

Progettare e valutare per competenze. Basi pedagogiche e logiche operative

Prof. Andrea Porcarelli

Professore Associato di Pedagogia Generale e sociale – Università
di Padova

CPIA di Padova – 8 ottobre 2018

Le parole e le «cose»

Competenza: un termine «taumaturgico»?

In particolare nella normativa (e nelle vulgate formative) scolastiche, quando si parla di «scuola delle competenze» ...
... siamo sicuri che «basta la parola»?

Un concetto dibattuto e complesso

Istanze di un
dibattito recente

Questioni dalle
«radici lontane»

Le competenze chiave tra OCSE e UE



OCSE

PISA (lanciato nel 1997, avviato nel 2000): Valutazione degli apprendimenti degli studenti (*competenze di base*)

DeSeCo (lanciato nel 1997): Identificazione delle *competenze chiave* per un inserimento di successo nella realtà sociale ed economica

Unione Europea

Cresson-Flynn (1995): individuare (valutare e certificare) le competenze - chiave per la mobilità

Cons. Eu Lisbona (2000): diventare l'economia basata sulla conoscenza più dinamica al mondo

Racc. Cons. (2006): competenze chiave x apprendimento permanente
Racc. Cons. (2008): competenze chiave x quadro europeo delle qualifiche e dei titoli

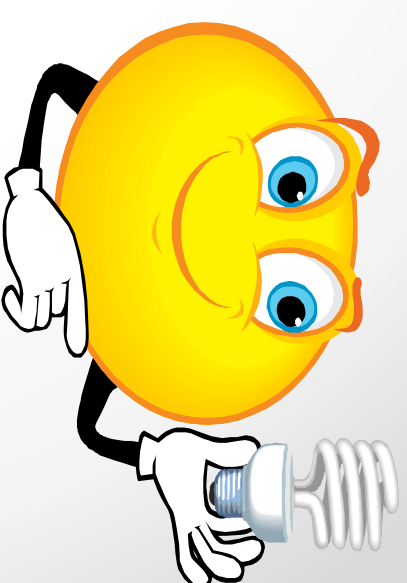
Racc. Cons. (2018): competenze

chiave x apprendimento permanente

... alcune definizioni ...

OCSE – Progetto DeSeCo

DeSeCo concepisce le competenze chiave come competenze individuali che contribuiscono a una vita “realizzata” e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate. Le competenze che non soddisfano tutti i criteri sopra citati non sono considerate chiave (Ryken, Salganik, 2007, p. 96). Esse si articolano in tre aree: 1) **usare gli strumenti in modo interattivo** (linguaggio, informazione, tecnologia); 2) **interagire in gruppi sociali eterogenei** (relazionarsi, cooperare, gestire i conflitti); 3) **Agire autonomamente** (agire all'interno di contesti e prospettive, ideare e condurre progetti di vita e progetti personali).



Raccomandazione UE - 2006

Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave: 1) **Comunicazione nella madrelingua**; 2) **Comunicazione nelle lingue straniere**; 3) **Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia**; 4) **Competenza digitale**; 5) **Imparare a imparare**; 6) **Competenze sociali e civiche**; 7) **Spirito di iniziativa e imprenditorialità**; 8) **Consapevolezza ed espressione culturale**.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave. (*Raccomandazione UE, 18 dicembre 2006, Allegato*)

La Raccomandazione UE 2018

Contesto della Raccomandazione

«**Le competenze richieste oggi sono cambiate:** più posti di lavoro sono automatizzati, le **tecnologie** svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le **competenze imprenditoriali, sociali e civiche** diventano più importanti per assicurare **resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti**»

«Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la **capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione** sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze. (...) In risposta ai cambiamenti intervenuti nella società e nell'economia, sulla base delle discussioni sul futuro del lavoro e in seguito alla consultazione pubblica sulla revisione della raccomandazione del 2006 relativa a competenze chiave, è necessario rivedere e aggiornare sia la raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, sia il pertinente quadro di riferimento europeo».

«Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno **per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva**. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, **mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti**, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità. Le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. **Esse si sovrappongono e sono interconnesse**; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave».

Le 8 competenze-chiave

Raccomandazione UE 2006

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. Competenza digitale
5. **Imparare a imparare**
6. **Competenze sociali e civiche**
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale

Raccomandazione UE 2018

1. Competenza alfabetica funzionale
2. Competenza multilinguistica
3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4. Competenza digitale
5. **Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare**
6. **Competenza in materia di cittadinanza**
7. Competenza imprenditoriale
8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Modelli epistemici di competenza in prospettiva psico-pedagogica

Nessun dispositivo pedagogico-didattico è idealmente «neutro», ma sempre porta con sé una *pedagogia implicita* (Bruner) che a sua volta è portatrice di una *antropologia implicita*. Vi sono perlomeno tre «modelli epistemici» di competenza che hanno diversi presupposti antropologici, pedagogici, psicologici che – a loro volta – condizionano il loro uso didattico



**Modello
comportamentista**

**Modello
cognitivista**

**Modello
costruttivista**

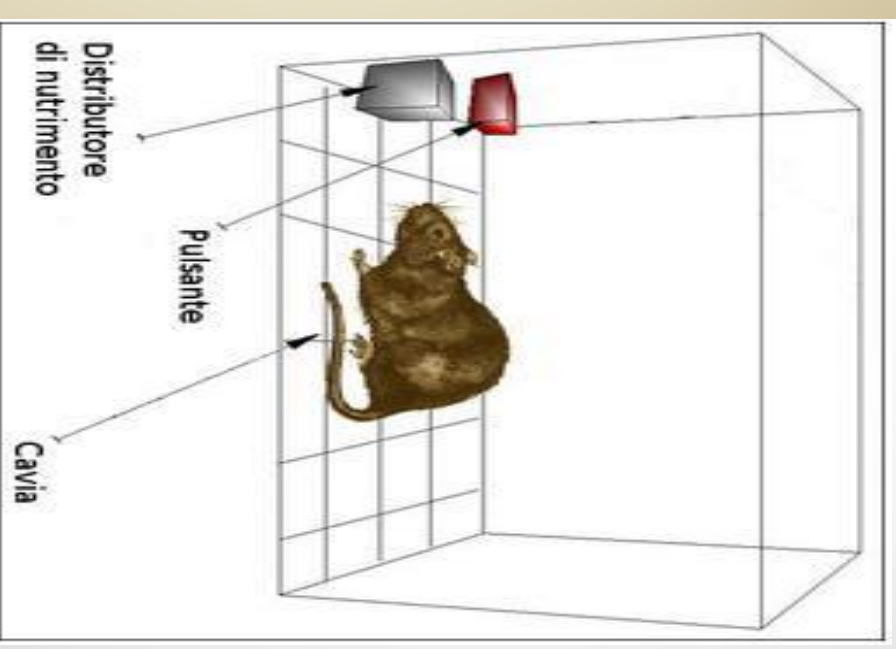
Il modello comportamentista

Focus sui comportamenti (competenze come «prestazioni eccellenti»)

Considera i comportamenti osservabili che – tradizionalmente – devono essere facilmente descrivibili da un osservatore esterno, che dovrebbe poterli esprimere con un verbo di modo infinito (es. calcolare, sommare, scomporre, riassumere, ecc.) Mettendo a confronto le prestazioni relative ai singoli comportamenti osservabili, ricerca la «migliore prestazione» (o prestazione eccellente) tra le molte possibili (Taylor, Bobbit, Tyler, Bloom ...).

Viene considerato «competente» chi – data una prestazione che corrisponde ad un comportamento osservabile fissato come obiettivo – la svolge nel minor tempo possibile, con il minor numero di errori. La prestazione è la stessa per tutti, la competenza dipende dalla rapidità e precisione con cui la si compie.

Nell'ambito dei comportamenti motori è quella che in genere chiamiamo «destrezza»



Il modello cognitivista

Distingue tra prestazione (performance) e competenza

Il pensiero viene considerato come un'attività a processi simultanei (non meramente «algoritmici»), in cui l'individuo acquisisce e trasforma le informazioni provenienti dall'ambiente, elaborando conoscenze che influiscono sui comportamenti. Tra i processi di cui sopra si distingue una sequenza principale di operazioni, che corrisponde al flusso della coscienza, che è possibile indagare anche in termini introspettivi.

Considera la competenza come un livello più avanzato e complesso rispetto alle singole performance. Essa si configura come capacità di assolvere un compito complesso, mediante schemi operativi frutto di conoscenza ed esperienza (Neisser, Chomsky, Piaget, ...), in cui le conoscenze vengono rese «operative» attraverso corrispondenti abilità.

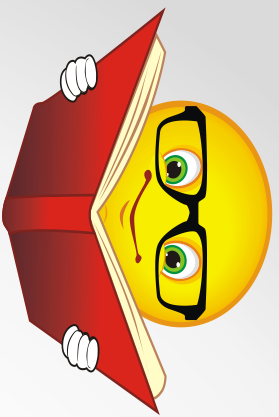


Il modello costruttivista

Apprendimenti significativi e contesti di vita: competenza come «expertise»

Sottolinea la natura attiva della conoscenza umana, in cui ciascuno costruisce “mappe di significati” a partire da apprendimenti significativi (Ausubel), per poi confrontarsi dinamicamente con la realtà concreta e negoziare gli stessi significati con gli altri soggetti. Mira a promuovere la “costruzione” della conoscenza (Vygotskij), tende a rappresentare agli studenti situazioni di vita reale (non limitandosi alle semplificazioni che avvengono tra le mura scolastiche), favorisce la costruzione collaborativa della conoscenza (Eckert, Wenger). Concepisce la competenza come expertise, ovvero “padronanza del concreto” (Scribner), in cui il soggetto mobilita tutte le proprie risorse (motivazioni, conoscenze, abilità) per affrontare e risolvere in modo versatile e flessibile i problemi continuamente emergenti. Per questo ci si serve di “compiti autentici” e ambienti di apprendimento legati alla vita reale.





Consigli di lettura per approfondire

- Porcarelli A., *Progettare per competenze.*

Basi pedagogiche e strumenti operativi,

Diogene Multimedia, Bologna 2016

Si tratta di uno strumento di lavoro, per insegnanti e dirigenti scolastici, in cui si presentano i diversi modelli di progettazione per competenze, il dibattito internazionale, ma anche alcuni strumenti di lavoro (schede per l'analisi riflessiva e l'osservazione sul campo).

Porcarelli A., *Educazione e politica. Paradigmi*

***pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012**

Misurandosi con l'emergenza educativa del nostro tempo ed una lettura attenta delle condizioni socio-politiche in cui si svolge, il testo va alle radici di una possibile «risposta pedagogica», confrontandosi con otto testimoni significativi, di cui presenta l'intreccio tra visione dell'uomo, visione della società, educazione e politica.

ANDREA PORCARELLI
**PROGETTARE
PER COMPETENZE**
Basi pedagogiche e strumenti operativi



Andrea Porcarelli
**Educazione
e politica**
Paradigmi pedagogici
a confronto

il **mp** estiere
della
pedagogia

FrancoAngeli

Un testo

«speciale»

Scritto con stile

narrativo, per parlare

(attraverso la

metafora del

cammino,

specialmente in

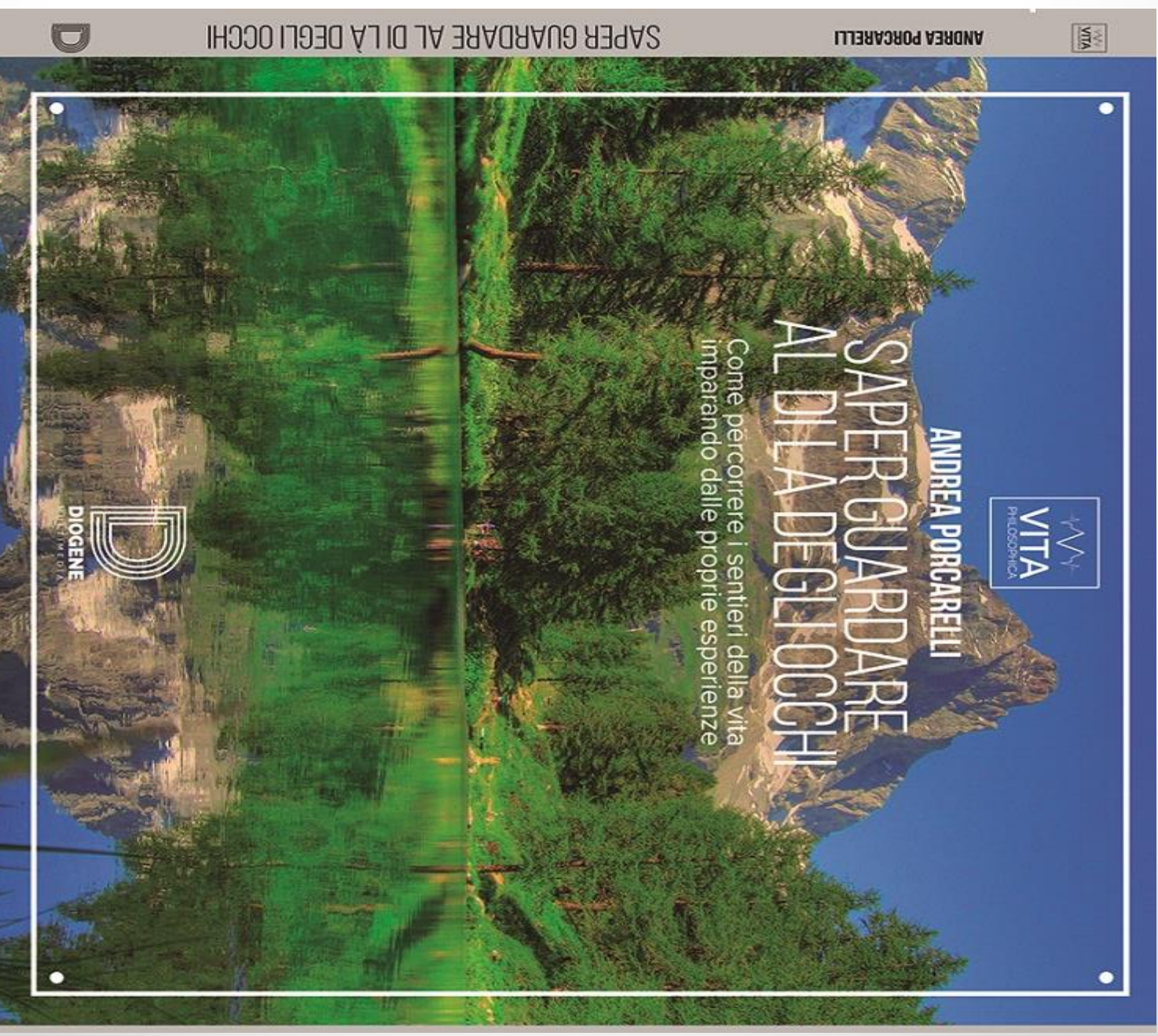
montagna) del

percorso di

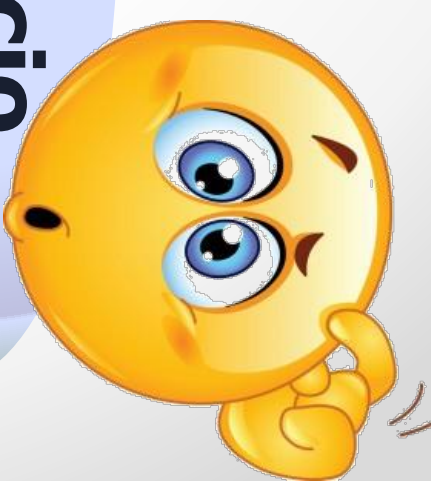
apprendimento a

partire dalle proprie

esperienze



Due approcci pedagogici



Approccio funzionalista

Centrato sugli oggetti culturali, le conoscenze e le abilità da acquisire, «in funzione» delle esigenze del mercato, della società o del contesto in cui viviamo.
Mission della scuola: erogare pacchetti formativi

Approccio personalista

Centrato sulle persone (specialmente in età evolutiva), sui loro bisogni di sviluppo, le loro motivazioni profonde, la valorizzazione dei loro talenti. **Mission della scuola: Educare attraverso l'istruzione**

Due «poli concettuali» per le competenze

Approccio funzionalista:
la competenza come ...

**Performance che impiega
abilità complesse e
conoscenze specifiche**

Rischio di *sostanzializzazione*
Competenze decontestualizzate
I modelli sono soprattutto
comportamentista e cognitivista.
Immagine: vaso da riempire

Un indicatore lessicale:
«competenze attese»

Approccio personalista:
la competenza come ...

**Mobilizzazione delle migliori
risorse interiori (conoscenze
abilità, motivazioni ...)**

Personalizzazione delle
competenze, contestualizzate. Il
modello di competenza è di tipo
socio-costruttivista. Certificazione
qualitativa. Immagine: fuoco da
accendere

Un indicatore lessicale:
«competenze personali»

L'approccio personalista

Focus sulla persona competente: dall'«esecuzione» alla «azione»

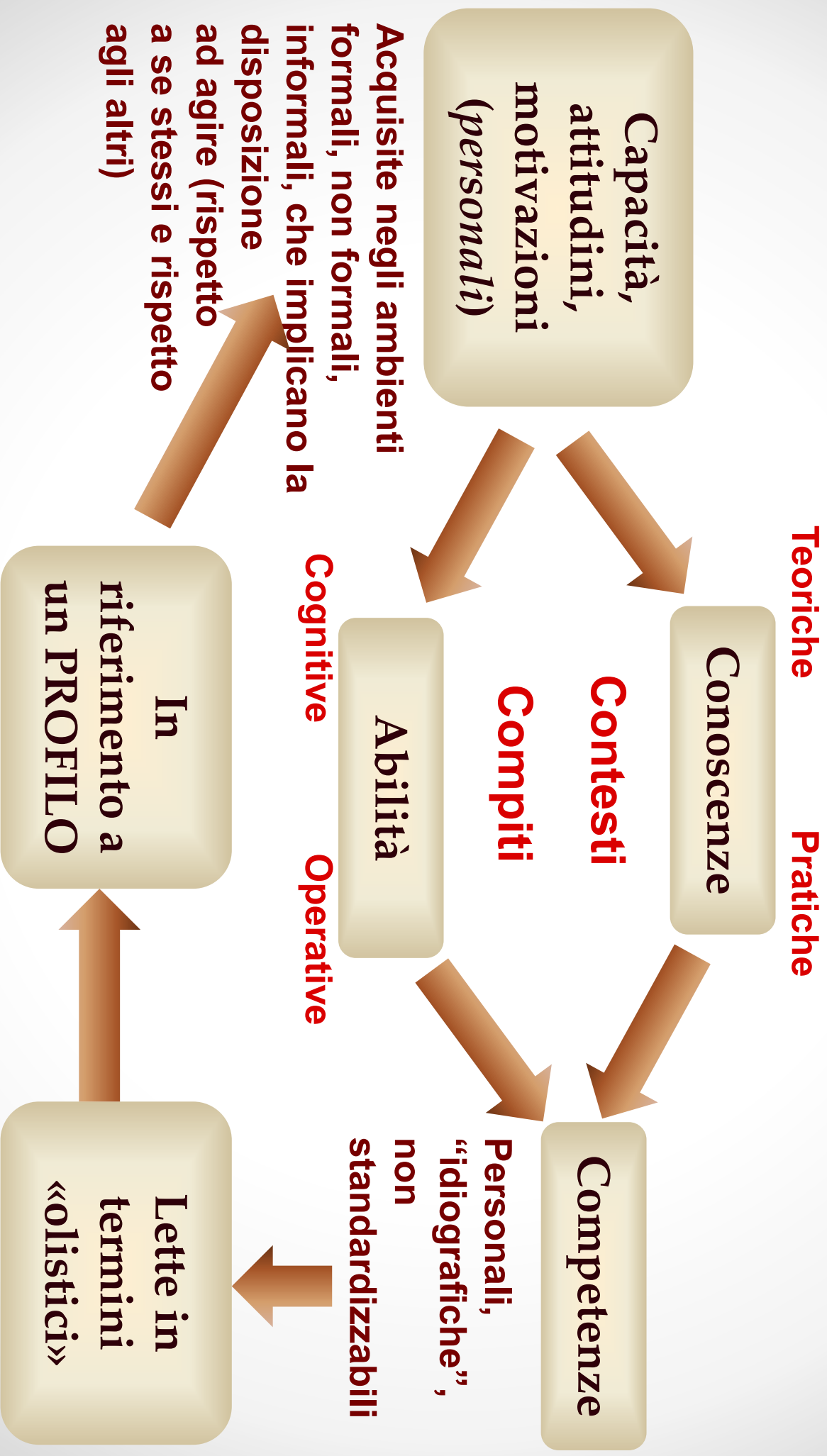
Ingloba totalmente il soggetto, considerandone l'aspetto cognitivo, ma anche volitivo, motivazionale e – più in generale – tutta la sua storia e identità (Le Boterf, Pelleray, ...). Scrive quest'ultimo (citando Perrenoud):

“Una competenza presuppone l'esistenza di risorse da mobilitare, ma non si confonde con esse, poiché al contrario la competenza vi aggiunge qualcosa rendendole sinergiche in vista di un'azione efficace in una situazione complessa. Essa accresce il valore d'uso delle risorse mobilitate, allo stesso modo che una ricetta di cucina valorizza i suoi ingredienti, perché le ordina, le mette in relazione, le fonde in un insieme più ricco della loro semplice unione per giustapposizione”

[Perrenoud, 2003; cfr. Pelleray, 2004]

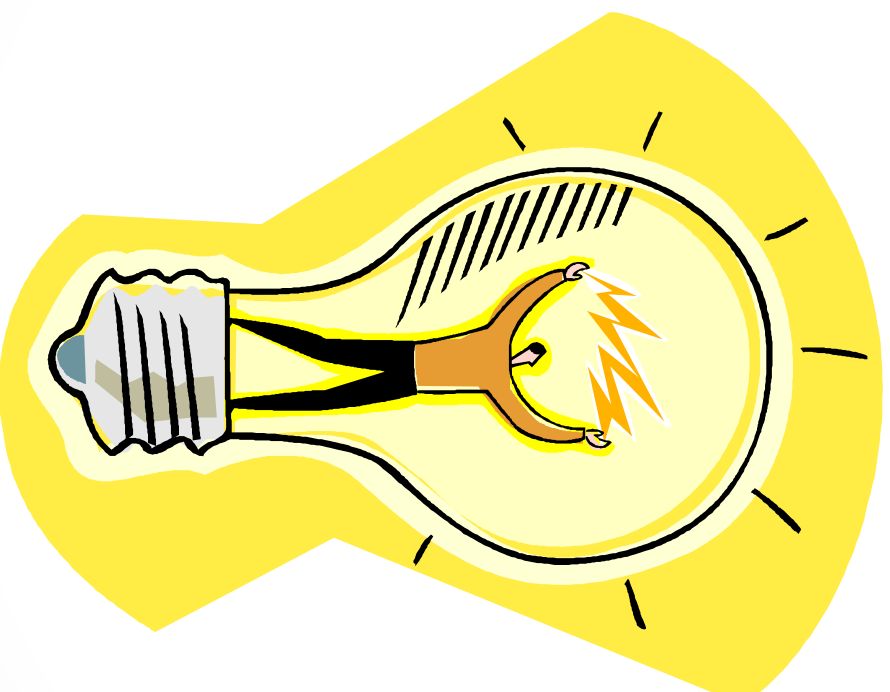


Il modello personalista



Alla ricerca dei «modelli impliciti» nella normativa

Il profilo del primo ciclo e i traguardi per lo sviluppo di competenze



Le linee guida per i CPLA (2012)

Educare in vista di un Profilo [I Ciclo]

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione [Indicaz. Nazionali I ciclo - 2012]

Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad **affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni**. Ha **consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco**. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. [Indicaz. Nazionali I ciclo – 2012 Profilo dello

Traguardi per lo sviluppo di competenze (I ciclo)

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline. Essi

rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono **criteri per la valutazione delle competenze attese** e, nella loro scansione temporale, **sono prescrittivi**, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior **conseguimento dei risultati**.



Il Patto formativo individuale (Linee guida x CPIA – 2012)

La valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente (...). Il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede, tra l'altro, che i percorsi di istruzione siano organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso sulla base di un Patto formativo individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto (...) con esso viene formalizzato il percorso di studio personalizzato (PSP) relativo al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione (p. 12).

I gruppi di livello

«L'organizzazione per gruppi di livello facilita la personalizzazione del percorso, anche sotto il profilo dei tempi di fruizione dello stesso, sostiene lo sviluppo dei processi di apprendimento a partire dalle competenze possedute dall'allievo adulto, richiede modelli aperti e flessibili, si sviluppa secondo strategie metodologiche e didattiche coerenti con i differenti contesti di riferimento» (Linee-Guida, p. 15).

N.B. – I gruppi di livello si riferiscono alle conoscenze e abilità ... che vengono qui intese come «competenze» (di base) ... ma si innestano su un tronco vivo di Competenze personali che orientano anche alla vita sociale:

«In tale contesto assume particolare rilevanza l'adozione di metodologie attive fondate sul ricorso a stage, tirocini e alternanza scuola-lavoro anche al fine di favorire l'acquisizione e il potenziamento delle competenze attese in esito ai percorsi di istruzione necessarie ad assicurare la piena partecipazione di cittadini adulti al mercato del lavoro e alla vita sociale di oggi» (Linee-Guida, p. 15).

N.B. – In questo caso le «competenze attese» sono sia quelle personali che quelle «disciplinari», più interessante è il ruolo di metodologie attive, alternanza scuola-lavoro, ecc. → COMPITI DI REALTA'



Una saggezza progettuale per promuovere competenze

Ingegnere

Ha un progetto da realizzare, stabilito nei minimi dettagli
PRIMA di iniziare a realizzarlo. Esso prevede una sequenza logica di fasi ciascuna delle quali è essenziale per passare all'altra. Il venir meno al progetto (es. mettere sabbia al posto di cemento) in genere rappresenta un problema ...

Bricoleur

Si misura costantemente con la realtà concreta, tiene conto dei vincoli e di ciò di cui dispone, si ingegna per trasformare il materiale disponibile in un artefatto che in parte aveva già in mente, in parte raccoglie suggestioni in corso d'opera

Obiettivo Formativo

Trame di
senso
nell'oggetto
culturale

Immaginare
situazioni
concrete

Appello alla
dimensione
esistenziale
personale

Collegate agli
ambiti di
competenza

In questo spazio di incontro tra
cultura e vita, in cui i ragazzi si
trovino di fronte a compiti aperti e
creativi, connessi tra loro in
situazioni complesse e – per
quanto possibile - **REALI**

In vista di una
«valutazione
autentica»

Compiti di realtà

Alcune caratteristiche di un compito di



realità [AP, *Progettare...*, pp. 119-122]

E' progettuale?

Non solo nasce da una progettazione intenzionale e partecipata che comporta il diretto coinvolgimento degli allievi, ma implica esso stesso un progetto da concretizzare, un problema complesso da risolvere, un compito da svolgere in maniera non puramente esecutiva?

E' realistico?

Si radica cioè nell'esperienza, nella realtà ambientale, sociale, civile in maniera tale da non apparire astratto per chi lo affronta.

E' operativo?

Richiede azioni precise degli allievi, attività laboratoriali con risvolti pratici e operativi che esaltano la riflessività dell'allievo.

Offre agli

allievi spazi di responsabilità e di autonomia?

E' significativo per gli allievi?

Attinente cioè, al vissuto, all'esperienza personale non unicamente riferibile a un sapere teorico e astratto, ma contestualizzato e significativo per gli allievi. Risponde anche alla domanda "Che senso ha?"

<p>E' sufficiente-mente globale?</p>	<p>Capace di mettere in gioco competenze e conoscenze/abilità molteplici, così da attivare vari aspetti della persona (non solo la dimensione intellettuale, ma anche estetica, operativa, sociale, affettiva...).</p>
<p>Necessita di conoscenze e abilità disciplinari per essere realizzato?</p>	<p>Non è estraneo al percorso didattico, al contrario, necessita delle discipline svolte quali strumenti per realizzarlo e chiama in causa elementi importanti di ciascuna disciplina in modo diretto e non solo "in obliquo"</p>
<p>E' trasversale?</p>	<p>Pluridisciplinare e alimentato da competenze anche metodologiche, metacognitive, che favoriscono la riunificazione dei diversi saperi disciplinari in un sapere personale di ciascuno.</p>
<p>E' autoconsapevolizzante ?</p>	<p>Genera riflessione sulle azioni, spunti di autovalutazione, assunzioni di responsabilità, favorisce la motivazione e l'auto-direzione del proprio apprendimento (aspetto metacognitivo).</p>
<p>E' comprensibile e verificabile ?</p>	<p>Non in astratto (attraverso operazionismi fittizi e artificiosi), ma sul campo, in situazione, anche dotandosi di griglie di osservazione e strumenti di autovalutazione.</p>

Progettare per UDA

«Condizione necessaria e irrinunciabile per il riconoscimento dei crediti e la personalizzazione del percorso è la progettazione per unità di apprendimento, da erogare anche a distanza, intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze correlate ai livelli e ai percorsi didattici» (Linee-Guida, p. 15).

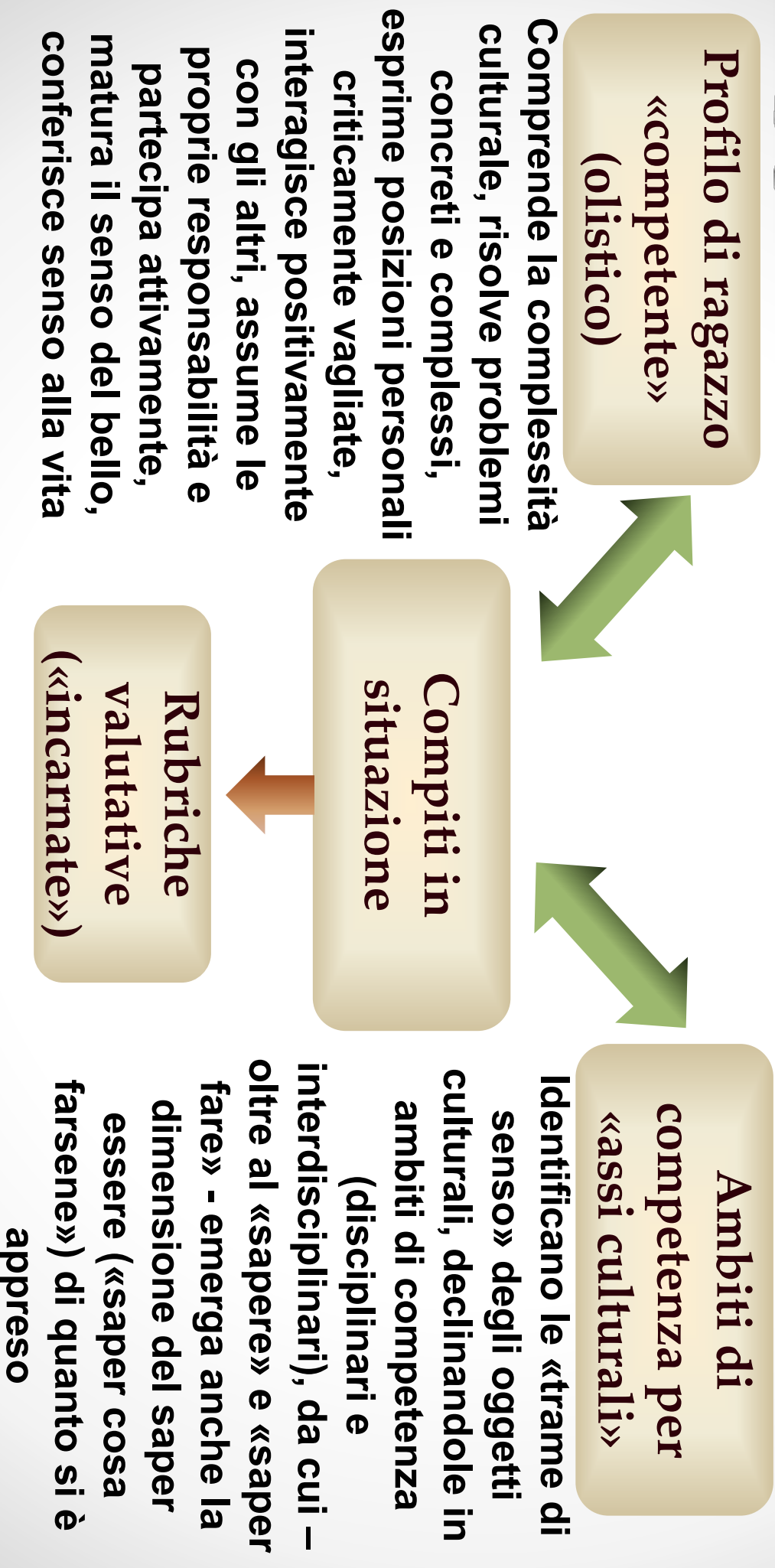
N.B. – In questa forma è una perfetta introduzione allo schema di progettazione che vi ho appena proposto, anche se vi è un'oscillazione di significato nell'uso del termine «competenza» (probabilmente più legato alle conoscenze/abilità)

«In particolare, per definire la corrispondenza tra conoscenze e abilità – in relazione a ciascuna competenza – è indispensabile: 1) tenere conto di tutte le competenze, conoscenze e abilità previste per il periodo di riferimento indicando quelle funzionali al raggiungimento dei singoli risultati di apprendimento; 2) stabilire la quota oraria relativa a ciascuna competenza (quota parte del monte ore complessivo previsto per ciascun periodo); 3) individuare la competenza o le competenze da poter acquisire attraverso modalità di fruizione a distanza – in tutto o in parte – in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo del periodo di riferimento» (Linee-Guida, p. 15).

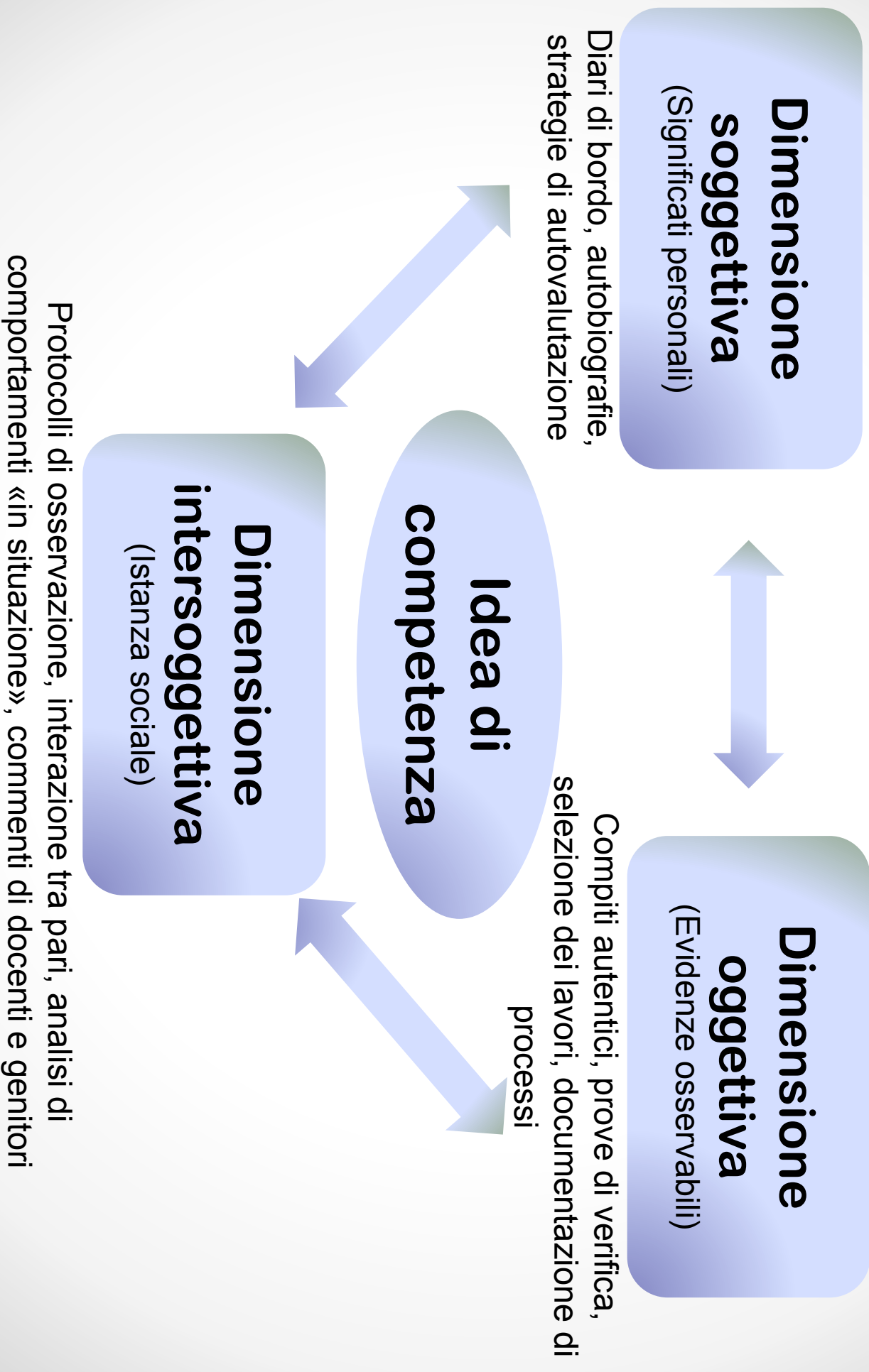
N.B. – In questo caso l'idea di competenza è intesa in senso cognitivista (approccio funzionalista) e richiama – sostanzialmente – insiemi strutturati e coordinati di conoscenze e abilità, con un'apertura in senso personalista soprattutto nei risultati di apprendimento per assi culturali (vedi tab. A), molto meno nelle competenze attese al termine del primo livello (All. A.1).



Logiche di osservazione delle competenze



Una «triangolazione» dinamica per osservare e valutare competenze



Puntualizzazioni sugli strumenti di valutazione

Dimensioni di competenza **Istanze a cui ci si riferisce** **Esempi di strumenti di analisi e osservazione delle dimensioni di competenza**

Dimensione Soggettiva	Istanza autovalutativa che esplora i significati personali che il soggetto attribuisce a ciò che sa e sa fare	- - - - -	Diari di bordo Autobiografie, scritture narrative Schede di autovalutazione Strategie autovalutative Resoconti verbali e analisi riflessive di quanto compiuto
------------------------------	---	-----------------------	--

Dimensione Oggettiva Istanza empirica che esplora le evidenze osservabili, sotto gli occhi di tutti

- Selezione dei migliori lavori
- Documentazione dei processi
- Prove di verifica (in situazione)

Dimensione Intersoggettiva	Istanza sociale che misura con i sistemi di attese legate ai diversi interlocutori (a dagli insegnanti)	- - -	Protocolli e schede di osservazione (rivolte ai diversi interlocutori: insegnante, altri allievi coinvolti, tutor aziendale, ecc.) Analisi del comportamento sul campo (anche mediante check-list da mettere a disposizione degli interlocutori informati)
-----------------------------------	---	-------------	---

Tre livelli di valutazione degli apprendimenti

Conoscenze e abilità

(Sono i «mattoni» su cui si costruisce qualsiasi edificio culturale)

Si valutano con le prove «tradizionali» di qualsiasi tipo, mirano ad accertare la presenza e operatività delle une e delle altre (compatibile con un approccio comportamentista).

Competenze disciplinari

(A cui si riferiscono i «traguardi di competenza» indicati dal MIUR e dal documento per i CPIA)

Si valutano con prove «aperte» in cui conoscenze e abilità debbano interagire sinergicamente e sia necessario un approccio attivo (compatibile con un approccio cognitivista).

Competenze personali

(Coinvolgono il «saper agire» della persona e le sue motivazioni)

Si valutano con compiti di realtà, in cui ciascuno debba mobilitare creativamente tutte le proprie risorse (compatibile con un approccio costruttivista).



Grazie

per la vostra attenzione