occorre che insegnante e studenti siano consapevoli delle sue caratteristiche fondamentali (elencate in una check-list);

b) meglio se si hanno anche indicazioni di livello/qualità (descrittori sotto forma di rubriche)

Occorre comunque a livello scolastico distinguere tra competenze sviluppabili nel contesto culturale e comunicativo generale e competenze legate ad ambiti specifici artificialmente costruiti dall'uomo come l'alfabeto fonetico, 500-600 a.C. (competenza nel leggere e scrivere) e il sistema numerico decimale, 800-1200 d. C. (competenza matematica e algoritmica).

Per le seconde si esige un insegnamento diretto, sistematico e controllato.

In particolare è più agevole e pratico sviluppare per queste ultime quelle che oggi vengono denominate le progressioni nell'apprendimento (*learning progressions*), cioè le tappe successive che descrivono quanto (conoscenze, abilità, disposizioni) gli studenti devono padroneggiare per poter andare avanti.

E' il caso tipico della matematica.

Occorre che l'insegnante ne sia consapevole e non solo fidarsi del libro di testo.

In molti casi è utile ricorrere alla cosiddette mappe concettuali.

A esempio il concetto di misura implica il concetto di rapporto, quello di grandezza misurabile, di unità di misura, ecc.

A partire da questa mappa possiamo strutturare i passi successivi da intraprendere

Esempio

Lettura di un testo: comprensione superficiale e profonda

Quali processi cognitivi, affettivi e volitivi sono in gioco?

Come riconoscerli?

Come gestirli?

Esempio:

Concetto di rapporto numerico (e proporzione)

a) Un concetto astratto (e la sua rappresentazione simbolica) è un multi-concreto, emerge da una molteplicità di esperienze collegate con un parola o un simbolo.

b) La riflessione e rappresentazione critica astratta (memoria semantica) deve basarsi su una storia conservata nella propria memoria episodica ed evocata opportunamente.

Primo momento

Comprensione e richiamo alla mente degli obiettivi di apprendimento (in particolare da parte degli studenti): feed up

La ricerca ha evidenziato come la definizione di obiettivi appropriatamente stimolanti, che impegnano docenti e studenti, mettendo in atto strategie coerenti per conseguirli, deve essere condivisa con gli studenti al fine di poter rispondere alla questione:

Dove sto andando? Dove stiamo andando?

Obiettivi che devono far parte di un quadro di più completo e organizzato di finalità (cfr. progressioni nell'apprendimento).

Vanno quindi enunciati criteri di riferimento (sia di processo, sia di prodotto) che indicano le qualità o caratteristiche che deve assumere il lavoro da fare per realizzare un compito particolare, per poter dire che sono stati raggiunti gli obiettivi di apprendimento predisposti.

Criteri di processo

A esempio nella soluzione di un problema di matematica, nella stesura di un testo.

Nel primo caso si è riscontrato che molte difficoltà nascono nel primo passaggio: leggere e capire il testo di un problema.

Occorre promuovere strategie di comprensione, a esempio usando immagini, disegni, e di controllo della comprensione.

Criteri di prodotto

A esempio qualità attese nella redazione di un
testo

Oppure qualità attese nel presentare la soluzione
di un problema

A questo fine si possono utilizzare forme di Checklist o liste di cose da controllare per valutare la qualità di un prodotto

Rubriche o quadri di riferimento che non solo indicano le caratteristiche di un prodotto o di una prestazione ma anche possibili livelli di qualità (in analogia alle learning progressions)

Ideale: costruire insieme agli studenti i criteri di successo, in modo che essi ne siano pienamente consapevoli e possano utilizzarli per auto-valutarsi o per valutare il proprio prodotto (o il proprio processo) o quello dei compagni (o in generale di un qualsiasi prodotto di questo tipo)

Secondo momento

**Raccolta delle evidenze sulla realtà degli apprendimenti di tipo concettuale, procedurale e condizionale (anche da parte degli studenti):
feed back**

La valutazione formativa è diretta a raccogliere, riconoscere e rispondere alla situazione effettiva dell'apprendimento degli studenti.

Una volta chiaramente definiti obiettivi e criteri di valutazione il docente individua i tempi i modi di raccogliere durante le lezioni quelle che si chiamano oggi le evidenze del loro apprendimento, delle loro difficoltà, di quanto necessario per andare avanti.

Per questo ci sono molte vie: la conversazione che si viene sviluppando con loro, guardandoli e sentendoli, rivedendo le loro prestazioni scritte, ecc. L'insegnante tende a formarsi un'opinione di come vanno le cose. Perché questa opinione si consolidi e sia basata su evidenze occorre raccogliere elementi documentari relativi a eventuali carenze, misconcezioni, errori o qualità positive sia a livello concettuale, sia a livello procedurale, sia a livello condizionale. Si tratta di sviluppare una vera e propria competenza valutativa o *connoisseurship*.

In questa attività entra in gioco quello che comunemente si chiama feed-back e che sta al cuore della competenza del docente.

Le prestazioni di uno studente sollecitano il docente, ma anche i compagni, ed essi tendono a esprimere (più meno esplicitamente) il loro apprezzamento sia in senso positivo, sia in senso negativo.

Lo studente ne viene influenzato in varie maniere.

In primo luogo occorre prestare attenzione a come si percepisce la fonte del feed-back, sia l'insegnante o siano i compagni: sono ostili o favorevoli o indifferenti? Il sistema di relazioni in atto costituisce un quadro interpretativo delle comunicazioni che si attuano in classe.

Come favorire un feed-back positivo da parte dei compagni?

Il *feedback interno, abbiamo visto*, è quello che è presente come risposta alle nostre azioni, ai nostri interventi, alle nostre prestazioni, ed è all'origine della riflessione critica sui risultati (buoni o meno buoni) delle nostre attività e sulle cause che li hanno determinati.

Così quando si parla di auto-valutazione, si prendono in considerazione i risultati del nostro agire, cercando di comprenderne le ragioni del successo o dell'insuccesso.

Questo vale anche per gli studenti: quale è il risultato del loro studio; punti deboli e forti, perché, che fare poi.

Questo vale per noi docenti ma anche per gli studenti: capire qual è il risultato del loro studio, del loro impegno; quali sono i loro punti deboli e i punti forti; ma soprattutto capire il perché di certi risultati e così individuare, con l'aiuto del docente, cosa fare poi, come migliorare.

Promuovere un processo auto-valutativo è essenziale. A questo fine occorre mettere a disposizione adeguati criteri di valutazione. In genere ci si riferisce agli obiettivi o ai risultati di apprendimento, alle competenze previste istituzionalmente, a standard di prestazione, ecc. Tuttavia, la semplice loro enunciazione non è sufficiente per renderli fruibili dagli studenti. Ci vuole un percorso di chiarificazione, di condivisione, di riflessione e di negoziazione per chiarificare i criteri, gli standard e gli obiettivi.

In questa prospettiva, l'efficacia del feedback richiede l'elaborazione di criteri espliciti e articolati, una comprensione condivisa degli obiettivi di istruzione e una corrispondenza tra l'interpretazione degli insegnanti e degli studenti del divario da colmare.

Livelli di feed-back

- 1) Contenuto e prodotto: Non basta dire: corretto/sbagliato, occorre andare oltre: informare perché e come procedere per ottenere una risposta migliore o per consolidare quanto appreso.
- 2) Processo: quali processi sono stati messi in atto
- 3) Autoregolazione: quanto lo studente è in grado di gestire se stesso nello svolgimento di un compito
- 4) Il sé. Giudizi tipo «sei bravo», «non stai mai attento»

Tempi per il feed-back

- a) veloce, durante la prestazione
- b) vicino alla prestazione

Importanza degli errori. Gli errori dello studente sono da interpretare, perché possono derivare da molti fattori. La nostra reazione istintiva è: non hai studiato, non ti sei applicato. Ma...

Terzo momento

**Quali azioni intraprendere verso il
conseguimento degli obiettivi sulla base delle
evidenze e quali gli impegni da mettere in campo
da parte degli studenti: feed forward**

Se l'insegnante si rende conto che gli studenti hanno acquisito le cose essenziali, allora può continuare secondo quanto progettato.

Se, invece, si sono problemi, soprattutto se diffusi, occorre intervenire.

Le modalità possono essere varie:

- a) se la difficoltà riguarda le procedure, far vedere come si fa
- b) se la difficoltà riguarda la comprensione di concetti, riprendere spiegazione con nuovi esempi
- c) se le difficoltà sono più profonde, occorre ripensare la stessa progettazione delle lezioni ecc.

Modeling: apprendere da un modello

Spesso i nostri studenti non hanno a disposizione un modello a cui ispirarsi nello svolgere i loro compiti.

Nella tradizione asiatica è essenziale che l'insegnante faccia vedere agli studenti come devono impostare e sviluppare l'attività di realizzazione di un compito. A esempio far vedere come si affronta la soluzione di un problema.; come si imposta e sviluppa un testo scritto, ecc.

Per rendere percepibili i processi interni spesso si ricorre al «pensare ad alta voce» o «thinking aloud».

Questo lo può fare sia il docente, sia lo possono fare gli studenti.

Si è usato per diagnosticare come gli studenti affrontano alcuni compiti, come risolvere un problema o impostare un testo scritto.

Chiarificazione concettuale.

Si è accennato ai concetti astratti come multi-concreti. Occorre che lo studente abbia a disposizione più di una situazione, di una esperienza, di un esempio a cui fare riferimento.

Una parola, una definizione una formula acquista significato se possiamo fare riferimento a qualcosa, a es. una immagine, magari dinamica.

Si possono allora fare domande o rievocare situazioni per facilitare i collegamenti.

L'esempio più evidente è quello del concetto di rapporto numerico. Esperienze ed esempi fanno parte di tutto il percorso scolastico dalla scuola dell'infanzia in poi, ma si riflette formalizzando solo a partire dalle seconda classe della secondaria di primo grado.

Basti pensare all'espressione di più, di meno, alla misura, agli ingrandimenti e impiccolimenti, ecc.

Mis-conoscenze: conoscenze errate basate su cattiva interpretazione.

Esempio la moltiplicazione fa aumentare un numero; fra due numeri decimali, come 2,4 e 2,5, non ci sono altri numeri; l'angolo come uno spazio limitato; ecc.

Qualche volta occorre andare contro la spiegazione ingenua o precedente. Esempio: quando un oggetto galleggia o va a fondo?

Pratica sistematica

Ci sono delle abilità che devono essere abbastanza automatizzate e quindi esse richiedono una pratica sistematica controllata perché siano utilizzate correttamente, velocemente e quando è opportuno.

A esempio:

D'altra parte ci sono forme automatiche di comportamento errate che devono essere corrette. Non è semplice farlo.

Esempio: errori di ortografia.

Occorre divenire consapevoli dei propri errori sistematici per controllarli altrettanto sistematicamente.

Conclusione

Promuovere una valutazione formativa nel corso della propria attività didattica è essenziale per un effettivo sviluppo delle competenze.

La valutazione formativa è anche un'occasione per imparare insieme ai nostri studenti: noi per migliorare la nostra didattica, loro per migliorare il loro apprendimento.

Ricordiamo:

Al cuore della valutazione formativa stanno tre domande chiave:

dove devo, posso, voglio andare?

a che punto sto in questo cammino?

quale il prossimo passo?

Grazie