



Scheda risorsa

La competenza valutativa

Blocco del modulo/D

1/ Punto della situazione

In questa fiche si evidenzieranno le indicazioni e alcuni degli strumenti che possono aiutare e guidare nello sviluppo e nel consolidamento della competenza valutativa, da considerarsi come parte fondamentale della competenza didattica e pedagogica necessaria ad individuare e a rispondere ai bisogni degli studenti con DSA.

2/ Approccio dimostrativo

Gli obiettivi della fiche:

1. Comprendere cosa si intende per competenza valutativa e quanto questa sia funzionale all'interno della professionalità di ogni docente
2. Approfondire il concetto di valutazione formativa
3. Conoscere le fonti normative che regolamentano la valutazione degli alunni con DSA
4. Riconoscere l'importanza dell'autoregolazione e l'autovalutazione come momenti fondamentali del percorso valutativo
5. Conoscere il costrutto di "competenza".
6. Saper progettare e valutare per competenze
7. Conoscere il concetto di valutazione autentica.

La tematica delle verifica e la valutazione degli alunni con DSA viene trattata nella normativa vigente (Legge 170/2010 e nel Decreto Ministeriale 12 Luglio 2011 n.5669) in cui si legge che :

1. La valutazione scolastica, periodica e finale, degli alunni e degli studenti con DSA deve essere coerente con gli interventi pedagogico-didattici di cui ai precedenti articoli.

2. Le Istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione



di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare - relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove - riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.

3. Le Commissioni degli esami di Stato, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di esami di Stato, possono riservare ai candidati tempi più lunghi di quelli ordinari. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali INVALSI previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio.

4. Le Istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l'apprendimento delle lingue straniere. A tal fine valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, privilegiando l'espressione orale, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative più opportune. Le prove scritte di lingua straniera sono progettate e, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le difficoltà connesse ai DSA.

Le parole chiave risultano essere: **adeguate, coerenti, rispettose dei tempi e delle modalità, ottimali** con il fine ultimo di **sviluppare una valutazione centrata sull'alunno e sui suoi progressi**.

“La valutazione deve quindi concretizzarsi in una prassi che espliciti concretamente le modalità di differenziazione a seconda della disciplina e del tipo di compito, discriminando tra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l'impegno dell'allievo e le conoscenze effettivamente acquisite” (Linee guida, p.28).

Il percorso individualizzato e personalizzato (PDP) è lo strumento che ha lo scopo di **definire, monitorare e documentare** le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti dell'alunno con DSA.

La valutazione deve prendere in considerazione una gamma di elementi che vanno oltre la semplice verifica dei contenuti valutando la modalità di studio, il comportamento, l'impegno, le capacità di applicare soluzioni alle proprie difficoltà.

La valutazione

La valutazione è parte fondante dell'azione formativa perché attraverso le prove di valutazione il docente saprà non solo quello che lo studente ha appreso, ma anche come lo ha fatto e su queste conoscenze si potrà programmare il percorso successivo.

La valutazione è un processo che accompagna lo studente per l'intero percorso formativo, perseguendo l'obiettivo di contribuire a migliorare la qualità degli apprendimenti. La sua **finalità** è quella di verificare il raggiungimento o meno di tutti gli obiettivi previsti dall'azione formativa: essa è dunque un'osservazione reale di ciò che ogni alunno ha raggiunto pienamente, in parte o per nulla. La valutazione rappresenta un modo per capire quali conoscenze, abilità e competenze l'allievo possiede ed è in grado di padroneggiare ed è base su cui progettare eventuali percorsi di recupero.

Infine, ma non per importanza, fornisce all'insegnante informazioni importantissime per osservare la propria azione didattica.



La valutazione, però, è un atto complesso e rilevante all'interno del processo educativo. A tal proposito Visalberghi (1955) introduce la riflessione sul rapporto di interdipendenza tra processo di insegnamento e processo di apprendimento. In quest'ottica **la valutazione diviene un processo dinamico** giacché non solo è relativa alle prestazioni o alle abilità maturate dall'alunno, ma si riferisce anche ai processi cognitivi ed agli stili di lavoro da esso adottati. I processi valutativi mirano anche a sviluppare nello studente una sempre maggiore **responsabilizzazione** rispetto ai traguardi prefissati (art.1,OM 92/2007) e dunque la valutazione deve portare più che alla definizione di un voto, ad una **comprensione** dettagliata, da parte dell'alunno, dei punti di forza della propria preparazione e degli elementi da migliorare, per poter operare poi su di essi attraverso un continuo e reciproco feedback studente-docente/docente-studente.

Una corretta valutazione scolastica in itinere quindi deve poter proporre prove frequenti che possano monitorare l'azione formativa sia da parte degli alunni, nella consapevolezza del livello di preparazione raggiunto, che da parte degli insegnanti in modo da tenere sotto controllo l'andamento dei processi degli alunni e operare le modifiche necessarie alle modalità formative proposte qualora queste risultino non efficaci.

Le stesse valutazioni in itinere, frequenti, offrono una buona base per la **valutazione finale, sommativa o certificativa**.

La valutazione ha radici profonde anche nel modo di concepire l'apprendimento da parte dell'insegnante, di condurre la didattica, di relazionarsi con gli studenti e di preoccuparsi della loro motivazione.

Pensare al rinnovamento della valutazione scolastica non significa quindi solamente introdurre altre pratiche didattiche, ma offrire una nuova visione del processo di apprendimento, individuando forme di accompagnamento inclusive, mostrando fiducia nella possibilità, e nella imprescindibilità, di coinvolgere l'autovalutazione dello studente, affiancata da strumenti e forme attenti alla motivazione derivante dai feedback all'apprendimento.

Come realizzare una prova di verifica per uno studente con difficoltà di accesso lessicale

Lo studente con DSA presenta spesso difficoltà nel ricordare il lessico specifico della materia. Per ovviare a questa problematica è opportuno organizzare i termini disciplinari all'interno di un glossario tematico come strumento a disposizione dello studente anche durante la verifica, unitamente alla guida all'esposizione offerta da una mappa espositiva che riporti non solo indicazioni iconiche, ma termini chiave che richiamano i concetti e, di conseguenza, i contenuti. Per uno studente con difficoltà di accesso lessicale una mappa corredata solo di immagini, a sostegno dell'esposizione orale, non costituisce un reale supporto perché la difficoltà nel richiamare alla memoria i termini specifici che le immagini suscitano non è compensata. Spesso in presenza di una difficoltà di accesso lessicale consistente è opportuno che la guida all'esposizione possa contenere sia i termini che si riferiscono ai concetti cardine sia i connettivi logici. Resta il fatto che nel verificare le conoscenze, le abilità e le competenze è importante essere certi che il processo di pensiero non possa essere stato ostacolato in alcun modo

da una ricerca difficoltosa, nel bagaglio lessicale, della parola giusta: il supporto offerto, sia esso uno schema, una mappa, un elenco o un glossario tematico deve essere in grado di fornire, in modo semplice e accessibile, i termini specifici, le date, i nomi dei personaggi (tanto più se non italiani).

La modalità di verifica migliore è quella che, attraverso la guida del docente, vede gli alunni impegnati nella costruzione di presentazioni degli argomenti di apprendimento attraverso linguaggi multimediali che permettano una personalizzazione secondo le loro preferenze e esigenze: perché possa realizzarsi tale modalità è necessario nei docenti una competenza specifica, esperienza d'uso e mezzi tecnici offerti dalla scuola. Se non è possibile praticare la didattica della classe capovolta, oltrepassando il concetto di verifica frontale o interrogazione lineare, è comunque necessario ripensare alla strutturazione delle interrogazioni.



Ad esempio può esser richiesto all'alunno un commento ad un video mostrato già dal docente o reperito fra i materiali in rete: tale attività permette di utilizzare le conoscenze acquisite esponendole mediante la guida del video stesso, confrontandosi nel grande gruppo e dando l'avvio così a riflessioni e approfondimenti anche nei compagni.

Altro ausilio nato per lo studente con DSA, ma utile a tutti, è l'uso di mappe guida lessicalizzate dell'argomento da verificare, costruite in classe con gli alunni in fase di spiegazione o preparate dall'allievo.

Queste guide all'esposizione devono essere lineari e accessibili, scritte in modo chiaro, visibile e ordinato così da permettere un rapido recupero dei termini specifici e dei nessi causali stimolando le modalità di organizzazione del discorso espositivo.

Un lavoro successivo è il confronto sulle guide espositive costruite autonomamente dai diversi allievi, stimolando la riflessione sulle differenze, per avviare un lavoro di metacognizione.

L'uso della guida espositiva durante l'interrogazione è una pratica inclusiva che va offerta a tutti gli studenti, senza differenziazione in base ai bisogni educativi, perché, essendo un supporto all'organizzazione di contenuti, non costituisce di per sé una facilitazione, ma un'occasione per riflettere sulle modalità di organizzazione di un'esposizione orale.

Dalle sperimentazioni di questo strumento emerge come chi non conosce l'argomento, e non ha quindi raggiunto il livello di competenza adeguato (ragazzi DSA o meno), pur avvalendosi degli strumenti (guida espositiva, elenco puntato, indice testuale o mappa) non è in grado di organizzare un'interrogazione soddisfacente.

Gli **errori da evitare durante le interrogazioni orali** sono i seguenti:

- porre domande incalzanti,
- non lasciare tempo a sufficienza per organizzare la risposta,
- far rispondere ad altri alle domande in cui l'interrogato esita,
- interrompere l'interrogato con il rischio di fargli perdere il filo del discorso, togliere i supporti di guida all'esposizione e i glossari da sotto gli occhi dello studente per evitare che legga i termini specifici,
- credere che come docenti sia possibile sostituirsi ai supporti sopra descritti durante l'interrogazione suggerendo la parola che il ragazzo non ricorda o interrompendo il flusso espositivo dello studente per guidarne l'organizzazione. Il supporto visivo che lo studente conosce e padroneggia non è sostituibile in nessun modo con altre modalità, tanto meno da un ausilio che utilizza canali sensoriali diversi (orale invece di visivo).

In conclusione, nella valutazione, si dovrà osservare sia il livello di conoscenza dell'argomento, attraverso la presentazione di materiali di ricerca propri, sia il livello di competenza mediante un loro corretto utilizzo. Nell'osservare la capacità espressiva si dovrà ricordare la possibilità di incontrare la presenza di una lentezza nell'accesso lessicale (anche con l'utilizzo di glossari tematici), mentre saranno considerate come punti di forza la capacità di elaborazione personale e la capacità di sintesi, che forniscono la misura della padronanza dell'argomento, la capacità di motivare le scelte espositive e le modalità di autocorrezione.

Come realizzare una prova di verifica per uno studente con difficoltà lessicali

La prova di verifica scritta avrà le stesse caratteristiche generali, pur salvaguardando le specificità della materia di insegnamento. I glossari tematici sono fondamentali anche in questo caso, così come gli elenchi chiari degli argomenti da padroneggiare: nella fase di studio, tali strumenti devono essere offerti allo studente corredati dai riferimenti precisi alle pagine del libro di testo dove questi si trovano. Indispensabile è l'utilizzo di mappe o schemi contenenti indicazioni iconiche e lessico specifico: la presenza di terminologie disciplinari, date e nessi logici sarà correlata alle difficoltà di memorizzazione o di accesso lessicale di ogni singolo studente. Le verifiche devono essere strutturate in modo chiaro e lineare,



evitando confusione o affollamento visivo e prevedendo consegne con frasi brevi e di facile comprensione. Le domande a risposta multipla sono maggiormente accessibili rispetto a quelle aperte. Tuttavia esistono criteri di costruzione delle prove a risposta multipla da rispettare:

- le alternative fra cui scegliere non devono contenere troppo testo,
- le parole utilizzate devono apparire ben differenziate (non troppo simili tra loro),
- evitare la doppia negazione,
- evitare date molto vicine,
- evitare distrattori
- proporre il formato digitale accessibile con la sintesi vocale.

Le domande a risposta aperta sono uno strumento adeguato per alcune materie e per determinati argomenti dove non si richiede il riconoscimento del contenuto corretto, ma la competenza argomentativa. Anche in questo caso la prova dovrebbe essere offerta in formato digitale accessibile con la sintesi vocale. L'utilizzo del computer è imprescindibile sia come supporto alla produzione scritta che per l'accesso alle domande della verifica, siano aperte o a scelta multipla. La sintesi vocale permette un controllo dell'ortografia, della coerenza testuale e della struttura linguistica utilizzata e consente una reale valutazione delle capacità dello studente in quanto compensa le sue difficoltà specifiche. Le verifiche proposte ad un alunno con DSA senza adeguati strumenti compensativi non permettono la valutazione delle reali competenze e quindi non hanno alcun valore valutativo.

Forme di verifica e valutazione personalizzata

La verifica può avvenire attraverso:

- Interrogazioni programmate e non sovrapposte;
- Assegnazione di compiti con obiettivi di verifica chiari e non plurimi;
- Gestione dei tempi nelle verifiche orali anche con domande guida;
- Tempi più lunghi nelle verifiche o verifiche più brevi orientate a testare una singola abilità;
- Compensazione con prove orali di compiti scritti il cui risultato non è stato adeguato;
- Uso di mediatori didattici durante le prove scritte e orali (mappe concettuali, mentali, schemi tabelle...)
- Uso di strumenti compensativi tecnologici ed informatici:
- Prove informatizzate;
- Prove individualizzate (con meno richieste, domande chiuse, vero/falso, griglie, cloze);
- Assegnazione di compiti polirisolvibili, cioè affrontabili a diversi livelli di competenza.

La **valutazione** delle prove scritte e orali devono consentire la dimostrazione delle competenze con modalità adatte al tipo di problema che l'alunno presenta.

Il **monitoraggio** da parte dei docenti per valutare l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi degli adattamenti compensativi e dispensativi adottati.

L'importanza delle strategie per la riproposizione orale



Spesso accade che gli studenti facciano affidamento alle proprie elevate capacità di comprensione senza mettere in atto alcuna **strategia per la riproposizione orale** degli argomenti studiati.

Ne deriva una **scarsa fluenza del discorso** durante le interrogazioni/esami. Il momento dell'interrogazione/esame è legato alle **abilità di esposizione orale** nella quale interviene la **parafrasi**, ossia la **produzione di frasi che hanno un significato equivalente a quello originario**, ma che non riproducono fedelmente il lessico e la sintassi del testo: solo in questo modo si dimostra che la comprensione è stata effettiva.

La produzione di un discorso orale può essere pianificata, servendosi di una scaletta e di altro materiale di supporto (**mappe, schemi e organizzatori grafici per l'apprendimento**), predisposto anticipatamente, per presentare in modo ordinato l'argomento e per tenere sotto controllo la verbalizzazione del discorso.

Le mappe e gli organizzatori grafici della conoscenza come strumenti di supporto per lo studio sono utili non solo per gli alunni con DSA ma per tutti, come possiamo leggere nelle **Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione** (MIUR, 2012, pp.32,33).

Mappe come strumenti inclusivi

Le mappe sono strumenti che sostengono l'apprendimento di tutti gli alunni e possono essere utilizzate agevolmente dagli insegnanti nella **didattica e nella valutazione per tutta la classe**. Proprio per la loro connotazione, struttura e logica (la teoria dell'apprendimento significativo) ben si adattano a una didattica inclusiva e significativa attraverso cui guidare gli alunni a porsi domande, ipotizzare, analizzare, stabilire connessioni, concettualizzare, verificare ipotesi.

Riferimenti bibliografici

Batini F., *Insegnare per competenze,02*, Loescher Torino,2013

Capuano A., Storace F., Ventriglia L., *Viaggio nel testo ... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi*, Libriliberi, Firenze, 2014.

Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009

Castoldi M., Martini M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Franco Angeli Milano 2013

Chiappetta Caiola L. (a cura di) *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*, Anicia 2015



Da Re F., *La didattica per competenze*, Milano-Torino, Pearson, 2013

Fiorin I., *Scuola accogliente, Scuola competente*, Brescia, La Scuola, 2012

MIUR, *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, di cui alla CM n. 43/09, e *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, di cui alla nota 19/2/2014, prot. 4232 MIUR (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, in [Indicazioni Nuovo Impaginato](#).

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in [Indicazioni nazionali infanzia primo ciclo](#).

MIUR (2015), *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*
Napoletano F., *Usare le rubriche per valutare il comportamento*, 2014 in [Rubriche per valutare il comportamento](#).

Nuzzaci A., *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia Editore srl. 2012 ("Riflessività e progettazione dell'insegnamento" pp. 99-157).

Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003

Petracca C., *I compiti di realtà*, Lisciani, Teramo 2015

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 30-12-2006.

Tessaro F., *Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. Competence development: Indexes and processes for an evaluation model* in FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, vol. 1, 2012, pp. 105-119

Tessaro F., *Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests?* in FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, vol. XII, 2014, pp. 77-88

Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2012

Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2015), *La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento*, Quaderni della Ricerca 25, Loescher Editore.

Weeden P., Winter J., Broadfoot P., *Valutazione per l'apprendimento*, Trento, Erickson, 2009.