

# Progettare e valutare competenze a scuola

---

SERGIO CICALTELLI

POTENZA, 22 OTTOBRE 2019

# Il percorso

---

- Perché e come nasce il costrutto della competenza.
- Il concetto di competenza:
  - nella letteratura scientifica;
  - nei documenti internazionali;
  - nella legislazione italiana.
- Competenze e competenze chiave.
- Competenze di cittadinanza.
- Valutare le competenze.
- Progettare per competenze: la progettazione a ritroso.

# Perché le competenze?

---

- Di competenze si può parlare in almeno due modi:
  - competenze funzionali al lavoro;
  - competenze come sviluppo della persona.
  
- Motivazioni economiche:
  - per favorire la mobilità nel mercato del lavoro;
  - per aggiornare il valore dei titoli di studio;
  - per rendere visibile l'utilità del sapere.
  
- Motivazioni pedagogiche:
  - per concretizzare la centralità dell'alunno;
  - per collegare la scuola alla vita;
  - per dare senso agli apprendimenti.

# La letteratura scientifica

---

**Perrenoud (2000):** «L'idea della competenza non afferma se non la preoccupazione di fare dei saperi scolastici strumenti per pensare e per agire, al lavoro e al di fuori di esso».

**Bertagna (2001):** «La competenza non si può ricavare da un'analisi della natura di un problema o di un compito e neppure dalla somma delle conoscenze e abilità possedute dal soggetto, perché è relativa alla relazione dinamica che il soggetto intrattiene con una situazione di apprendimento».

**Laeng (2003):** «Sicuro possesso di abilità non semplicemente ripetitive riferite ad un compito; è uno dei requisiti del pensiero maturo e della professionalità».

**Damiano (2004):** «La competenza inerisce al soggetto con un'intimità che fa del 'saper-fare' una espressione manifesta del 'saper-essere'. Piuttosto che 'avere' una competenza, competenti si 'è'».

# I documenti internazionali

---

**OCSE (2003):** «DeSeCo concepisce le competenze chiave come competenze individuali che contribuiscono a una vita “realizzata” e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate».

**Raccomandazione UE (2006):** La competenza è «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti adeguati per affrontare una situazione particolare».

**EQF (2008):** Le competenze «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel contesto del Quadro Europeo delle Qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

# Definizioni della competenza/1

---

- interazione efficace con l'ambiente (White 1959);
- conoscenza che il parlante/ascoltatore ha della sua lingua (Chomsky 1965);
- possesso di determinate caratteristiche personali (McClelland 1973);
- sistema di conoscenze, concettuali e procedurali, organizzate in schemi operatori (Gillet 1991);
- capacità di mobilitare risorse personali (Le Boterf 1994);
- coincidenza con l'*expertise* in un determinato campo (Reboul 1996);
- ciò che lo studente sa fare con ciò che sa (Wiggins 1998);
- *continuum* costituito da diversi livelli di complessità e di efficacia (Allal 1999);
- relazione dinamica che il soggetto ha con una situazione di apprendimento (Bertagna 2001);
- capacità di mobilitare risorse cognitive per far fronte a situazioni varie (Perrenoud 2002);
- capacità di adempiere a richieste complesse in un contesto dato (DeSeCo 2003);
- compimento delle buone capacità potenziali in situazioni date (Raccom. Primaria 2003);

# Definizioni della competenza/2

---

- sicuro possesso di abilità non semplicemente ripetitive riferite ad un compito (Laeng 2003);
- risposta a situazioni complesse con una combinazione nuova di procedure note (Rey 2003);
- far fronte a un compito, attivando e orchestrando risorse interne ed esterne (Pellerey 2004);
- unità 'molare', denotata da globalità e apertura (Damiano 2004);
- combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto (Racc. Eu. 2006);
- comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità varie (EQF 2008);
- usare il proprio sapere, più o meno formalizzato, per rispondere a vari bisogni (Castoldi 2009);
- usare conoscenze in sistemi significativi senza limitarsi alla riproduzione (Baldacci 2010);
- azione complessa e originale della persona in risposta a un problema reale (Cicatelli 2011);
- comprovata capacità di utilizzare un insieme strutturato di conoscenze e abilità (DLgs 13/13);
- agire consapevole, autonomo e responsabile per affrontare un problema (Maccario 2013);
- disposizione stabile che rende possibile e spiega la prestazione (Perrenoud 2017).

# Una definizione articolata

---

La competenza è  
un'azione complessa  
e originale  
della persona  
in risposta a un problema reale,  
basata sull'attivazione di risorse interne  
e l'utilizzazione di quelle esterne  
per raggiungere un risultato positivo  
nell'esercizio della propria responsabilità.

# A partire dal mondo del lavoro

---

Il termine competenza comincia a diffondersi in Italia negli anni '90, sulla scia di sollecitazioni internazionali e di azioni di concertazione tra le parti sociali volte a favorire la circolazione dei lavoratori in un mercato del lavoro senza frontiere. Ciò giustificherà in seguito l'insistenza sulla certificazione delle competenze.

In Italia è stato determinante il contributo dell'Isfol, che proprio negli anni '90 distingue tra:

- competenze di base,
- competenze professionali,
- competenze trasversali.

# La legislazione italiana

---

## **Berlinguer (1996-2000)**

- Conoscenze, competenze, capacità

## **Moratti (2001-2006)**

- Capacità, conoscenze, abilità, competenze

## **Fioroni e successivi (2006-oggi)**

- Conoscenze, abilità, competenze

# In sintesi

---

- L'introduzione della competenza fa superare il paradigma comportamentista ed apre al modello costruttivista e personalista.
- Attenzione a non sostanzializzare la competenza: mettere piuttosto in evidenza il soggetto competente.
- La competenza è una interazione efficace con la realtà e quindi non può esistere se non in relazione ad un soggetto che la mette in atto.

# Tre punti fermi

---

1. Non esiste la competenza, esiste la persona competente.
2. C'è un legame necessario tra competenze e conoscenze.
3. Ricordare la differenza tra competenze e competenze-chiave.

# Bibliografia di base

---

- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano 2004.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- D. Maccario, *Insegnare per competenze*, Sei, Torino 2006.
- D.S. Rychen - L.H. Salganik, *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010.
- M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010.
- M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011.
- S. Cikatelli, *La scuola delle competenze*, Ldc-Il Capitello, Torino 2011.
- L. Guasti, *Didattica per competenze: orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento 2012.
- D. Maccario, *A scuola di competenze: verso un nuovo modello didattico*, Sei, Torino 2012.
- L. Guasti, *Competenze e valutazione metodologica*, Erickson, Trento 2013.
- C. Petracca, *Sviluppare competenze... ma come?*, Lisciani, Teramo 2015.
- Ph. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Anicia, Roma 2017.
- L. Benadusi - S. Molina (eds. per Fond. Agnelli), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna 2018.

# I progetti dell'OCSE

---

Nel 1997 l'OCSE avvia il PISA (*Programme for International Student Assessment*), per misurare conoscenze e competenze (*knowledge and skills; les savoir et les savoir-faire*) degli studenti quindicenni.

Nello stesso anno l'OCSE avvia il progetto DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze): nel 2003 esce il Rapporto finale con il nuovo concetto di competenza-chiave.

Nel Rapporto finale troviamo scritto: «DeSeCo concepisce le competenze chiave come competenze individuali che contribuiscono a una vita “realizzata” e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate».

# La posizione dell'Europa

---

La *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* (2006) introduce la nozione di competenze chiave per l'apprendimento permanente:

La competenza è «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini (*attitudes!*) adeguate per affrontare una situazione particolare».

«Le “competenze chiave” sono quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione».

Le competenze chiave non sono neutre: dietro i repertori di competenze chiave che vedremo c'è una più o meno esplicita concezione dell'uomo, un profilo dell'alunno che si intende formare.

# Le competenze chiave europee (2006)

---

Le competenze chiave individuate dal Parlamento europeo nel 2006 sono otto:

1. Comunicazione nella madrelingua,
2. Comunicazione nelle lingue straniere,
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia,
4. Competenza digitale,
5. Imparare ad imparare,
6. Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica,
7. Imprenditorialità,
8. Espressione culturale.

Esse sono divise in due grandi gruppi: le prime quattro sono competenze strumentali, in parte riconducibili a particolari discipline scolastiche; le seconde quattro sono competenze trasversali applicabili a qualsiasi contenuto culturale.

# Le competenze chiave italiane (2007)

---

Nel Regolamento dell'obbligo di istruzione (DM 139/07, Allegato 2) sono individuate otto competenze chiave di cittadinanza:

1. Imparare ad imparare;
2. Progettare;
3. Comunicare;
4. Collaborare e partecipare;
5. Agire in modo autonomo e responsabile;
6. Risolvere problemi;
7. Individuare collegamenti e relazioni;
8. Acquisire e interpretare l'informazione.

Le otto competenze chiave possono dividersi in tre gruppi: la relazione con se stessi (1-2), la relazione con gli altri (3-5), la relazione con il mondo (6-8).

# Competenze chiave a confronto

<i>Competenze chiave di cittadinanza secondo il Regolamento dell'obbligo (2007)</i>	<i>Competenze chiave secondo il Parlamento europeo (2006)</i>
1. Imparare ad imparare	5. Imparare a imparare
2. Progettare	7. Imprenditorialità
3. Comunicare	1. Comunicazione nella madrelingua
	2. Comunicazione nelle lingue straniere
4. Collaborare e partecipare	6. Competenze interpersonali, ... ...interculturali e sociali e competenza civica
5. Agire in modo autonomo e responsabile	
6. Risolvere problemi	
7. Individuare collegamenti e relazioni	
8. Acquisire ed interpretare l'informazione	
	3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
	4. Competenza digitale
	8. Espressione culturale

# La proposta del Consiglio d'Europa (2016)

---

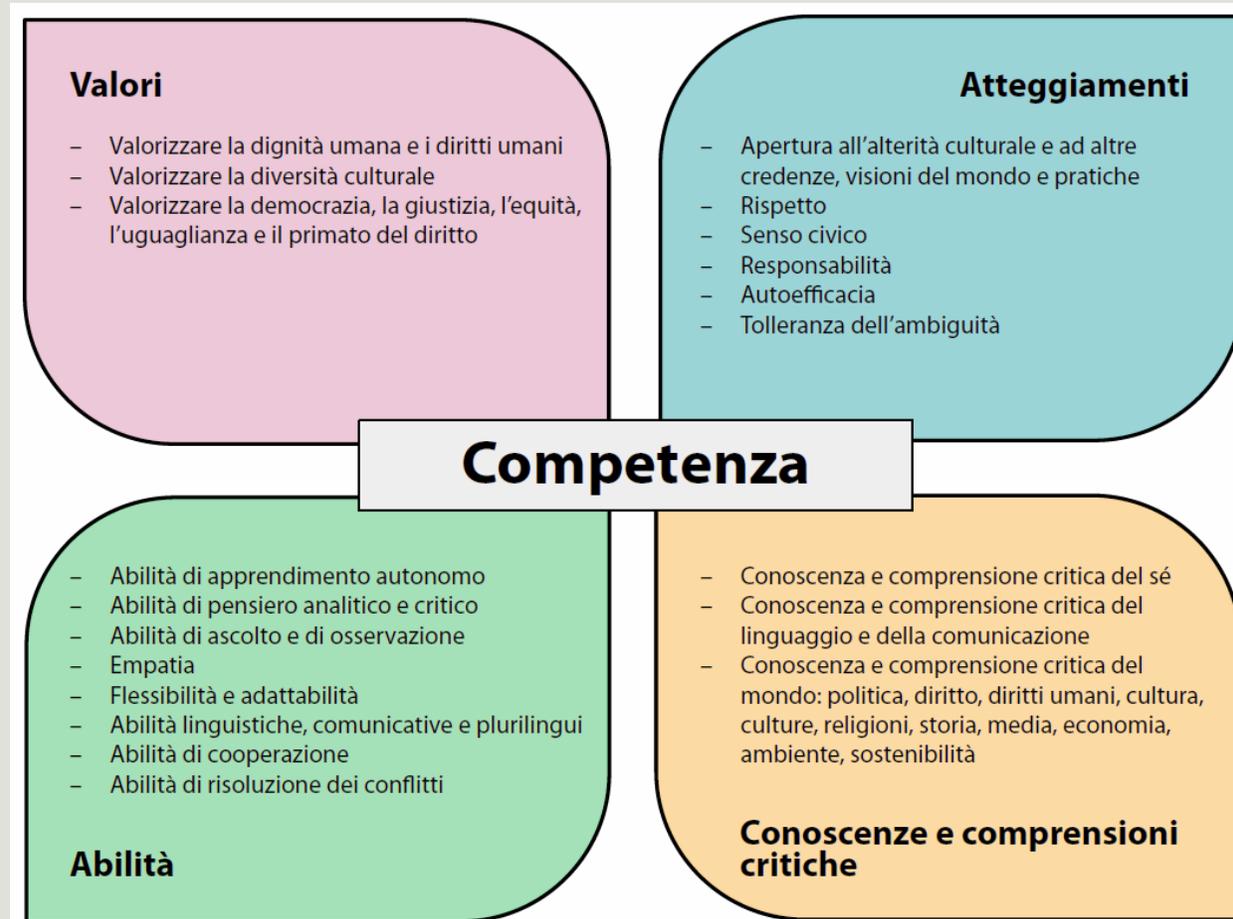
Il Consiglio d'Europa (CoE) è un organismo con finalità promozionali e propositive e non va confuso con il Consiglio dell'UE. È attualmente composto da 47 Stati.

Nel 2016 il CoE ha pubblicato un documento relativo a *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*, in cui parla genericamente di competenze intendendo di fatto le competenze chiave.

Il documento «presenta un modello concettuale delle competenze necessarie per partecipare in maniera efficace a una cultura della democrazia e vivere insieme pacificamente in società democratiche e culturalmente diverse». Il CoE «auspica che tale modello venga utilizzato nelle decisioni educative e nella loro pianificazione per rivedere e rinnovare i sistemi educativi al fine di preparare gli studenti a diventare cittadini democratici competenti».

Nel 2018 il CoE ha pubblicato tre volumi per spiegare il senso della proposta e guidare alla sua implementazione.

# Il modello del CoE (2016)



# La Raccomandazione europea del 2018

---

Il 22 maggio 2018 il Consiglio dell'UE ha pubblicato una nuova *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, che aggiorna quella del 2006.

Le competenze chiave rimangono otto, ma sono in parte riformulate:

- competenza alfabetica funzionale (già comunicazione nella madrelingua);
- competenza multilinguistica (già comunicazione nelle lingue straniere);
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria (già competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia);
- competenza digitale (uguale);
- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare (già imparare ad imparare);
- competenza in materia di cittadinanza (già competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica);
- competenza imprenditoriale (già imprenditorialità);
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (già espressione culturale).

# La Raccomandazione europea del 2018

---

Ai fini della presente raccomandazione le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui:

- a) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;
- b) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;
- c) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni.

Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità.

Le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave.

# Le competenze di cittadinanza

---

Se le competenze chiave sono tutto ciò che abbiamo visto (inclusione sociale, occupazione, interazione, vita democratica, ecc.), diventa legittimo parlare di competenze di cittadinanza.

La cittadinanza non deve essere intesa come un dato giuridico, tendenzialmente volto a distinguere e a separare chi possiede una cittadinanza da chi ne possiede un'altra. La cittadinanza è da intendere come la condizione della persona che vive in società e stabilisce relazioni efficaci con gli altri; quindi la cittadinanza anziché distinguere collega e unisce.

Nelle Indicazioni nazionali per il curricolo 2012 si oscilla tra i due significati: da una parte si parla di cittadinanza come fattore identitario ma aperto; dall'altra si parla di cittadinanza come costruito personale di sviluppo relazionale e sociale.

# Indicazioni nazionali 2012

---

Un esempio del primo tipo di cittadinanza può essere preso dalla Premessa alle IN (pp. 10-11):

- «Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato. Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche».

Alla fine della Premessa si supera questa condizione aprendosi a una «cittadinanza nazionale, europea e planetaria» (p. 12).

# Indicazioni nazionali 2012

---

Un esempio del secondo tipo di cittadinanza può essere preso dal Profilo dello studente alla fine del primo ciclo, che «descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione» (p. 15).

Particolarmente significativo può essere l'uso del termine nella scuola dell'infanzia, la quale «si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza» (p. 21), con la seguente esplicitazione del concetto:

- «Vivere le prime esperienze di *cittadinanza* significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura» (p. 21).

L'impostazione è ripresa alla fine del capitolo sulla scuola dell'infanzia (pp. 29-30).

# Indicazioni nazionali 2012

---

Un ulteriore significato della cittadinanza può essere legato all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, che oggi però deve considerarsi almeno in parte superato dal nuovo insegnamento dell'educazione civica:

- «L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in *routine* consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l'organizzazione del lavoro comune, ecc.» (p. 33).

Nelle Indicazioni ritorna spesso il concetto di cittadinanza attiva, come finalità esplicita di alcune discipline (Italiano, lingua straniera, storia, arte...).

# Valutare le competenze

---

Se la competenza è un costrutto complesso, la sua valutazione dovrà essere altrettanto complessa.

Sono insufficienti gli strumenti tradizionali di valutazione: interrogazioni, test a risposta chiusa, compiti in classe, ecc.

La valutazione della competenza non può esaurirsi in una sola prova ma richiede di essere distribuita nel tempo per poter apprezzare non tanto il risultato quanto il processo.

Possano essere utili:

- l'osservazione,
- l'autovalutazione (mediante una autobiografia cognitiva),
- la valutazione autentica (mediante compiti di realtà),
- il portfolio,
- le rubriche.

# L'osservazione

---

L'osservatore non è invisibile.

L'osservazione non può essere causale ma deve essere sistematica e prolungata.

L'osservazione deve essere guidata da un criterio (cosa osservare? predisporre una griglia).

L'osservazione dovrebbe essere condivisa con altri (incrocio dei punti di vista).

L'osservazione può essere condivisa con il soggetto osservato.

# L'autovalutazione

---

L'autovalutazione è oggi una delle finalità dei processi valutativi. Il DLgs 62/17, art. 1, c. 1, così si esprime:

- «La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze».

L'autovalutazione comporta necessariamente il coinvolgimento dell'alunno nel suo processo di valutazione, non per “contrattare” il voto ma per imparare progressivamente ad autovalutarsi nel confronto con le valutazioni esterne. Ovviamente in questo processo è fondamentale escludere qualsiasi finalità sanzionatoria della valutazione.

# La valutazione autentica (Comoglio)

Valutazione tradizionale	Valutazione autentica
È gestita solo dall'insegnante.	È gestita anche dallo studente.
I criteri di valutazione, non pubblici, sono utilizzati a discrezione dell'insegnante con forte possibilità di ingiustizia.	I criteri di valutazione sono pubblici, ordinati in rubriche consegnate allo studente prima di una prestazione.
Accerta solo la correttezza delle risposte. In altre parole, certifica se lo studente sa riportare la conoscenza che era da apprendere.	Accerta se lo studente sa spiegare, applicare, giustificare le risposte. In altre parole verifica se lo studente ha una comprensione profonda di ciò che ha appreso così da essere capace di applicarlo a situazioni nuove.
È vissuta e percepita da tutti coloro che sono coinvolti con fini di "selezione".	Sottolinea il miglioramento e lo sviluppo compiuti.
Dimostra se lo studente ha appreso quello che gli è stato insegnato.	È predittiva di ciò che lo studente "sa fare con ciò che sa" qualora si trovasse in situazioni reali.
Si applica a compiti o prestazioni estranei a contesti di vita reale.	Si applica a situazioni simili o analoghe a quelle reali e per questo diventa "predittiva" di ciò che lo studente è in grado di fare fuori dal contesto scolastico.
Si svolge su compiti semplici e precisi (per lo più prove oggettive) per controllare con esattezza la conoscenza appresa.	Si svolge su compiti complessi che richiedono l'integrazione di numerose abilità e conoscenze.
È un giudizio espresso su risposte a domande chiuse.	È un giudizio espresso su risposte a domande aperte.
Informa lo studente del punteggio conseguito. Se il risultato è positivo, pone termine al processo di apprendimento.	La prova è programmata non solo per verificare la prestazione, ma anche per migliorare prestazioni successive. Lo studente è informato del risultato conseguito e del progresso compiuto.

# Il portfolio

---

Il portfolio è una raccolta di materiali che documenta l'attività di un professionista. La logica può essere facilmente trasferita nella scuola nel quadro di un processo di autovalutazione e di didattica personalizzata.

Esistono numerose tipologie di portfolio, ma un aspetto essenziale è che non si deve trattare di una raccolta sommativa. Il materiale deve essere selettivo: utilizzare solo le prove che si ritengono migliori o significative per documentare passaggi importanti.

È bene perciò che il portfolio abbia dimensioni fisse e che costringa a scegliere cosa togliere per poter inserire documenti nuovi.

# Le rubriche

---

Per rubrica si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative relative a un certo allievo o a un determinato gruppo di allievi (Castoldi, 2009).

Con maggior precisione, una rubrica è «uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche sono frequentemente accompagnate da esempi di prodotti o di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi» (McTighe-Ferrara, 1996).

# Il principio di triangolazione

---

«La natura complessa della competenza richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costrutto e a ricomporle in un quadro di insieme coerente e integrato» (Castoldi, 2009).

Può essere utile allora adottare il principio della *triangolazione*, che consente di valutare un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da diversi punti di vista.

Secondo Pelleray (2004) per la valutazione di una competenza si può adottare l'incrocio di tre punti di vista diversi:

- soggettivo (significati personali attribuiti dal soggetto),
- intersoggettivo (attese del sistema e del contesto),
- oggettivo (evidenze osservabili).

# Un esempio di triangolazione

Dimensione soggettiva	Dimensione intersoggettiva	Dimensione oggettiva
Diario di bordo	Osservazioni in itinere	Compiti di prestazione
Autobiografia cognitiva	Commenti di docenti e genitori	Prove di verifica
Strategie autovalutative	Valutazioni incrociate	Selezione di lavori
Resoconti verbali	Analisi del comportamento	Documentazione dei processi

# Bibliografia di base

---

B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano 2003.

G. Benvenuto, *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*, Carocci, Roma 2003.

G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari 2010.

P. Plessi, *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia 2004.

M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, FrancoAngeli, Milano 2004.

P. Ellerani - M.F. Sacristani Mottinelli - M. Gentile, *Valutare a scuola, formare competenze*, Sei, Torino 2007.

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

M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Carocci, Roma 2009.

D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano 2011.

S. Cikatelli, *Valutare gli alunni. Competenze e responsabilità degli insegnanti*, LDC-II Capitello, Torino 2013.

C. Petracca, *Valutare e certificare nella scuola. Apprendimenti comportamenti competenze*, Lisciani, Teramo 2015.

F. Da Re, *Valutare e certificare a scuola*, Pearson, Milano 2018.

# Competenza = comprensione profonda?

---

Un modo di intendere le competenze può essere quello di parlarne in termini di comprensione profonda secondo le indicazioni contenute in:

- G. Wiggins - J. McTighe, *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004 (orig. 1998). C'è anche un secondo volume sulla «pratica» (ivi, 2004).

Il titolo originale è *Understanding by design* = «comprendere mediante la progettazione», che esprime la tesi degli autori: «il buon insegnamento dipende da una valida progettazione» (p. 234).

La progettazione didattica deve condurre alla comprensione profonda (o significativa).

Distinguere tra

- *comprehension* (capire, conoscere in maniera superficiale o letterale) e
- *understanding* (comprendere in maniera profonda e significativa, cioè trasferibile).

La comprensione profonda può equivalere alla competenza.

# La progettazione a ritroso

---

- ❑ L'insegnante è un progettista e deve assumere una mentalità da progettista.
- ❑ Ciò vuol dire applicare a problemi reali (sempre diversi) i criteri generali della propria professione, tenendo presenti i condizionamenti ambientali e le richieste del "cliente".
- ❑ Il professionista/progettista è sempre centrato sul cliente (studente).
- ❑ La progettazione tradizionale segue l'ordine logico della materia; la progettazione a ritroso parte dalla fine, cioè dai risultati desiderati (= identificare ciò che merita di essere appreso).
- ❑ La comprensione non è un processo lineare ma a zig zag, caotico, imprevedibile, guidato dallo scopo da raggiungere più che dalla logica interna al contenuto. La progettazione tradizionale è deduttiva, quella a ritroso è induttiva o, meglio, costruita sull'esperienza (incerta) dell'alunno.

# Le fasi della progettazione a ritroso

---

## **Identificare i risultati desiderati.**

- Ridefinire il concetto di apprendimento/comprendimento.
- Individuare le conoscenze che devono diventare familiari agli alunni.
- Fissare conoscenze e abilità indispensabili.
- Definire le comprensioni durevoli, che devono rimanere anche dopo la scuola.

## **Determinare le evidenze di accettabilità.**

- Fissare evidenze che dimostrino il verificarsi della comprensione.
- Usare una varietà di prove di verifica (formali e informali).
- Evitare di rilevare solo ciò che è più facile e cercare di misurare ciò che è realmente importante.

## **Pianificare le esperienze e il processo di istruzione.**

- Predisporre un processo di apprendimento “autentico”: conoscenze, attività, metodo, materiali.
- Assicurare la coerenza complessiva del processo.

# Quattro domande

---

- ❑ Esaminando i contenuti da insegnare, quali di essi mostrano di avere un valore che oltrepassa l'ambito scolastico? [centralità dei contenuti, ma selezionati]
- ❑ Quali dei contenuti da insegnare costituiscono un nucleo centrale della disciplina, al punto che senza di essi non sarebbe possibile padroneggiare la disciplina stessa? [essenzialità]
- ❑ Quali idee è importante chiarire perché di solito sono fraintese o pensate in modo diverso da quello corretto? [correggere il senso comune]
  - ❑ A quali idee implicite o nascoste (ma fondamentali) fanno riferimento alcuni dei contenuti che si vogliono insegnare?
- ❑ Fino a che punto le idee centrali sono capaci di coinvolgere gli studenti? Quali sono i riferimenti impliciti o nascosti in ciò che si va ad insegnare?

# La struttura della comprensione

---

Le sei dimensioni o componenti (*facets* = sfaccettature) della comprensione autentica:

- **SPIEGAZIONE** (fare resoconti completi e fondati, collegare fatti e dati)
- **INTERPRETAZIONE** (narrare storie significative, confrontarsi personalmente)
- **APPLICAZIONE** (usare le conoscenze in una pluralità di contesti)
- **PROSPETTIVA** (avere senso critico, decentramento cognitivo, riconoscere diversi punti di vista)
- **EMPATIA** (mettersi nei panni degli altri, dare valore a ciò che può apparire estraneo)
- **AUTOCONOSCENZA** (consapevolezza dei propri limiti e pregiudizi, sapere di non sapere)

# Le evidenze di comprensione

---

- ❑ Che cosa rende visibile il verificarsi della comprensione profonda?
- ❑ Sapere come deve essere compresa una conoscenza indirizza il processo di insegnamento.
- ❑ Spiegazione o narrazione?
  - ❑ La spiegazione segue uno sviluppo logico, la narrazione segue l'esperienza personale e coinvolge più direttamente la persona.
- ❑ Imparare a «pensare come un giudice», cioè guidati dalla ricerca delle «prove» di colpevolezza (= avvenuta comprensione nell'alunno).
- ❑ Due domande fondamentali:
  - ❑ Dove guardare per riconoscere la comprensione profonda?
  - ❑ Cosa cercare per distinguere i livelli di comprensione?
- ❑ Uno strumento utile può essere la redazione di rubriche analitiche, con *benchmark* che descrivono ciascun livello di competenza.

# Gli strumenti di verifica

---

- ❑ Controlli informali della comprensione.
- ❑ Osservazione, dialogo.
- ❑ Questionari, test.
- ❑ Domande aperte, dibattiti.
- ❑ Compiti di prestazione, progetti.
- ❑ Gli strumenti di verifica devono essere progettati *prima* delle lezioni, perché servono come obiettivi per la progettazione didattica complessiva. I metodi e i materiali didattici vanno scelti per ultimi.

# WHERE

---

- ❑ **Where** (dove): aiutare gli studenti a capire dove si sta andando.
- ❑ **Hook** (gancio): agganciare gli studenti e sostenere il loro interesse.
- ❑ **Equip, Explore, Experience** (attrezzare, esplorare, sperimentare): attrezzare gli studenti, esplorare le questioni, sperimentare le idee.
- ❑ **Rethink** (ripensare): offrire opportunità per ripensare e rivedere.
- ❑ **Exhibit, Evaluate** (mostrare, valutare): far mostrare agli studenti la loro comprensione e far valutare il loro lavoro.

# Il curriculum a spirale

---

Esiste un problema di sequenzialità nella progettazione del curriculum.

La logica lineare della spiegazione (costruita deduttivamente sull'epistemologia della disciplina) deve essere sostituita da quella del curriculum a spirale, che procede per progressiva complessità.

La successione scelta può diventare fattore di coinvolgimento.

Una didattica narrativa (e/o problematizzante) può essere più efficace di una didattica esplicativa: saper creare attesa nel racconto.

Un approccio storico (ricostruire come sono nate alcune idee) può essere più efficace di una esposizione sistematica ma astratta.