



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: 09 Luglio 2014**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Learning outcomes and performance: the expected competences' valuation**  
**Risultati di apprendimento e prestazioni: la stima delle competenze attese.**

*di* Roberto Melchiori

Università degli Studi "Niccolò Cusano"

[melchiori.roberto@gmail.com](mailto:melchiori.roberto@gmail.com)

**Abstract**

The concepts of learning outcomes and outcome-based education are relevant for qualification and quality system development. These notions have features in common with the instructional objective movement, very popular in the 1960s, but recently the focus of the scientific debate on education process has shifted, at least to some extent, from learning achievement considered as a product to expected learning conceived as outcome. The outcome-based evaluation procedure is a systematic approach for identifying learning outcome criteria and for comparing results with expected outcome learning. In this perspective one of the dimensions of competence evaluation is student achievement assessment, that is aimed to determine if expected learning outcomes were attained as intended. The main purpose of the proposed model is to use Anderson and Krathwohl 2000's Taxonomy as guidance in the assessment test design. Based on this redefined Bloom's taxonomy the proposed approach provides a process of identifying, classifying, and clearly

communicating specific outcome indicators, that are subsequently used to evaluate learning outcomes.

### **Keyword**

Learning outcome, life long learning, generic competences, subject specific competences, framework

### **Premessa**

Le istituzioni preposte alla definizione, all'attuazione e alla valutazione delle politiche dell'istruzione e della formazione - il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, le Regioni, l'Istituto nazionale per la Valutazione del sistema dell'istruzione e formazione e le singole istituzioni scolastiche e formative- sono fortemente interessate sia all'organizzazione, sviluppo e valutazione dei livelli di qualificazione, e quindi all'assegnazione dei *titoli e delle certificazioni*, sia al contesto didattico, alle strutture e ai processi che favoriscono l'apprendimento atteso, espresso come *learning outcome*, e raggiunto dagli studenti.

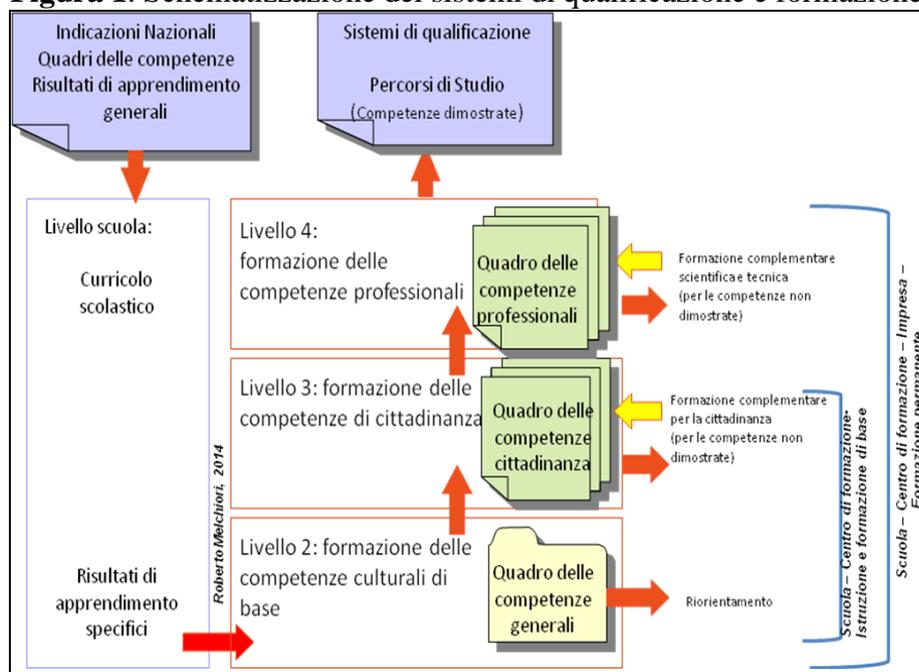
In particolare, per gli Enti nazionali e regionali l'interesse si concentra principalmente nell'analizzare se e quanto le prestazioni complessive di sistema siano congrue rispetto alle attese e comparabili con quelle di altri paesi europei (cfr. ENQA, 2009), in funzione del miglioramento della *qualità* complessiva del sistema d'istruzione e formazione professionale, collegata alla *formazione permanente* - o apprendimento per tutto l'arco della vita (*life long wide learning*) e quindi allo sviluppo sociale ed economico (Cfr. Art. 4, comma 51 e succ., della Legge 28 giugno 2012, n. 92, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita, - 12G0115).

Per la valutazione della qualità complessiva del sistema d'istruzione e formazione, quindi, in tutti i paesi europei assumono forte rilievo, peso e influenza le prestazioni compiute dagli studenti, cioè i *risultati di apprendimento*; questi, secondo i principi europei (Cfr. Conferenza dei Ministri Europei Responsabili dell'Istruzione Superiore (2005), Comunicato di Bergen, 19-20 maggio, [http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=6066](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6066)) sono espressi da: “[...]il Quadro Europeo di riferimento per i titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Overarching Framework for Qualifications- QF EHEA) comprendente tre cicli, descrittori generici per ciascun ciclo basati sui risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e sulle competenze acquisite[...]”. I risultati di apprendimento, quindi, non indicano le intenzioni dei docenti o le aspettative riferite a indicazioni nazionali, espresse attraverso il compimento di curricula generati da istituzioni scolastiche o formative, bensì gli *effettivi risultati* dimostrati dagli studenti, dimostrazione che diventa predittiva per il riconoscimento di manifestazione di competenze professionali (Cfr. Roberto Melchiori, *I risultati di apprendimento e le competenze*, Roma, Nuova, 2012).

Per il riconoscimento delle competenze il Parlamento e il Consiglio Europeo hanno ritenuto necessario che i Paesi collegassero, utilizzando un *National Qualification Framework*, la formazione iniziale scolastica, la formazione universitaria e quella permanente (*long wide life learning*) attraverso lo sviluppo e il successivo ampliamento, o miglioramento, delle cosiddette *competenze chiave*, a cui fare corrispondere, nel contesto della formazione *formale* (scolastica e universitaria) e *non formale* (organizzazioni), obiettivi formativi espressi in

termini di *risultati di apprendimento* (Cfr. Figura 1); questi, quindi, descrivono gli esiti, sia attesi, sia espressi, ovvero dimostrati, dell'apprendimento conseguito, tanto di tipo *professionale* (conoscenze teoriche e pratiche di un campo di studi), quanto di tipo *culturale* (collegate anche a processi cognitivi generali come *critical thinking*, *ability to communicate* e *learning to learn*).

**Figura 1.** Schematizzazione dei sistemi di qualificazione e formazione.



Per porre in relazione i risultati attesi, espressi per gli insegnamenti, con quelli effettivamente raggiunti è opportuno utilizzare un *framework* in grado di coniugare i *risultati di apprendimento* con le *competenze* (o *culturali* o *professionali*), attraverso espressioni che implicano sia *conoscenze*, *abilità*, *capacità*, e i relativi processi di apprendimento, sia comportamenti evidenti di *attenzione*, *autonomia*, *responsabilità* e *perizia*. In sintesi, la teoria che si sostiene è che i processi cognitivi sottostanti e coinvolti con la dimostrazione di conoscenze, capacità, abilità e specifici comportamenti non sono di per sé scomponibili e suddivisibili categoricamente tra quelli che rinviano alla formazione professionale e quelli che rinviano alla formazione culturale. Tutti i processi cognitivi sono variamente coinvolti durante le attività di studio e di formazione, con livelli d'uso diversi a seconda dell'attività svolta e tutti concorrono alla dimostrazione di competenza.

Nei paragrafi successivi sono descritti, in forma tratteggiata, gli elementi fondanti del *framework* proposto, cioè: il *quadro teorico e metodologico* utilizzato come riferimento, che aggrega le diverse dimensioni e conoscenze coinvolte nell'apprendimento; il *modello* per l'organizzazione e la gestione dei risultati della rappresentazione, dei processi e della relativa conoscenza; il *programma di valutazione*, generato per il controllo, la regolazione, la valutazione progressiva e la valutazione di giudizio, conclusiva ed ex post.

## Il quadro teorico-metodologico

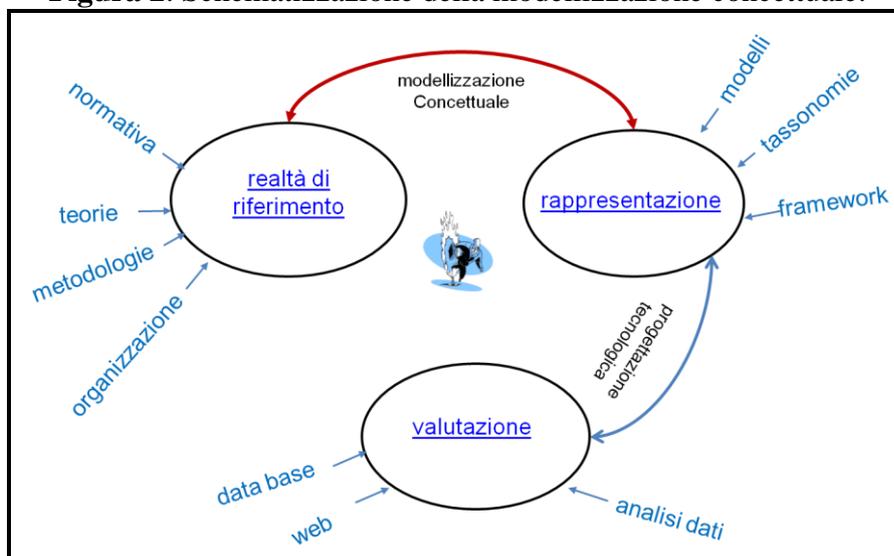
### Aspetti definatori

Se la prima rivoluzione a livello europeo è stata quella di introdurre il sistema dei crediti riconoscibili, la seconda rivoluzione è da considerare legata proprio all'uso di *learning outcomes* (cfr. CEDEFOP, 2011, pag 12) per esprimere *il livello formativo raggiunto* e le *competenze professionali* dimostrabili. I risultati di apprendimento, in particolare, come nuova *unità di riferimento*, sono utilizzati per comparare e riconoscere i titoli di studio e le qualifiche a livello europeo - grazie al Quadro dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore adottato nel 2005 a cui sono seguiti, o devono seguire, i quadri nazionali dei titoli di studio - e, nello stesso tempo, sono considerati a pieno titolo anche tra i criteri in base ai quali valutare la qualità di un corso di istruzione e formazione.

Le componenti, che sono state in questo caso considerate e assunte a riferimento per l'attività di *modellizzazione concettuale*, quindi, hanno riguardato aspetti eterogenei, vale a dire: *teorici* ed *epistemologici* (cioè la realtà di riferimento da considerare collegata alle teorie dell'apprendimento e formazione della conoscenza); *organizzativi* e *gestionali* (cioè l'azione di rappresentazione da considerare riferita sia alla conoscenza, mentale e scientifica, sia al processo di attuazione degli esami); *valutativi* (cioè, sia per i risultati di apprendimento e delle capacità generaliste degli studenti, sia per il progetto di automatizzazione).

Nella figura 2 è riportata la schematizzazione delle componenti eterogenee di interesse e di approfondimento, e i legami tra loro considerati.

**Figura 2.** Schematizzazione della modellizzazione concettuale.



(figura tratta da R. Melchiori, *Opportunità, risultati di apprendimento e competenze generaliste*, in *Le opportunità di apprendere*, a cura di R. Melchiori, *Formazione&Insegnamento*, Anno XI, Numero 2, Lecce, Pensa Multimedia, 2013)

Di seguito sono descritte le assunzioni e le scelte operate relative agli:

- aspetti concettuali riguardanti gli approcci, le teorie e le metodologie considerate per la costruzione del quadro teorico di riferimento -per gli aspetti relativi alla formazione

e ai risultati degli apprendimenti collegabili alla costruzione delle competenze, culturali e professionali -pratiche operative-;

- aspetti della rappresentazione della conoscenza riferita agli ambiti dell'apprendimento e della organizzazione e gestione del framework che attualizza il processo di organizzazione e gestione dell'apprendimento degli studenti;
- aspetti della valutazione che riguarda gli ambiti della certificazione della qualificazione.

### ***Gli aspetti teorici – metodologici***

Nelle analisi e nella ricostruzione concettuale di organismi complicati, come è da considerare un sistema di istruzione e formazione, che si compongono di soggetti e oggetti, norme e regole e presentano procedure e prassi, condizioni ed evoluzioni diverse e precostituite, si ricorre all'uso dei *modelli*, o delle *metafore*, per costruire immagini variamente articolate e puntuali attraverso cui dare concretezza a ipotesi strutturali e di funzionamento. Ciò avviene sia nei settori delle scienze *naturali* o *tecniche*, cioè le discipline che analizzano i fatti naturali riportandoli ad algoritmi formali, sia nel settore delle scienze umane, dove il ricorso a rappresentazioni o visive o linguistiche è giustificata dalla necessità di ri-comporre eventi che presentano un semplificato o ridotto livello di formalizzazione. Il potere evocativo del modello si realizza attraverso immagini, disegni, schemi e reticoli utilizzati per rappresentare e collegare le parti dei fenomeni o degli organismi complicati, o complessi, che si vogliono indagare, e rappresenta un ausilio utilissimo se si vuole collegare un senso che dia conto della complicatezza soprattutto quando gli organismi indagati comprendono situazioni e condizioni diverse che si devono collocare in uno spazio comune.

Il modello e la metafora, e i relativi processi, sono stati utilizzati nella realizzazione del *framework* proposto, dove l'applicazione dei due processi - modellizzazione e rappresentazione - ha implicato da una parte la modellizzazione, simbolica e iconica, del processo di gestione della valutazione, progressiva e finale di corsi di studio, dall'altra parte, invece, ha permesso di modellare e ri-costruire la formulazione del giudizio sul risultato di apprendimento dello studente, considerando la prova sostenuta, che prevede, a volte, oltre all'assegnazione di un valore numerico, anche l'espressione dell'andamento della prova stessa.

Di seguito sono esplicitati gli approcci, le teorie e le metodologie che sono state assunte per le riflessioni e lo sviluppo del quadro di riferimento del framework.

### ***L'approccio per risultati di apprendimento***

Il cambiamento del sistema di istruzione e formazione deriva da una serie di profonde trasformazioni e di radicali cambiamenti dei principi e degli assetti che governano e connotano i sistemi di istruzione a livello europeo. Tale processo di riforma, che fu definito come *Processo di Bologna* (nel giugno 1999, fu firmata dai ministri responsabili dell'istruzione superiore di 29 paesi europei il 19 giugno 1999, la cosiddetta dichiarazione di Bologna che ha dato avvio al cosiddetto Processo di Bologna. In tale dichiarazione i ministri concordarono un insieme d'importanti obiettivi per lo sviluppo di un'area coerente e coesa di istruzione superiore europea entro il 2010).

Dal punto di vista delle qualifiche, con i risultati di apprendimento il riconoscimento contribuisce a: *migliorare* la corrispondenza delle qualifiche con le aspettative del mercato del lavoro; *assicurare* una maggiore apertura dei sistemi di istruzione e di formazione per

riconoscere l'apprendimento raggiunto indipendente da dove è stato acquisito; *promuovere* una maggiore flessibilità e responsabilità dei sistemi di formazione che rilasciano titoli di studio, pur consentendo una maggiore autonomia nella definizione dei percorsi di istruzione per ottenere i risultati.

Lo spostamento dell'insegnamento-apprendimento e della relativa valutazione (cfr. CEDEFOP, 2008) verso i risultati di apprendimento e le competenze professionali, in linea con la direttiva europea (Cfr. Consiglio Europeo, 2006, pag. 11 dove si precisa che per risultato di apprendimento si intende «The set of knowledge, skills and/or competences an individual has acquired and/or is able to demonstrate after completion of a learning process. Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning» e successivamente si precisa che i «learning outcomes can be formulated for a number of purposes; in relation to individual courses, units, modules and programmes. They may furthermore be used by national authorities to define entire qualifications – sometimes structured within or linked to qualifications frameworks and systems. International bodies may, finally, use learning outcomes for the purposes of transparency, comparability, credit transfer and recognition». Mentre per la competenza viene espressa la seguente definizione «Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values». Successivamente si precisa che il concetto di competenza « .. is thus used in an integrative manner; as an expression of the ability of individuals to combine – in a self-directed way, tacitly or explicitly and in a particular context – the different elements of knowledge and skills they possess. The aspect of self-direction is critical to the concept as this provides a basis for distinguishing between different levels of competence. Acquiring a certain level of competence can be seen as the ability of an individual to use and combine his or her knowledge, skills and wider competences according to the varying requirements posed by a particular context, a situation or a problem. Put another way, the ability of an individual to deal with complexity, unpredictability and change defines/determines his or her level of competence. This understanding of competences will be reflected in the EQF reference levels described in this document where a distinction will be made between knowledge (reflecting element (i) of the above definition), skills (reflecting element (ii) of the above definition and, finally, wider competences (reflecting elements (iii) and (iv) of the above definition)», evidenzia un cambiamento di paradigma da *docente-programma insegnamento* a *partecipazione e cooperazione* nella costruzione e nell'attuazione dei percorsi educativi che portano all'apprendimento professionalizzante e, quindi, al conseguimento dei titoli finali da parte degli studenti. Lo spostamento (*shifting*) da un sistema educativo centrato sull'insegnamento a uno centrato sull'apprendimento.)

I risultati di apprendimento, quindi, riguardano sia l'intero percorso di studi (ad esempio, secondo ciclo dell'istruzione scolastica), sia una singola materia o insegnamento (modulo o unità didattica); nel primo caso, in particolare, i risultati d'apprendimento corrispondono alla descrizione della qualifica finale di un corso o percorso formativo. I risultati d'apprendimento permettono, quindi, una certa flessibilità e autonomia per la costruzione di *curricoli*

professionalizzanti; nello stesso tempo possono essere la base per la costruzione di indicatori di livello.

L'intero sistema, che si basa sui risultati di apprendimento, a livello sia nazionale sia dell'Unione Europea si configura, quindi, come un sistema di *outcome based education*, con l'obiettivo di realizzare una sintonia (*tuning*) di *curricoli* realizzati dalle singole istituzioni scolastiche dei vari paesi europei in termini di strutture, ordinamenti didattici e insegnamenti effettivi. Questo sistema è utile per rilasciare titoli di studio che sono riconosciuti sia nell'EU sia internazionalmente.

### ***Le teorie per i risultati di apprendimento***

Il passaggio a una più esplicita espressione dei risultati dell'apprendimento di un percorso formativo è supportato da molte posizioni teoriche (In particolare si ricorda D. Kolb per la riflessione sull'esperienza. Gli altri autori sono ricordati per il paradigma del costruttivismo e i modelli e le applicazioni pedagogiche che da tale teoria derivano; questo presenta diverse forme: costruttivismo interazionista per Piaget e Ausubel, che considerano l'interazione del soggetto -e dei suoi schemi mentali più interni- con i dati provenienti da un non meglio definito ambiente esterno, mentre si parla di costruttivismo socio-culturale per Vygotskij e Leont'ev che considerano l'apprendimento come un processo di costruzione di significati socialmente negoziati. Il modello d'apprendimento individuale proposto da Piaget, invece, si fonda su due principi generali -organizzazione e adattamento-, attraverso i quali avviene lo sviluppo cognitivo e biologico dell'individuo, e su alcuni concetti quali: schema mentale, assimilazione, accomodamento, equilibrio. Se nell'ambito dell'apprendimento si effettua una attività di assistenza, laddove essa sia strutturata e sistematica, Bruner (1966) si riferisce con il termine "scaffolding" (impalcatura), ovvero di "supporto". In termini didattici tale supporto è costituito dall'insieme delle attività di mediazione, dei materiali, degli strumenti, degli artefatti predisposti dall'insegnante al fine di favorire l'apprendimento. ).

Da quanto brevemente ricordato, sussiste un ampio supporto teorico per metodi di insegnamento e di apprendimento che permettono agli individui di riflettere sulle proprie esigenze e necessità e sul loro processo di apprendimento. L'uso dei risultati di apprendimento è supportato da queste teorie. In particolare, il costruttivismo rappresenta la teoria di riferimento per l'integrazione dei modelli didattici, della progettazione dei materiali di insegnamento, dell'impiego delle tecnologie per la costruzione degli ambienti più complicati funzionali all'apprendimento e alla formazione *on line*, dove si realizza il cambiamento di prospettiva dall'apprendimento in *rete* all'apprendimento *a rete*. Tale scelta ha, di fatto, collegamenti anche nel mondo del lavoro, dove i processi di definizione degli standard professionali si basano sull'esplicitazione delle componenti di una attività professionale; queste sono molto simili ai risultati di apprendimento attesi. L'approccio metodologico delle *comunità di pratica*, (Cfr. Wenger, E., 2006) di tipo professionale, richiede una chiara comprensione di ciò che deve essere appreso e come è meglio apprendere; quando si utilizza questo approccio, la *capacitazione*, la crescita personale e lo sviluppo professionale saranno supportate da dichiarazioni chiare (come ad esempio i risultati di apprendimento) di ciò che è previsto che si possa osservare, da parte dei lavoratori o degli studenti, una evidenza ovvero una manifestazione di ciò che è stato dichiarato come risultato atteso.

### ***Il programma di valutazione***

Evidenziare e valutare i risultati di apprendimento sono attività intrinsecamente complicate che vanno affrontate attraverso un processo globale, che coinvolge diversi metodi e le parti interessate (Cfr. Galliani, 2005). Quando viene realizzata in modo efficace, la valutazione dei risultati di apprendimento attesi è in grado di fornire la prova sia dell'avvenuto apprendimento sia della progressione dell'apprendimento da parte degli studenti; inoltre, la valutazione, può fornire le raccomandazioni di priorità per il miglioramento continuo dell'insegnamento (cfr. Coggi C., Ricchiardi P., Maccario D., 2004). L'analisi del ciclo di studi, sia parziale (per anno) sia totale, è un metodo di valutazione che può essere utilizzato per determinare dove, quando, e come i risultati di apprendimento attesi sono rilevati e valutati. Questa fornisce una strategia efficace per disporre, articolare e integrare i risultati di apprendimento ottenuti dagli insegnamenti, o materie, e di diffondere la sintesi dell'analisi agli studenti, ai docenti di riferimento, agli amministratori e stakeholder interessati ai risultati stessi. Il valore dell'analisi è dimostrata dall'esame dei risultati compiuta da gruppi di lavoro per identificare punti di forza, le lacune, le ridondanze e le incongruenze e quindi stabilire specifiche raccomandazioni per il miglioramento. In questa analisi, inoltre, si può valutare la portata e la frequenza dei metodi didattici e della relativa valutazione, la profondità e la complessità delle esperienze di apprendimento degli studenti. Quest'ultime sono operativamente valutate tramite il processo di gestione degli esami di fine ciclo scolastico.

### **Il modello dei risultati di apprendimento per il framework**

L'applicazione dei paradigmi teorici portano alla definizione di nuovi approcci formativi e di ambienti di apprendimento. I primi sono caratterizzati dai seguenti elementi: un approccio all'educazione centrata principalmente sullo studente, sulla sua capacità di apprendere, sul suo maggiore coinvolgimento e protagonismo che permettono di sviluppare la capacità di gestire informazioni nuove e trovare e valutare le fonti di informazione nelle forme più varie (attraverso le biblioteche, internet etc.). I secondi, invece, sono caratterizzati da un diverso ruolo dei docenti di riferimento, da un nuovo approccio per le attività educative, da un interesse per lo sviluppo delle competenze. All'interno del sistema d'istruzione e di formazione, tradizionalmente, i docenti hanno concepito il loro compito limitato alla elaborazione e al trasferimento della conoscenza disciplinare, e per tale motivo non sono abituati a considerare all'interno dell'insegnamento anche i processi cognitivi e le strategie di apprendimento evocate e, quindi, possiedono poca familiarità con il vocabolario e il quadro concettuale usato per descrivere e classificare i processi cognitivi colleganti alle dimensioni della conoscenza (Cfr. Melchiori, 2012).

Il passaggio ai risultati di apprendimento, inoltre, aumenta le difficoltà di insegnamento in quanto occorre trasformare gli obiettivi d'insegnamento, ovvero ciò che deve essere insegnato, stabilito all'interno di un curriculum definito sulla base delle indicazioni nazionali, in risultati di apprendimento che descrivono e precisano cosa gli studenti sono in grado di dimostrare di conoscere, comprendere, eseguire, risolvere con competenza. Questa, essendo fortemente legata alla persona, non è direttamente misurabile e valutabile; allo studente sono richieste, ovvero è possibile solo richiedere, delle *prestazioni* in base a stimoli precostituiti (cioè prove di esame). E' da considerare, comunque, che nello svolgimento di una prova rientrano oltre alle conoscenze, abilità e capacità, processi cognitivi e operativi (pratici) anche

altri aspetti come atteggiamenti, motivazioni, affettività. La prestazione, misurata come livello evidenziato in base a una scala stabilita a priori, è, dunque, la risposta alla prova somministrata; in dipendenza della prova assegnata è possibile considerare la misura ottenuta come una *stima della competenza attesa*. In pratica, con la misura ottenuta è possibile prevedere e considerare, probabilisticamente, quale *risposta competente* un individuo può dare, in determinati contesti, condizioni e sotto l'influenza di specifici vincoli, rispetto alla richiesta o richieste manifestate dal compito.

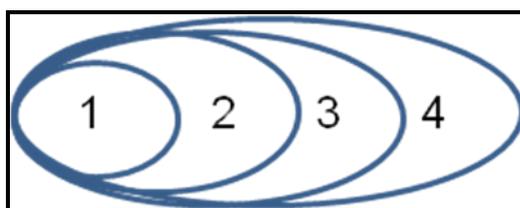
La *prestazione*, quindi, è da considerarsi come uno *stimatore della competenza attesa*. Per competenze complesse possono essere necessarie prestazioni diverse che affrontano aspetti multiformi della competenza stessa. In questo caso lo stimatore da considerare è una combinazione delle diverse prestazioni considerate.

Nell'ambito di questo cambiamento è evidente ormai che le istituzioni scolastiche non devono soltanto trasferire della conoscenza consolidata o in evoluzione – la loro sfera accettata di specializzazione –, ma anche una varietà di competenze (*Generic Competences* e *Subject Specific Competences*).

In linea con queste riflessioni, nel framework, si considera l'apprendimento e, perciò, i risultati non come una somma di una successione di traguardi raggiunti, ma una *struttura gerarchica inclusiva* esplicita dove qualsiasi risultato di apprendimento a un livello più elevato comprenderà, ovvero incorporerà, i risultati collocati al livello inferiore (*modello a matrioska*- Figura 3, esempio con 4 livelli).

In pratica, il costrutto del risultato di apprendimento più elevato (aspetto *qualitativo*) diventa più ampio e profondo, riflettendo il progredire dell'insegnamento-apprendimento; non è quindi importante dove e quando si sviluppa o si accrescere una capacità o competenza all'interno di un percorso formativo, quanto stabilire in che modo comprendere la differenza di apprendimento tra un livello e l'altro per una stessa capacità o abilità cognitiva (analogo discorso per le conoscenze disciplinari).

**Figura 3.** Modello a matrioska per i risultati di apprendimento.



All'interno di ogni livello o stadio di sviluppo il livello dell'apprendimento raggiunto (aspetto *quantitativo*) è rappresentata da scale quantitative .

L'utilizzo di questo modello, infine, permette di risolvere lo sviluppo di livelli di risultati di apprendimento mantenendo la coerenza tra gli stessi livelli.

La riflessione sui metodi e gli obiettivi d'insegnamento e di apprendimento implica anche una riflessione sui corrispondenti mutamenti nei metodi e nei criteri di valutazione degli apprendimenti attesi, ovvero la verifica del soddisfacimento dei risultati di apprendimento. Ogni studente dovrebbe fare esperienza di una varietà di strategie di apprendimento e avere accesso a diversi tipi di ambienti di apprendimento, qualunque sia la sua area di studio.

Per la formulazione dei risultati di apprendimento, possono essere utilizzate le varie *tassonomie* che realizzano attraverso costrutti, tipologie e gerarchie di apprendimento, delle classificazioni dei processi cognitivi che si associano all'apprendimento (cfr. Melchiori, 2012, op. cit.). In questo modo è possibile distinguere tra:

- *risultato di apprendimento atteso*, espresso da una formulazione scritta, che specifica conoscenze, capacità, abilità e competenze a cui occorre associare i processi cognitivi classificati attraverso una tassonomia bidimensionale;
- *risultato di apprendimento osservato*, espresso da una registrazione, secondo criteri e condizioni stabiliti, della manifestazione di apprendimento osservata da cui deriva un giudizio esternato tramite valori quali-quantitativi stimata attraverso la prestazione compiuta.

Questa suddivisione rivela le due facce del risultato di apprendimento: l'anticipo di ciò che si attende sia appreso, la manifestazione di ciò che si è atteso, e quindi appreso.

L'apprendimento, dunque, si evidenzia nella costruzione di nuove conoscenze e competenze e/o modifica delle conoscenze e competenze esistenti. In questo contesto il ruolo del docente di riferimento non è più quello di trasmettere contenuti o procedure, ma piuttosto quello di gestire le condizioni che possono facilitare il processo di costruzione individuale delle conoscenze.

## Conclusioni

Le parole *risultato di apprendimento atteso* e di *competenza* hanno assunto una forte valenza nell'ambito dell'istruzione e formazione professionalizzante; nella scuola, in particolare, hanno ispirato i *piani di studio*, la *didattica assistita* e la *valutazione formativa e conclusiva* per titolo di studio. Di fatto, i due termini sono diventati il nucleo fondante di ogni discorso sull'apprendimento, sulla formazione e sulla professionalizzazione; spesso sono state utilizzate come sinonimi, oppure impiegate in modo banale o superficiale. Per lo sviluppo di un *framework* per l'uso dei risultati di apprendimento è possibile, partendo dall'analisi delle singole parole considerate come *costrutti*, definire una teoria di collegamento e di raccordo tra i due costrutti, allo scopo di dare un orientamento che permetta di chiarire come considerare al contempo il soddisfacimento dei risultati di apprendimento attesi e i processi cognitivi sottesi. Questo in funzione di derivare dal risultato di apprendimento atteso e osservato, tramite la prestazione compiuta, l'assolvimento dell'aspetto della valutazione.

La proposta di un *frame work*, che esprime un *modello concettuale e operativo*, è, quindi, funzionale all'evidenza di competenze attese sulla base del soddisfacimento dei risultati di apprendimento attesi da parte degli studenti, compreso il recupero di concetti e abitudini operative collegate a processi cognitivi. In particolare, le definizioni sia di competenze e di risultati di apprendimento attesi sono strettamente collegati sia altri costrutti collegati, come la valutazione formativa e progressiva, ecc., sia alle teorie pertinenti riguardanti l'apprendimento, la cognizione, il comportamento, gli atteggiamenti, le motivazioni, le emozioni.

### **Riferimenti Bibliografici:**

CEDEFOP, (2008). *The Shift to Learning Outcomes; Policies and Practices in Europe*, Cedefop, Thessaloniki.

CEDEFOP, (2011). *Using learning outcomes*, Cedefop, Thessaloniki.

EU (2008). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, EU (2008/C 111/01) , Brussell,

EU (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, *On key competences for lifelong learning*, Official Journal L 394 of 30.12.2006, Brussell.

ENQA (2006). *Methodological Report. Transnational European Evaluation Project II*, Enqa Occasional Papers 9, Helsink.

Kolb D. A., (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., New Jersey: Englewood Cliffs.

Melchiori R., (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*, Lecce:Pensa Multimedia.

Melchiori R., (2012). *I risultati di apprendimento e le competenze*, Roma: Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.

OCSE, (2009). *Measuring Innovation in Education and Training*, OCSE Discussion Paper for Brainstorming on Measuring Innovation in Education, Paris, France, [www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/4\\_3787562.pdf](http://www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/4_3787562.pdf)

OCSE, (2009). *Working Out the Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*, Paris: OCSE Publishing.

OCSE, (2009). *Interim Report on the OCSE Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action on Innovation*, Paris: OCSE Publishing.

Willis S., Kissane B., (1997). *Achieving outcome-based education: Premises, principles and implications for curriculum and assessment*, Australian Curriculum Studies Association.

### **Sitografia:**

UNESCO, *Education for All (EFA) Global Monitoring Report, 2002-2011* <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>.