

COMPETENZE E VALUTAZIONE

a cura di Simona Giancamilli, Elena Morbidelli, Rossana Pistelli, Barbara Rossi

Prima di affrontare la lettura di questa guida prova a rispondere alle seguenti domande:

- Sai quali sono state le leggi che hanno introdotto le competenze nella Scuola Primaria?
- Conosci il rapporto che intercorre tra Indicazioni Nazionali e competenze?
- Hai visionato il modello delle competenze allegato alla circolare ministeriale n. 3 del 2015?
- Hai conoscenze in merito alla visione trifocale della valutazione introdotta da Pellerey?
- Cosa sai in merito alle rubriche valutative e alla loro costruzione?
- Hai mai realizzato un compito autentico?

Ora prova a cercare tutte le nozioni che ti mancano!

IL LUNGO CAMMINO DELLE COMPETENZE

Quando si parla di "competenza" è difficile giungere a una definizione univoca, che possa concordare con ogni tipo di attività.

"L'imprinting" della competenza nasce nell'ambiente professionale con il significato di "persona che sa fare bene il proprio lavoro". La persona che sa agire con competenza, secondo Guy Le Boterf, è quella che è in grado di mobilitare, selezionare e combinare risorse in modo pertinente per gestire una situazione professionale. In ambito scolastico con il termine competenza si intende "la capacità di usare le conoscenze per affrontare problemi in situazioni non familiari". Riguarda perciò la capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le proprie risorse non solo per le prestazioni riproduttive scolastiche, ma per la soluzione di problemi in contesti di vita reali.

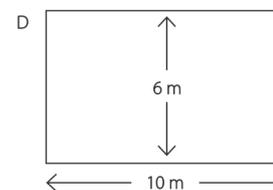
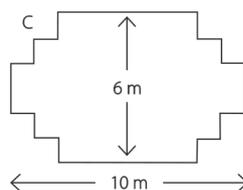
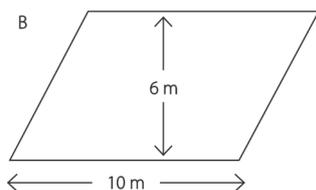
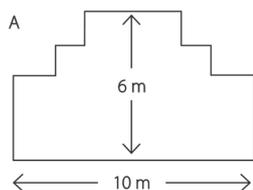
La competenza non va intesa come somma di conoscenze e nemmeno come l'applicazione di abilità. La conoscenza immagazzinata dagli alunni, infatti, può far ottenere loro ottimi voti, ma difficilmente è utile per risolvere problemi non scolastici e non può essere utilizzata al di fuori di questo contesto. Il passaggio da una conoscenza "passiva", detta anche "conoscenza inerte", a una conoscenza "attiva" si ha quando si è in grado di risolvere problemi che richiedono l'applicazione dei concetti appresi, anche se questi sono posti in forme e contesti diversi da quelli prettamente scolastici.

Per capire meglio questo concetto può essere d'aiuto un quesito proposto dai test Ocse-Pisa.

Un carpentiere ha 32 metri di tavole di legno e vuole fare il recinto del giardino.

Per il recinto prende in considerazione i seguenti progetti.

Indica per ciascun progetto se è possibile realizzarlo con 32 metri di tavole.



Il bambino diligente, che ha acquisito i saperi scolastici ma ha difficoltà a utilizzarli in contesti diversi da quelli abituali, farà fatica a risolvere il problema e si arrenderà prima di arrivare alla soluzione. Invece il bambino competente, che gestisce con maggiore flessibilità l'incontro tra il quesito proposto e i propri saperi, riuscirà a risolverlo, come mostra il seguente schema¹.

	Allievo diligente	Allievo competente
Risorse	Conosce il concetto di somma e perimetro, sa effettuare le somme	Conosce il concetto di somma e perimetro, sa effettuare le somme
Strutture di interpretazione	Si chiede: "quando abbiamo trattato queste figure a scuola?"	Legge il problema come: "trasformare le figure irregolari in figure note"
Strutture di azione	Cerca, senza successo, di applicare una formula risolutiva nota	Trasforma le figure irregolari in figure note
Strutture di auto-regolazione	Rinuncia a risolvere il problema	Se la trasformazione non porta a una soluzione, cerca trasformazioni alternative

La didattica per competenze cerca di arrivare a questa capacità di mobilitazione mentale puntando a un **apprendimento significativo**, che porti al superamento dei problemi dettati dalla didattica trasmissiva tradizionale, la quale, oltre a generare sempre più estraniamento e rifiuto negli studenti, permette di valutare abilità e conoscenze, ma non competenze.

Per aiutare lo sviluppo delle competenze bisogna:

- offrire agli alunni nuove occasioni di apprendimento, attraverso una didattica più **laboratoriale**, dove l'alunno costruisce il proprio sapere;
- applicare forme di valutazione innovative adatte a questa nuova ottica.

Per giungere all'apprendimento significativo infine è necessario che la conoscenza:

- sia il prodotto di una costruzione da parte del soggetto;
- sia strettamente legata alle situazioni concrete in cui avviene l'apprendimento;
- nasca dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale.

¹ Tratto da M. Castoldi, *Valutare le competenze - Voci della scuola/2010*, maggio 2010.

I DOCUMENTI EUROPEI SULLE COMPETENZE

Per comprendere il cammino che ha portato a discutere anche in Italia di didattica per competenze è importante partire da alcuni documenti del Parlamento europeo che restano dei riferimenti normativi imprescindibili per il sistema scolastico italiano.

Nella **Raccomandazione del Parlamento europeo del 2018**, relative le competenze chiave per l'apprendimento permanente, vengono indicate otto competenze chiave che vanno a modificare quelle del 2006:

1. Competenza alfabetica funzionale;
2. Competenza multilinguistica;
3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria;
4. Competenza digitale;
5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. Competenza in materia di cittadinanza;
7. Competenza imprenditoriale;
8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

A tali competenze si richiamano in modo esplicito le Indicazioni Nazionali quando affermano: "Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea".

Nella **Raccomandazioni del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01 Nuovo quadro di riferimento europeo)** vengono esplicitate le definizioni di conoscenza, abilità e competenza a cui tutti i documenti successivi faranno riferimento:

- Le conoscenze sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
- Le abilità indicano la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
- Le competenze sono la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Quest'ultima definizione mette in evidenza due aspetti molto importanti dalla competenza e cioè la responsabilità e l'autonomia: la prestazione si considera competente quando è possibile dimostrarla in numerose e differenti situazioni operando con responsabilità e autonomia crescenti.

LE INDICAZIONI NAZIONALI 2012

Il più importante riferimento normativo italiano in cui si dà ragguaglio della didattica per competenze sono le Indicazioni Nazionali del settembre 2012.

Le Indicazioni evidenziano le mete imprescindibili verso cui tendere e delineano i traguardi formativi da conseguire al completamento dei vari passaggi dell'istruzione primaria, a cui sono associate le competenze che gli alunni devono aver conseguito sia al termine della Scuola Primaria, sia al termine del Primo ciclo d'istruzione, e in seguito per tutto il cammino della formazione:

tale processo non si esaurisce al termine del Primo ciclo di istruzione, ma prosegue con l'estensione dell'obbligo di istruzione nel ciclo secondario e oltre, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita. Nell'ambito del costante processo di elaborazione e verifica dei propri obiettivi e nell'attento confronto con gli altri sistemi scolastici europei, le Indicazioni Nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee.

Nelle Indicazioni Nazionali viene esplicitato il profilo delle competenze che l'alunno è chiamato ad avere al termine del primo ciclo di istruzione:

- lo studente al termine del Primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.
- Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.
- Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
- Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.
- Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.
- Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.
- Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.
- Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.
- Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.
- Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi formali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.
- Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.
- In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

Il conseguimento delle competenze nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano. Ciò significa che la didattica deve essere tutta orientata al rilevamento e alla valutazione di queste competenze.

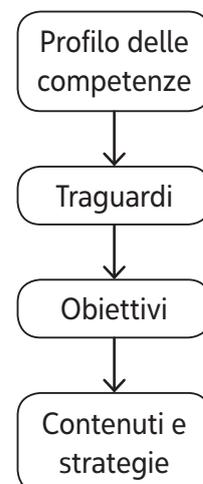
Come raggiungere gli obiettivi prefissati dal profilo?

All'interno del documento vengono fissati i **traguardi per lo sviluppo delle competenze** relativi ai campi di esperienza e a ciascuna disciplina al termine della Scuola dell'Infanzia, della Scuola Primaria e della Scuola secondaria di primo grado.

I traguardi vengono raggiunti attraverso l'acquisizione di **obiettivi di apprendimento**.

Gli obiettivi di apprendimento, suddivisi in nuclei tematici, individuano i contenuti da sviluppare e le strategie di insegnamento da adottare.

I traguardi, gli obiettivi di apprendimento, i contenuti e le strategie di insegnamento non sono componenti standardizzate ma ogni scuola, attraverso l'elaborazione di un proprio curriculum, stabilisce cosa inserire e come raggiungere quanto inserito.



LA COMPLESSITÀ DELLA COMPETENZA

Prima di poter parlare della valutazione delle competenze è necessario avere molto chiaro che cosa si intenda con la parola "competenza", usando questa parola in tutta la sua complessità. A tal proposito ci può venire incontro la metafora dell'iceberg delle competenze elaborato dagli Spencer¹.

Nella parte che emerge, più facile da valutare, ci sono le abilità e le conoscenze. Finora la valutazione tradizionale si è soffermata all'analisi di queste due componenti. Tuttavia la competenza è formata da altre variabili di più difficile valutazione, che costituiscono la "parte nascosta" dell'iceberg, comprendente atteggiamenti, valori, attitudini, motivazioni, immagine di sé.

Come poter valutare questi aspetti più nascosti ma determinanti per la vita e la crescita degli alunni?

Evidentemente soffermarsi su questi aspetti rende la valutazione delle competenze lunga e complessa. Come affermano le Linee Guida della Circolare:

Per valutare competenze non si possono usare gli stessi strumenti che si usano per valutare le conoscenze e le abilità, se l'oggetto da valutare è complesso altrettanto complesso sarà il processo di valutazione che non si può esaurire in un momento circoscritto e isolato, ma deve prolungarsi nel tempo attraverso una sistematica osservazione degli alunni. [...] La certificazione delle competenze, che accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, rappresenta un atto educativo legato ad un processo di lunga durata e aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale, anche in vista della ulteriore certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione del secondo ciclo.



¹ Tratto da L. M. Spencer e S. M. Spencer, *Competence at Work: models for superior performance*, Wiley, 1993

Per poter valutare le competenze in modo efficace è necessario un adeguamento delle tre operazioni che sostanziano l'insegnamento: **progettazione, attività didattica in classe e valutazione**. Si legge sempre nelle Linee Guida:

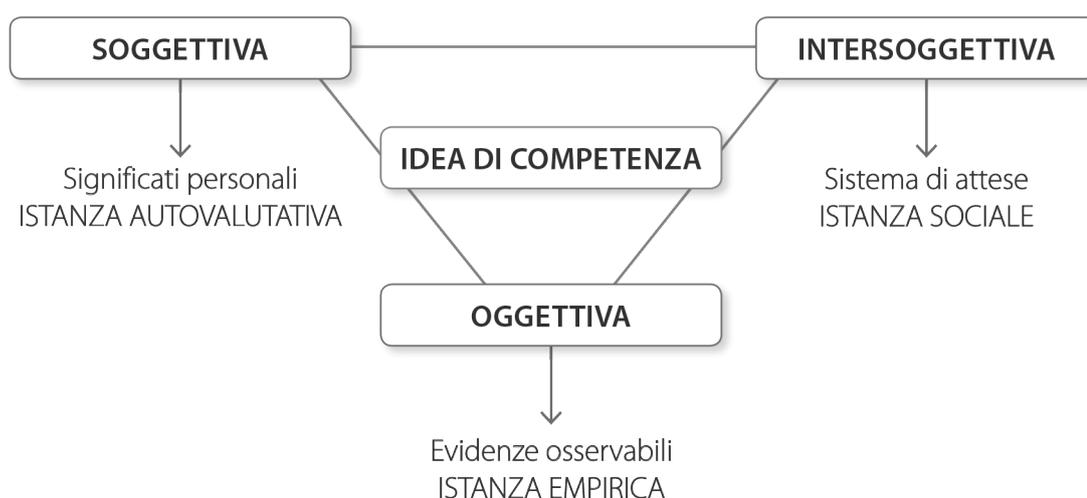
*La **progettazione** deve partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze, dichiarati «prescrittivi» dalle Indicazioni, e dagli obiettivi di apprendimento previsti per ciascuna disciplina. L'**azione didattica** non può limitarsi ad una prospettiva limitatamente disciplinare; i contenuti, proprio per abituare gli alunni a risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, devono essere caratterizzati da maggiore trasversalità ed essere soggetti ad un'azione di ristrutturazione continua da parte dei ragazzi, facendo ricorso anche a modalità di apprendimento cooperativo e laboratoriale, capaci di trasformare la classe in una piccola comunità di apprendimento. Infine, per giungere alla certificazione delle competenze bisogna prima di tutto valutarle. Per valutare le competenze, però, non si possono utilizzare gli strumenti comunemente usati per la rilevazione delle conoscenze.*

Valutare le competenze non significa, come a volte si pensa erroneamente, mettere in secondo piano le **conoscenze**. Lo affermano chiaramente le Linee Guida:

Spostare l'attenzione sulle competenze non significa in alcun modo trascurare il ruolo determinante che tutti i più tradizionali risultati di apprendimento, oggi identificati principalmente nelle conoscenze e nelle abilità, svolgono in funzione di esse. Non è infatti pensabile che si possano formare delle competenze in assenza di un solido bagaglio di contenuti e di saperi disciplinari. La competenza costituisce il livello di uso consapevole e appropriato di tutti gli oggetti di apprendimento, ai quali si applica con effetti elaborativi, metacognitivi e motivazionali.

Vista la natura polimorfa della competenza e la compresenza di molteplici componenti che l'alunno deve mobilitare per raggiungere un traguardo, per valutare la competenza bisogna attivare e combinare tra loro più **prospettive di analisi** che ci restituiscono un'immagine completa della competenza del soggetto.

Per rispondere a questo difficile compito ci può venire in aiuto la **prospettiva trifocale** rielaborata da Castoldi su una proposta di Pellerrey. Questa prospettiva prende in considerazione un triangolo di osservazione il cui baricentro è l'idea stessa di competenza e sui cui vertici ci sono tre prospettive di osservazione: una dimensione oggettiva, una dimensione soggettiva e una **dimensione intersoggettiva**.



La **dimensione oggettiva** si riferisce a quegli indicatori di competenza che possono essere individuati, rilevati, validati ed eventualmente certificati.

La **dimensione soggettiva** si riferisce a come il soggetto vive la sua esperienza di apprendimento e soprattutto la sua adeguatezza o meno nell'affrontarlo. Implica un'autovalutazione della propria esperienza di apprendimento.

La **dimensione intersoggettiva** si riferisce al sistema di attese e ai criteri di giudizio del sistema sociale o delle persone del contesto sociale nel quale l'azione viene esplicata.

La prospettiva trifocale richiede strumenti di analisi differenti, da integrare in un unico percorso valutativo. Ciascuna prospettiva si serve di dispositivi appropriati.

La **dimensione oggettiva** vuole rispondere alla domanda "cosa so fare?"

Per rispondere a questa domanda ci si serve dei *compiti autentici*, delle *prove di verifica*, dei *compiti di prestazione*, ossia di attività opportunamente selezionate che consentono l'analisi della prestazione.

La **dimensione soggettiva** vuole rispondere alla domanda "come mi vedo?"

Appartengono a questo campo le strategie autovalutative come la *documentazione*, il *diario di bordo*, il *resoconto verbale*, la *riflessione critica*, l'*autovalutazione*.

La **dimensione intersoggettiva** vuole rispondere alla domanda "come mi vedono?"

Appartengono a questo settore tutte le *modalità osservative e di valutazione tra pari*, le *valutazione dell'alunno-tutor*, i *protocolli osservativi* e le *osservazioni "sul campo"*.

L'osservazione continua dell'insegnante assume un ruolo fondamentale nella documentazione delle competenze, come affermano le Linee Guida:

La competenza è rilevabile non solo nel prodotto finale che l'alunno realizza, ma occorre tenere presente tutto il processo che ha condotto alla sua concretizzazione. Ecco perché non basta predisporre compiti autentici, ma occorre anche effettuare osservazioni sistematiche che permettano di prendere in esame anche questi indicatori di competenza:

- *autonomia: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;*
- *relazione: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo;*
- *partecipazione: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;*
- *responsabilità: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;*
- *flessibilità: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.;*
- *consapevolezza: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.*

Attraverso tutti questi strumenti, che vengono presentati in modo più articolato nel glossario specifico che si trova in fondo alla guida, è possibile arrivare a una **valutazione autentica**, il cui scopo non è quello di classificare gli alunni, ma di offrire lo stimolo a migliorare la propria prestazione, evitando il confronto con gli altri e trovando fattori d'interesse nella realtà delle prove.

In conclusione, mentre la didattica tradizionale può seguire un programma preciso, quella per competenze deve seguire il processo, facendo attenzione a come si sviluppa l'apprendimento dell'alunno.

LA VALUTAZIONE AUTENTICA

a cura di Raffaella Maggi

La valutazione autentica o alternativa si fonda, scrive Comoglio, sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostra con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di **generalizzare**, di **trasferire** e di **utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali**. Per questo, nella valutazione autentica le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complesso, più impegnativo e più elevato.

Tale modalità consente di promuovere e di rafforzare tutti, dando l'opportunità di compiere prestazioni di qualità. Essa offre la possibilità sia agli insegnanti che agli studenti di vedere se gli apprendimenti sono stati rafforzati, di autovalutarsi e, conformemente a ciò, di migliorare il processo di insegnamento o di apprendimento: gli insegnanti, per sviluppare la propria professionalità e migliorarsi nel loro ruolo di "mediatori", e gli studenti per diventare autoriflessivi e assumersi il controllo del proprio apprendimento, scoprendosi esaminatori di sé stessi.

Nella C.M. del 10 ottobre 2017 (n.1865, *"Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione"*) si invitano le Istituzioni Scolastiche, attraverso la volontà e la deliberazione dell'organo preposto (il Collegio dei Docenti), a mettere in corrispondenza i voti con i livelli. Difatti, in essa si cita testualmente: *"al fine di garantire equità e trasparenza, il collegio dei docenti delibera i criteri e le modalità di valutazione degli apprendimenti e del comportamento che vengono inseriti nel PTOF e resi pubblici, al pari delle modalità e dei tempi della comunicazione alle famiglie. In particolare, considerata la funzione formativa di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo, il collegio dei docenti esplicita la corrispondenza tra le votazioni in decimi e i diversi livelli di apprendimento (per esempio definendo descrittori, rubriche di valutazione, ecc.)"*¹

La valutazione delle competenze si effettua tramite lo svolgimento di prove o compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.), osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive.

Le **prove di realtà** - o compito autentico - consistono nella richiesta di risolvere situazioni problematiche, nuove e vicine al mondo reale. A tal fine, lo studente deve utilizzare conoscenze, abilità, procedure e condotte già acquisite, trasferendole in contesti diversi da quelli familiari nell'ambito della pratica didattica.

Le prove di realtà possono vertere anche su una sola disciplina, tuttavia nelle Linee Guida del Ministero, trasmesse con la nota del 9 gennaio 2018 prot. n. 312, si consiglia di strutturarle in modo da richiedere allo studente l'utilizzo di più apprendimenti relativi a varie discipline.

AUTOVALUTAZIONE

Si tratta di far narrare all'allievo:

- gli aspetti più interessanti e motivanti per lo stesso;
- le eventuali difficoltà riscontrate e le modalità con cui le ha superate;
- la successione delle operazioni compiute, evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti;

¹ Circolare MIUR 10 OTTOBRE 2017, n.1865: *Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione.*

- l'autovalutazione non solo del prodotto ma anche del processo seguito.

LA NORMATIVA SULLA CERTIFICAZIONE

La C.M. 2000 del 23 febbraio 2017 cita testualmente: *"è quanto mai opportuno che negli anni intermedi (prima, seconda, terza e quarta della Scuola Primaria e prima e seconda della Scuola Secondaria di I grado) si proceda, attraverso strumenti che le singole scuole nella loro autonomia possono adottare, ad apprezzare il grado di avvicinamento degli alunni ai traguardi di competenza fissati per ciascuna disciplina e alle competenze delineate nel modello di certificazione. Gli esiti delle verifiche e valutazioni effettuate nel corso degli anni confluiscono, legittimandola, nella certificazione delle competenze da effettuare al termine della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di primo grado. Tale operazione è necessaria non solo per dare coerenza e legittimazione alla certificazione finale, ma anche per fornire alle famiglie e agli alunni, durante tutto il percorso di acquisizione delle competenze, informazioni utili ad assumere la consapevolezza del livello raggiunto e soprattutto ad attivare, qualora necessario, azioni e procedure finalizzate a migliorare il processo di acquisizione. Sarebbe riduttivo informare le famiglie e gli alunni solo con la certificazione rilasciata al termine della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di primo grado"*.

Per la competenza chiave di riferimento Competenza alfabetica funzionale, alla quale facciamo riferimento per le prove di livello inserite per le classi quarte e quinte, si potrebbe ipotizzare una griglia di osservazione, di processo e di risultato, con giudizi descrittivi e livello di padronanza.

FINALITÀ DELLA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Il D.M. 742/2017 decreta al c.1 dell'art.1 che *"le istituzioni scolastiche statali e paritarie del primo ciclo di istruzione certificano l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite dalle alunne e dagli alunni"*.

Esplicita che la certificazione descrive il progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza, a cui l'intero processo di insegnamento-apprendimento è mirato, anche sostenendo e orientando le alunne e gli alunni verso la scuola del secondo ciclo di istruzione. La **certificazione delle competenze** descrive i risultati del processo formativo al termine della Scuola Primaria e Secondaria di primo grado, secondo una valutazione complessiva in ordine alla capacità di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati.

Riguardo i tempi e le modalità di compilazione della certificazione viene specificato che *"la certificazione delle competenze è rilasciata al termine della classe quinta di Scuola Primaria e al termine del primo ciclo di istruzione alle alunne e agli alunni che superano l'esame di Stato, di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. 2. Il documento, redatto durante lo scrutinio finale dai docenti di classe per la Scuola Primaria e dal consiglio di classe per la Scuola Secondaria di primo grado, è consegnato alla famiglia dell'alunna e dell'alunno e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo"*.

Al D.M. 742/2017 sono allegati i due modelli nazionali di certificazione delle competenze (**modello A** per la classe quinta della Scuola Primaria e **modello B** per la classe terza della Scuola Secondaria di I grado) che riportiamo di seguito e che ad oggi non sono stati modificati.

MODELLO A



Istituzione scolastica

.....

**SCHEDA DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE
AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA**

Il Dirigente Scolastico

Visti gli atti d'ufficio relativi alle valutazioni espresse dagli insegnanti di classe al termine della quinta classe della scuola primaria;

tenuto conto del percorso scolastico quinquennale;

CERTIFICA

che l'alunn.....,

nat... a il.....,

ha frequentato nell'anno scolastico /.... la classe sez., con orario settimanale di ore;

ha raggiunto i livelli di competenza di seguito illustrati.

Livello	Indicatori esplicativi
<i>A – Avanzato</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<i>B – Intermedio</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>C – Base</i>	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>D – Iniziale</i>	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Competenza alfabetica funzionale	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
2	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	Competenza multilinguistica	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
3	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
4	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	Competenza digitale	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
5	Si orienta nello spazio e nel tempo; osserva, descrive e attribuisce significato ad ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
6	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni.	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti.	Competenza imprenditoriale	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; Competenza in materia di cittadinanza	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	Competenza in materia di cittadinanza	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
12	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente come presupposto di un sano e corretto stile di vita.	Competenza in materia di cittadinanza	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:			

Data

Il Dirigente Scolastico

MODELLO B



Istituzione scolastica

**SCHEMA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE
AL TERMINE DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE**

Il Dirigente Scolastico

Visti gli atti d'ufficio relativi alle valutazioni espresse dagli insegnanti e ai giudizi definiti dal Consiglio di classe in sede di scrutinio finale;
tenuto conto del percorso scolastico ed in riferimento al Profilo dello studente;

CERTIFICA

che l'alunn... ..,
nat ... a..... il
ha frequentato nell'anno scolastico / la classe sez., con orario settimanale di
ore;
ha raggiunto i livelli di competenza di seguito illustrati.

Livello	Indicatori esplicativi
<i>A – Avanzato</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<i>B – Intermedio</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>C – Base</i>	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>D – Iniziale</i>	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Competenza alfabetica funzionale	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
2	Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	Competenza multilinguistica	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
3	Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero logico-scientifico gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
4	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.	Competenza digitale	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
5	Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
6	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	

8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime in ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	Competenza imprenditoriale; Competenza in materia di cittadinanza	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; Competenza in materia di cittadinanza	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.	Competenza in materia di cittadinanza	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
12	Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.	Competenza in materia di cittadinanza	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:			

Sulla base dei livelli raggiunti dall'alunno/a nelle competenze considerate, il Consiglio di Classe propone la prosecuzione degli studi nel/i seguente/i percorso/i:

Data

Il Dirigente Scolastico

RUBRICHE VALUTATIVE

a cura di Simona Giancamilli, Elena Morbidelli, Rossana Pistelli, Barbara Rossi

Prima di analizzare nello specifico i diversi strumenti di cui dispone l'insegnante per giungere alla valutazione autentica, è bene soffermarsi sulle rubriche valutative, lo strumento cardine di questo nuovo tipo di valutazione.

La rubrica "consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala".¹ Si sviluppa nell'ambito delle prestazioni e consente la rilevazione degli esiti formativi conseguiti, dei processi attivati e del grado di motivazione. Permette di valutare una prestazione sotto i profili cognitivo, metacognitivo, emotivo e relazionale.

COME SI COSTRUISCONO LE RUBRICHE

Per costruire una rubrica valutativa inizialmente si decidono quali sono le **dimensioni**, ossia i riferimenti a cui è indirizzata l'azione valutativa. Si cerca cioè di considerare nel modo più esaustivo possibile l'insieme degli aspetti che compongono la competenza e se ne sceglie uno. Ad esempio se si vuole valutare la competenza del "saper scrivere" si può scegliere la dimensione linguistica (aspetto ortografico, grammaticale) o quella motoria (aspetto del tratto grafico) o quella sociale (aspetto dell'uso e funzione della lingua).

Si indicano poi i criteri, ossia gli aspetti che caratterizzano la prestazione. Essi determinano le condizioni da soddisfare per avere successo nella padronanza della competenza. Ad esempio nella rubrica "Saper scrivere" i criteri che possono essere soddisfatti nella dimensione "linguistica" sono: "aspetto ortografico", "aspetto grammaticale", "corrispondenza fonema grafema" ecc.

Altro elemento costitutivo della rubrica è la definizione di una scala di valori, in base alla quale i criteri sono più o meno soddisfatti. Si determinano così i livelli di padronanza della competenza nello svolgimento del compito autentico. Ciascun livello va descritto specificando con chiarezza gli indicatori per valutare gradualità e differenze delle prestazioni e deve fornire elementi concreti e osservabili per orientare la valutazione.

Infine, siccome ogni compito implica conoscenze e abilità pregresse, sarebbe opportuno indicare le risorse cognitive implicate. Nella rubrica valutativa presentata di seguito si vuole rilevare la qualità nella partecipazione al lavoro di gruppo. Si è scelta innanzitutto come dimensione quella del **lavoro comune**. Si sono decisi i criteri che si vogliono indagare (nella tabella esplicitati nella prima colonna) e si è deciso di utilizzare quattro livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato). Attraverso gli indicatori si è descritto il più oggettivamente possibile le caratteristiche di ogni livello.

dimensione		IL LAVORO COMUNE				indicatori
criteri	livelli	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	
Contributo personale		Svolge pienamente la propria parte e anche di più.	Svolge in modo pienamente adeguato la propria parte del lavoro.	Svolge il lavoro in modo adeguato.	Svolge parzialmente il proprio lavoro.	
Partecipazione		Prende l'iniziativa nell'aiutare il gruppo a organizzarsi.	Lavora in accordo con gli altri membri del gruppo.	È convinto a partecipare dagli altri membri del gruppo.	Partecipa passivamente al lavoro.	
Comunicazione		Fornisce molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo.	Partecipa alla discussione dell'argomento.	Ascolta gli altri, in rare occasioni suggerisce delle cose.	Raramente si dimostra interessato all'argomento.	
Atteggiamento		Assiste gli altri compagni di gruppo.	Offre incoraggiamento agli altri.	È preoccupato del proprio lavoro.	Assume un atteggiamento da annoiato durante il lavoro.	

¹ J. McTighe - S. Ferrara, *Performance-based assessment in the classroom: A planning framework*, in R.E. Blum-J.A. Arter (eds), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996, p. 8.

I COMPITI AUTENTICI O COMPITI DI REALTÀ

È ormai condiviso a livello teorico come la competenza si possa accertare facendo ricorso ai così detti compiti autentici, perciò questa nuova realtà deve entrare a far parte della didattica quotidiana di ogni docente.

Il compito autentico è una normale attività della vita reale in cui si utilizzano tutte le capacità acquisite e la creatività per risolvere un problema vero. Gli alunni lavorano in gruppo, ricercano informazioni, le analizzano, le studiano, le valutano, risolvono problemi, utilizzano le conoscenze che possiedono e ne sviluppano di nuove e necessarie per svolgere il compito.

Per progettare un compito autentico è sufficiente pensare a un problema reale da risolvere, a un'attività che potrebbe accadere nella realtà.

Il pieno coinvolgimento di tutti gli alunni e il loro sentirsi protagonisti, sono gli ingredienti più importanti per una positiva realizzazione del compito autentico.

Nella progettazione dei compiti autentici bisogna fare attenzione a non considerare l'abilità come sinonimo di competenza. L'abilità infatti è la capacità di svolgere semplici attività che sono delimitate nella durata e circoscritte nello scopo, mentre la competenza è l'esecuzione di un'attività complessa che richiede, come già detto, risorse cognitive, conoscitive e personali da poter combinare in modi e tempi diversi.

QUALI SONO LE PRINCIPALI CARATTERISTICHE DI UN COMPITO AUTENTICO?

- Propone "compiti" che ci si trova ad affrontare nella realtà, quindi non è un esercizio scolastico.
- Pone problemi aperti a molteplici interpretazioni e soluzioni.
- Offre l'occasione di esaminare i problemi da diverse prospettive teoriche e pratiche. In questo modo gli alunni possono risolvere il problema percorrendo molteplici percorsi e diventando capaci di selezionare le informazioni rilevanti e più utili, tralasciando quelle superflue o meno significative, giungendo a soluzioni originali.
- È complesso, pertanto richiede tempo: ore, giorni o settimane.
- Presenta l'occasione di collaborare, perché può proporre attività da svolgere in gruppo.
- Può essere interdisciplinare, in questo modo permette agli alunni di sviluppare esperienze in molti settori e di assumere ruoli diversi.
- Termina con un prodotto che è completo, autosufficiente e ben inserito nella realtà.

COME PROGETTARE UN COMPITO AUTENTICO?

Di seguito si mostrano due metodi di sviluppo di un compito autentico, ma sono solo esempi in quanto ogni compito autentico è "personalizzato" dall'insegnante: con le stesse premesse e con le stesse regole ogni docente infatti può realizzare un compito diverso e personale, pensato in base alle proprie conoscenze e ai propri alunni.

Primo metodo

Secondo questo metodo, proposto da Mario Castoldi¹, per progettare un compito autentico bisogna partire innanzitutto col decidere quale competenza si vuole verificare e costruire una rubrica valutativa che renda chiaro al docente cosa e come valutare.

Come si costruisce nello specifico un compito autentico?

1. Si parte da un problema reale, ovvero da una situazione che richieda allo studente di mobilitare le proprie risorse per trovare delle soluzioni. Si parla poi di problemi complessi e aperti che contengano una dimensione di sfida in rapporto a conoscenze ed esperienze possedute e che si prestino a differenti modalità di soluzione.

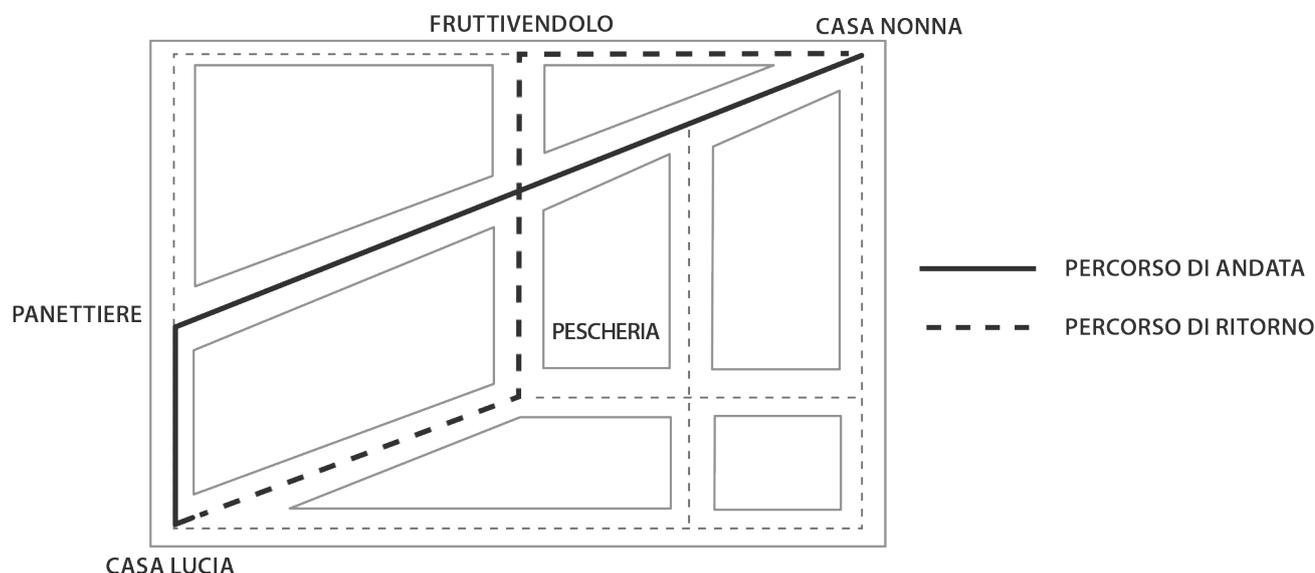
¹ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci, 2016

2. Lo studente deve strutturare il problema in base a concetti disciplinari.
3. Si formalizza poi il problema in termini disciplinari: si traspone la situazione di realtà in un linguaggio disciplinare.
4. Si risolve il problema con gli strumenti della disciplina o delle discipline.
5. Si traspone la soluzione formale in rapporto alla situazione reale.

Mario Castoldi esemplifica questo concetto prendendo ad esempio alcuni quesiti proposti dalle Prove Invalsi. Nell'anno scolastico 2011-2012 alle classi prime della scuola secondaria di primo grado, tra gli altri, è stato proposto questo quesito.

Lucia esce da casa sua, va a comprare il pane per la nonna e glielo porta a casa. Al ritorno, fa un'altra strada e si ferma prima dal fruttivendolo e poi in pescheria per fare alcuni acquisti per la mamma. Nella mappa in figura sono rappresentati i percorsi fatti da Lucia per andare e tornare da casa sua a casa della nonna.

Fa più strada all'andata o al ritorno? Perché?



- Il problema parte evidentemente da una situazione reale.
- Lo studente per risolverlo deve strutturarlo in base a concetti disciplinari già noti: il percorso di andata è costituito da due lati del parallelogramma + l'ipotenusa di un triangolo rettangolo mentre il percorso del ritorno da due lati del parallelogramma + 2 cateti del triangolo rettangolo.
- A questo punto il problema può essere formulato in termini disciplinari: in un triangolo rettangolo è più lunga l'ipotenusa o la somma dei cateti?
- L'alunno può risolvere il problema in termini matematici: in un triangolo la lunghezza del lato è minore della somma degli altri due.
- L'alunno può trasporre la sua risposta in un contesto reale.

Secondo metodo²

Un compito autentico può essere sviluppato in tre fasi:

1. Si propone un compito autentico molto complesso che può essere disciplinare o interdisciplinare e che implica la combinazione di un numero significativo di procedure. Si chiede all'alunno di svolgerlo senza intervenire, lasciando a disposizione un tempo prestabilito. Allo scadere del tempo si raccolgono i materiali elaborati.

² Proposto dalla dottoressa Silvia Fioretti dell'Università degli Studi di Urbino, autrice del volume *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, pubblicato da Franco Angeli nel 2010.

2. Lo stesso compito complesso viene suddiviso e scomposto in compiti elementari in cui le consegne sono esplicite e sono presentate nell'ordine in cui devono essere risolte. Compito dell'alunno è trovare le procedure corrette per risolverli.
3. Si presentano una serie di compiti semplici e decontestualizzati, le cui consegne mirano a risolvere il compito autentico definito nella fase uno. Vengono però questa volta esplicitate anche le procedure da seguire (scrivere delle parole, effettuare operazioni matematiche ecc.).

La prima fase è la più importante perché prevede che l'alunno si metta in gioco e non è richiesto l'intervento dell'insegnante con eventuali suggerimenti o risposte. Nella seconda e terza fase si tende a procedere con interventi dell'insegnante che facilita lo svolgimento delle richieste.

Ecco un esempio di compito autentico realizzato nella scuola primaria "Crocioni" di Ostra (An) all'interno del corso di formazione "Progettare e valutare per competenze".

TITOLO	QUESTO BANCO QUA... DEVI METTERLO LÀ
Competenze attese	L'alunno utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali. Dimostra originalità e spirito di iniziativa, è in grado di realizzare semplici oggetti. Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune.
Abilità e conoscenze	Abilità Partecipare attivamente al lavoro del gruppo. Riprodurre mediante una scala l'aula. Utilizzare correttamente l'unità di misura. Conoscenze Le principali caratteristiche del rettangolo. Introduzione intuitiva al concetto di perimetro e area.
Classe	Classe terza
Insegnanti
Consegna operativa	La vostra compagna disabile deve potersi spostare autonomamente con la carrozzina. È necessario ripensare alla sistemazione degli arredi dell'aula per farla muovere meglio.
Prodotto atteso	Riproduzione in scala dell'aula come è ora e della nuova disposizione. Realizzazione di un plastico.
Fasi di lavoro	Compito I Gli alunni hanno: inventariato gli arredi della classe; riprodotto la sistemazione attuale su un foglio protocollo a quadretti (primo problema: ogni alunno ha disegnato la pianta dell'aula senza tener conto delle dimensioni, elaborando così piante diverse). Compito II Gli alunni hanno riflettuto (con domande guida) sull'elaborato precedente e sono giunti alla conclusione che è necessario: individuare la forma della classe; individuare un'unità di misura (un bambino ha proposto come u.d.m. una mattonella); Con la nuova u.d.m. calcolare la lunghezza e la larghezza dell'aula e degli arredi (ridurre in scala: una mattonella equivale a due quadretti da un centimetro). Compito III Disegnare la piantina con le misure standard scelte dagli alunni, sistemando gli arredi nel miglior modo possibile per risolvere il compito autentico. Gli alunni hanno inoltre proposto di realizzare un piccolo plastico dell'aula. Si è aperta una grande discussione e sono giunti alla conclusione che per fare il plastico era necessario trovare del materiale che meglio rappresentasse gli arredi. Alcuni hanno proposto

	di utilizzare i regoli: regolo rosso da 2 cm per il banco singolo; regolo verde da 3 cm per il banco doppio...
Risorse a disposizione	Fogli a quadretti, riga e squadra.

VALUTAZIONE

	CRITERI SOGGETTI A VALUTAZIONE
Compito I	Partecipazione al lavoro del gruppo. Riproduzione dell'aula.
Compito II	Riconoscere le caratteristiche del rettangolo (aula). Riproduzione del rettangolo dell'aula. Utilizzo dell'unità di misura. Calcolo delle misure reali dell'aula e di quelle in scala.
Compito III	Riproduzione della nuova sistemazione dell'aula.

RUBRICA COMPITO I

criteri	livelli	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
	Partecipazione al lavoro del gruppo		Partecipa attivamente alle discussioni del gruppo classe.	Partecipa alle discussioni del gruppo classe.	Partecipa passivamente alle discussioni del gruppo classe.
Riproduzione dell'aula		Riproduce fedelmente l'aula con tutti i suoi arredi.	Riproduce l'aula.	Riproduce l'aula tralasciando alcuni arredi.	Riproduce l'aula tralasciando arredi importanti.

RUBRICA COMPITO II

critéri / livelli	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Riconoscere le caratteristiche del rettangolo (aula)	Riconosce e riferisce autonomamente le caratteristiche del rettangolo.	Riconosce autonomamente le caratteristiche del rettangolo.	Riconosce, solo se guidato/a le caratteristiche delle forme geometriche (rettangolo).	Non riconosce le caratteristiche delle forme geometriche (rettangolo).
Riproduzione del rettangolo dell'aula	Rappresenta l'aula come un rettangolo utilizzando il righello.	Rappresenta l'aula come un rettangolo ma con imprecisioni.	Rappresenta l'aula come un rettangolo ma con parti errate.	Rappresenta l'aula ma non è presente la forma rettangolare.
Utilizzo dell'unità di misura	Usa in modo corretto l'u.d.m.	Usa in modo corretto l'u.d.m.	Non usa sempre in modo appropriato l'u.d.m.	Non usa in modo appropriato l'u.d.m.
Calcolo delle misure reali dell'aula e di quelle in scala	Calcola in modo dettagliato le misure dell'aula e degli arredi in scala.	Calcola le misure dell'aula e degli arredi in scala.	Calcola le misure dell'aula e degli arredi in scala solo se aiutato.	Non calcola le misure dell'aula e degli arredi in scala.

RUBRICA COMPITO III

critéri / livelli	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Riproduzione della nuova sistemazione dell'aula	Riproduce in modo dettagliato l'aula e gli arredi in scala.	Riproduce l'aula e gli arredi in scala.	Riproduce l'aula e gli arredi in scala solo se aiutato.	Non riproduce l'aula e gli arredi in scala.

LE STRATEGIE AUTOVALUTATIVE

Le strategie autovalutative offrono all'alunno l'opportunità di riflettere in modo critico sull'attività svolta, lo avviano alla consapevolezza del suo apprendimento, lo guidano a gestire e controllare le proprie modalità di lavoro, lo aiutano nella percezione delle proprie potenzialità e dei propri fattori socio-emotivi.

Gli strumenti preposti alla sfera soggettiva della valutazione sono le *rubriche autovalutative*, la *documentazione dei processi*, l'*analisi critica*, il *controllo all'istante*, il *diario di bordo*. Ciascuna di queste modalità va costruita attraverso domande specifiche e mirate a monitorare diversi aspetti: cognitivo, pratico, metacognitivo, emotivo, relazionale.

Con opportune domande si accompagna l'alunno a "pensare a ciò che fa" e a muoversi con maggiore consapevolezza nelle sue attività, favorendo il controllo metacognitivo.

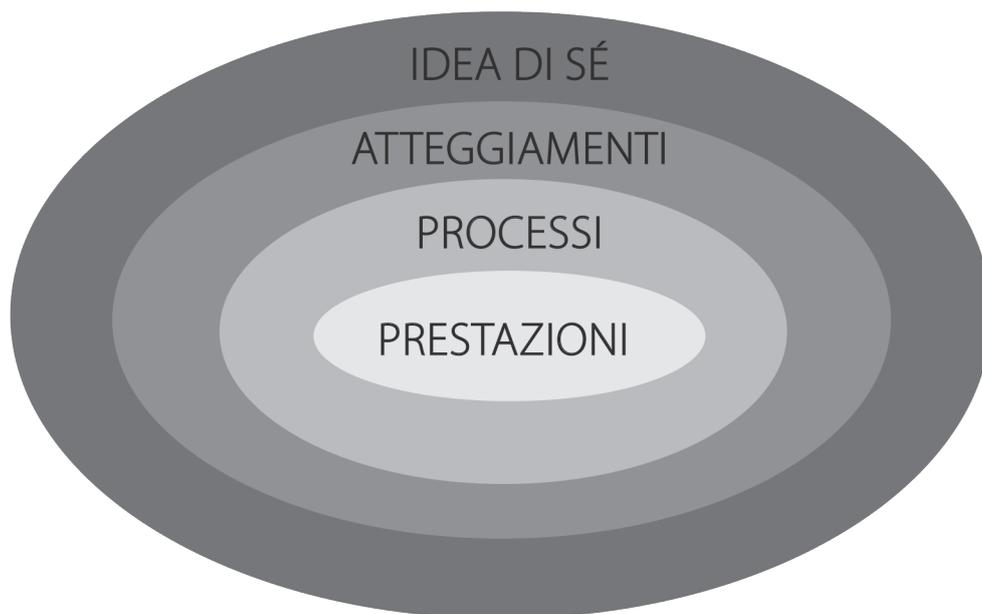
Il bambino viene aiutato a descrivere i suoi atteggiamenti verso le attività e a farsi un'idea di sé. Questo tipo di attività promuove il coinvolgimento della sfera emotiva, che di per sé genera l'interesse. Guidando l'alunno a riflettere sulle sue conquiste, lo si fa crescere in sicurezza e in autostima, generando la motivazione alla competenza.

Ecco alcuni esempi di domande-stimolo:

PRESTAZIONI	Sono riuscito a svolgere il compito in tutte le sue parti? Che cosa non sono riuscito a fare?
PROCESSI	Perché è stato fatto questo passaggio? Hai avuto bisogno di aiuti? Puoi fare qualche collegamento con altri lavori?
ATTEGGIAMENTI	Sono concentrato? Sono rilassato? Desidero essere qui? Sono felice?
IDEA DI SÉ	Sono capace di... Ho capito che... Vorrei essere come... (nome di un compagno) Vorrei migliorarmi in... Mi è piaciuto...

È possibile, quindi, far riflettere lo studente sulla propria esperienza formativa prendendo in considerazione vari aspetti per portarlo a una valutazione più globale. Castoldi¹ suggerisce quattro piani distinti su cui sviluppare strategie e strumenti di autovalutazione: le prestazioni fornite dagli studenti, i processi cognitivi e operativi messi in atto, l'atteggiamento nei confronti dell'esperienza di apprendimento e infine l'idea di sé e l'autostima.

¹ Il concetto viene approfondito nel volume "Valutare e certificare le competenze", Carrocci, 2016



Esempio di un diario di bordo da somministrare agli alunni

Eri interessato a questo lavoro?

In quale momento hai partecipato più volentieri?

Ti sei sentito in difficoltà? Quando?

Saresti riuscito a svolgere il testo all'inizio dell'anno scolastico?

Esempio di una rubrica autovalutativa

TITOLO	😊	😊😊	😊😊😊	😊😊😊😊	😊😊😊😊😊
Ti è piaciuto lavorare alle attività di ricerca?					
Hai avuto difficoltà nel trovare il materiale?					
Ti è piaciuto lavorare in gruppo?					
Sei soddisfatto del libro che hai creato?					
Vorresti ripetere esperienze di questo tipo?					

VALUTAZIONI INTERSOGETTIVE: LE GUIDE PER GLI OCCHI

Le valutazioni intersoggettive sono strumenti utili alla valutazione delle competenze del soggetto inserito in un contesto sociale dove instaura rapporti con gli altri soggetti coinvolti. Sono delle "guide per l'occhio", cioè strumenti di osservazione dell'esperienza di apprendimento dell'alunno da parte di altri "attori implicati" (insegnanti, coetanei, educatori...). Metaforicamente rappresentano, per chi le utilizza, "un paio di occhiali attraverso il quale guardare il mondo".

Gli sguardi potenziali che possono valutare lo studente sono molteplici:

1. **Gli insegnanti** hanno un ruolo privilegiato in quanto condividono con l'alunno la quotidianità dell'esperienza scolastica. Ogni giorno lo studente e l'insegnante instaurano rapporti intersoggettivi formativi che devono essere valutati attraverso osservazioni sistematiche strutturate o più semplicemente attraverso forme semplici di documentazioni. Le griglie utili all'osservazione dell'insegnante sono moltissime e dipendono dall'aspetto che si vuole prendere in considerazione. Eccone un esempio.

	QUALI ALUNNI?
Chiede aiuto	
Chiede chiarimenti	
Chiede conferme	
Necessita di richiami	

2. **I genitori** sono degli osservatori privilegiati, perché la manifestazione di una competenza non si dovrebbe fermare all'interno del contesto scolastico, ma dovrebbe manifestarsi in tutti i contesti di vita reale. Ad esempio il genitore potrebbe osservare se il bambino a casa ama disegnare, quali materiali preferisce tra quelli che ha a disposizione...

3. **Gli altri alunni** interagiscono quotidianamente con lo studente e quindi possono intervenire nella valutazione "dicendo la loro", magari su aspetti della competenza meno tecnici, come componenti emotivi e sociali. La valutazione tra pari consente spesso di ricostruire le intenzioni degli alunni nel prendere determinate decisioni o nell'assumere determinate posizioni durante lo svolgimento del compito. Una comprensione approfondita di questi aspetti risulta più difficile a un valutatore esterno, che non condivide né il contesto né le esperienze degli allievi. Forme di valutazione tra pari hanno anche un forte carattere formativo perché possono permettere allo studente di allontanarsi da un'immagine distorta di sé. Inoltre l'immagine fornita da un "pari" risulta essere più autentica di quella del docente perché si muove orizzontalmente. L'insegnante mette a disposizione una griglia già predisposta con il quale gli altri studenti valutano un loro compagno. Mettendo poi a confronto la griglia dei compagni con la propria autovalutazione lo studente potrebbe avere già da subito maggiore consapevolezza del proprio essere. Eccone un esempio:

Domande sulle modalità di gestione di un compito di comprensione di un testo da parte dei compagni:

- Chi pone domande di chiarimento?
- Chi chiede aiuto?
- Chi chiede aiuto ai compagni?
- Chi non si concentra sul lavoro?
- Quanti non hanno completato la prova entro il tempo stabilito?

LE UNITÀ DI APPRENDIMENTO IN UNA DIDATTICA PER COMPETENZE

Le unità di apprendimento sono diventate negli ultimi anni il principale strumento progettuale per organizzare il processo di apprendimento/insegnamento.

Sono state introdotte dai decreti legislativi conseguenti alla legge 53/2003 (Riforma Moratti), e nel tempo sono diventate sempre più fondamentali nello sviluppo di una didattica per competenze.

Prendono in considerazione la struttura logica ed epistemologica della disciplina, la struttura cognitiva degli allievi, il contesto relazionale e quello logistico-organizzativo al fine di tramutare in competenze le conoscenze e le abilità acquisite. Permettono, proprio grazie a queste loro caratteristiche, di spostare l'attenzione dai contenuti ai processi di apprendimento degli alunni, dando priorità all'aspetto metacognitivo e alla competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.

Le unità di apprendimento vengono ideate partendo dal curriculum e prevedono una progettazione più analitica del curriculum stesso; inoltre possono integrare più discipline.

La realizzazione di una UDA è scandita in tre fasi, ciascuna comprendente più compiti:

1. Progettazione

- Analizzare la situazione della classe (bisogni e risorse).
- Individuare un bisogno formativo.
- Individuare e scegliere gli elementi disciplinari o interdisciplinari più adeguati a soddisfare il bisogno preso in esame.
- Definire gli obiettivi formativi.
- Definire competenze, conoscenze e abilità da promuovere in tutti gli allievi.
- Ipotizzare l'articolazione delle attività, la strutturazione delle fasi con esplicitazione di metodi, tempi, organizzazione, strumenti...
- Definire il "compito autentico" che costituisce il nucleo intorno al quale sviluppare l'UDA stessa.

2. Realizzazione:

- Attivare il percorso con la realizzazione delle fasi ipotizzate.
- Individuare per ciascun alunno i punti deboli da migliorare, punti forti da valorizzare e da potenziare ulteriormente.
- Riprogettare percorsi personalizzati in base ai punti deboli e forti individuati per ciascun alunno.

3. Controllo:

- Verificare gli obiettivi formativi attraverso la valutazione di un compito di realtà.
- Riflettere sull'attività svolta.
- Rivedere e formalizzare l'UDA.

Ci sono alcune caratteristiche fondamentali che bisogna tener presenti nel momento in cui si sviluppa una unità di apprendimento:

- innanzitutto occorre individuare una **competenza di riferimento** e delle relative abilità e conoscenze;
- l'UDA si presenta di solito in maniera interdisciplinare e quindi occorre prevedere la collaborazione di più docenti e più discipline;
- al centro di ogni UDA deve essere previsto il **ruolo attivo degli allievi** attraverso attività laboratoriali e occasioni esperienziali anche sul territorio che favoriscano la contestualizzazione delle conoscenze e il loro trasferimento e uso in contesti nuovi, per la soluzione di problemi;
- è necessaria la presenza di **momenti riflessivi**, nei quali l'allievo viene sollecitato a ricostruire le procedure attivate e le conoscenze acquisite;
- sono determinanti, ai fini di un miglior apprendimento, un **clima** e un **ambiente cooperativo**;
- l'UDA deve saper **coinvolgere** l'alunno rispetto alla competenza da raggiungere;
- **devono essere esplicitati** i criteri di valutazione e le attività di autovalutazione degli allievi;

- alla fine deve essere prevista una verifica tramite **prova in situazione** (o **compito autentico**).

È stata più volte ribadita l'importanza di sviluppare unità di apprendimento interdisciplinari. In fondo, una volta progettato l'intervento, all'insegnante non è richiesto nulla di più che portare avanti le attività nelle proprie ore tenendo semplicemente dei contatti con i colleghi. Però da un punto di vista didattico i vantaggi che queste offrono sono molteplici:

- offrono occasioni di lavoro più motivanti e più significative;
- evidenziano gli stretti rapporti che intercorrono tra le varie discipline;
- consentono di scegliere un prodotto finale più complesso e favoriscono il reale sviluppo di competenze trasversali.

CONCLUSIONE

Il passaggio da una scuola che si basa sulle discipline a una scuola costruita sulle competenze implica un mutamento radicale di prospettiva, da una didattica che ha come obiettivo il successo scolastico dello studente mediante la trasmissione e l'apprendimento di contenuti e abilità, a una didattica in cui lo studente diventa protagonista e costruttore del proprio processo di apprendimento.

La didattica per competenze è qualcosa già utilizzato dai docenti: tutti gli insegnanti avranno messo in pratica esperienze di didattica per problemi, ricerche sul campo, laboratori ecc... però, per perseguire le competenze in modo sistematico e intenzionale, è opportuno che queste pratiche non restino casuali ed episodiche, ma diventino regolari, abituali e inserite in un percorso progettuale esplicito per tutti gli interlocutori del processo formativo (docenti, studenti e genitori).

La didattica per competenze non va infine considerata solo una moda, ma uno strumento indispensabile per l'apprendimento e per fornire gli strumenti di cittadinanza necessari alle generazioni future.

BIBLIOGRAFIA

Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori Università, 2010

Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carrocci, 2016

Marconato G., Molinari M., Musco F., *Competenti si diventa*, Milano, Pearson, 2016

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