



Didattica e valutazione per competenze

Seminario regionale, Napoli 16 novembre 2018

A cura di Mariella Spinosi



Qualche domanda prima di incominciare...



1. Possiamo rifiutarci di valutare per competenze?
2. Quali sono i problemi che incontra una scuola che vuole lavorare per competenze?
3. Da dove e come iniziare? Quali errori evitare? Ci sono strumenti più utili di altri?

Perché dobbiamo lavorare per competenze



School 
Trends

AGIRE SOCIALE

1. C'è un uso sociale della competenza
2. Ci sono i trend europei ed internazionali
3. Ci sono le scelte istituzionali a carattere nazionale
 - Indicazioni e linee guida
 - Certificazione per competenze
 - Nuovi scenari per le competenze chiave di cittadinanza
 - Nuovi esami di stato (primo e secondo ciclo)

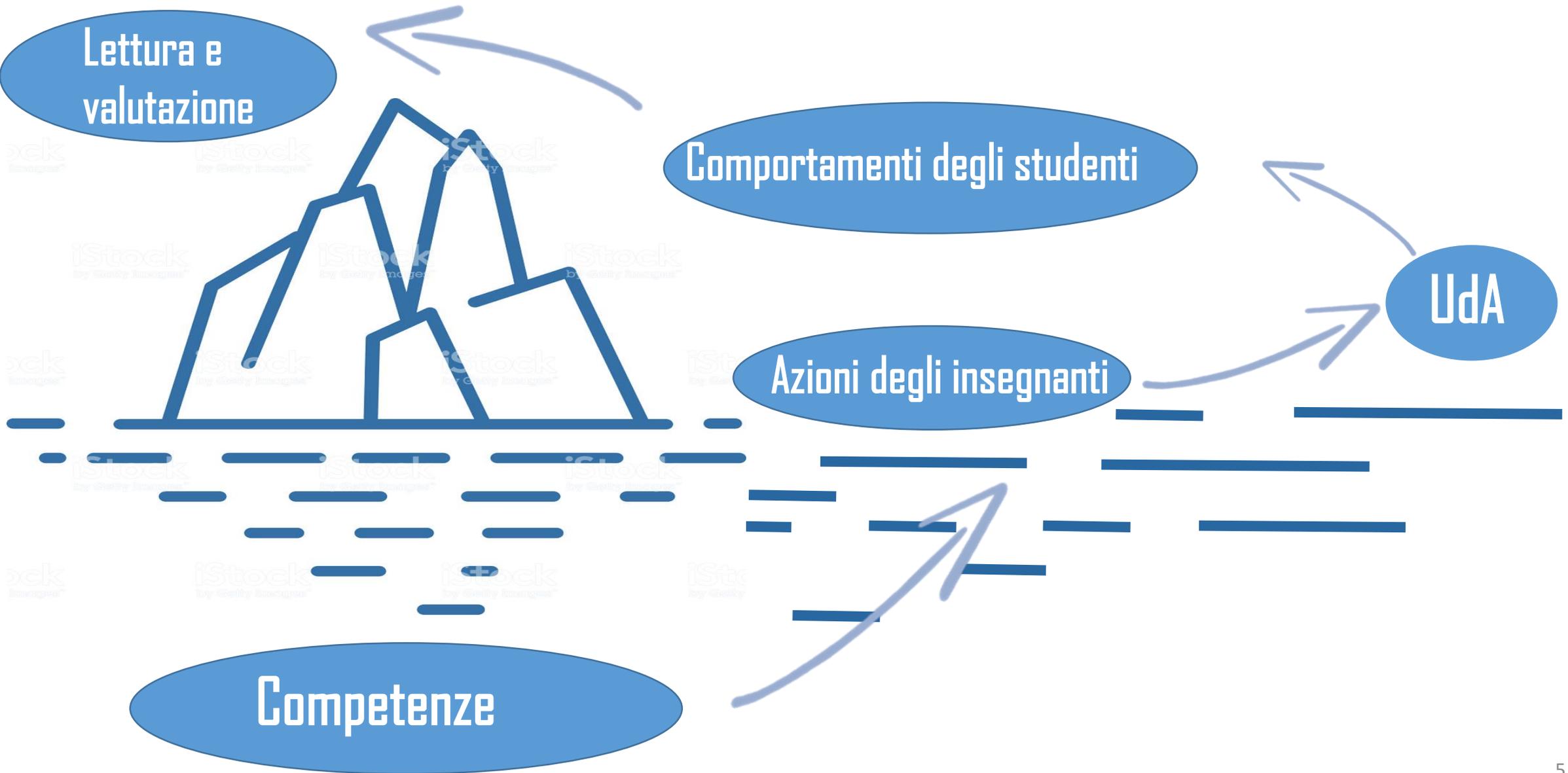


Tuttavia ci sono difficoltà: le competenze sono di per sé un problema



- Spesso sono implicite ed inferenziali
- Si rilevano attraverso comportamenti, ma non sono sempre visibili e direttamente connessi (bisogna saperli leggere)
- Le definizioni istituzionali non sono quasi mai direttamente spendibili nelle azioni didattiche
- Necessitano di una condivisione preventiva tra i docenti

Come si leggono e si valutano le competenze degli studenti



Valutare per competenze significa riflettere su tutto?

Quando si dice competenze si pensa a...

1. Profilo d'uscita
2. Competenze chiave, di cittadinanza...
3. Curricolo verticale

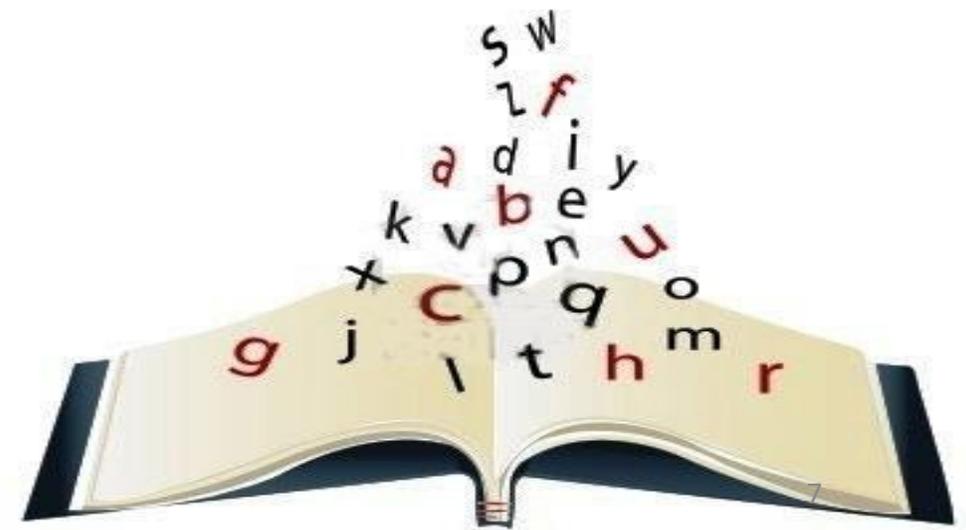


4. Discipline
5. Rapporti tra discipline, trasversalità, interdisciplinarietà
6. Progettazione per competenze
7. Unità di apprendimento
8. Ambiente di apprendimento
9. Didattiche attive
10. Compiti di realtà
11. Valutazione formativa
12. Certificazione

Valutare le competenze significa retroagire sulle pratiche didattiche

- Quali scelte didattiche e metodologiche possono favorire la promozione delle competenze? Didattiche operative, partecipate, laboratoriali...
- Quali ambienti di apprendimento, quali risorse utilizzare, quale utilizzo del tempo, forme di gestione della classe, forme di incoraggiamento, clima sociale.

[cfr. Cerini]



Significa retroagire sulle architetture curricolari

- Quali architetture curricolari sono coerenti con la promozione delle competenze?
- Quali percorsi disciplinari (come interpretare ogni disciplina nei suoi apporti),
- Quale dialogo tra le discipline e i saperi e come favorirlo
- Quale intreccio con il profilo di uscita
- Come contrappuntare il curricolo verticale in termini di progressione delle esperienze?

[cfr. Cerini]



Dalle programmazioni lineari per obiettivi a situazioni-problema, a canovacci, scenari

Sul piano teorico tutti condividiamo

Le didattiche per competenze comportano un approccio diverso alla conoscenza

- Le competenze presuppongono una differente organizzazione dei saperi, dell'ambiente di apprendimento, delle attività formative e, conseguentemente, della valutazione
- Lo studente è al centro ed è soggetto attivo: inclusione, personalizzazione
- C'è un pensiero procedurale e un pensiero dichiarativo
- Le didattiche per competenze si organizzano e si ristrutturano continuamente mantenendo fermi i punti strategici da perseguire
- Si punta sul valore della relazione: messa in gioco degli interessi e delle conoscenze che coinvolgono direttamente gli studenti nel processo educativo



Brain storming: dalle pratiche usuali alle pratiche innovative

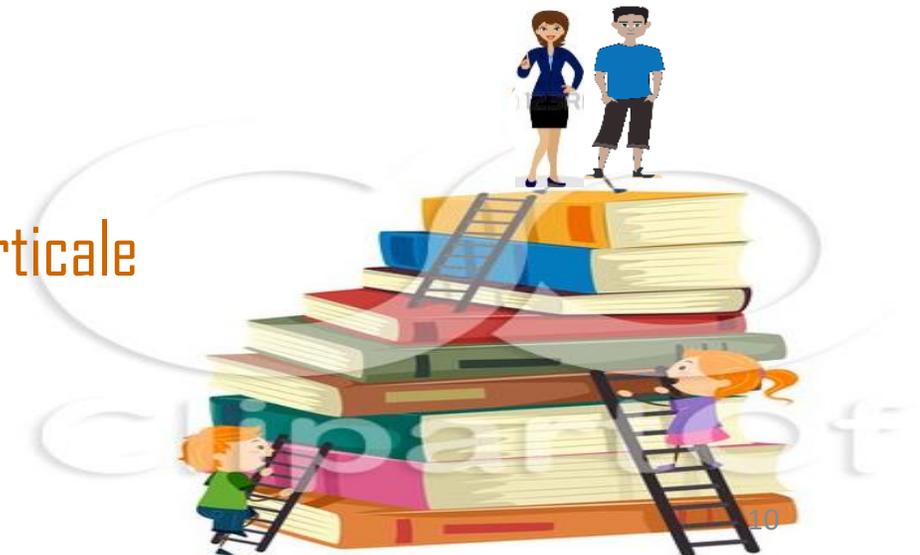


1. Profilo d'uscita

- Livello di conoscenza
- Utilizzo nella progettazione
- Rapporto tra competenze del profilo e competenze disciplinari/trasversale
- Traduzione del profilo in comportamenti visibili (cognitivi, relazionali, sociali...)
- Rapporto con gli apprendimenti (formali, informali e non formali)

2. Curricolo verticale

- Confronto tra i significati che si attribuiscono al curricolo verticale
- Perché il curricolo verticale
- Come è stato/non è stato realizzato il curricolo verticale
- Problemi per la costruzione del curricolo verticale; ecc.



Brain storming: dalle pratiche usuali alle pratiche innovative



- Nella progettazione collegiale si assume come punto di riferimento il libro di testo o le Indicazioni (linee guida)?
- Da uno a cinque, quale peso hanno
 - i contenuti disciplinari
 - gli obiettivi di apprendimento disciplinari
 - le competenze disciplinari
 - le competenze di cittadinanza?

6. Unità di apprendimento

- Cosa cambia se si progetta per unità di apprendimento o per unità didattiche?



Brain storming: dalle pratiche usuali alle pratiche innovative

7. Ambiente di apprendimento



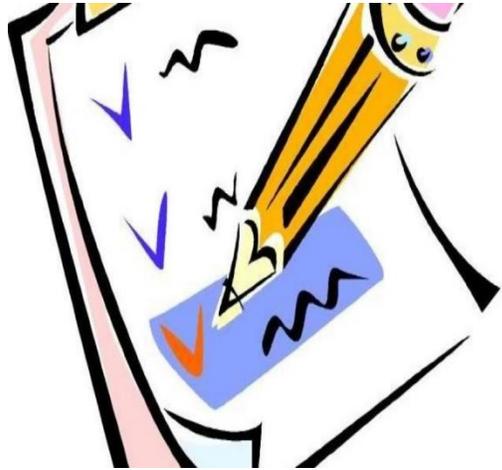
- Quali sono gli aspetti costitutivi di cui si tiene conto nella progettazione dell'ambiente di apprendimento?
 - Quanto tempo si dedica alla sua definizione in fase di progettazione collegiale?
 - Quanto tempo si dedica alla sua messa a punto in fase di realizzazione?
-
- I compiti di realtà fanno parte della progettazione collegiale?
 - Quali problemi disincentivano il loro utilizzo?
 - Da uno a cinque, quale peso hanno:
 - nella progettazione
 - nell'attuazione del percorso didattico
 - nella valutazione e nella certificazione?

8. Compiti di realtà



Brain storming: dalle pratiche usuali alle pratiche innovative

9. Valutazione



- I compiti in classe e le interrogazioni restano le principali (o uniche) prove di verifica a cui fare riferimento?
- In che misura (da uno a cinque) vengono utilizzate le pratiche osservative?
- C'è spazio nel percorso didattico per l'autovalutazione e per la valutazione reciproca?
- In che misura il docente (da solo e/o nel consiglio di classe) utilizza gli esiti degli apprendimenti per il riorientamento del processo di insegnamento/apprendimento?

10. Certificazione



- La certificazione delle competenze è distinguibile, nelle pratiche didattiche, dalla valutazione degli esiti disciplinari?
- Gli strumenti utilizzati per certificare sono differenti da quelli utilizzati per la rilevazione degli apprendimenti?

La valutazione e la certificazione costituiscono ...

- ... l'ultimo anello di un percorso che nasce dalla progettazione



Ai docenti viene chiesto molto

Cambiare radicalmente le proprie abitudini

Rivedere i rapporti con gli studenti

Imparare ad insegnare con le didattiche attive

Imparare a dare priorità alle pratiche osservative



Cambiare radicalmente le proprie abitudini



- Le professionalità consolidate: frontalità della lezione e la trasmissione delle conoscenze
- Le routines (rafforzano certezze e punti di riferimento ma non stimolano l'apprendimento)
- Gli strumenti di verifica: non solo interrogazioni e compiti scritti
- I modelli valutativi: non solo conoscenze, ma competenze

Imparare ad insegnare con le didattiche attive



- Didattica laboratoriale
- Compiti di realtà
- Flip teaching
- Conversazione clinica
- Brainstorming
- Role Playng
- Giochi
- Case study
- Peer education
- Cooperative learning
- Service learning
-

Rivedere le pratiche osservative



- Osservazione dei processi messi in atto dagli allievi
- Atteggiamenti sociali
- Spirito di iniziativa
- Livelli di collaborazione
- Capacità di assumere decisioni, di trascinare gli altri
- Atteggiamenti pro-sociali.

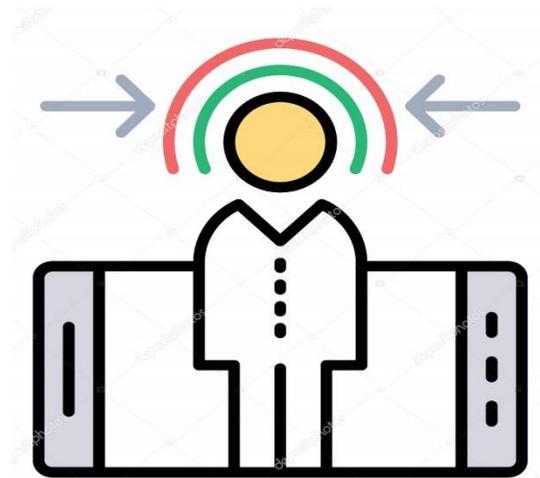
Verificare la capacità di

- Riflettere
- Autovalutarsi
- Ricostruire le esperienze
- Leggere i contesti
- Collegare i nuovi apprendimenti alle esperienze pregresse
- Essere consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti...

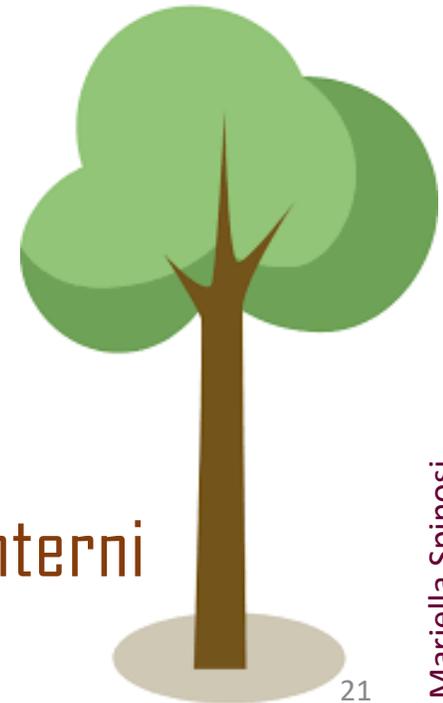


Occorre un grande impegno

- Non basta la buona volontà
- Bisogna crederci
- Da soli non si va lontano



- Centralità dell'organizzazione
- Cura delle buone pratiche
- Apprendimento reciproco
- Soprattutto, capire i meccanismi interni
«come funzionano le cose»



Dalla didattica all'apprendimento, poi la valutazione...

Spesso si utilizzano schemi nuovi, ma la sostanza resta immutata.



Massimo Cavezzali, vignettista

La valutazione delle competenze presuppone una diversa organizzazione dei saperi (UdA), dell'ambiente di apprendimento, delle attività, degli strumenti osservativi ed accertativi.

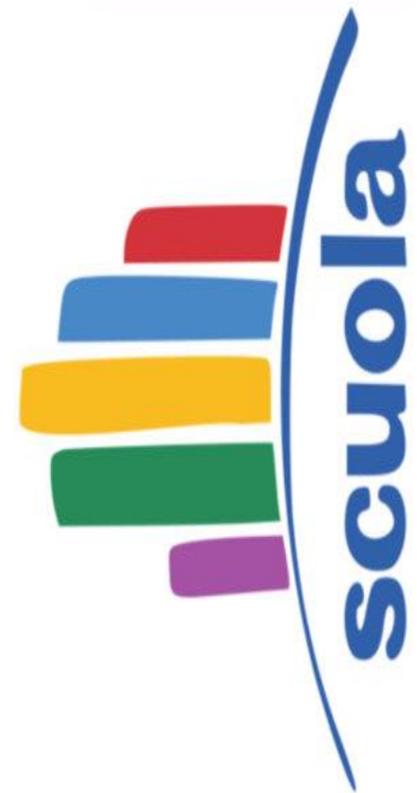
Per evitare il rischio di cambiare solo il nome ci vuole tanta...



- Cooperazione
- Solidarietà
- Fiducia
- Affettività
- Inclusione
- Scoperta
- Creatività



Le parole chiave (gli step per una buona progettazione di UdA)



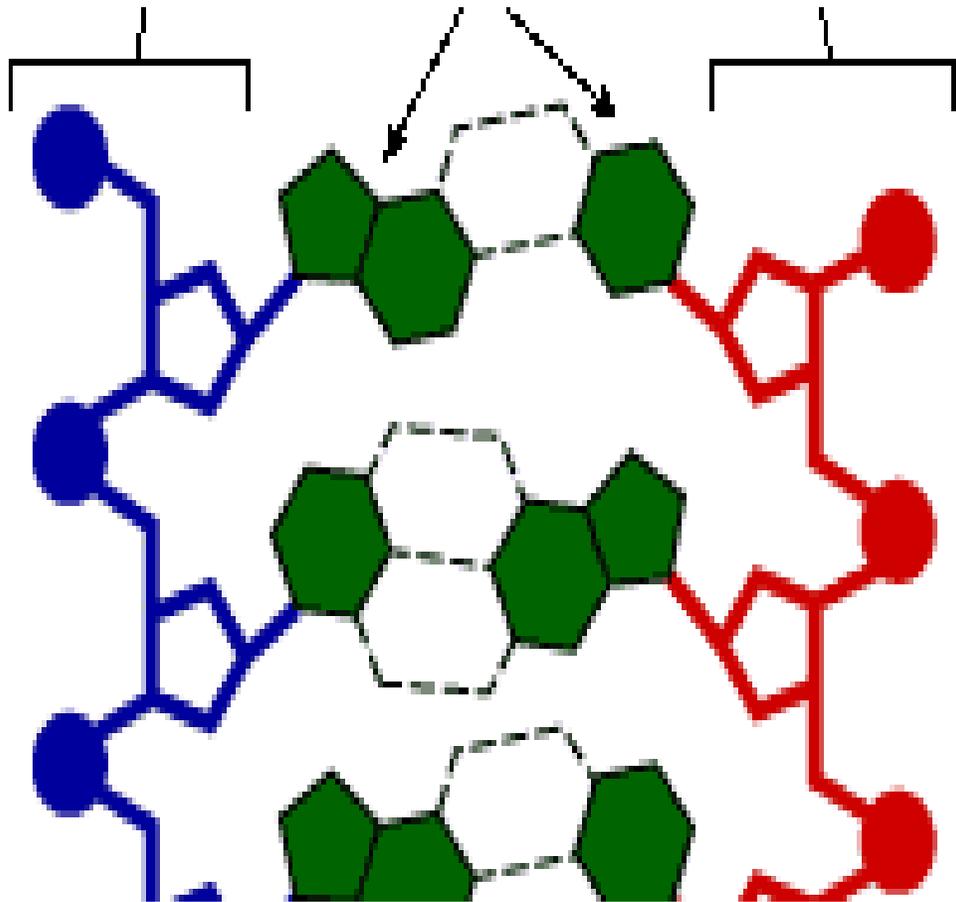
1. Competenze
2. Obiettivi
3. Collegamenti
4. Materiali utili
5. Ambiente di apprendimento
6. Modalità di lavoro
7. Osservazione
8. Controllo dei risultati
9. Valutazione (formativa)
10. Riflessione (Debriefing)

I passaggi logici e organizzativi

n.	Step	Descrizione
1	Start → Competenza	Scelta della competenza e collegamento con gli obiettivi di apprendimento
2	Obiettivi	Selezione degli obiettivi di apprendimento e descrizione in termini di comportamenti (cognitivi e non)
3	Collegamenti	Previsione di ulteriori apprendimenti connessi con altre discipline (collegamenti disciplinari)
4	Materiali utili	Vaglio di materiali informativi e formativi adeguati (testo, documenti) e di esperienze mirate
5	Ambiente	Explicitazione dell'allestimento dell'ambiente di apprendimento (classe, laboratorio, uscita, web...).
6	Modalità di lavoro	Individuazione delle modalità di lavoro nell'ambiente di apprendimento (gruppo, coppia, tutoraggio, osservazione reciproca...), didattiche attive

n.	Step	Descrizione
7	Osservazione	Predisposizione dell'osservazione: chi osserva (insegnante, reciproca, auto osservazione, osservazione reciproca); cosa si osserva (comportamento sociale, relazioni, comportamento organizzativo, strategie di apprendimento...); con quali strumenti (appunti, diario di bordo, schede semistrutturate...).
8	Controllo dei risultati	Attenzione alle modalità di controllo dei risultati (es. confronto tra osservazione del docente, esiti dell'auto osservazione, dell'osservazione tra pari e prove formali) e alle modalità di controllo degli apprendimenti disciplinari previsti, di quelli disciplinari non previsti, di quelli extradisciplinari (previsti e non).
9	Valutazione	Riflessione sulla valutazione dei risultati di apprendimento (possibile confronto tra autovalutazione dello studente, valutazione reciproca e valutazione del docente)
10	Riflessione	Rilettura dell'unità di apprendimento e debriefing (comportamento docente nelle diverse fasi dell'unità di apprendimento; comportamento degli studenti; apprendimenti conseguiti)

UdA come "struttura di base" dell'azione formativa



L'unità di apprendimento non va identificata con un «modello» replicabile che garantisce sempre la stessa efficacia

Indica un insieme di occasioni per l'apprendimento che permette all'allievo di entrare in rapporto personale con il sapere

Uno strumento al servizio dell'apprendimento

Lo strumento per l'UdA usato dall'insegnante deve corrispondere alle situazioni in cui si opera

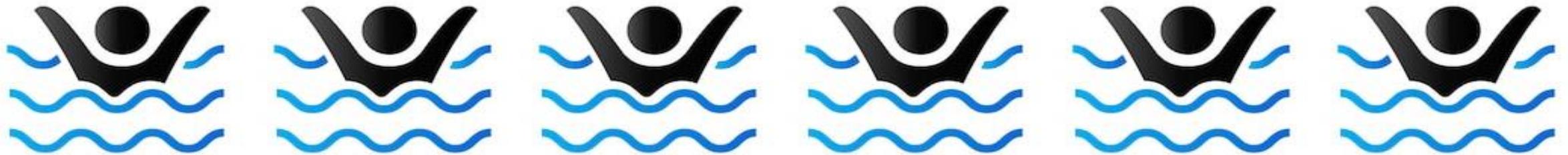


- Livelli di comunicazione
- Livelli di condivisione
- Tempi a disposizione
- Esperienze già maturate
- Rapporti con la comunità sociale

L'UdA non è uno schema da riempire

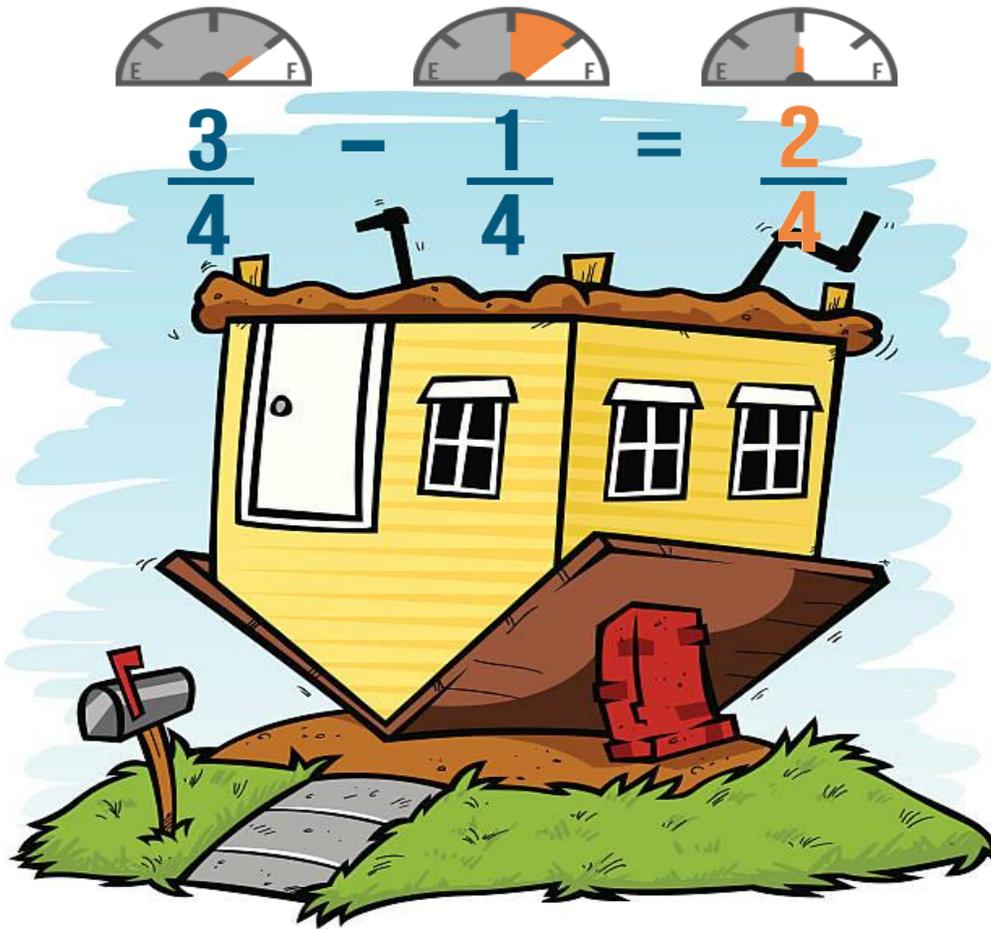
Sono punti fondanti su cui riflettere e su cui mettersi costantemente alla prova

- Le azioni dei docenti attraverso l'UdA sollecitano gli studenti a fare emergere l'insieme sommerso dei loro saperi e a trasformarlo in comportamenti ed azioni tangibili



La rivoluzione didattica risiede nella gestione del «tempo»

Lavorare per UdA significa avere il coraggio di rovesciare i tempi scolastici usuali

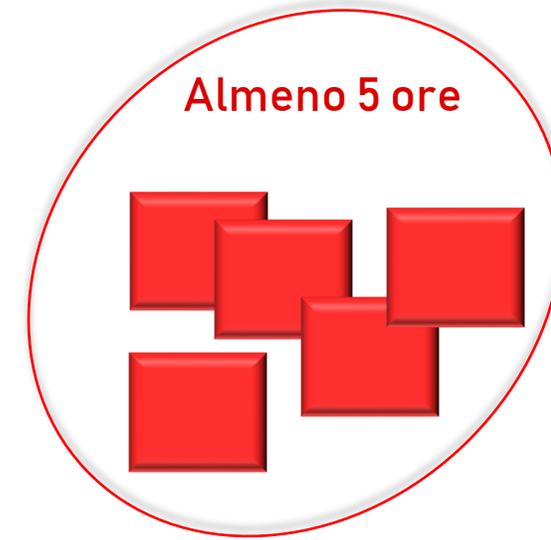


Per esempio: i dieci step elencati possono essere riassunti nelle pratiche tradizionali (e non) di insegnamento in quattro grandi blocchi

- 1 Spiegazione (lezione, letture, studio a casa, ecc)
- 2 Attività didattiche (laboratoriali e non)
- 3 Valutazione (formativa e sommativa)
- 4 Riflessione per il miglioramento

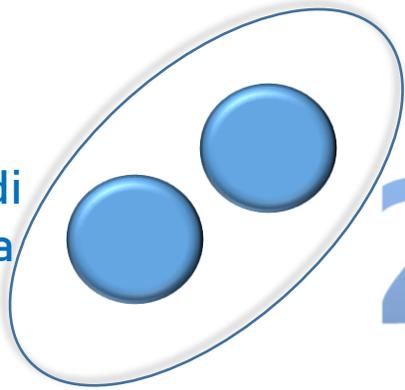
Il tempo delle azioni didattiche usuali

1 Spiegazione (lezione, letture, studio a casa, ecc)



Esempio
di unità
formativa
di 10 ore

In linea di
massima
2 ore



2 Attività didattiche (non necessariamente laboratoriali, spesso ci sono solo compiti a casa, non facilmente quantificabili)

3 ore a
volte
non sono
sufficienti



3 Valutazione
(formativa e sommativa)

4 Riflessione e debriefing?



Il tempo per una azione didattica rovesciata

Esempio
di unità
formativa
di 10 ore

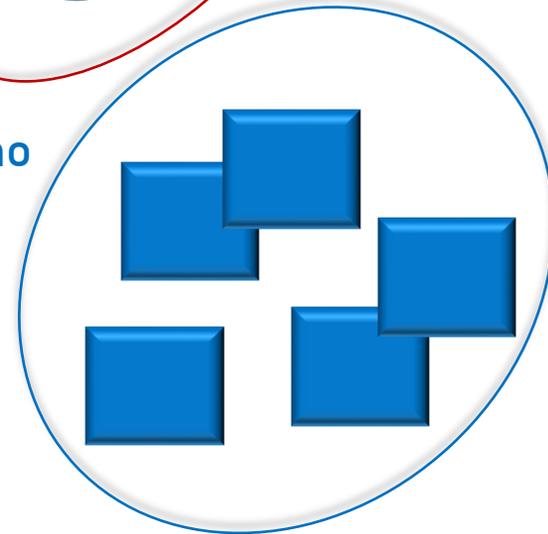
1 Ore di spiegazione (lezione, letture, studio...)

Ne bastano 2



2 Ore di attività laboratoriale (didattiche attive)

Ne occorrono
almeno 5



3 Ore di valutazione formativa (compiti di realtà)

2 possono essere
sufficienti



Almeno
un'ora ci
vuole



4 Ore di riflessione e rielaborazione dei saperi (debriefing)

Unità didattica e unità di apprendimento a confronto

Unità didattica		Unità di apprendimento	
Attività	Ore	Attività	Ore
Azioni frontali dell'insegnante (spiegazioni letture...)	5	Azioni frontali dell'insegnante (spiegazioni letture...)	2
Attività didattiche (non necessariamente laboratoriali...)	2	Attività didattiche laboratoriali	5
Valutazione (compiti in classe e interrogazioni)	3	Valutazione (anche con compiti di realtà)	2
Debriefing (riflessione sull'esperienza didattica e sugli apprendimenti)	Non sistemático	Debriefing (riflessione sull'esperienza didattica e sugli apprendimenti)	1

Ricordiamoci infine che la valutazione



È un impegno sul piano sociale
Risponde all'idea di trasparenza,
leggibilità, condivisione



È innanzitutto un dovere pedagogico
È volta a facilitare il superamento delle difficoltà
e a stimolare il miglioramento di ciascuno



È anche un adempimento di natura giuridica
Attesta *erga omnes* gli esiti di un percorso d'istruzione e
risponde in tal modo agli obiettivi istituzionali della scuola



Buon
lavoro