

La valutazione dei risultati di apprendimento nel syllabus

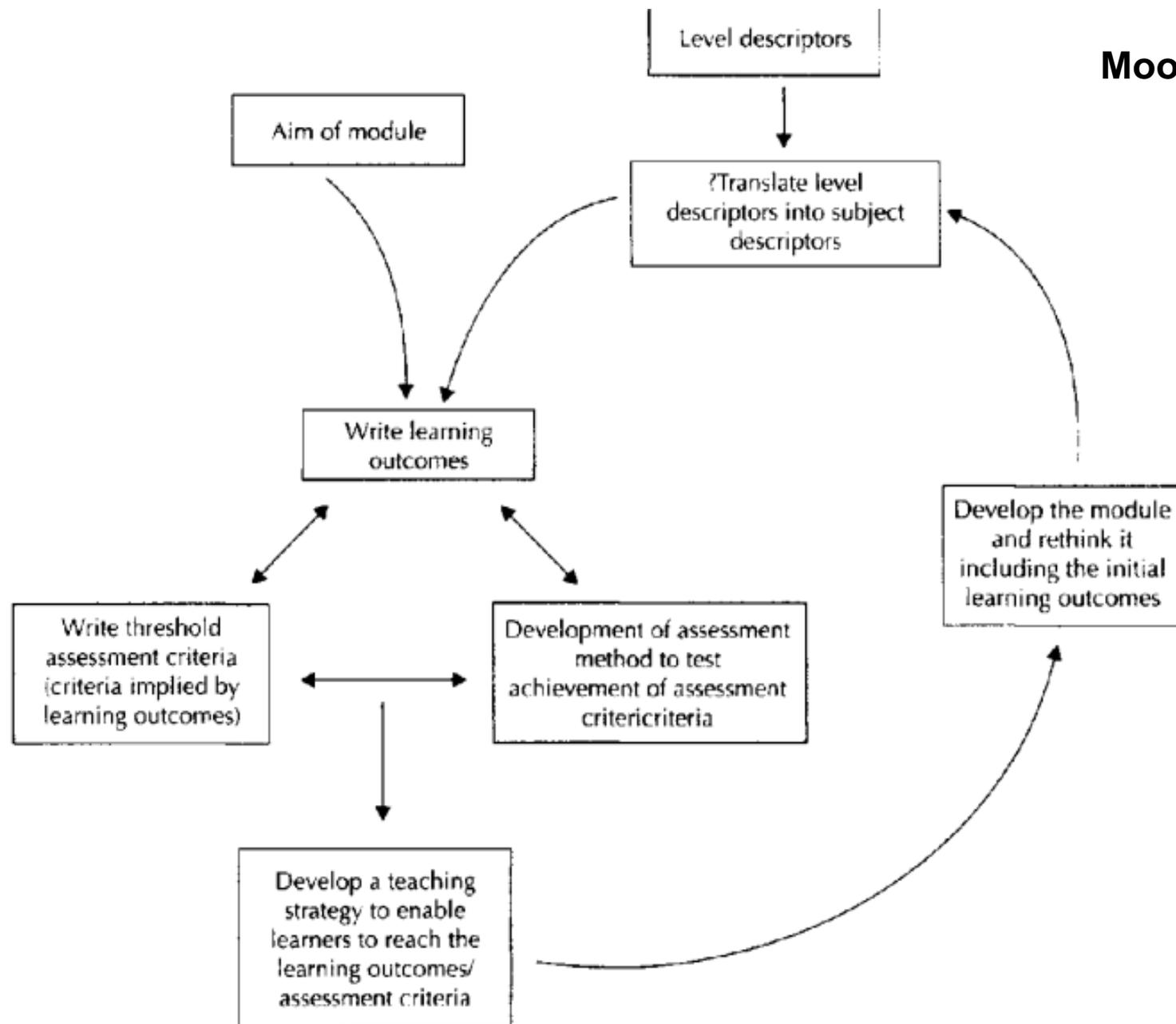
Workshop - Trento, 11 dicembre 2018

Anna Serbati, Università di Padova

Kate Riley, Università di Trento

Scaletta del workshop

- Introduzione e ripresa di alcuni concetti dal progetto MIRA
 - Attività su constructive alignment: ranking di esempi di syllabi
 - Perché valutare? (breve attività e spiegazione)
 - Progettare la valutazione degli apprendimenti
 - Come valutare? Alcuni metodi di valutazione degli apprendimenti
-





***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

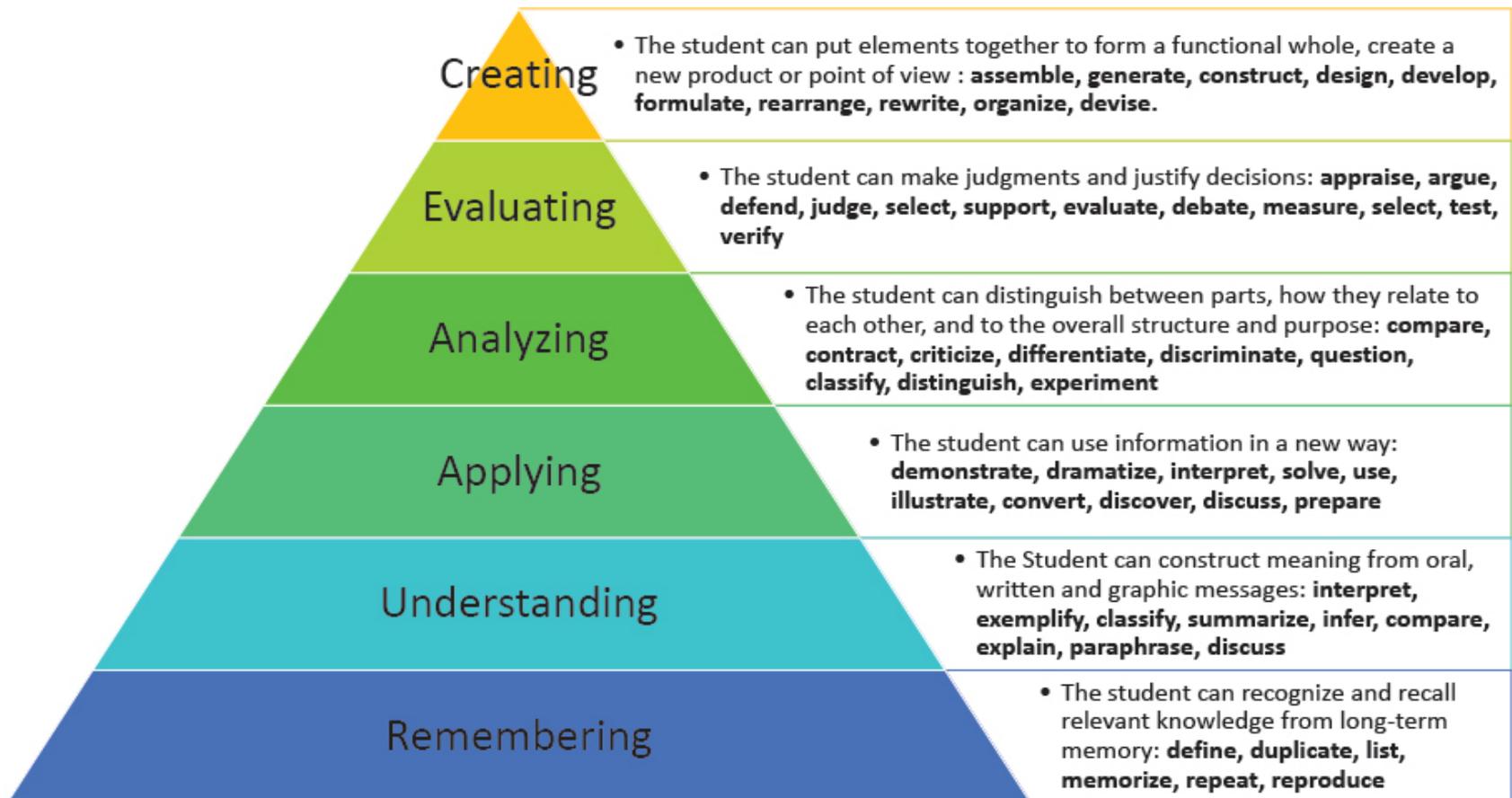
1. Definire lo scopo, gli obiettivi e **i risultati attesi**.
 2. **Scegliere le attività di insegnamento/apprendimento** e le risorse che permettono che i risultati siano raggiunti e dimostrati (metodi, materiali, forme di supporto...), creando un appropriato ambiente di apprendimento.
 3. **Valutare / 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 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.
-

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) e Biggs (1982)

Alcuni esempi di scrittura di syllabi con diverse applicazioni di *constructive alignment*

In coppia con il vicino ordina i 4 esempi forniti dal più “allineato” al meno “allineato”, esplicitando le **motivazioni** del Vostro ranking



Allineare le prove di verifica ai learning outcomes

- La prova di valutazione è lo strumento per verificare come gli studenti dimostrino il raggiungimento dei risultati di apprendimento
- E' importante pianificare le modalità valutative nel momento della stesura del syllabus, poichè:

Gli studenti possono vedere chiaramente le mete da raggiungere ed orientare lo studio

I docenti possono attribuire a LO molto importanti maggiore rilevanza anche in termini valutativi

I docenti possono utilizzare I LO per sviluppare i criteri di valutazione, soglie di raggiungimento dei LO

Si può verificare la progressione di competenze nel corso di studi

Allineare le prove di verifica ai learning outcomes

Per l'allineamento va tenuto conto dei livelli cognitivi scelti nella formulazione dei LO.

Alcuni autori hanno costruito repertori in cui hanno mappato alcune competenze con liste di possibili metodologie valutative:

https://www.brookes.ac.uk/services/ocslid/resources/briefing_papers/methods_assessment.pdf

Esistono inoltre glossari di metodologie valutative da poter utilizzare con una breve descrizione:

http://www.reading.ac.uk/web/files/eia/A-Z_of_Assessment_Methods_FINAL_table.pdf

Perché e come valutare?

«An appropriate assessment task should tell us how well a given student has achieved the ILO(s) it is meant to address and/or how well the task itself has been performed.

Assessment tasks should also support student learning, not sidetrack students»

(Biggs & Tagg, 2007)

Perché valutiamo?



Scopo della valutazione

Come valutiamo?



Strumenti della valutazione

Perché valutare?

DIAGNOSTICA

Momento atto a raccogliere informazioni per avere una reale e approfondita conoscenza degli studenti e orientare il percorso didattico

FORMATIVA

Strumento per il supporto all'apprendimento e per eventuale correzione dell'intervento didattico in itinere

SOMMATIVA

Riscontro rispetto al raggiungimento degli obiettivi formativi attesi e momento di certificazione e comunicazione pubblica di quanto ottenuto nel processo formativo

Assessment for learning: condizioni chiave



**Sambell, K.,
McDowell, L &
Montgomery, C
(2012)**

**Grion, V.,
Serbati,
A. (2017)**

Progettare la valutazione degli apprendimenti: elementi da considerare (Biggs & Tagg, 2007)

- Un metodo valutativo può coprire più learning outcomes
- Un learning outcomes può essere coperto da più di un metodo valutativo
- Il tempo impiegato da studenti e docente per ciascun learning outcomes deve rispecchiarne l'importanza
- La valutazione deve essere gestibile per studenti e docenti

“Validity/reliability/manageability equation” (Price et al. 2012):

- È valida quando è idonea a rilevare l'oggetto della misurazione:

Cosa devono fare gli studenti per prepararsi alla prova? Che tipo di uso devono fare dei contenuti (allineamento)? E' sfidante?

Progettare la valutazione degli apprendimenti: elementi da considerare (Biggs & Tagg, 2007)

- È attendibile quando garantisce la stabilità della rilevazione a parità di condizioni iniziali

Ripetendo la prova nelle stesse condizioni, con gli stessi soggetti e con lo stesso test in tempi leggermente differenti i risultati sono gli stessi? (stimolazione non ambigua e uguale per tutti, registrazione fedele e lettura indipendente)

- La prova di valutazione deve essere **sostenibile**, in termini di tempi, spazi, risorse (fattori intervenienti: disciplina, contesto e livello di insegnamento, caratteristiche degli studenti, risorse disponibili, tecnologie, approccio didattico).
-

Progettare la valutazione degli apprendimenti: elementi da considerare

Dimensions	Example characteristics	
Learning outcomes	declarative	vs. performative
	reproducing	vs. transforming
Timing and assessment status	continuous	vs. fixed time
	early in course	vs. late in course
Topic flexibility	formative (for learning)	vs. summative (for grading)
	negotiable	vs. pre-determined
	choice of topic or focus	vs. no choice of topic or focus
	students orient to own world	vs. staff orient to 'course' world

Interpersonal	monologic	vs.	dialogic
	personalised	vs.	objectified
	for a private audience	vs.	for a public audience
Task engagement	individual	vs.	group
	competitive	vs.	collaborative
	once-off	vs.	iterative
Assessable material	process	vs.	product
	oral	vs.	written
	action	vs.	reflection
	work-in-progress	vs.	polished artefact



BREVE ATTIVITA' SU TIPOLOGIE DI PROVE

Come valutare?

Prove strutturate di conoscenza

Ampiamente utilizzate per valutare conoscenze disciplinari dichiarative.

Tipicamente utilizzate per learning outcomes come ad es.: memorizzare, riconoscere, identificare.

Esempi: V-F, completamenti, corrispondenze, scelta multipla (MCQ)

Pros	Cons
<ul style="list-style-type: none">• Scalabilità• Stimolazione e lettura non ambigue• Informatizzazione• Possibile uso formativo	<ul style="list-style-type: none">• Valutazione prevalentemente di conoscenze e meno di abilità (base della tassonomia)• Tempo e skills di costruzione

La valutazione di quesiti a risposta breve

Permette di rilevare diversi gradi di strutturazione e di originalità che gli evaluandi possono avere relativamente ai differenti livelli di apprendimento

Consigliato anonimato nella correzione

Lettura trasversale delle domande con risposte criterio

Pros	Cons
<ul style="list-style-type: none">• Struttura del quesito meno rigida delle MCQ• Meno complesse da costruire	<ul style="list-style-type: none">• Rischio di ritornare a livelli cognitivi bassi

La valutazione con prove orali

Ampiamente utilizzate per valutare comprensione, capacità di argomentazione e pensiero critico, comunicazione.

Intersoggettività della valutazione (pluralità di assessors o registrazione della prova)

Giudizio analitico ed olistico

Pros	Cons
<ul style="list-style-type: none">• Valutazione di abilità complesse• Possono essere combinate ad altre prove	<ul style="list-style-type: none">• Validità e attendibilità: necessità di standardizzazione dei criteri• Tempistiche lunghe

La valutazione con saggi/tesine

Ampiamente utilizzate per valutare comprensione, capacità di spiegazione, argomentazione, analisi, comparazione.
Necessitano la costruzione di una rubrica di criteri condivisa con gli studenti

Pros	Cons
<ul style="list-style-type: none">• Valutazione di abilità complesse• Autenticità	<ul style="list-style-type: none">• Validità e attendibilità: necessità di standardizzazione dei criteri• Plagio• Tempistiche lunghe

La valutazione con casi e problemi aperti

Ampio range da quesiti a risposta aperta (situazioni stimolo) fino a problemi complessi.

Possibilità di raggiungere livelli alti della tassonomia, come «valutare» e «creare»

Autenticità e possibile collaborazione tra studenti

Pros	Cons
<ul style="list-style-type: none">• Valutazione di abilità molto complesse• Focus su processo e prodotto• Real life tasks	<ul style="list-style-type: none">• Difficile equilibrio tra troppo dettaglio e troppo poco• Griglia di criteri chiara ma flessibile (potrebbe esserci più di una risposta corretta)

La valutazione con progetti

Possibilità di raggiungere livelli alti della tassonomia, come «valutare» e «creare»

Sviluppo di competenze trasversali quali teamwork, leadership, time management

Autenticità (contesti simulati o reali) e possibile collaborazione tra studenti

Pros	Cons
<ul style="list-style-type: none">• Valutazione di competenze complesse e trasversali• Focus su processo e prodotto• Massimo grado di autenticità	<ul style="list-style-type: none">• Attenzione all'attendibilità: necessità di criteri di metodo e di prodotto• Supporto agli studenti• Tempistiche lunghe

Altri tipi di prove di valutazione

Presentazioni svolte dagli studenti

Incidenti critici

Learning contract

Saggi riflessivi

Studi di caso

Portfolio

Attività e relazioni di laboratorio

Osservazione diretta sulla pratica

Work-based assignment

La scelta del tipo di prova dipende dai risultati di apprendimento da misurare. La combinazione di prove permette di valutare LO a livelli diversi

ATTIVITA' DI ANALISI DI SYLLABI SU USO ED ESPLICITAZIONE DEI CRITERI DI VALUTAZIONE

In coppia con il vicino
ordina i 4 esempi forniti
identificando quelli in cui i
criteri meglio esplicitano i
learning outcomes



Progettare la valutazione degli apprendimenti: elementi da considerare (Biggs & Tagg, 2007)

1. I **criteri** per differenziare il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi devono essere chiari ed espliciti (comparazione prima e dopo): pass/fail o rubrica

Table 10.4 Example of criteria (rubrics) for grading an ILO

	<i>Marginal</i> <i>D</i>	<i>Adequate</i>			<i>Good</i>			<i>Excellent</i>		
<i>Scale score</i>	<i>1.0</i>	<i>G-</i> <i>1.7</i>	<i>C</i> <i>2.0</i>	<i>C+</i> <i>2.3</i>	<i>B-</i> <i>2.7</i>	<i>B</i> <i>3.0</i>	<i>B+</i> <i>3.3</i>	<i>A-</i> <i>3.7</i>	<i>A</i> <i>4.0</i>	<i>A+</i> <i>4.3</i>
ILO										
Explain	Able to identify and briefly write about limited points Very little evidence of using these points to provide reasoning to why they are interrelated	Able to identify a number of relevant points with some details Use these points to provide a fair reasoning or causality No evidence of a comprehensive overview of reasoning or causality			Able to identify a full range of relevant points with details Supported by relevant literature Points are organized to provide a comprehensive and cohesive reasoning or causality			As in 'good' but provides views on possible alternative causes and/or results depending on changes of conditions Able to link current reasoning to situations in real-life professional contexts		

Learning Outcome	Identify, classify and describe the performance of systems and components through the use of analytical methods and modelling techniques			
Criteria	D Threshold	C	B	A
Identify and use a range of analytical methods	Use one of two given standard analytical methods to perform a standard analysis.	Justify and use a chosen analytical method to describe the performance of a given system or component.	Use more than one analytical method to compare the performance of two or more systems or components.	Identify the most appropriate analytical method and use it to specify system performance requirements, with full justification of choices.
Use a range of modelling techniques	Use one of two given standard modelling techniques to model a standard system response.	Justify and use a chosen modelling technique to describe a system response.	Use more than one modelling technique to compare the performance of two or more systems. May use a technique beyond those given in class.	Identify the most appropriate modelling technique and use it to specify system performance requirements, with full justification of choices. May use alternative and innovative techniques
explain the performance of systems	List and specify the parameters which determine performance for two given systems or components.	Classify a range of systems or components, using standard performance parameters.	Evaluate the suitability of a range of alternative system or component options for a given application or requirement.	Draw up and use an appropriate list of performance requirements to determine the most appropriate system or component for a range of different applications.

Esempi di criteri

Source:
The Higher Education Academy Engineering Subject Centre (2008). *Guide Assessment of Learning Outcomes*

Esempi di criteri

HIST300 Book Review Evaluation Rubric

ELEMENTS	Excellent (90–100 pts.)	Good (80–89 pts.)	Needs Improvement (70–79 pts.)	Unsatisfactory (60–69 pts.)
INTRODUCTION (10 pts.)	<ul style="list-style-type: none"> - Includes necessary information about the book's background (author, etc.) - Draws in the reader with a "hook" - Describes the book's value 	<ul style="list-style-type: none"> - Includes some information about the book, but is not compelling - Contains a basic description of the book's value 	<ul style="list-style-type: none"> - Lists basic information, but is not thorough - No "hook" to catch the reader - Superficial description of the book's value 	<ul style="list-style-type: none"> - Does not introduce the book, or introduces it inaccurately - No discernable statement about the book's value
ORGANIZATION (10 pts.)	<ul style="list-style-type: none"> - Paragraphs have well-conceived topic sentences and clear transitions - Pacing is appropriate and the narrative has structure 	<ul style="list-style-type: none"> - Paragraphs have mostly clear transitions - There are a few places where the narrative lacks focus and structure 	<ul style="list-style-type: none"> - Some noticeable problems with transitions, order of paragraphs, focus, and/or clarity 	<ul style="list-style-type: none"> - Significant issues that prevent the reader from understanding the review - Problems with internal structure of paragraphs
CONTENT OF BODY (35 pts.)	<ul style="list-style-type: none"> - Addresses the main themes and arguments in the book - Evidence and examples (including quotations) are detailed, accurate, and appropriate - Includes discussion of method, sources, theory, strengths, weaknesses, etc. - Analysis demonstrates critical thinking and insight - Places the book within its historiographical context 	<ul style="list-style-type: none"> - Most of the primary themes are adequately addressed - There is some discussion of the argument - Examples are generally accurate and detailed - Includes brief mention of theory, sources, strengths, weaknesses, etc. - Analysis shows critical thinking skills - Basic mention of historiographical context 	<ul style="list-style-type: none"> - Some themes are highlighted but not fully developed - Argument is addressed, but not explained clearly or thoroughly - Few examples, and those included lack detail - Only a passing mention of sources, theory, etc. - Demonstrates only basic understanding of the text - Very limited grasp of historiographical context 	<ul style="list-style-type: none"> - Addresses only a few of the major themes - No real discussion of author's argument and/or perspective - Few or no examples - No mention of theory, methodology, sources, etc. - No discussion of strengths or weaknesses - Illustrates only a passing comprehension of the text - No historiographical context
TONE/VOICE (5 pts.)	<ul style="list-style-type: none"> - Uses a professional tone and sophisticated language - Speaks with authority and awareness of audience 	<ul style="list-style-type: none"> - Except for a few instances, uses a professional tone - Lacking in confidence 	<ul style="list-style-type: none"> - Has some issues with tone, including contractions, the first person, etc. - Lacking in sophistication 	<ul style="list-style-type: none"> - Uses very casual, informal language not appropriate for college work
CONCLUSION (10 pts.)	<ul style="list-style-type: none"> - Includes thorough assessment of the book's usefulness - Describes the significance of this work to historians 	<ul style="list-style-type: none"> - Includes only a basic explanation of the book's significance and usefulness 	<ul style="list-style-type: none"> - Includes only one sentence about the greater significance and/or is very superficial 	<ul style="list-style-type: none"> - The book's significance is not addressed in any way

HIST300 Book Review Evaluation Rubric

<p>GRAMMAR AND STYLE (10 pts.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Includes no passive voice, awkward sentence constructions, or other grammatical errors - Very minimal problems with punctuation - No spelling or capitalization errors 	<ul style="list-style-type: none"> - Contains minor passive voice problems and a few awkward sentences, but otherwise only a few grammatical errors - Some problems with punctuation (e.g. commas) - Some spelling and/or capitalization errors 	<ul style="list-style-type: none"> - Noticeable grammatical problems (including passive voice, s/v agreement, wordiness, misplaced modifiers, fragments, etc.) - Significant punctuation and capitalization errors - Several spelling/word choice mistakes 	<ul style="list-style-type: none"> - Has significant problems with grammar and style that impede the reader's ability to comprehend the analysis - Substantial spelling, capitalization, and/or punctuation errors
<p>CITATIONS (15 pts.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Footnotes all formatted correctly (in Chicago/Turabian) and placed appropriately in text 	<ul style="list-style-type: none"> - Most footnotes are formatted correctly, in Chicago/Turabian style - Most placed appropriately 	<ul style="list-style-type: none"> - Citations are present, but do not follow specifications (e.g. are in MLA, do not include page numbers, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Includes some citations, but noticeable problems with placement, style, and formation
<p>FORMATTING (5 pts.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Includes page numbers - Text is double spaced, in 12 pt. Times New Roman - Uses standard 1" margins - Is of the required length 	<ul style="list-style-type: none"> - Lacks one of the following: page numbers, double-spaced text, the correct font and/or size, or standard margins - Is of the required length 	<ul style="list-style-type: none"> - Lacks two of the following: page numbers, double-spaced text, the correct font and/or size, or standard margins - Barely meets length requirement 	<ul style="list-style-type: none"> - Has no page numbers - Has unacceptable font, margins and/or spacing - Does not meet length requirement

ADDITIONAL COMMENTS

GRADE: _____

Comunicare la valutazione

La chiarezza comunicativa rispetto ai metodi di verifica dell'apprendimento ha due obiettivi:

Indicare quale sia la prova e permettere agli studenti di orientare il proprio studio e i propri sforzi

Comunicare lo scopo della valutazione come strumento di supporto all'apprendimento di competenze essenziali per la professione

Check list per la compilazione syllabus UniTrento

Obiettivi formativi e risultati di apprendimento attesi	<p>I risultati di apprendimento attesi specificano conoscenze (teoriche) e abilità (pratiche, metodologiche, applicate, ecc.) che lo studente dovrà acquisire con il corso.</p> <p>Indicare quindi gli scopi specifici che si prefigge il corso, dettagliando ciò che ci si attende lo studente “conosca” e “sappia fare” al termine delle lezioni.</p>
Prerequisiti	<p>Indicare le specifiche conoscenze e/o abilità di base che lo studente deve possedere prima di iniziare il corso</p>
Contenuti/programma del corso	<p>Indicare i principali contenuti del corso, nell'ordine temporale con cui saranno trattati</p>
Metodi didattici utilizzati e attività di apprendimento richieste allo studente	<p>Indicare:</p> <ul style="list-style-type: none">– i metodi didattici e gli strumenti a supporto della didattica che il docente adotterà per il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi– le attività di apprendimento che saranno richieste allo studente
Metodi di accertamento e criteri di valutazione	<p>Indicare:</p> <ul style="list-style-type: none">– i metodi di accertamento delle specifiche conoscenze/competenze acquisite, cioè in cosa consiste la verifica del profitto (se si tratta di esame scritto/orale, relazione/progetto, se previste prove in itinere, ...)– i criteri utilizzati per la valutazione
Testi di riferimento /Bibliografia	<p>Indicare i testi consigliati allo studente per lo studio individuale e i materiali bibliografici adottati</p>

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 .

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

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Galliani L. (ed) (2015). *L'Agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. La Scuola.

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.

Grion, V., Serbati, A., Tino C., Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review, *Italian Journal of Educational Research*, 19, 209-226.

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

Price, M., Rust, C., O'Donovan, B. Handley H. (2012): *Assessment literacy the foundation for improving student learning*. Wheatley, Oxford : The Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2012.

Race, P. (2005), *Making learning happen: a guide for post-compulsory education*. London: Page.

Sambell, K., McDowell, L & Montgomery, C (2013), *Assessment for learning in higher education*. Oxon: Routledge

Risorse web

<https://assignmentbriefdesign.weebly.com/organisation-of-guidelines.html>

<https://www.northampton.ac.uk/ilt/academic-development/the-assessment-and-feedback-portal/assessment-design/how-to-assess/>

<https://teaching.unsw.edu.au/selecting-assessment-methods>

<http://cei.ust.hk/teaching-resources/assessment-learning/assessment-methods>

<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-valutativo/>

**Grazie a tutti per la preziosa
collaborazione!!**

<https://tinyurl.com/unitn11>

Informazioni di contatto

catherine.riley@unitn.it

anna.serbati@unipd.it
