

La valutazione “attendibile” delle competenze e dei saperi: OCSE-PISA, INVALSI, Esperienze regionali

NICOLI DARIO EUGENIO¹

L’Istruzione e la Formazione Professionale ricoprono il ruolo fondamentale di preparare i giovani al mondo del lavoro, fornendo loro quelle conoscenze e quelle competenze particolari che rendono il loro contributo utile non solo alla società ma anche ai fini della costruzione di una solida e positiva identità professionale.

Il presente articolo intende descrivere alcuni tra i metodi di valutazione dei saperi e delle competenze in termini di “attendibilità”.

1. Dalla oggettività alla attendibilità

Il cambiamento in atto nel campo della valutazione nei contesti scolastici e formativi è riassumibile nel passaggio dall’insegnamento all’apprendimento: “si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa” fondato su una prestazione reale e adeguata dell’apprendimento (Wiggins 1993).

Mentre nei sistemi educativi strutturati per programmi ed obiettivi, l’approccio valutativo dominante enfatizza il criterio dell’*oggettività* ovvero della capacità di riscontrare nell’allievo, in modo indipendente dal soggetto che valuta e dal contesto in cui si colloca l’azione, il grado di possesso di un determinato sapere disciplinare, la valutazione nei sistemi educativi strutturati per risultati di apprendimento sotto forma di competenze mira alla *attendibilità*, ovvero l’azione valutativa non si esaurisce nei test, ma punta a riscontri reali dell’apprendimento sotto forma di compiti-problemi che sfidano l’allievo a mobilitare le proprie risorse e capacità al fine di perseguire un risultato valido.

¹ Università Cattolica di Brescia.

Si tratta di avvicinare il lavoro scolastico e formativo al mondo reale, perseguendo situazioni di apprendimento che consentano agli allievi di acquisire una vera padronanza accertabile e certificabile in modo esplicito.

La competenza è definita nell'EQF (quadro europeo dei titoli e delle certificazioni) come la «*comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*» (Unione europea 2008).

Il lungo dibattito che ha portato alla definizione di competenza proposta dall'EQF ha evidenziato, tra l'altro, quattro aspetti che conviene richiamare:

1. Le competenze non sono esse stesse dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali risorse.
2. Questa mobilitazione è pertinente solo in situazione; ogni situazione costituisce un caso a se stante, se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate.
3. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero, quelli che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.
4. Le competenze professionali si costruiscono, in formazione, ma anche secondo la navigazione quotidiana di un esperto, da una situazione di lavoro ad un'altra (Le Boterf 1994).

Perrenoud (2002), individua tre elementi che sono fondamentali per la descrizione di una competenza:

- i *tipi di situazione* di cui essa dà una certa padronanza;
- le *risorse che mobilita*, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche, schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione;
- la *natura degli schemi di pensiero* che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale.

Il riferimento ad EQF è rilevante in questo tema soprattutto per quattro motivi:

- a) *Illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento*. L'EQF facilita e potenzia la libera circolazione (mobilità) delle persone nello spazio comune europeo. Per questo è necessario disporre di un quadro comune di riferimento che renda "trasparenti" cioè comprensibili formalmente e semanticamente i risultati di apprendimento finali di ciascuna qualifica (titolo, diploma, certificato ecc.).
- b) *Pone al centro dell'apprendimento le competenze*. La competenza non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione, come si vede nella definizione prima riportata.

- c) *Propone una relazione “attiva” tra competenze, abilità e conoscenze.* La prospettiva della competenza non coglie la persona come “possessore” di saperi inerti, ma richiede ad essa di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che sa o sa fare, ma che sa agire e reagire sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.
- d) *Valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali.* È infatti basato sui risultati dell'apprendimento, intesi come «descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze». Articolati in otto diversi livelli, i risultati dell'apprendimento costituiscono un linguaggio comune, che rende possibile comparare i livelli di apprendimento raggiunti secondo il loro contenuto e il loro profilo e non secondo i metodi e i percorsi di acquisizione, consentendo la validazione degli apprendimenti realizzati anche nei contesti non formali e informali, e migliorando in modo sostanziale la trasparenza dei certificati rilasciati ai vari livelli. L'EQF è perciò applicabile a tutte le qualifiche ottenute attraverso percorsi formativi formali, non formali ed informali. Inoltre, si propone come un riferimento del percorso di accrescimento delle competenze lungo tutto il corso della vita.

Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida e riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le relative evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Siamo nel pieno del paradigma del costruttivismo pedagogico (Varisco, 2002) secondo cui vi è apprendimento autentico quando l'allievo è in grado di costruire il proprio processo di apprendimento tramite scoperta, conquista, attribuzione di senso e di utilità al sapere acquisito.

Una delle principali novità proprie della presente stagione riformatrice di ispirazione europea, che vede il passaggio da un “sistema per programmi” ad un “sistema per curricoli” centrati su risultati di apprendimento (*knowledge outcome*), è costituito pertanto dalla tematica della valutazione, che rappresenta uno dei momenti chiave della nuova responsabilità delle istituzioni pubbliche riferite al sistema, alle istituzioni, agli apprendimenti.

A differenza della valutazione di conoscenze ed abilità, la valutazione di una competenza richiede:

- l'analisi della dimensione da valutare
- la scelta di criteri di valutazione
- gli strumenti di valutazione
- i livelli di prestazione.

Tale approccio necessita di un quadro di dimensioni che possono essere riferite:

- 1) allo schema cognitivo (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare...);

- 2) allo schema operativo (applicazione di regole grammaticali, di sequenze, di operazioni, etc.);
- 3) allo schema sociale (gestione di relazioni, della comunicazione, lavoro cooperativo, assunzione di responsabilità);
- 4) allo schema della riflessione e della trasferibilità (metacognizione).

Possiamo riscontrare le nuove pratiche di valutazione in tre ambiti istituzionali differenti:

- le attività di monitoraggio comparativo del tipo OCSE-PISA;
- le attività di valutazione, sia formativa sia rilevante per il rilascio dei titoli di studio svolte da INVALSI;
- le attività di valutazione sostenute da Regioni e Province autonome proprie dei percorsi di Istruzione e formazione professionale dove si esplica la competenza esclusiva di tali enti anche nell'ambito valutativo in modo innovativo rispetto alle tradizionali commissioni e prove.

2. OCSE-PISA

Ocse Pisa interviene nei sistemi educativi al fine di accertare con periodicità triennale i risultati dei sistemi scolastici in un quadro comparato, non con l'obiettivo di verificare la padronanza delle conoscenze, bensì di rilevare in che misura i giovani quindicenni, prossimi alla fine della scuola dell'obbligo, abbiano acquisito alcune competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita.

L'indagine accerta il possesso di competenze funzionali negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze e di alcune competenze trasversali in gioco nel ragionamento analitico e nell'apprendimento.

L'attenzione non si focalizza tanto sulla padronanza di determinati contenuti curricolari, ma piuttosto sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare conoscenze e capacità apprese anche e principalmente a scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita reale.

Mostriamo, come esempio, una prova di lettura del progetto 2006:

GRAFFITI

Sono furibonda: è la quarta volta che il muro della scuola viene pulito e ridipinto per cancellare i graffiti. La creatività è da ammirare, ma bisognerebbe trovare canali di espressione che non causino ulteriori costi alla società.

Perché rovinare la reputazione dei giovani dipingendo graffiti dove è proibito? Gli artisti di professione non appendono i loro dipinti lungo le strade! Al contrario, cercano fondi e diventano famosi allestendo mostre legalmente autorizzate.

Secondo me gli edifici, le recinzioni e le panchine nei parchi sono opere

d'arte in sé. È davvero assurdo rovinare l'architettura con i graffiti e, peggio ancora, il metodo con cui vengono realizzati distrugge lo strato di ozono.

Davvero non riesco a capire perché questi artisti criminali si diano tanto da fare, visto che le loro "opere d'arte" vengono cancellate sistematicamente.

Olga

Sui gusti non si discute. La società è invasa dalla comunicazione dei messaggi pubblicitari. Simboli di società, nomi di negozi. Grandi poster invadono i lati delle strade. Sono tollerabili? Sì, per la maggior parte. E i graffiti, sono tollerabili? Alcuni dicono di sì, altri no.

Chi paga il prezzo dei graffiti? In fin dei conti, chi paga il prezzo degli annunci pubblicitari? Giusto. Il consumatore.

Chi ha affisso i tabelloni, ha forse chiesto il vostro permesso? No. Allora perché chi dipinge graffiti dovrebbe farlo? Il proprio nome, i nomi delle bande e delle grandi opere pubbliche: non è solo una questione di comunicazione?

Pensiamo ai vestiti a strisce e quadri apparsi nei negozi qualche anno fa. E all'abbigliamento da sci. I motivi e i colori sono stati presi in prestito direttamente dai variopinti muri di cemento. È piuttosto curioso che questi motivi e colori vengano accettati ed ammirati, mentre i graffiti dello stesso stile sono considerati orrendi.

Tempi duri per l'arte.

Sofia

Segnaliamo le tecniche di consegna del compito e di elaborazione delle domande, con specificazione del tipo di capacità sollecitata: non si chiede il contenuto, ma si sollecitano alcune riflessioni sui testi proposti: "Questa due lettere sono state prese da Internet e riguardano i graffiti. I graffiti sono scritte o dipinti fatti illegalmente sui muri o da altre parti. Fai riferimento alle lettere per rispondere alle domande".

La prima domanda è così definita: "Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"; nel testo metodologico si aggiunge opportunamente una spiegazione sul tipo di capacità sollecitata ed il livello di riferimento: "Interpretare il testo – livello 3: questo compito richiede allo studente di inferire una relazione di tipo analogico tra due fenomeni trattati nel testo".

Le risposte positive sono più di una, e quindi non vi è una semplificazione del compito così da poter essere corretto facilmente:

Punteggio 1

- *Riconosce che viene fatto un paragone tra i graffiti e le affissioni pubblicitarie. La risposta è coerente con l'idea che la pubblicità è una forma legale di graffiti.*
oppure
- *Riconosce che far riferimento alla pubblicità è una strategia per difendere i graffiti.*

Ogni sessione di prove perfeziona il metodo rispetto a quella precedente. Il progetto PISA 2009 rappresenta la quarta fase del Programme for International Student Assessment; esso si fonda sul concetto di “reading literacy” (“competenza in lettura”), che si riferisce alla comprensione, all’utilizzo e alla riflessione su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società. La “reading literacy” non è più considerata un’abilità che si acquisisce unicamente nell’infanzia, durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita, attraverso le interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.

La prossima rilevazione OCSE-PISA utilizzerà tre strumenti:

- prova per la rilevazione delle competenze degli studenti;
- questionario studente;
- questionario scuola.

Verranno somministrati agli studenti del campione anche quesiti relativi alle competenze funzionali di matematica e di scienze già utilizzati nelle precedenti fasi di PISA. L’analisi delle risposte degli studenti a tali quesiti consentirà non soltanto di stabilire possibili relazioni tra le diverse competenze indagate, ma anche di individuare le eventuali differenze nelle prestazioni degli studenti in una dimensione diacronica.

PISA 2009 prevede anche alcune opzioni internazionali:

1. somministrazione informatizzata delle prove;
2. rilevazione sulla familiarità con le TIC;
3. rilevazione sul coinvolgimento dei genitori nello sviluppo della “reading literacy” dei propri figli.

Il modello proposto ha avuto l’effetto di influenzare le modalità di valutazione adottate nei vari sistemi, anche perché comporta comparazioni che segnalano il livello di preparazione dei ragazzi dei diversi paesi.

Anche per questo motivo, si tratta di un importante fattore di stimolo:

- alla riflessione circa il rendimento degli studenti di ogni Paese indagato e quindi dei relativi sistemi educativi;
- all’innovazione delle metodologie di valutazione, soprattutto in direzione del passaggio dal focus dei contenuti al focus delle capacità d’uso e di ragionamento/trasferimento, oltre che del superamento dello schema sequenziale unico (stimolo chiuso/risposta chiusa) e l’apertura a soluzioni molteplici considerate equivalenti dal punto di vista della loro positività.

Non si può chiedere ad OCSE-PISA di rappresentare un sostituto delle prove di valutazione disciplinari, ma costituisce comunque un esempio di come si possano mettere a fuoco le capacità degli studenti non tanto nel ripetere i contenuti, quanto nel qualificare il proprio profilo di cittadinanza.

3. INVALSI

Con la legge 53/03 è stato istituito l'INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione – con il compito di effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze ed abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche allo scopo di fornire a ogni scuola uno strumento di diagnosi per migliorare il proprio lavoro.

La rilevanza strategica dell'attività dell'Istituto nazionale ha indotto, più volte, il legislatore ad intervenire per potenziare la qualificazione scientifica dell'INVALSI, attribuendo allo stesso ulteriori compiti e prevedendo, con la legge 25 ottobre 2007, n. 176, l'emanazione di un'apposita direttiva annuale, da parte del Ministro dell'Istruzione, per l'individuazione degli obiettivi relativi alla valutazione esterna condotta dal Servizio nazionale di valutazione sul sistema scolastico e sui livelli di apprendimento degli studenti.

Con la direttiva del Ministro n. 76 del 6 agosto 2009, sono stati individuati gli obiettivi generali delle politiche educative nazionali, di cui l'INVALSI dovrà tenere conto per lo svolgimento della propria attività istituzionale per l'anno scolastico 2009-2010.

Per il presente anno scolastico, la rilevazione avverrà nel II e nel V anno della scuola primaria e nel I anno della scuola secondaria di I grado (oltre alla prova nazionale all'interno dell'esame di Stato a conclusione del I ciclo), tenendo conto delle soluzioni e degli strumenti adottati per rilevare il valore aggiunto da ogni singola scuola in termini di accrescimento dei livelli di apprendimento degli alunni.

Le prove riguardano i seguenti ambiti di valutazione: italiano (comprensione del testo e riflessione sulla lingua) e matematica (numeri, spazio e figure, relazioni e funzioni, ad esclusione della II primaria, misura, dati e previsioni).

Le prove sono state pre-testate e consentono di esprimere una valutazione che descrive l'intera scala di "abilità" per ciascun ambito.

La rilevazione è *censuaria* a livello di scuola; il Dirigente scolastico è responsabile del processo di svolgimento della prova nella sua scuola. In alcune scuole campione (individuate dall'INVALSI) la somministrazione avverrà alla presenza di un osservatore esterno; ciò per evitare il fenomeno del "suggerimento" degli insegnanti agli studenti, rilevato in forma diffusa in alcune realtà del Paese.

La rilevazione per la prossima sessione avverrà nei seguenti giorni:

- 6 maggio 2010: prova di *italiano* nella II e V primaria;
- 11 maggio 2010: prova di *matematica* nella II e V primaria;
- 13 maggio 2010: prova di *italiano e matematica* nella I classe della scuola secondaria di primo grado.

Le prove sono corrette dagli insegnanti di classe (competenti per ambito) ed i risultati sono riportati su schede-risposta (modalità prova nazionale) che verranno rispedite all'indirizzo indicato dall'INVALSI per la lettura ottica (i fascicoli compilati rimangono alla scuola).

Nelle "scuole campione" la correzione sarà effettuata dall'osservatore esterno il pomeriggio stesso del giorno in cui si svolge la prova. Al termine della corre-

zione l'osservatore esterno invierà le schede-risposta (modalità prova nazionale) all'indirizzo indicato dall'INVALSI.

La somministrazione in due giorni diversi per la scuola primaria riduce notevolmente l'effetto "affaticamento" degli allievi.

La correzione della prova da parte degli insegnanti permette:

- di introdurre anche domande aperte (miglioramento della qualità della prova);
- di conservare a scuola i fascicoli (prove) somministrati per ogni approfondimento ulteriore;
- di minimizzare il carico informatico delle scuole.

I dati verranno restituiti alla singola scuola nel modo più disaggregato possibile, cioè secondo la distribuzione delle risposte domanda per domanda. Questo modello permetterà a ciascuna scuola di individuare all'interno di ogni disciplina le aree di eccellenza e quelle problematiche che necessitano di una particolare cura.

I dati saranno restituiti anche in forma depurata dalle variabili di contesto rilevate sia attraverso le fonti amministrative esistenti sia mediante un questionario alunno.

Sono previsti i seguenti report:

- report nazionale con analisi dei risultati sia a livello di prova che di singola domanda;
- report regionali con analisi dei risultati sia a livello di prova che di singola domanda;
- approfondimenti specifici (anche sulla base di richieste ed indicazioni del mondo della scuola).

È inoltre in corso la preparazione delle prove al fine di provvedere alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi della scuola secondaria superiore, utilizzando le prove scritte dei relativi esami di Stato secondo criteri e modalità che ne consentano la comparabilità a livello internazionale.

Infine, INVALSI ha il compito di formulare proposte per l'introduzione di prove nazionali riguardanti gli esami di Stato conclusivi dei corsi di istruzione secondaria di II grado.

Il quadro emergente delinea un sistema di valutazione ad importanza sempre crescente; in tale modo, esso mira a più scopi:

1. diffondere una cultura della valutazione "attendibile" presso le istituzioni scolastiche, vista la limitatezza metodologica ed anche deontologica in tale ambito;
2. rilevare e confrontare i livelli di apprendimento degli studenti allo scopo di monitorare la "produttività" del sistema educativo;
3. fornire ad ogni scuola uno strumento di diagnosi per migliorare il proprio lavoro;
4. fornire al legislatore ed alle autorità scolastiche (ma anche agli enti locali oltre ai vari *stakeholder*) indicazioni utili al fine di delineare politiche educative riferite alle effettive caratteristiche del sistema.

La numerosità e rilevanza di tali scopi si spiega anche alla luce del grande ritardo che il nostro sistema educativo presenta rispetto alle esperienze di altri paesi di riferimento, sia nel contesto comunitario che all'esterno di questo.

INVALSI si trova di fronte, pertanto, una strada piuttosto impegnativa ed inoltre segnata da criticità imprevedute, come la pratica dei "suggerimenti" degli insegnanti, una novità assoluta nell'ambito dei paesi OCSE.

4. Esperienze regionali

Le Regioni e le Province autonome, nell'ambito della loro competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale, gestiscono gli esami di valutazione finale dei percorsi di qualifica e di diploma quadriennale.

Spesso, l'impostazione adottata ripropone con poche variazioni le prove di valutazione che si effettuavano quando la qualifica professionale era solo un titolo valido per l'inserimento lavorativo, ma non aveva ancora valenza di titolo di studio in quanto non assolveva al diritto-dovere di istruzione e formazione e, con questo, all'obbligo di istruzione.

Un modello piuttosto articolato è quello della Regione Valle D'Aosta. Esso prevede le seguenti indicazioni metodologiche:

<p>Moduli Area culturale Oggetto: saperi di base - conoscenze e abilità</p>	<p>Unità Formative Capitalizzabili Area Professionale Oggetto: competenze professionali - Unità di competenza</p>
<p><i>Valutazione del profitto</i> Consiste nell'accertare se sono stati raggiunti obiettivi specifici di apprendimento, ovvero se è stato imparato ciò che è stato insegnato. Dipende, quindi, dal programma e rappresenta un punto di vista interno al percorso seguito.</p>	<p><i>Valutazione della competenza</i> Guarda a ciò che un individuo sa/sa fare in riferimento al mondo reale e rappresenta un punto di vista "esterno".</p>
<p><i>Valutazione riferita alla norma</i> Colloca l'esito delle prove dei partecipanti in una data graduatoria, le valuta e le classifica rispetto a quelle dei loro pari.</p>	<p><i>Valutazione riferita al criterio</i> Si contrappone a quella riferita alla norma in quanto ogni partecipante viene valutato esclusivamente per la sua competenza in quell'ambito, senza alcun riferimento ai suoi pari. La valutazione avviene tipicamente sulla base di una lista di controllo (<i>check list</i>), ovvero riferendosi ad un elenco articolato di punti (indicatori) considerati rilevanti per un determinato livello di apprendimento. La scelta degli indicatori può avvenire in riferimento al: - <i>prodotto</i> - materiale o immateriale - risultante dalla messa in atto della competenza (caratteristiche quantitative e/o qualitative osservabili);</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>contesto</i> – inteso come l’ambiente fisico e sociale “tipo” – simulato o reale – in cui viene messa in atto la competenza (risorse materiali e immateriali disponibili, rispetto di norme e vincoli, ...); - <i>processo</i> – inteso come la sequenza delle attività / operazioni che concorrono alla realizzazione del prodotto (specifiche tecniche di esecuzione, modalità e tempi di realizzazione, ...).
<p><i>Valutazione in base a criteri di progressione</i></p> <p>La capacità dell’individuo viene analizzata in base ad un continuum che comprende tutti i livelli significativi.</p>	<p><i>Valutazione in base a criteri di padronanza</i></p> <p>Si fissa un preciso standard di competenza minima – o <i>soglia di accettabilità</i> – per discriminare tra gli individui che hanno padronanza e quelli che non ce l’hanno, senza tener conto della qualità dei risultati conseguiti.</p>
<p><i>Valutazione continua</i></p> <p>È quella attuata dal formatore ed, eventualmente, dal formato su prodotti e prestazioni realizzati durante il percorso. Il giudizio finale rispecchia, quindi, l’intero processo.</p>	<p><i>Valutazione puntuale</i></p> <p>I giudizi vengono assegnati e le decisioni vengono prese in base ad un esame o ad altre procedure di valutazione che hanno luogo in un momento preciso, solitamente alla fine di un percorso o di una sua parte significativa. Ciò che è accaduto in precedenza è considerato irrilevante: conta solo ciò che la persona è in grado di fare in quel momento.</p>
<p><i>Valutazione indiretta</i></p> <p>Si valutano le abilità potenziali ricorrendo a una prova, solitamente su carta.</p>	<p><i>Valutazione diretta</i></p> <p>Prende in considerazione ciò che il candidato sta facendo; per esempio, mentre un piccolo gruppo sta discutendo, il valutatore osserva, confronta le prestazioni con i criteri riportati in una griglia, le riferisce alle categorie più adatte ed esprime una valutazione.</p>
<p><i>Valutazione delle conoscenze</i></p> <p>Ci si aspetta che l’allievo dimostri l’ampiezza e la padronanza delle sue conoscenze, rispondendo a domande di diverso tipo.</p>	<p><i>Valutazione delle prestazioni</i></p> <p>Ci si aspetta, piuttosto, che l’allievo fornisca in una prova diretta un campione di prodotto/risultato.</p>
<p><i>Valutazione analitica</i></p> <p>Alcuni elementi dell’apprendimento vengono tenuti separati (es. conoscenze e abilità, modalità scritte e orali, ...).</p>	<p><i>Valutazione “olistica”</i></p> <p>Consiste nell’espressione di un giudizio globale sintetico, che riguarda l’apprendimento nella sua interezza e organicità (unità di competenza).</p>

Come si vede, l’impianto è definito per Unità formative capitalizzabili (Ufc) e si riferisce ad una duplice categoria di finalità: del profitto e della competenza.

Si veda, sempre nell’ambito dello stesso modello, il caso del terzo anno dei percorsi di qualifica:

Aree di valutazione		Modalità/strumenti	Peso %	Soglia di accesso
Area comportamentale	Valutazione generale/trasversale	L'Area comportamentale è valutata in riferimento ai criteri di motivazione-interesse, relazione e comportamento e in base agli indicatori espressi nella Scheda relativa (alla fine del documento). Le singole Aree/Attività partecipano alla valutazione complessiva con peso e modalità da definire.	5	-
	Area orientativa			
	Attività motorie			
	Religione			
Area culturale	Moduli	Valutazione finale di ogni Modulo da parte del/i docente/i di riferimento volta a verificare gli apprendimenti in esito – conoscenze e abilità – secondo quanto indicato negli standard minimi dei saperi di base.	30	60/100 con almeno 2 Aree con soglia raggiunta (60/100), di cui 1 deve essere Area dei linguaggi o Area matematico-scientifica
Area professionale	Laboratorio progettuale	- Valutazione interna del lavoro svolto da ciascun allievo nell'ambito del gruppo da parte del/i docente/i prevalente/i e del coordinatore/tutor; - Eventuale auto-valutazione individuale/collettiva sul lavoro svolto dal sottogruppo (processo) e sul risultato realizzato dal gruppo (prodotto); - Eventuale valutazione esterna del prodotto finale in termini di gradimento del "pubblico".	5	-
	UFC	Valutazione finale di ogni Unità Formativa Capitalizzabile da parte del/i docenti/i di riferimento finalizzata a verificare l'intera Unità di Competenza, con peso e modalità da definire per ciascuna U.F.C.	40	60/100
Area esperienziale		Valutazione finale sulla base del lavoro svolto da ciascun allievo nell'ambito dello stage da parte di tutor formativo e tutor aziendale.	20	-
Totale				100

Si tratta di un modello composito, strutturato per aree e criteri di valutazione, oltre che per pesi e soglie.

Un caso differente è rappresentato dal modello della Regione Liguria in via di applicazione ai percorsi di quarto anno per il diploma di Istruzione e formazione professionale attualmente in svolgimento. L'impostazione che si intende adottare per l'esame finale prevede:

1. una *prova professionale-capolavoro* centrata sulle prerogative della figura di riferimento; essa prevede anche una relazione individuale da cui si deducano anche le competenze degli assi culturali necessariamente connesse con le competenze professionali mirate;
2. una *prova multiculturale* elaborata sulla base del formato INVALSI, utile anche ad una gestione statistica degli esiti; essa prevede anche legami espliciti con le competenze professionali;
3. un *colloquio* nel quale valorizzare il rapporto dell'alternanza formativa sottoscritto da aziende ed enti ed il portfolio dell'allievo, da presentare ambedue a cura del candidato.

Le prove di valutazione finale si riferiscono ad un *modello valutativo unitario*, sulla base del quale si chiede agli enti di formazione di certificare le competenze acquisite dagli allievi in esito alle unità di apprendimento svolte e delle attività (*stage, project work*) realizzate in azienda e sostenute da una valutazione da parte dei tutor aziendali, debitamente valorizzate dal consiglio di classe.

Tale certificato ha valore stimato nel 50% del totale; l'altro 50% è stabilito dalla prova finale.

Il modello valutativo unitario è strutturato nel seguente formato:

Competenze	Evidenze	Dimensioni	Livello	Grado
Quelle indicate nel progetto	Quelle indicate nelle rubriche: occorre che gli allievi si siano realmente cimentati nei compiti-prodotti indicati	Relazionale, affettivo-motivazionale Pratica Cognitiva Linguistica Riflessiva	Il livello di riferimento per il diploma quadriennale è EQF 4	Basilare Adeguate Eccellente

In tal modo, appare chiaro come un metodo siffatto di valutazione finale *richieda necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia costruttivista delle Unità di apprendimento, centrate su compiti e prodotti*. Infatti l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una "successione di lezioni", ma come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento".

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario quindi:

- ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti;
- inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento. Ogni attività formativa si svolge tramite UdA, ovvero per mezzo di lavori significativi, dotati di senso e di valore, che sollecitano lo stu-

5. Una prima riflessione sui modelli di valutazione emergenti

La rassegna – sia pur breve ed essenziale – che abbiamo appena svolto indica innanzitutto che siamo in presenza di una stagione di forte impegno e innovazione in tema di valutazione degli apprendimenti. Il modello più influente dal punto di vista internazionale è quello OCSE-PISA che si è imposto sia per il suo carattere di fruibilità sia per la metodologia fortemente centrata sul profilo di cittadinanza dello studente.

In prospettiva, sul piano nazionale dovrà probabilmente risultare più rilevante il modello INVALSI poiché rappresenta una delle prove di valutazione ufficiali dei vari percorsi formativi e perché consente un maggiore approfondimento della dimensione propria dei saperi linguistici e matematici indagati.

I regolamenti della istruzione secondaria prevedono un forte impulso innovativo; quello relativo agli istituti tecnici, ad esempio, afferma che “Le prove per la valutazione periodica e finale e per gli esami di Stato di cui ai commi 1 e 2 sono definite in modo da accertare, in particolare, la capacità dello studente di utilizzare i saperi e le competenze acquisiti nel corso degli studi anche in contesti applicativi. A tal fine, con riferimento a specifiche competenze relative alle aree di indirizzo, le commissioni di esame si possono avvalere di esperti del mondo economico e produttivo con documentata esperienza nel settore di riferimento” (art. 6, comma 3).

Emerge, quindi, una propensione verso la valutazione delle competenze, anche se i dispositivi sono ancora a carattere ibrido e deve ancora essere definito un modello unitario di attestazione-certificazione delle competenze.

Emerge inoltre, specie dalle esperienze in atto nelle Regioni e Province autonome, una varietà di modelli che spaziano su approcci differenti e che rivelano non poche volte una non piena padronanza delle norme in vigore e delle metodologie didattiche e valutative vigenti. Si pensi, appunto, alla tematica delle competenze che nella gran parte dei casi – dopo essere annunciata sul piano generale e programmatico – viene decisamente disattesa nelle prassi valutative finali dei percorsi.

A questo proposito risulta illuminante ciò che afferma una ragazza finlandese (la Finlandia è prima nella classifica OCSE-PISA) che ha svolto un anno di interscambio in una scuola italiana:

“Non so se i finlandesi sono i migliori del OCSE-PISA, ma diciamo che non sarebbe una sorpresa... Specialmente dopo il mio anno in Italia, ho iniziato ad apprezzare il nostro sistema di scuola molto di più... Io penso che il problema in Italia è che le persone devono studiare a casa e poi vengono a scuola a fare l'interrogazione in cui devono proprio ricordare tutto a memoria, parola a parola, e poi se gli chiedi “perché?”, non sanno rispondere perché non hanno davvero capito quello che hanno studiato. In Finlandia invece io a volte non studiavo niente a casa e prendevo 8 o 9 al compito soltanto perché avevo capito le cose durante le lezioni. In Finlandia, nel liceo i professori non guardano se io ho fatto i compiti a casa: lì loro pensano che siamo assai adulti per decidere le nostre cose e comunque fa male a noi se

non studiamo perché è la nostra vita. E questo fatto ci dava la possibilità di studiare di più quella materia che per noi era difficile e meno quella che era facile. E ci sono anche altre cose che non mi piacevano nella scuola italiana, per esempio il programma e la metodologia di studio della lingua inglese. Io non ho mai studiato, nella mia vita, per esempio Shakespeare: qui in Finlandia, è importante che io sappia parlare inglese, invece in Italia voi studiate 2-3 anni la grammatica e poi iniziate a studiare Shakespeare, che scriveva inglese che nemmeno Samantha, che parla inglese come la lingua materna, capiva totalmente...Quindi come le persone possono imparare a parlare inglese, se studiano quel modo della lingua che è morto cento anni fa?... Questi sono i miei pensieri”².

Riferimenti bibliografici

- BOTTANI N. - TUIJMAN A., *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando Editore, 1990.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in «Nuova Secondaria» 7 (2002), 13-18.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP, *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, 2004.
- CNOS-FAP, *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale*, Roma, Pio XI, 2005.
- COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici» 49 (2001) 1, 93-112.
- COMOGLIO M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2003.
- COMOGLIO M., *Il portfolio nella formazione professionale*, Roma, Pio XI, 2006.
- FRANCHINI R. - R. CERRI, *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation, Paris, 1994.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Paris, 2006, in <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Obbligo di istruzione - Linee guida* (Decreto 22 agosto 2007).
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, in «Rassegna CNOS», 2003, 1, 24-38.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando Editore, 1998.
- PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- PELLERÉY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- PERRENOUD P., "Nuove competenze professionali per insegnare", in *Dieci competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- PLESSI P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia, La Scuola, 2004.
- POLÁČEK K., *QPA - Questionario sui Processi di Apprendimento. Superiori e università.*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, 2005.
- REY B. (a cura di), *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- SERGIOVANNI T.J. - J. STARRATT, *Valutare l'insegnamento*, Roma, LAS, 2003.
- SPALDING E., *Tre P per valutare*, ADI, <http://ospitiweb.indire.it/adi/Portfolio/p1una%20storia.htm>

- TACCONI G., *Valutare nella formazione professionale*, Roma, Paper, 2007.
- UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa al Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)*, Bruxelles, 2008.
- VALZAN A., *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Paris, Hachette éducation, 2003.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Milano, Guerini e Associati, 2000.
- VARISCO B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.
- WIGGINS G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA Jossey-Bass., 1993.

² <http://matematicaescuola.wordpress.com/2009/04/27/ocse-pisa-italia-finlandia-il-giudizio-di-una-ragazza-finlandese/>