



**Progettare interventi valutativi in ambito universitario.
Criticità, prospettive e linee di indirizzo.**

Prof.ssa Daniela Robasto
Università degli Studi di Torino
daniela.robasto@unito.it

Il «problema» della valutazione

Dal greco πρόβλημα (próblēma) "sporgenza, promontorio, impedimento, ostacolo", dal verbo προβάλλω (probállō) "mettere davanti", dal prefisso προ- (pro-) "innanzi" + βάλλω (bállo) "mettere, gettare".

Il «problema» della valutazione:
ciò che è posto davanti
ciò che ci getta in avanti.



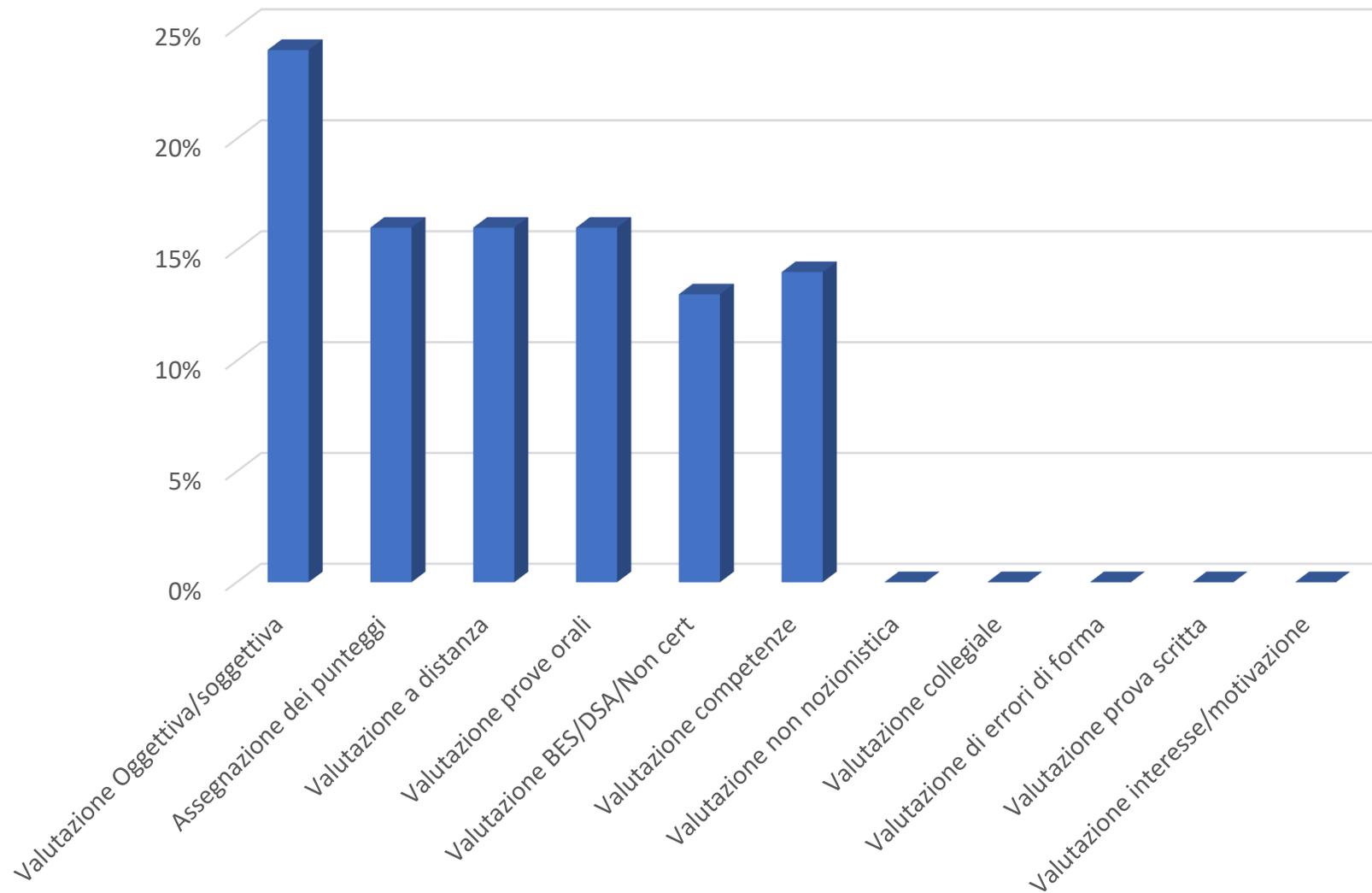
La percezione dei «**problemi valutativi**» nei neo assunti – Alcuni dati

- Al momento dell'iscrizione al **percorso formativo** per neo assunti IRIDI START UNITO, è stato somministrato ai docenti iscritti un questionario semistrutturato volto, da un lato, a definire un profilo dei partecipanti, dall'altro a rilevare precedenti esperienze e preferenze nell'ambito della valutazione accademica.
- Nelle prime tre edizioni del percorso formativo **2020-21** hanno risposto al questionario **197 docenti neo assunti**.
- Un quesito, nello specifico, richiedeva al docente di riflettere su **un problema valutativo** che si desiderava affrontare nel corso della formazione.
- Scopo dell'item era rilevare non solo eventuali tematiche ritenute stimolanti da parte dei corsisti ma anche comprendere quali fossero **i temi considerati "critici" o problematici relativamente alla valutazione**.
- Per le finalità esplorative del quesito si è reputato opportuno prevedere la modalità di **risposta aperta**. Le risposte valide fornite dai partecipanti sono state 191, per una base empirica costituita da un totale di **17.543** caratteri e 2.984 parole.

Analisi delle risposte aperte

- Si è quindi proceduto all'analisi tramite un processo di categorizzazione a posteriori, in prima istanza con codifica aperta e **successivamente con codifica assiale** (Ricolfi, 1997).
- La codifica aperta ha portato all'individuazione di 30 categorie di **criticità valutative ricorrenti**.
- Dal momento che le 30 categorie permettevano di essere ulteriormente ricomposte, assemblate o integrate sulla base delle loro interconnessioni semantiche, queste sono state successivamente rianalizzate tramite una codifica assiale che ha portato alla costruzione di **21 categorie ricorrenti** e 1 categoria "altro".

Problemi valutativi in docenti accademici neo assunti – Categorie prevalenti



L'intervento odierno

Valutazione **oggettiva**



Valutazione **autentica**

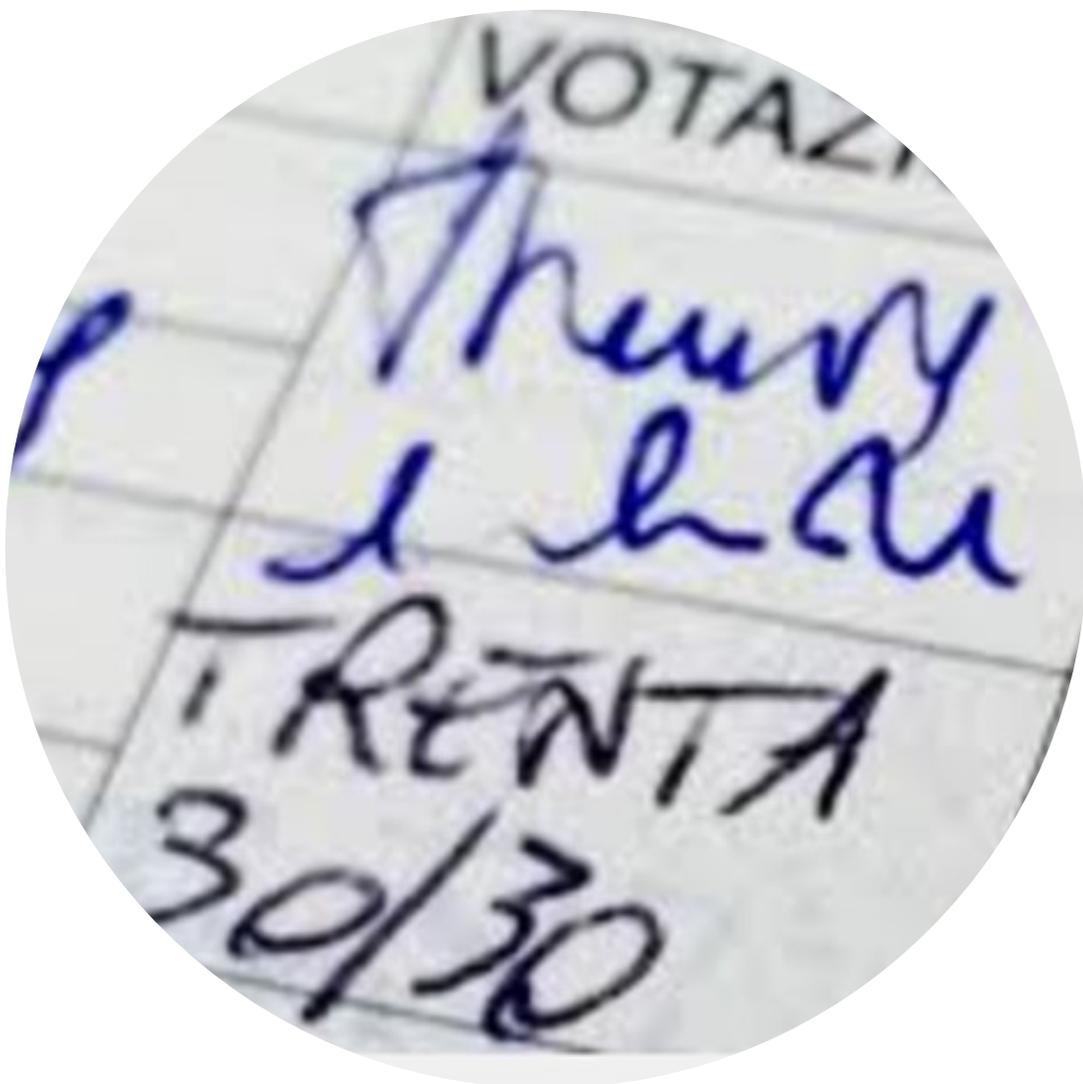


Attribuzione dei **punteggi**



Obiettivi del Modulo Formativo

1. Individuare obiettivi generali e specifici di un intervento formativo in stretta coerenza con il potenziamento dei **processi cognitivi** che si intendono **mobilitare e valutare** negli allievi;
2. Saper costruire **prove valutative** secondo strategie definite, ripercorribili, riproducibili e monitorabili.
3. Definire **possibili descrittori di avvenuto raggiungimento di obiettivi**, selezionando quelli più coerenti con i processi cognitivi che si intendono mobilitare (e valutare)



I «vissuti» della valutazione

«L'intelligenza non c'entra assolutamente nulla con gli esami universitari. Conta ripetere le cose dette dal professore, nello stesso modo, con gli stessi esempi...»



Dall'assegnare voti al valutare...

Valutare:

- ✓ **Confrontare** una situazione osservata con una situazione attesa;
- ✓ **Assegnare significato** agli esiti di tale confronto;
- ✓ **Ricostruire i processi** che hanno portato a tali esiti;
- ✓ **Attribuire valore** a tali esiti (e processi) sulla base di un sistema di riferimento;
- ✓ Assumere **decisioni** operative sulla base di tali esiti (e processi).

A close-up photograph of a hand holding a blue pen, poised to write on a document. The document features a list of quality levels: 'Excellent', 'Good', 'Fair', 'Poor', and 'Unsatisfactory'. The image is partially obscured by a large, stylized graphic of a hand holding a pen, which is the main visual element of the slide.

Excellent
Good
Fair
Poor
Unsatisfactory

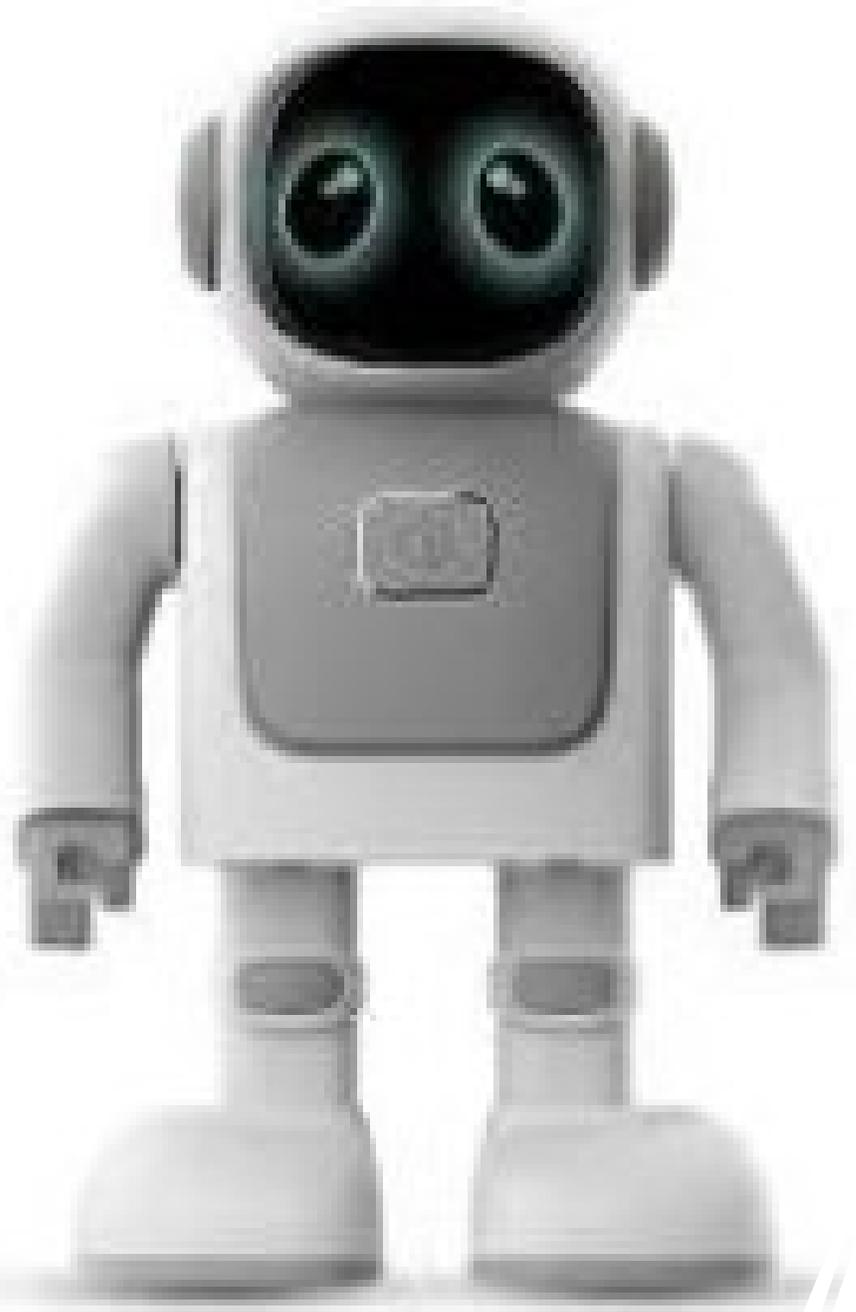
UNA SCIENZA CHE STUDIA I PROCESSI
VALUTATIVI NEI CONTESTI
SCOLASTICI/FORMATIVI:
LA DOCIMOLOGIA

- Il suo etimo deriva dal greco *δοκιμew*, “approvare”, *δοκιμαζω* “esaminare” e *λογος* “discorso”.
- «Più semplicemente possiamo dire che è una disciplina nata per **studiare su basi scientifiche i criteri della valutazione** scolastica (tenendo in considerazione anche i fattori soggettivi che agiscono sugli esaminatori), al fine di elaborare tecniche di esame e di verifica del profitto degli allievi e dei **partecipanti ad un processo formativo**»
- (A.M.Notti, 2002, p.11)

Perché serve la docimologia?

- «A voler semplificare le molteplici questioni di fondo ci si trova dinanzi al **seguito dilemma**: o si abbandonano i voti, in quanto spesso espressione di soggettività e di formalità istituzionale, o **si decide di metterli meglio**, e allora servono mirate metodologie, strumenti raffinati e **specifiche competenze per i docenti**»

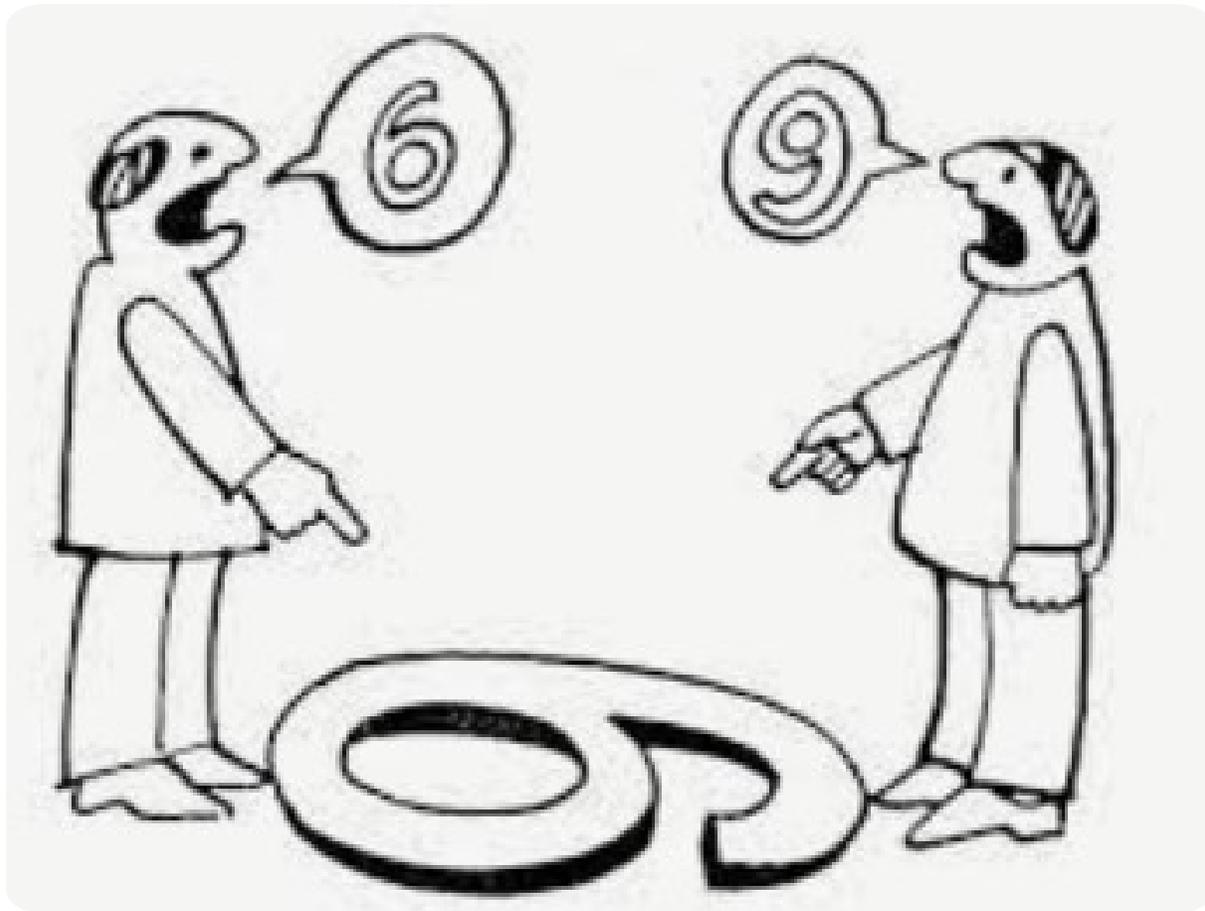
(G. Benvenuto, 2004, p. 13-14)



Docenti *docimologicamente* più competenti non significa robot!

«La riflessione su queste problematiche non dovrebbe alimentare né una crociata contro l'**ineludibile soggettivismo** della valutazione, né il **mito dell'oggettività**, a lungo ripreso nel dibattito nazionale, ma portare a **un uso maggiormente consapevole di criteri e di modalità di verifica**»

(G. Benvenuto, 2004, p. 17)



ALLA RICERCA DELLA «VISIONE OGGETTIVA»?

«La ricerca dell'oggettivo tende alla irraggiungibile terzietà del sempre maggiore distacco dal punto di vista individuale, sorge il problema dell'individuo che rimane comunque influenzato dal punto di vista iniziale delle sue **percezioni ed esperienze** le quali, nel farne parte sono **strumenti dell'analisi** stessa [...] sorge ... la **difficoltà di una rappresentazione che possa essere indipendente dalle modalità sensoriali**» (Thomas Nagel, *Questioni mortali*, 279-302, 2015, 1°ed. 1979).

DALL'OGGETTIVA TERZIETA' ALLA TRIANGOLAZIONE e RIPERCORRIBILITA'

Raccogliere
evidenze in
termini
osservabili

Saper comunicare
e **condividere il
sistema di attese**

Più che prevedere/rincorrere **un'oggettiva terzietà** che correrebbe il **rischio** d'essere il frutto di una terza individualità, pare invece più consono **impostare** una valutazione sul principio di **triangolazione**, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il **confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica** dell'oggetto di analisi (Pellerey, 2004; Lichtner, 2004, Castoldi, Cattani, Peroni, 2006; Robasto 2020).

Nel processo di triangolazione occorre tenere presente:

- ✓ La **dimensione soggettiva**: richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza (P. Weeden J. Winter- P. Broadfoot, 2009)
- ✓ La **dimensione oggettiva**: richiama le **evidenze** osservabili di un'esperienza (implica comunque un'istanza empirica connessa **alla rilevazione in termini osservabili** e a determinate competenze metodologiche e docimologiche per rilevare evidenze valide e affidabili)
- ✓ La **dimensione intersoggettiva**: richiama il sistema di attese (implicito/esplicito) che il contesto sociale (di più individualità professionali/imprenditoriali) si forma nei confronti dei traguardi raggiunti.

Quali sono le funzioni della valutazione?

Proprio perché valutare non significa «assegnare voti», è possibile utilizzare la valutazione i momenti differenti e per scopi differenti.

Esistono infatti almeno tre «funzioni» differenti dell'agire valutativo.

- 1) Una funzione **predittiva-diagnostica/regolativa**;
- 2) Una funzione **formativa**;
- 3) Una funzione **sommativa**

Valutazione predittiva-diagnostica

- Viene svolta **all'inizio** di un percorso formativo;
- È utile per conoscere la situazione di partenza degli allievi (funzione **diagnostica/regolativa**) ed individuare precocemente carenze e difficoltà che potrebbero incontrare (funzione **prognostica**);
- Può orientare gli allievi e farli riflettere sull'approccio da adottare per affrontare proficuamente il percorso formativo.

Valutazione sommativa

- Viene svolta **al termine** di un percorso formativo;
- E' utile per evidenziare i **risultati** raggiunti ed operare un «bilancio» sull'intero percorso formativo (anche allo scopo di riflettere su di esso);
- Può rappresentare il punto di partenza per un nuovo percorso;
- Può avere finalità **certificative**.

Valutazione formativa

- Viene svolta **all'interno** di un percorso formativo (in itinere);
- E' utile per mettere in evidenza le lacune/potenzialità degli studenti, **fornire feedback mirati, favorire** la comprensione e la **motivazione** all'apprendere (funzione **proattiva**);
- E' utile per riflettere sull'adeguatezza **dell'intervento formativo** (e modificarlo se necessario) e progettare percorsi di rinforzo.
- Le pratiche di valutazione formativa più analitiche e attente ai **processi di crescita personale contribuiscono alla maturazione degli studenti**, consentono loro di correggere ciò che errato, intendendo **gli errori come una tappa dell'apprendimento** (Coggi, 2005, p.210)

Finalità ben diverse... ma entrambe importanti



La seguente citazione (ripresa da Stake, in Scriven 1991) fa riflettere sulla differenza tra valutazione formativa e sommativa:



«...quando il cuoco assaggia la minestra è valutazione formativa ... quando la assaggia il cliente è valutazione sommativa»



Nella valutazione formativa:

- ✓ L'azione didattica precede la consegna valutativa;
- ✓ La valutazione mira a far riflettere l'allievo sulle sue eventuali lacune e potenzialità e a guidarlo nel recupero;
- ✓ È utile al docente per riprogettare l'intervento formativo successivo e avere un feedback rispetto al proprio intervento.

(Scriven, 1967)

In sintesi –

Quando valutare? Funzioni e Momenti

Per definire «i momenti» della valutazione occorre **prima definire le funzioni valutative** e scegliere momenti e strumenti più adatti alla situazione didattica nella quale siamo inseriti.

Non sempre risulta possibile ricorrere a tutte e tre le funzioni della valutazione ma certamente limitarsi alla valutazione sommativa significa impoverire se non annullare il ruolo formativo dell'agire valutativo.

V. Sommativa -> fine corso, con finalità certificative/verbalizzanti.

V. Predittiva-Diagnostica-> inizio corso

V. Formativa-> in itinere* (Attenzione: non tutte le valutazioni in itinere possono dirsi davvero formative; la v. formativa non va confusa con la prova sommativa parziale/in itinere senza feedback)

Cosa intendo valutare?

Prima di cimentarsi nella costruzione dello **strumento valutativo** è necessario riflettere su quali **obiettivi di apprendimento** intendiamo mettere a controllo con il **nostro agire valutativo**.

Obiettivo di apprendimento: è un comportamento terminale atteso (Pellerey, 2006); un risultato, una conoscenza-*abilità-competenza* che **si vuol far conseguire** all'allievo attraverso le attività didattiche (Coggi, 2005).

La forma «basica» di un obiettivo di apprendimento (semplificazione)

Azione «cognitiva» attesa + contenuto + contesto (eventuale)



Es (nel nostro caso)

Creare + una prova di valutazione + all'Università

R. F. Mager, Gli obiettivi didattici, Giunti & Lisciani, Firenze, 1989.

- **Attenzione:** Obiettivi di apprendimento **imprecisi o generici** (soprattutto sull'azione cognitiva) possono creare delle difficoltà nella costruzione delle prove di valutazione...

Gli errori più frequenti nella formulazione di un obiettivo sono quelli relativi alla stesura di una *falsa performance*, quali, ad esempio:

possedere una profonda conoscenza della struttura dell'atomo

manifestare una crescente intelligenza personale

Altre volte si presenta come obiettivo l'attività dell'insegnante:

spiegare agli studenti il teorema di Pitagora

Assai spesso, poi, nella definizione degli obiettivi e nella progettazione di una prova di verifica, manca l'indicazione di un criterio di riferimento, necessario per valutare la *performance* dell'allievo.

UNA TASSONOMIA UTILE PER TENERE IN CONSIDERAZIONE UNA PLURALITÀ DI PROCESSI COGNITIVI

Formulare operativamente gli obiettivi di apprendimento richiede l'utilizzo di descrittori specifici, in grado di **far capire** esattamente quale sia **la prestazione che viene richiesta allo studente in termini di processi cognitivi attivati e tipi di conoscenza su cui tali processi operano.**

Si utilizzerà di seguito la classificazione dei processi di pensiero proposta dal gruppo di lavoro coordinato da L.W. Anderson e D.R. Krathwohl (2001).

Tale classificazione suddivide diciannove processi di pensiero in sei categorie: **ricordare, comprendere, applicare, analizzare, valutare, creare.**

Tali processi vengono applicati a **quattro tipi di conoscenza:** conoscenza fattuale, conoscenza concettuale, conoscenza procedurale, conoscenza metacognitiva



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, Addison Wesley Longman.

Categorie di conoscenza (contenuti), secondo Anderson e Krathwohl (2001)

1. CONOSCENZA
FATTUALE
2. CONOSCENZA
CONCETTUALE
3. CONOSCENZA
PROCEDURALE
4. CONOSCENZA
METACOGNITIVA

- 1) Nel Mondo vi è una **situazione emergenziale** per il diffondersi del Corona Virus (Febbraio 2020)
- 2) I coronavirus (CoV) sono un'ampia famiglia di **virus respiratori** che possono causare malattie da lievi a moderate, dal comune raffreddore a sindromi respiratorie come la MERS (sindrome respiratoria mediorientale, Middle East respiratory syndrome) e la SARS (sindrome respiratoria acuta grave, Severe acute respiratory syndrome). Sono chiamati così per le punte a forma di corona che sono presenti sulla loro superficie...È *possibile ridurre il rischio di infezione, proteggendo se stessi e gli altri, seguendo alcuni accorgimenti..*
- 3) **Procedure:** Lavati spesso le mani (dopo aver tossito/starnutito, dopo aver assistito un malato, prima durante e dopo la preparazione di cibo, prima di mangiare, dopo essere andati in bagno, dopo aver toccato animali o le loro deiezioni o più in generale quando le mani sono sporche in qualunque modo). In ambito assistenziale (ad esempio negli ospedali) segui i consigli degli operatori sanitari che forniscono assistenza. **Non è raccomandato l'utilizzo generalizzato di mascherine chirurgiche in assenza di sintomi (feb 2020).** Proteggi gli altri se hai una qualsiasi infezione respiratoria copri naso e bocca quando tossisci e/o starnutisci (gomito interno/fazzoletto). Se hai usato un fazzoletto buttalolo dopo l'uso. Lavati le mani dopo aver tossito/starnutito...Resta a casa se non per urgenti necessità (spesa, lavoro, emergenza...)
- 4) Quali attività della mia vita quotidiana posso effettivamente ridurre? (**Riflessione critica** sulle proprie abitudini di vita, sul proprio agire, «Pensare sul proprio pensare, agire etc.»)

Processi cognitivi secondo Anderson e Krathwohl (2001)

Secondo Anderson & Krathwohl (2001) le abilità espresse dallo studente sono l'esito dell'applicazione di determinati processi cognitivi (capacità di base) a determinati contenuti (categorie di conoscenza).

□ Ricordare

- Riconoscere
- Rievocare

□ Comprendere

- Interpretare
- Esemplificare
- Classificare
- Riassumere
- Inferire
- Confrontare
- Spiegare

□ Applicare

- Eseguire
- Implementare

■ Analizzare

- Differenziare
- Organizzare
- Attribuire

□ Valutare

- Controllare
- Criticare

□ Creare

- Generare
- Pianificare
- Produrre

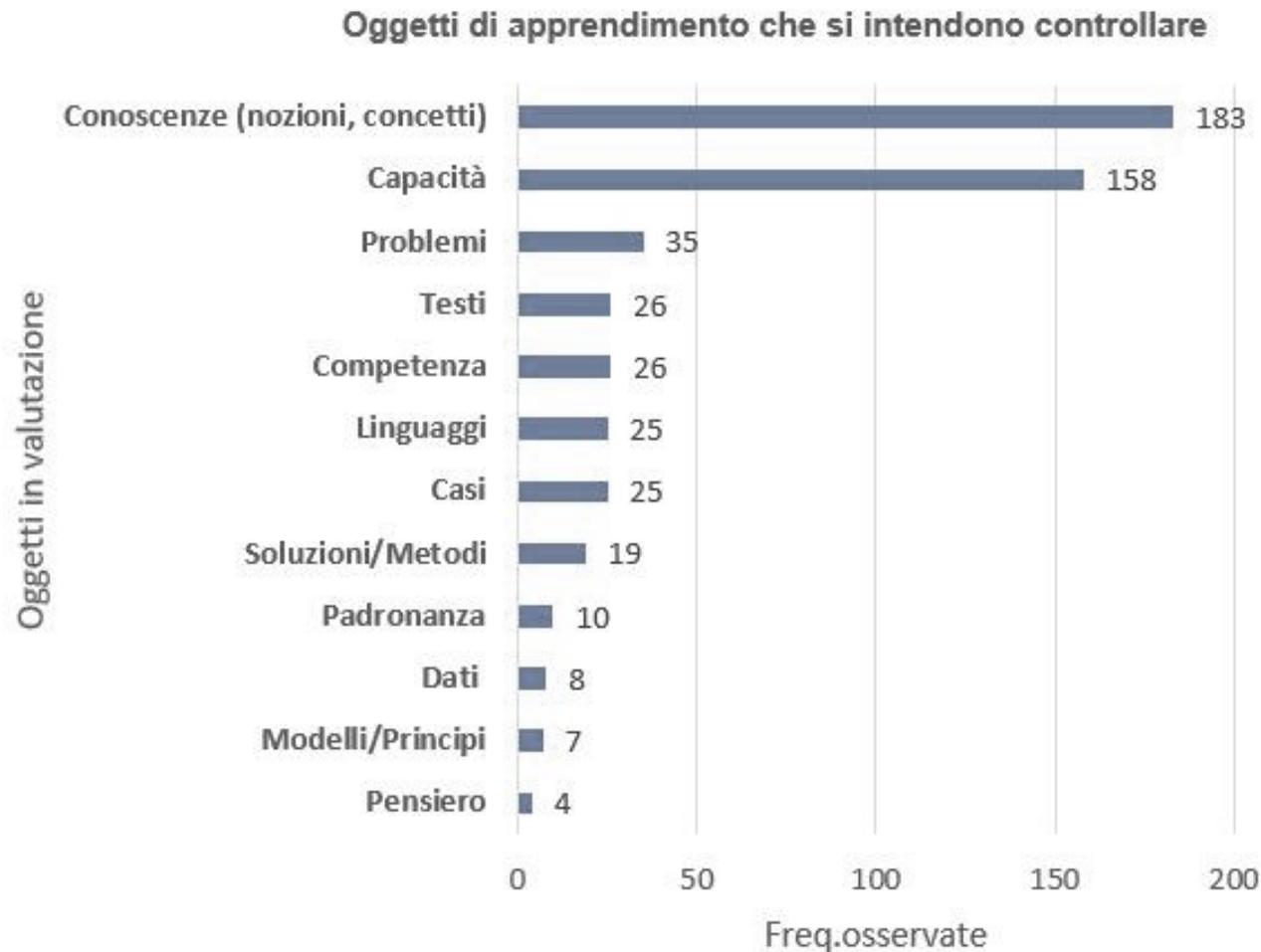
La tassonomia dei processi cognitivi, i descrittori di apprendimento etc. saranno ripresi e approfonditi nel corso IRIDI avanzato

Alcuni obiettivi (scritti nel questionario iniziale pre formazione)...

- conoscenza degli argomenti trattati a lezione
- conoscenza delle nozioni fondamentali
- conoscenze disciplinari
- sviluppare capacità critica di analisi e di ragionamento
- Possesso delle conoscenze fondamentali da parte dello studente
- Capacità di rielaborare in maniera critica i contenuti e argomentare sui medesimi
- Capacità di proiezione dei concetti appresi
- capacità di comprensione di quanto esposto a lezione
- concetti fondamentali di base (non nozionistici)
- acquisizione delle conoscenze specifiche relative agli argomenti trattati nel corso
- Far raggiungere allo studente una comprensione adeguata dei concetti. dei modelli teorici di riferimento e degli ambiti applicativi della disciplina oggetto di insegnamento
- Accertare le competenze trasversali acquisite dagli studente
- Valori soglia di rischio
- Capacità di apprendimento dei concetti studiati;
- Capacità di ragionamento
- Conoscere la composizione dei prodotti
- Conoscenza, capacità critica e di analisi,
- Acquisizione delle conoscenze e competenze basilari per la comprensione della materia teorica
- Padronanza delle nozioni di base, capacità di rielaborazione, capacità di applicazione delle nozioni alla lettura di fenomeni contemporanei
- Buona conoscenza della lingua latina
- Capacità di effettuare collegamenti tra opere e autori
- acquisizione di competenze in merito a strumenti informatici
- capacità di giudizio critico
- Conoscenza dei principali processi politico-istituzionali in relazione al contesto
- "Emersione ed eventuale trasformazione delle conoscenze implicite sulla disciplina (ha cambiato idea o ha un'idea più complessa rispetto a quando è partito?) Utilizzo più consapevole del linguaggio disciplinare Maggiore capacità di analisi delle situazioni educative"

Quando azione cognitiva, contenuto e contesto diventano **specifici**, così come dovrebbe essere in una microprogettazione di dettaglio, risulta **più facile anche per lo studente comprendere i risultati** di apprendimento attesi

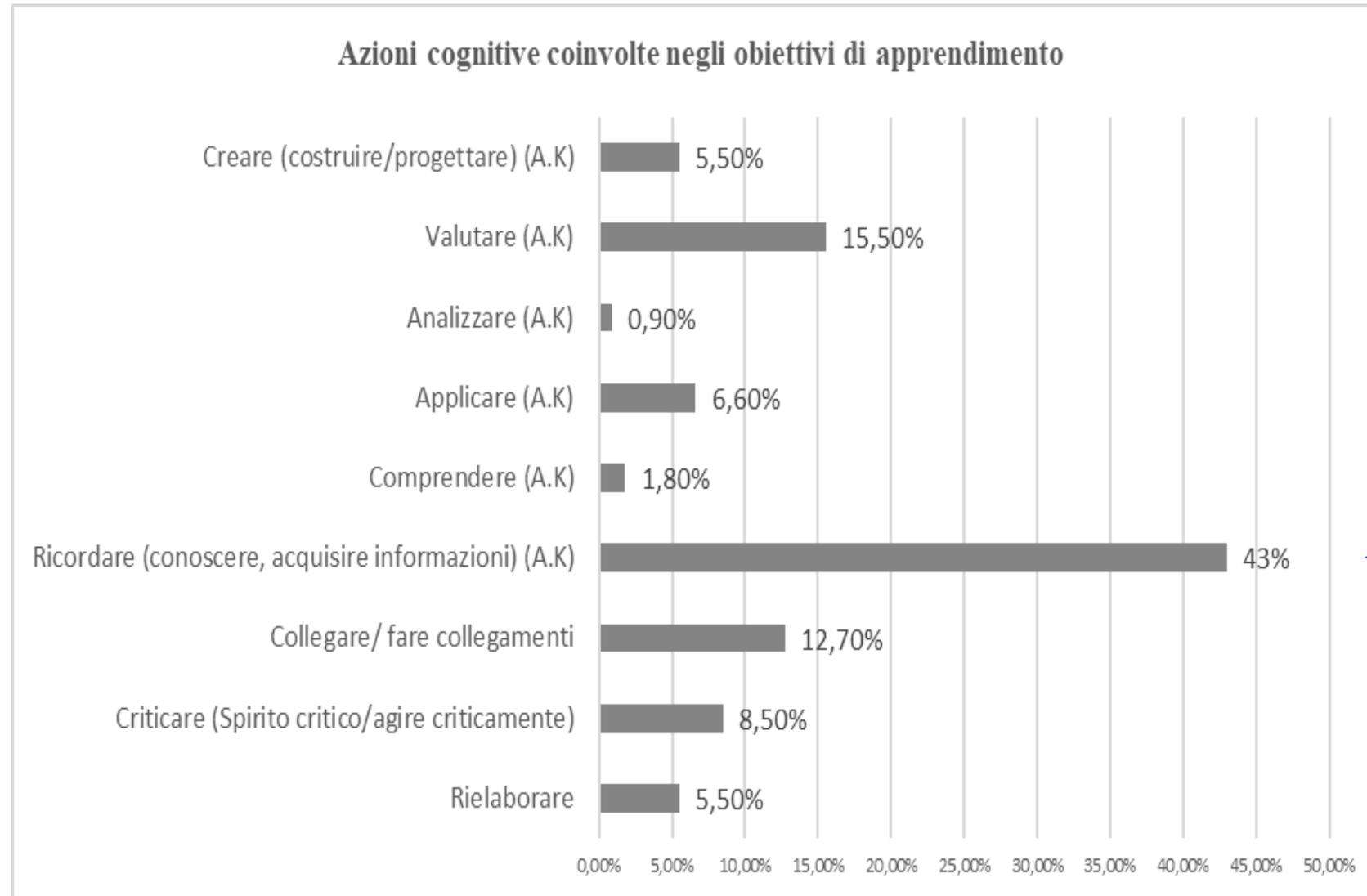
Sbilanciamento sul nozionismo



Elenca almeno tre obiettivi di apprendimento che vorresti controllare con le prove d'esame (estratto delle risposte)

- conoscenza degli elementi di base del calcolo numerico di frequente utilizzo in informatica.
- capacità di ragionamento sulla materia
- conoscenza dei testi letterari oggetto di studio
- conoscenza e capacità di comprensione
- conoscere gli argomenti centrali del corso e saperli discutere
- acquisizione delle conoscenze di base necessarie al medico di base
- applicazione delle conoscenze acquisite durante il corso
- apprendimento degli argomenti principali del corso
- apprendimento dei concetti di base
- apprendimento delle conoscenze di base relative alla materia insegnata
- argomentare gli aspetti centrali dei diversi sguardi sull'educare che caratterizzano la cultura contemporanea
- capacità analitiche e argomentative;
- capacità dello studente nell'affrontare problematiche sulla base degli strumenti forniti durante il corso;
- capacità di applicare le conoscenze teoriche in casi pratici
- comprensione dei concetti giuridici e delle dinamiche storiche degli stessi
- comprensione e rielaborazione dei contenuti
- conoscenza degli argomenti d'esame almeno sufficiente;
- conoscenza degli argomenti trattati a lezione;
- conoscenza delle nozioni fondamentali
- conoscenza generale degli argomenti trattati;
- conoscenza teorica della materia
- conoscenze disciplinari
- conoscere le relazioni tra linguaggi ad alto livello e il linguaggio a livello macchina

Processi cognitivi coinvolti negli obiettivi di apprendimento



Azioni cognitive richiamate negli obiettivi di apprendimento che si intendono controllare con prove d'esame.

I processi cognitivi riconducibili alla tassonomia di Anderson e Krathwohl sono indicati in parentesi (A.K).

Prima di «buttarsi» sulla costruzione/somministrazione di una prova valutativa occorre...

1. Riflettere sulle **funzioni della valutazione** in quel determinato contesto di apprendimento
2. Riflettere sugli **obiettivi di apprendimento specifici** che si intendono controllare (senza perdere di vista gli scopi del percorso formativo ma focalizzandosi su aspetti particolari)
3. Interrogarsi sul **processo cognitivo** coinvolto (Anderson e Krathwohl)
4. Scegliere lo **strumento di valutazione** più corretto per controllare gli obiettivi di apprendimento attesi (e i processi coinvolti), da sottoporre agli studenti



DOMANDE>INDICATORI>PROCESSI>OBIETTIVI

Progettare gli strumenti di valutazione «Le prove»

Con quali strumenti valutare?

In primis occorre definire il grado di strutturazione della prova (*alta strutturazione, semistrutturazione, bassa strutturazione*)

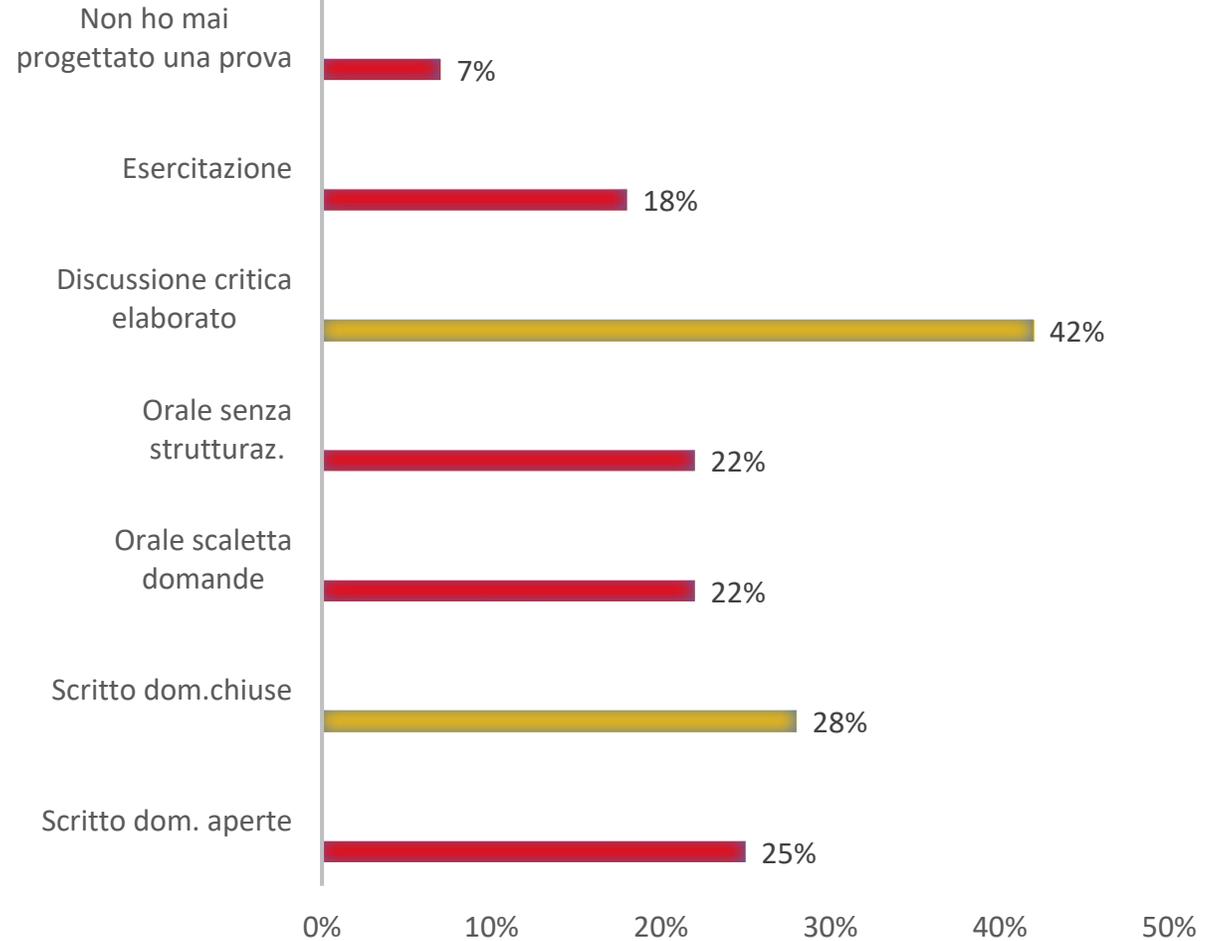
La scelta del grado di strutturazione dipende, certamente dal tipo di **obiettivo di apprendimento** che si intende controllare (e dai **processi cognitivi** sottesi) ma in parte dipende anche da altri fattori (es: il tempo a disposizione per esaminare, il numero di allievi da esaminare, la necessità di un confronto puntuale tra i prodotti dei formandi, il tipo ed il numero degli esaminatori, etc).

E' pertanto necessario scegliere il tipo di prova tenendo in considerazione in primis gli obiettivi di apprendimento da controllare ma, per una valutazione valida e affidabile, è necessario tenere altresì in considerazione «i limiti»/caratteristiche del contesto in cui andremo a valutare.



Tipi di prove utilizzate

PROVE UTILIZZATE DAI DOCENTI ACCADEMICI UNITO (IRIDI START)



Le principali forme di strutturazione

1. PROVA AD ALTA STRUTTURAZIONE
2. PROVA SEMI STRUTTURATA
3. PROVA A BASSA STRUTTURAZIONE

Ad alta strutturazione = offrono sia uno stimolo [domanda-item] chiuso, sia possibilità di risposta predefinite.

Offrono maggiori garanzie di affidabilità nell'attribuzione dei punteggi e voti ma spesso sono di difficile costruzione e/o non permettono di indagare specifiche abilità/competenze. (Benvenuto, 2003, p. 103- 105)

Sono anche dette prove oggettive (o prove tipificate o test) > il termine «**oggettive**» indica la presenza di un chiave di correzione univoca. (Trincherò 2006, p. 69)

(diversi valutatori medesima valutazione ma non si elimina la componente soggettiva della valutazione)

Esempi di prove ad alta strutturazione

TIPI

- Vero/falso
- Completamenti
- Corrispondenze
- Scelte multiple/Test

E ... Qualunque tipo di prova che abbia nella prova stessa sia il quesito, sia la risposta (al rispondente è richiesto di selezionare la risposta/individuare/collegare ma non di produrla autonomamente)

FUNZIONALITA'

- Predeterminano l'esattezza di ogni quesito.
- Permettono di verificare conoscenze di tipo mnemonico, applicativo o convergente
- Non permettono di verificare pensiero autonomo e soluzioni inedite di problemi...

Nelle prove ad alta strutturazione...

La risposta esatta è presentata insieme ad uno o più *distrattori*.

I distrattori devono essere errati ma *verosimili*: il rispondente deve selezionare la risposta corretta tra quelle proposte utilizzando in modo appropriato la conoscenza o l'abilità che si vuole monitorare e non «altre» abilità (es: la capacità di riconoscere risposte palesemente prive di senso; Trincherò 2006, p. 70).

Di contro è ugualmente errato intendere i distrattori come «tranelli» o «imboscate» che gli studenti dovrebbero evitare. Anche nella formulazione dei distrattori è bene ricordare il fine formativo della valutazione.

Le prove semistrutturate

PROVE SEMISTRUTTURATE

Offrono uno stimolo o **istruzioni di tipo chiuso** e **un'autonoma elaborazione delle risposte**.

La chiusura dello stimolo presenta quei vincoli che permettono di presentare a tutti la stessa domanda o situazione problematica, «**pre-strutturando la risposta**» (es: *progetta in questo modo, tenendo in considerazione...prestando attenzione a... elencando questi aspetti...evidenziando le funzioni...*) lasciando tuttavia margine di libertà nel costruire la risposta (**autonomia di scelta, elaborazione di risposta strutturata ma non standardizzata**)

Esempi di prove semistrutturate

TIPI (in realtà casistica molto vasta, a seconda degli ambiti disciplinari):

- Relazioni-trattazioni sintetiche (con istruzioni di svolgimento)
- Schede di analisi – schede di sintesi
- Saggi brevi
- Rapporti di ricerca
- Questionari a risposte aperte (sintetiche)
- Prova di laboratorio con istruzioni/struttura di svolgimento...
- Esercitazioni guidate da fasi prestabilite/previste
- ...

FUNZIONALITA'

Le prove semi strutturate permettono di rilevare

conoscenze/competenze/abilità non rilevabili con le sole prove oggettive;
possono permettere la verifica dei processi cognitivi superiori.



Quando si abbassa il livello di strutturazione della prova, è indispensabile costruire delle griglie di correzione, con i criteri di valutazione da utilizzare per l'assegnazione dei punteggi per ogni item (**RUBRICHE con descrittori dell'apprendimento**)



Nei contesti in cui risulti possibile: scambiare con i colleghi prove e criteri di valutazione per controllare l'applicabilità dei criteri e l'uniformità di valutazione.

Consigli per la valutazione?

Le prove a bassa strutturazione

- Le prove a bassa strutturazione prevedono uno stimolo aperto (non necessariamente uguale per tutti) senza alcuna indicazione (di tipo chiuso) che ne guidi lo svolgimento.
- **Gli stimoli** delle prove a bassa strutturazione generalmente **sono molto ampi** e non impongono vincoli stringenti di spazio/tempo.
- In tal caso la valutazione può essere *olistica* (ossia basata sull'impressione generale che ha il valutatore dell'elaborato esaminato: attenzione poco replicabile) oppure *analitica*, ossia basata su un **insieme di criteri precisi**, raggruppati in **una griglia di correzione**.

Video Stimolo

<https://www.youtube.com/watch?v=oCBnkHhI50U> Dall'inizio al minuto 00.02 al min 0.53

E successivamente dal 00.53 al min 1.19

"MI PARLI DI LEI"

Esempi di prove a bassa strutturazione

Tipi

- Interrogazioni tradizionali (*Mi parli di...*)
- Trattazioni/Relazioni non strutturate
- Articoli /Saggi (senza indicazioni di svolgimento)
- Prove di laboratorio/sul campo senza alcuna istruzione di svolgimento o scheda guida...

Funzionalità

- Permettono di verificare le abilità di analisi, di sintesi, di interpretazione/valutazione
- Permettono di verificare le abilità di riorganizzazione dei contenuti studiati anche in situazioni nuove.
- La valutazione risente maggiormente della soggettività del docente (si può limitare con delle buone griglie di correzione)

Per le prove semistrutturate o a bassa
strutturazione:

Le Rubriche valutative

Rubriche: insiemi di norme, prescrizioni e criteri, atti a formulare giudizi valutativi su *performance* complesse, quali quelle derivanti dalla risoluzione di situazioni-problema valutative.

Le rubriche permettono il confronto della risposta data con modelli attesi e esplicitano i livelli di assegnazione dei punteggi.

Le **prestazioni complesse vengono decomposte in elementi più semplici.** Per ciascun elemento devono essere esplicitati:

- Criteri di valutazione/ Livelli di prestazione attesi
- Criteri di *scoring*/Assegnazione punteggio

Perché dovrei spiegare ad uno studente come valuto?

- L'approccio tradizionale che vede il **valutatore come giudice indipendente**, esterno, che stabilisce i criteri e il livello di ciò che deve valutare e lo comunica in modo olistico, con un punteggio che non è oggetto di discussione, è **superato**.
- L'approccio attuale alla valutazione insiste sulla **trasparenza dei criteri** e sulla permeabilità dei ruoli tra valutatore e valutato, in quanto progressivamente lo studente deve appropriarsi delle competenze per valutare il suo prodotto, come dovrà poi fare nella vita (Coggi, 2005, p.212)



È importante mantenere i nessi tra obiettivo di apprendimento, processo cognitivo e consegna valutativa, alcuni esempi...

Obiettivo di apprendimento	Processo Cognitivo A.K	Consegna valutativa	Strutturazione della prova
Conoscere le fasi di progettazione di una ricerca empirica in ambito educativo	Ricordare	Su un tema dato, elenca le fasi della ricerca empirica da affrontare	Semistrutturata o ad alta strutturazione (se le fasi sono da scegliere da un elenco fornito)
Individuare le differenze tra una ricerca standard e una ricerca interpretativa	Comprendere	Riporta un esempio di obiettivo conoscitivo adatto ad una ricerca standard e un obiettivo adatto ad una ricerca interpretativa	Semistrutturata o ad alta strutturazione (se l'esempio va scelto in un elenco dato o tramite esercizio di corrispondenza obiettivo->tipo di ricerca)
Progettare una prova di valutazione disciplinare in ambito universitario, con finalità sommativa	Creare	Costruisci una prova di valutazione sommativa da somministrare agli studenti che abbiano frequentato il corso di...	A bassa strutturazione (per renderla semistrutturata è possibile costruire delle tabelle che ne guidino la costruzione «prestrutturando la risposta»)

Esempio di rubrica valutativa per colloquio orale a tre quesiti (scala 0/30)

Quesito per colloquio	Processo Cognitivo A.K	Peso del quesito	Criteri di assegnazione del punteggio – Livelli attesi	Note libere – Annotazioni da appuntarsi durante il colloquio e ipotesi punteggio
Come si formula un obiettivo di apprendimento?	Comprendere	Es: 10/30 (ad esempio in colloquio con tre quesiti di uguale peso)	<p>8-10: Lo studente risponde direttamente al quesito senza spostarsi dal focus, fornisce una risposta corretta, utilizza la terminologia disciplinare di riferimento, cita le fonti...dal discorso non si evince una ripetizione mnemonica del materiale di studio ma una interpretazione autonoma...</p> <p>-----</p> <p>6-8: Lo studente fornisce una risposta corretta, utilizza la terminologia disciplinare, cita alcune fonti, in talune casi si evince un'interpretazione personale, in altri casi la risposta è pedissequa...</p> <p>-----</p> <p>5-6-Lo studente fornisce solo in parte una risposta corretta, utilizza la terminologia disciplinare non sempre appropriatamente, quando corretta la risposta è pedissequa...</p> <p>---</p> <p>4-5: Lo studente fornisce una risposta prevalentemente non corretta, non utilizza quasi mai la terminologia disciplinare, non collega le informazioni</p> <p>3-4 Lo studente non comprende bene il quesito, la risposta formulata non è corretta nella sostanza, seppur vi siano cenni a concetti disciplinari</p> <p>0-2 lo studente non risponde se non con brevi cenni ad argomenti comunque non pertinenti al quesito</p> <p>0- lo studente non risponde</p>	
Analizza la seguente prova di valutazione. Esprimi la tua analisi ad alta voce	Analizzare	10/30	...	



daniela.robasto@unito.it

Questo intervento formativo è
dedicato a Te.

Ti sei speso per l'assicurazione
della qualità, per la trasparenza
dei criteri, per la condivisione dei
risultati.

Grazie Matteo.

**Prof. Matteo Goldoni, Università degli Studi di
Parma 1998-2022**

