

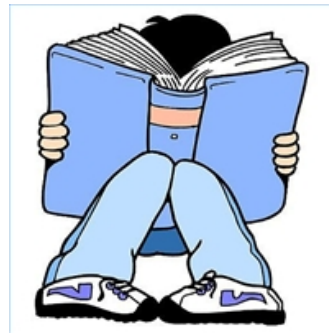
Valutare i risultati di apprendimento: approcci e scelte metodologiche

**18 dicembre 2017, ore 14.30
Università IUAV di Venezia**

*Anna Serbati
Università degli Studi di Padova*

“L’efficienza dell’azione didattica, dipende anzitutto da cosa pensiamo significhi insegnare”

Tre possibili interpretazioni di quel che accade in classe:



1. “incolpare” lo studente

2. “incolpare” il docente



Biggs, 2007

3. Integrare insegnamento e apprendimento:
l'insegnamento consiste nell'incoraggiare lo studente ad utilizzare azioni di apprendimento che raggiungano i **risultati attesi**



Teachers need to know how students learn to support appropriate learning activities and discourage inappropriate ones

La stesura degli obiettivi formativi del singolo insegnamento

- Esprimono l'intenzione generale del docente e la copertura didattica
- Indicano il contenuto dell'insegnamento e la sua relazione con il resto del corso
- Sono sintetici

This module will provide a general introduction to European Union law (law, level 2)

The aim of the module is to introduce students to the basic areas of digital electronics, as they may be encountered in physics instruments, and to provide the necessary theoretical background to carry out experimental investigations (physics, level 1)

La formulazione dei risultati di apprendimento

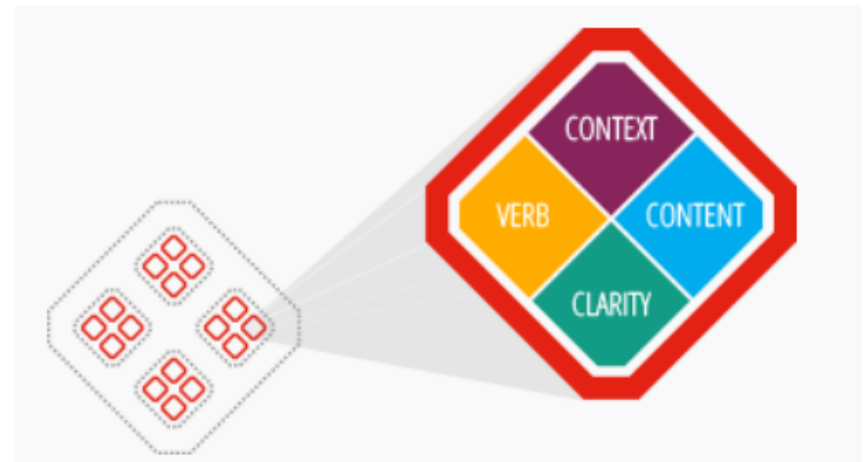
Un risultato di apprendimento espresso in maniera adeguata comprende tre elementi:

1. Almeno **un verbo** che indica cosa ci si attende che lo studente sappia e sappia fare al termine del percorso di studio;
 2. un termine che indica «su cosa» o «con che cosa» lo studente sta agendo (generalmente **l'oggetto del verbo**);
 3. un termine che indica la natura (**il contesto o lo standard**) della performance richiesta, come evidenza che l'apprendimento previsto è stato raggiunto.
-

La formulazione dei risultati di apprendimento

Steps consigliati:

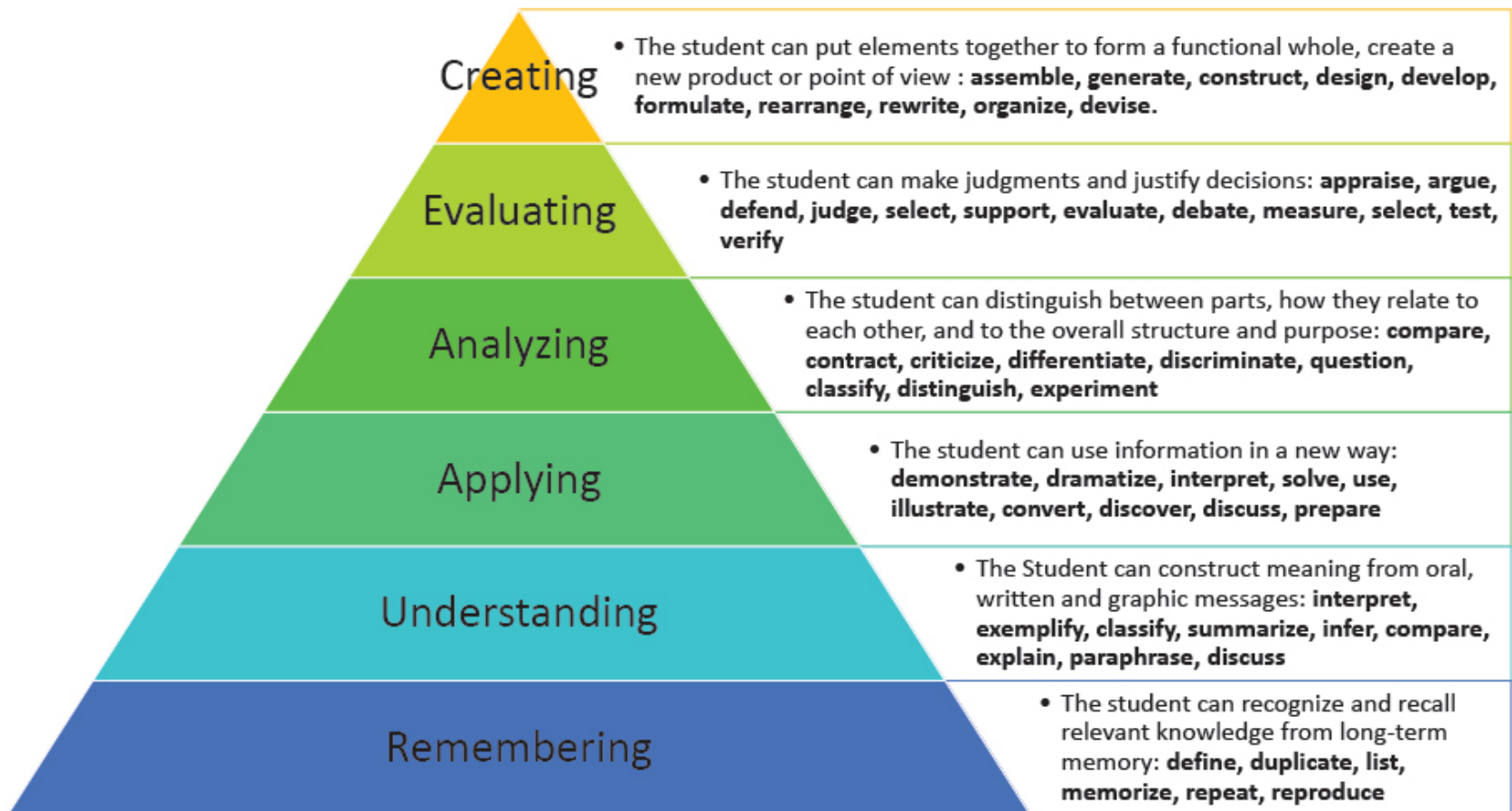
1. Stabilire lo scopo generale dell'insegnamento
2. Identificare i **contenuti principali** (oggetto dell'azione)
3. Selezionare i livelli cognitivi desiderati e quindi i **verbi** appropriati
4. Aggiungere informazioni di **contesto** (se necessario)
5. Rivedere il tutto per assicurare **chiarezza**



La formulazione dei risultati di apprendimento



Tassonomie (adattamento da [Anderson & Krathwohl, 2001](#))

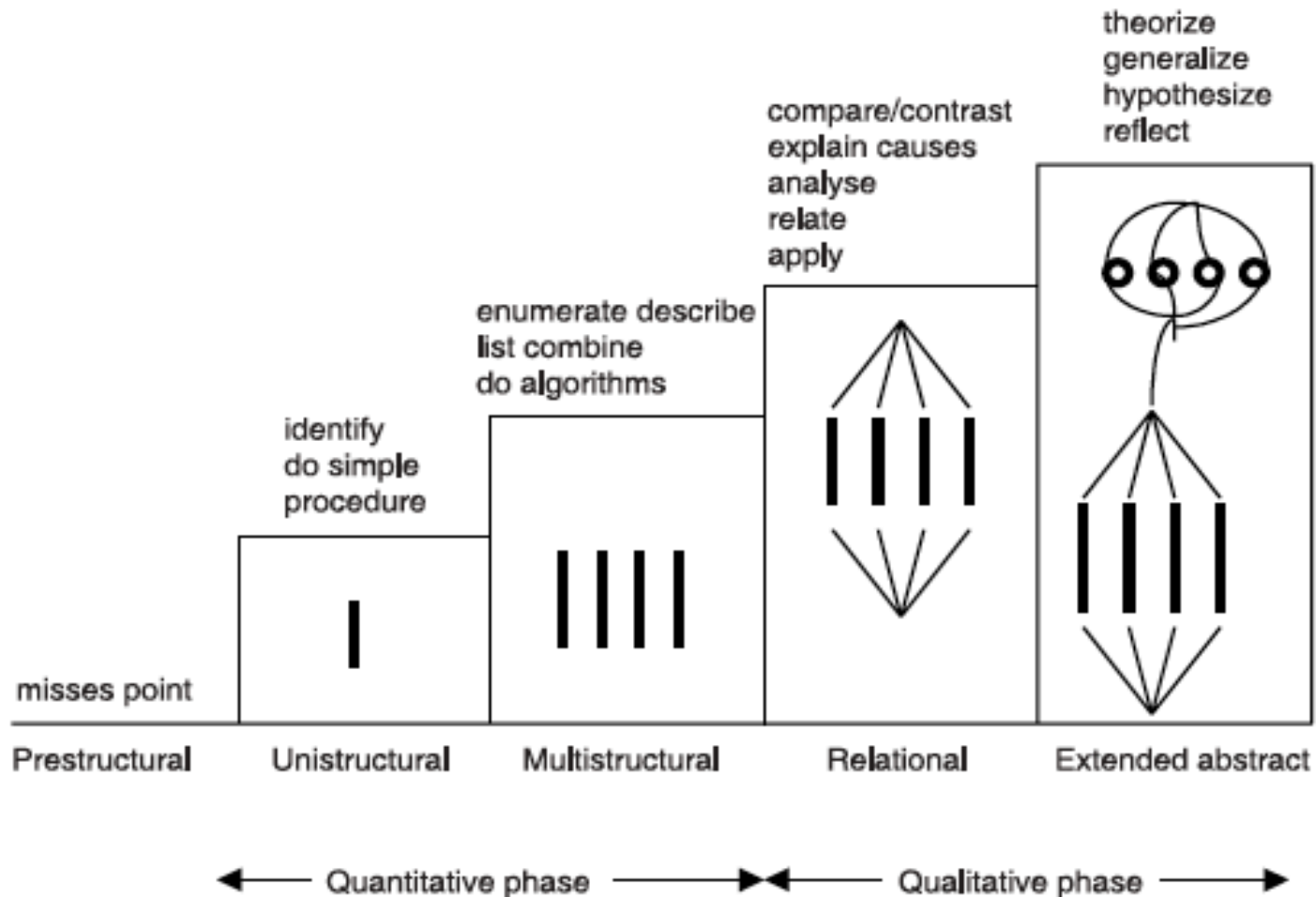


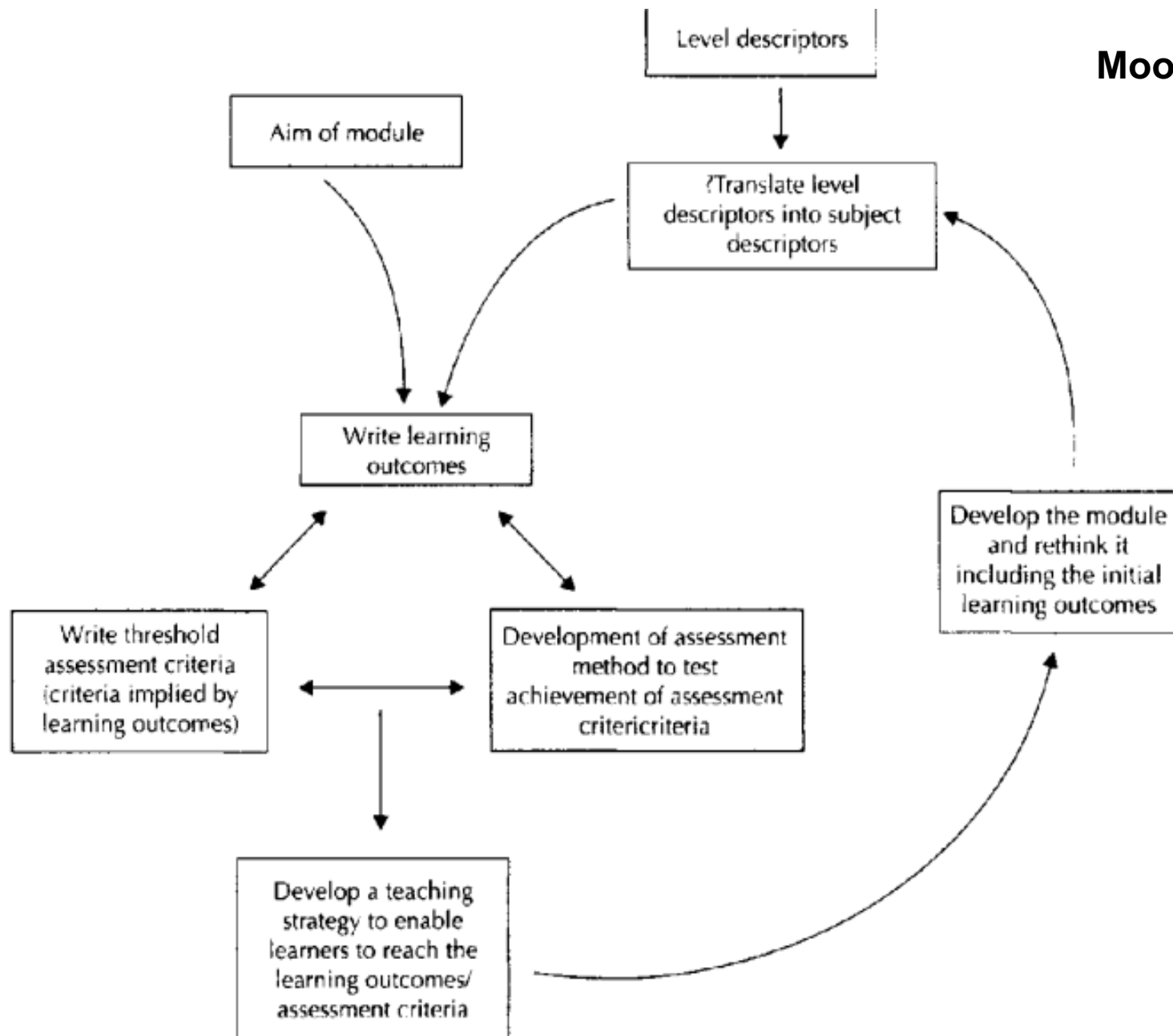
Ps. Alcuni verbi possono essere utilizzati in più di una categoria a seconda dal contesto e del livello di complessità del contenuto -> uso flessibile della tassonomia

Per altre tassonomie si veda: Bloom (1956), di cui la presente rappresenta un'elaborazione

Tassonomie

Structure of observed learning outcome – SOLO taxonomy (Biggs, Collins, 1982): <https://www.youtube.com/watch?v=jvoiqVbCp58>







***Constructive alignment: un
approccio alla progettazione
per risultati di apprendimento***

Constructive alignment

Approccio alla progettazione che ottimizza le condizioni per la qualità dell'apprendimento, costruendo un ambiente di insegnamento coerente in cui modalità di insegnamento e pratiche di valutazione sono allineate agli scopi dell'insegnamento.

Constructive

Adottando l'approccio costruttivista, gli studenti costruiscono significati attraverso rilevanti attività di apprendimento. Se sono stati comunicati in maniera chiara i risultati di apprendimento attesi, è più probabile che si sentano motivati verso i contenuti e le attività programmate dal docente per facilitare il loro apprendimento.

Alignment

Il docente predispone un ambiente di apprendimento che supporta le attività di apprendimento adeguate per raggiungere i risultati di apprendimento prefissati. Il punto chiave è che le componenti del sistema di insegnamento - in modo particolare i metodi di insegnamento e le prove di valutazione - siano allineate alle attività di apprendimento presupposte dai risultati attesi.

(Biggs & Tang, 2007; Zaggia, 2008)

Constructive alignment

1. Definire lo scopo, gli obiettivi e i risultati attesi.

Scopo e obiettivi devono essere espressi in risultati di apprendimento attesi, ovvero **cosa sapranno e cosa sapranno fare gli studenti al termine del percorso di studio**

La definizione dei risultati di apprendimento è un momento molto delicato in quanto bisogna stabilire sia:

- **L'azione** (=il verbo) che indica il processo cognitivo da attivare (livello di apprendimento richiesto)
- **L'oggetto** (=il nome) dell'azione

Constructive alignment

2. Scegliere le attività di insegnamento/apprendimento e le risorse che permettono che i risultati siano raggiunti e dimostrati (metodi, materiali, forme di supporto...), creando un appropriato ambiente di apprendimento.
 3. **Valutare / giudicare** se e quanto gli studenti incontrano i risultati attesi differenziando la performance a seconda del livello raggiunto e, in caso di valutazione formativa, dare feedback per aiutare gli studenti a migliorare il loro apprendimento.
 4. Trasformare tali giudizi in valutazioni e **voti**.
-

La scelta dei compiti valutativi

Obiettivo: un compito valutativo deve esprimere in che grado uno studente abbia raggiunto il risultato di apprendimento atteso (learning outcomes: LOs)

Nella progettazione di attività valutative, è necessario tenere conto di (Biggs & Tang, 2007):

- costruzione di chiari criteri attraverso una **rubrica** con descrittori crescenti, condivisa con gli studenti
 - un compito valutativo può valutare **più di un LO**
 - un LO può essere valutato da più prove
 - il **tempo** impiegato dallo studente nel compito valutativo (e dal docente nella correzione) deve riflettere l'importanza del LO
 - un compito valutativo deve essere **gestibile**
-

Un esempio di rubrica Biggs & Tang, 2007, p. 210

Table 10.2 Grading criteria (rubrics) for an argue-a-case assignment

	<i>Percentage points</i>	<i>D</i> 1–3	<i>G–</i> <i>C</i> 5–7	<i>C+</i>	<i>B–</i> <i>B</i> 9–11	<i>B+</i>	<i>A–</i> <i>A</i> 13–15	<i>A+</i>
Introduction	15	Gives enough to tell what the topic is but little prioritizing	Describes topic, refers to past work, what is proposed to do here		As in C, but shows what past work has done/not done; logical progression to topic		Interesting and complex account of why this topic, what questions need to be addressed, foretaste of original contribution	
		5–20	24–28		32–38		42–50	
Argument	50	Some relevant points in descriptive lists, mainly either pro or con	More relevant points drawn from literature, lists both pros and cons, but has difficulty in making a convincing case		Most/all relevant points from mainstream literature; uses appropriate structure to resolve issues in convincing argument		As in B, but makes an original case in own voice, well supported by resources/references going well beyond the mainstream literature	
		2–4	7–10		13–17		18–20	
Summary and conclusions	20	Summary is a list of either pros or cons leading to a lopsided conclusion	Summary recognizes differences but unable to resolve them, weak conclusion or jumps to conclusion		Summary is balanced leading to well-reasoned conclusion		Summary leads to a surprise or original conclusion generating new issues	
		1–3	5–7		9–11		13–15	
References	15	Sparse; little evidence of library skills Incorrect formatting	Evidence of some search skills Standard references in mostly correct formatting		Comprehensive, showing care in researching the issue, format correct and clear		As in B, but uses unusual references to bolster an original argument Formatting as in B	

La scelta dei compiti valutativi

Compiti per conoscenza dichiarativa (*allo studente è richiesto di dire qualcosa, oralmente o per iscritto rispetto ad un tema o dominio di conoscenza*)

- Solitamente in letteratura e nelle pratiche didattiche si ritrovano **prove a scelta multipla** per LO come “memorizzare, riconoscere, identificare, combinare”.
 - **Saggi brevi o più lunghi, prove orali strutturate** sono invece più adatti a valutare LO del tipo “spiegare, argomentare, analizzare, comparare”
-

La scelta dei compiti valutativi

Compiti per conoscenza procedurale (*allo studente è richiesto di svolgere un'attività, una performance*)

Solitamente in letteratura e nelle pratiche didattiche si ritrovano **progetti individuali e di gruppo, casi studio o problemi per LO** come “applicare, risolvere, costruire”

Presentazioni orali degli studenti, portfolio, saggi riflessivi più frequente sono utilizzati per valutare LO come “riflettere, creare, difendere”

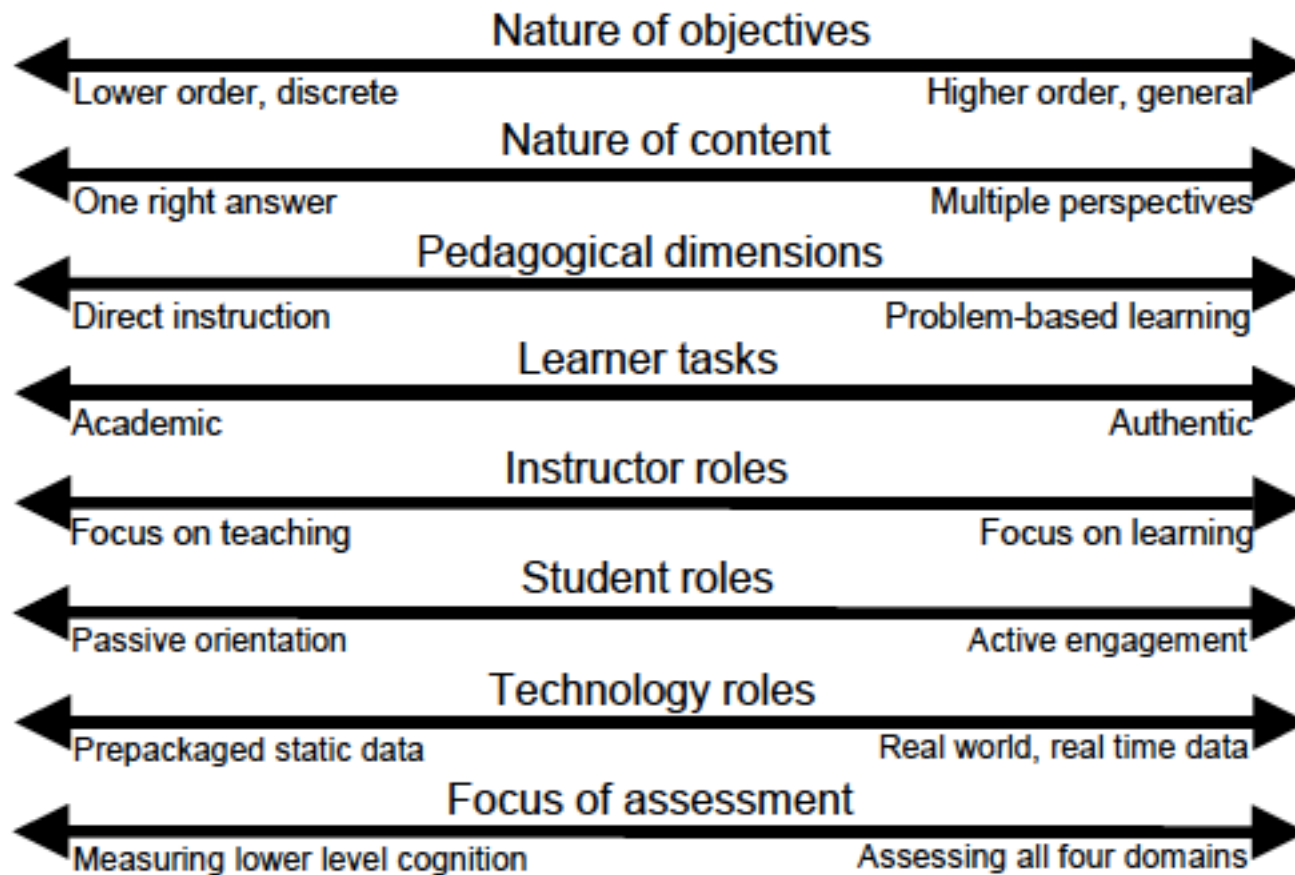
La scelta dei compiti valutativi

Non vi è naturalmente corrispondenza univoca tra livelli cognitivi e prove: la scelta che il docente compie combina l'allineamento ai LOs con la sostenibilità e le richieste del contesto.

Sono, inoltre, possibili, forme di **rapid assessment**, a scopo anche formativo, durante la didattica, ad es.:

- domande a risposta breve
 - cloze tests (parole omesse)
 - mappe concettuali ed diagrammi di Venn
 - domande con situazioni stimolo
 - segmenti di video
-

Fattori critici che devono essere allineati in ogni contesto di apprendimento



(Reeves, 2006)

L'importanza della valutazione

Alcuni studi dimostrano che (Bain, 2004) se un concetto o una conoscenza o un'abilità non è valutata, non viene appresa.

Infatti, **gli studenti scelgono come e dove focalizzare i propri sforzi** di apprendimento **sugli elementi su cui sanno che saranno valutati** (Napoli and Raymond, 2004).

La valutazione gioca un ruolo molto importante su “che cosa, come e quanto gli studenti studino” (Gibbs, Simpson 2004, p. 3).

Procedure valutative colte come inappropriate dagli studenti favorirebbero **approcci superficiali** e inadeguati all'apprendimento (Struyven, Dochy e Janssens, 2005).

L'importanza della valutazione

I metodi valutativi *learned-centred* promuovano lo sviluppo dell'autonomia, del senso di responsabilità e della capacità riflessiva, oltre che assicurare l'acquisizione delle competenze previste come finalità degli insegnamenti (Sambell e McDowell, 1997)

La maggiore responsabilità degli studenti nei processi di valutazione conduce a miglioramenti in termini di **motivazione, di coinvolgimento personale, di interesse**, con conseguenti benefici sugli esiti del processo d'insegnamento/apprendimento (McDowell e Sambell, 1999).

Elementi per un approccio “nuovo” alla valutazione

- la valutazione è condotta sulla base di **compiti autentici** che rispecchino tipologie di situazioni in cui le conoscenze e le abilità siano utilizzate come risorse da mobilitare;
- insegnamento, apprendimento e valutazione sono frequentemente **integrate**;
- gli studenti sono **attivamente coinvolti** nei processi valutativi come partecipanti informati;
- le consegne e i **criteri** del compito sono aperti e concepiti per essere **utilizzati dagli studenti e dai docenti**;
- i risultati dell'apprendimento sono importanti, ma altrettanto lo è il **processo** attraverso i quali tali risultati sono stati ottenuti;
- importanza di **feedback** di miglioramento.

Bibliografia

Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R., et al (2001) *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman .

Bain, K. (2004) *What the Best College Teachers Do*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy, Structure of the Observed Learning Outcome*. London: Academic Press.

Biggs J., Tang C (2007)., *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University Press/McGraw Hill.

Galliani L., Zaggia C., Serbati A., (Eds.) (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa Multimedia.

Gibbs, G., & Simpson. C. (2004). Conditions under Which Assessment Supports Students. *Learning and Teaching in Higher Education* 1: 3-31.

Grion, V., Serbati, A. (2017). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'Università*. Lecce: Pensa Multimedia.

McDowell, L., & Sambell K. (1999). The experience of Innovative Assessment. In S. Brown, & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matter in Higher Education. Choosing and Using Different Approaches* (pp. 71-82). Buckingham: Open University Press.

McDowell, L. (1998). Editorial. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 335-338.

Bibliografia

Moon J. (2002), *The module and programme development handbook*, Kogan Page.

Napoli, A.R. and Raymond, L.A. (2004) How reliable are our assessment data?: a comparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions, *Research in Higher Education*, Vol. 45, No. 8, pp.921–929.

Reeves, T.C. (2006) How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education, *Int. J. Learning Technology*, Vol. 2, No. 4, pp.294–309.

Sambell, K., & McDowell, L. (1997). The Value of Self- and Peer Assessment to the Developing Lifelong Learner. In C. Rust, *Improving Student Learning – Improving Students as Learners* (pp. 56-66). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Sambell, K., McDowell, L & Montgomery, C (2012), *Assessment for learning in higher education*. Oxon: Routledge

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (4): 331-347.

Zaggia C. (2008), *L'Università delle Competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, FrancoAngeli, Milano.

Grazie a tutti!!

Informazioni di contatto

anna.serbati@unipd.it
ettore.felisatti@unipd.it
