

Flavia Giannoli*

La valutazione tra competenze trasversali e apprendimenti disciplinari

Prove autentiche per la valutazione di autentiche competenze

«L'apprendimento non si dimostra con l'accumulo di conoscenze, ma con la capacità di generalizzare, trasferire, utilizzare le conoscenze e le competenze acquisite mediante compiti di realtà agiti nella scuola, prima, e successivamente realizzabili in contesti reali.»

MARIO COMOGLIO¹

Introduzione: misurare, valutare, certificare

La valutazione degli alunni, indipendentemente dalla sua forma, è strettamente legata al processo di insegnamento-apprendimento ed ai suoi contenuti. La valutazione è una procedura complessa e non riducibile alla mera misurazione dei diversi livelli di conseguimento di singoli obiettivi disciplinari o trasversali da parte degli alunni con un voto, perché è legata al percorso didattico pianificato per favorire il conseguimento degli obiettivi finali di apprendimento da parte degli alunni che viene espresso con un giudizio. Le forme che la valutazione può assumere hanno diverse funzioni (formativa, sommativa, continua, orientativa, etc.) e modalità (scritta, orale, test pratici, prove strutturate, semi strutturate, etc.), ma essa è sempre fondata in modo significativo sull'osservazione, sull'indagine e sulla comprensione del processo educativo messo in atto e non corrisponde al mero calcolo della media matematica dei voti conseguiti nelle singole prove. La valutazione è intenzionalmente progettata per insegnare e non solo per misurare: è un processo attraverso il quale si verifica se gli obiettivi prefissati (o gli standard di apprendimento) sono stati conseguiti.

In accordo ed in aggiunta a quanto sopra, il Decreto attuativo ministeriale

* Formatrice e Socia Oppi. Docente di Matematica e Fisica al Liceo scientifico A. Volta di Milano, è esperta di processi formativi, ama l'innovazione ed utilizza nella propria didattica le tecnologie digitali e l'e-learning a supporto dell'apprendimento collaborativo e costruttivista. Si occupa della formazione dei Docenti, Dirigenti, Animatori Digitali e Team dell'Innovazione per il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) e per il Piano di Formazione Triennale (PFT) negli Ambiti Territoriali, con focus su Didattica per Competenze, metodologie di Didattica Attiva, Valutazione degli apprendimenti, Valutazione dei processi, Project Management nella Scuola.

¹ COMOGLIO M., *La valutazione autentica*, Orientamenti Pedagogici, 2002.

742/17², che disciplina in modo organico l'esame di Stato del primo ciclo e le operazioni ad esso connesse, dispone che la valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni sia integrata dal documento di certificazione delle competenze alla fine della primaria e della secondaria di primo grado. Tale documento viene definito nelle Linee guida³ come “un atto educativo legato ad un processo di lunga durata” che aggiunge “informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo”.

La certificazione delle competenze è anche indicata nelle Linee guida come un'occasione per realizzare l'autonomia delle scuole, valorizzare la creatività e la responsabilità professionale degli insegnanti e come strumento utile per sostenere ed orientare gli alunni. Ciò richiama subito alcune affermazioni di Comoglio sulla valutazione autentica⁴ vista come opportunità che offre la possibilità sia agli insegnanti sia agli studenti di auto-valutarsi e comprendere a che punto sono del proprio percorso: i primi per sviluppare la propria professionalità e i secondi per acquisire un habitus riflessivo e assumere il controllo del proprio apprendimento.

La valutazione autentica

L'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere gli studenti in compiti cosiddetti “di realtà”, che richiedono cioè di applicare conoscenze ed abilità in esperienze complesse e il più possibile vicine al mondo reale. Nella valutazione autentica “c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante”⁵. La valutazione autentica è un accertamento della reale prestazione dello studente perché da essa si può inferire se gli studenti abbiano la capacità di usare ciò che hanno appreso in contesti vicini a situazioni del mondo degli adulti⁶, agite nell'ambiente protetto della scuola. Comoglio parla più precisamente di “capacità di generalizzare, trasferire ed utilizzare quanto appreso”⁷.

Si ritrovano molti dei punti appena esposti nelle raccomandazioni contenute del documento di Lisbona 2006⁸. In esso sono infatti definite le competenze chiave per l'apprendimento permanente in termini di capacità di utilizzare conoscenze ed abilità per risolvere problemi complessi in contesti reali, in

² MIUR, DM 742/17, Finalità della certificazione delle competenze, in attuazione della legge 107/15, 2017.

³ MIUR, Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, 2017.

⁴ M. COMOGLIO, *ivi*.

⁵ P. WINOGRAD, & F.D. PERKINS, *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*. In R.E. BLUM, & J.A. ARTER (Eds), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (1-8: 1-11), Alexandria, 1996.

⁶ G. WIGGINS, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

⁷ M. COMOGLIO, *ivi*.

⁸ 2006/962/CE, Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006.

autonomia e responsabilità. Inoltre esse sottolineano come la cura dell'atteggiamento degli studenti (*aptitude*) nei confronti dell'apprendimento sia imprescindibile per lo sviluppo delle competenze che consentano loro, una volta adulti, di orientarsi in un mondo sempre più complesso ed in cui i cambiamenti sono in costante accelerazione.

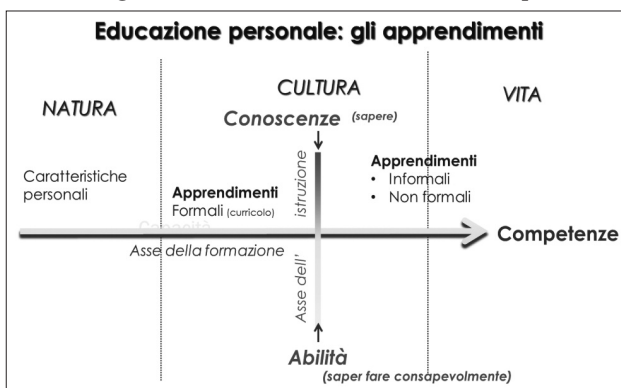
Si evince facilmente come i compiti tipici della didattica tradizionale, assegnati in un contesto artificiale, tipicamente scolastico e teorico, nei quali si richiede solo il ricordo e/o riconoscimento della conoscenza nella forma proposta dall'insegnante o dal testo scolastico e l'applicazione tipicamente riproduttiva e meccanica di abilità meramente disciplinari siano inadeguati allo sviluppo delle compe-

tenze. L'evidenza dell'apprendimento è ivi rilevata in modo indiretto: l'apprendimento è supposto e si manifesta nella capacità che lo studente ha di ricordare, riconoscere e riprodurre. È invece necessario che tale evidenza sia rilevabile in maniera diretta e situata nelle evidenze agite "nella" esecuzione della prestazione di "quanto" si è appreso e di "come" lo si è appreso⁹.



Il cambio di paradigma formativo

Nella figura viene illustrato come gli apprendimenti si sviluppino a partire dalle caratteristiche personali lungo tutto l'arco della vita, anche dopo essere usciti dal periodo dell'apprendimento formale curricolare, che comunque nella odierna società liquida e tecnologica si interseca sempre di più con occasioni di apprendimento informale (non istituzionale e non necessariamente strutturato: consiste nell'imparare



⁹ G. WIGGINS, *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.

facendo) e non formale (intenzionale e strutturato, p.es. corsi specifici). L'asse dell'istruzione permette al discente di costruire il proprio curriculum culturale attraverso l'apprendimento formale delle conoscenze ed abilità disciplinari che caratterizzano il proprio percorso di studi. In ogni disciplina il discente sviluppa specifiche competenze, che però devono essere messe alla prova in percorsi didattici progettati ad hoc per lo sviluppo armonico di tutte le competenze chiave.

Le competenze chiave europee sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione ed hanno tutte la stessa priorità:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale¹⁰.

In Italia esse sono state suddivise, per il biennio di secondo grado, in Competenze di base (Asse dei linguaggi, Asse matematico, Asse scientifico-tecnologico, Asse storico-sociale), più legate alle discipline e Competenze di cittadinanza (Imparare ad imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire e interpretare l'informazione), più legate agli aspetti trasversali.

C'è da osservare che il legislatore italiano nel predisporre il Regolamento¹¹ che attua la Raccomandazione europea in realtà sembra averla in parte disattesa introducendo gli Assi culturali e dividendo di fatto le discipline dalle competenze di cittadinanza. Considerando che in Italia il sistema educativo è da sempre rigidamente suddiviso in discipline, la forzatura di farle rientrare nello schema delle competenze suddividendole in Assi non risulta convincente perché le competenze per loro natura sono interdisciplinari e tale suddivisione è artificiosa e contraria allo spirito della Raccomandazione europea.

Nello svolgere le attività didattiche proposte, lo studente sviluppa le competenze previste dal Consiglio di Classe (CdC) tramite l'integrazione di apprendimenti disciplinari e competenze più trasversali allo scopo di risolvere un problema complesso legato alla realtà (prova autentica) e l'elaborazione di un prodotto finale, mettendo in gioco tutte le proprie:

¹⁰ 2006/962/CE, *ivi*, 2006.

¹¹ D.M. n. 139 del 22 agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, 2007.

- conoscenze (sapere),
- abilità (saper fare),
- capacità metacognitive e metodologiche: sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi,
- capacità personali e sociali: collaborare, relazionarsi, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali¹².

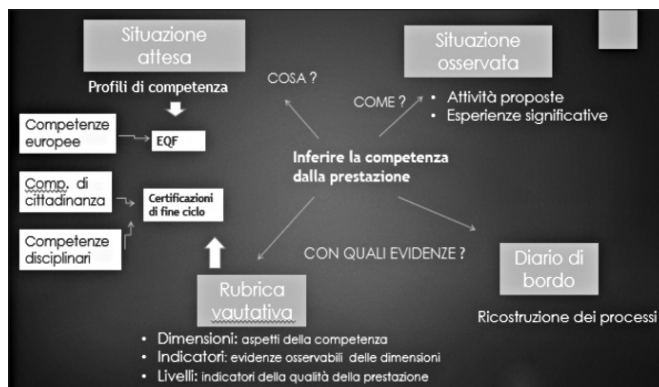
Per raggiungere gli scopi prefissati è necessario che i percorsi formativi prevedano modalità didattiche di carattere laboratoriale, cooperativo e costruttivista per costruire i saperi in modo significativo e collaborativo tra pari. Inoltre è necessario che siano utilizzate in maniera appropriata e funzionale all'apprendimento le tecnologie, protagoniste dell'informazione e della comunicazione nella moderna società liquida. Infine, è necessario che sia utilizzato un approccio metodologico efficace, ma sostenibile, capace di coinvolgere, motivare all'apprendimento, stimolare e seguire il processo di costruzione di conoscenza da parte dei ragazzi, documentarlo, valutarlo.

È evidente che il rinnovamento della didattica consiste soprattutto nell'aprirsi alle necessità di un'educazione che formi i ragazzi a vivere da protagonisti in una società complessa. Non si tratta dell'utilizzo di questa o quella tecnologia o metodologia, ma soprattutto di cambiare l'approccio degli studenti nello stare a scuola: non più come spettatori "zitti ed attenti", ma da attori protagonisti.

Prove autentiche per la valutazione di autentiche competenze

La progettazione didattica per competenze può partire, sì, dalle programmazioni disciplinari per sviluppare abilità e conoscenze con le relative specifiche competenze, ma si apre all'utilizzo trasversale di queste per risolvere problemi complessi e mettere i ragazzi in grado di affrontare prove autentiche, che si possono aggiungere alle prove disciplinari più tradizionali, per dimostrare l'acquisizione di tutte le competenze chiave.

La figura vuole illustrare come a partire dalla situazione attesa (desunta dai "Profili di competenza in uscita")

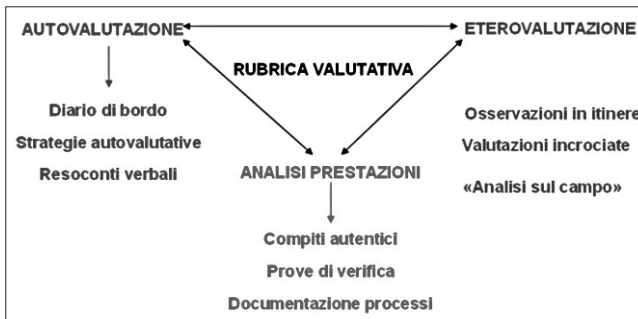


¹² F. DA RE, *La didattica per competenze: apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, 2013.

ta”) tramite le attività e le esperienze proposte nella successione delle diverse unità formative predisposte nel tempo per realizzare il curricolo (Situazione osservata), sia possibile osservare e valutare le competenze agite dagli studenti nell’esecuzione della prestazione autentica richiesta. Tramite il monitoraggio del processo di apprendimento e la predisposizione di opportune rubriche di valutazione è possibile rilevare le specifiche evidenze (Indicatori) delle dimensioni di competenza richieste dal compito finale (prova autentica).

La prova autentica:

- è legata alla realizzazione di un prodotto finale;
- è legata ad un percorso di apprendimento collaborativo;
- richiede un uso competente ed autonomo di conoscenze e procedure;
- richiede “altre” conoscenze oltre quelle strettamente disciplinari;
- chiede allo studente di “fare”, di portare a termine un compito reale complesso mediante l’uso dei materiali “come” se dovesse operare sul posto di lavoro, nella società o in famiglia;
- permette di verificare l’efficacia e l’efficienza dello studente nell’utilizzo del proprio repertorio di conoscenze, di abilità e competenze per portare a termine il compito¹³.



È importante sottolineare come nello svolgimento dei compiti autentici lo studente sia sottoposto ad una valutazione trifocale (Castoldi)¹⁴, nella quale concorrono elementi di analisi della prestazione,

riflessioni metacognitive personali e aspetti esterni, che si intersecano nella predisposizione della rubrica valutativa finale delle sue competenze.

Dalla valutazione autentica si può dunque inferire la competenza raggiunta dallo studente nella sua prestazione:

- il compito è assegnato in un contesto che richiama un problema simile nella vita reale;
- nel compito richiesto si compie una applicazione/ricostruzione della conoscenza e l’uso competente ed autonomo di conoscenze e procedure;
- la conoscenza è strutturata dallo studente, da solo e con i pari, e la riso-

¹³ UST Vicenza, Progetto valutare e progettare le competenze, intervento di F. Giannoli, 2011. <<https://www.slideshare.net/almitra/prove-autentiche-per-valutare-competenze>> (ultimo acc., giugno 2018).

¹⁴ M. CASTOLDI, *Lo sguardo trifocale*, in “L’Educatore”, Anno 2006/07 n. 4, pag. 9, 2007.

- luzione è legata alla padronanza ed alla capacità di utilizzo delle proprie conoscenze, abilità e competenze non solo disciplinari, ma anche di cittadinanza, informali e non formali;
- l'evidenza dell'apprendimento è diretta perché si può rilevare quanto e come ha appreso “nella” esecuzione della prestazione.

Gli apprendimenti disciplinari relativi al corso di studi seguito dallo studente, la sua personalità ed il suo atteggiamento (*aptitude*) caratterizzano le specificità messe in atto dall'alunno stesso nell'esecuzione dei compiti autentici. In tal senso si può dire che gli apprendimenti disciplinari rappresentino la “trama” su cui si lavora per tessere la tela per lo sviluppo delle competenze chiave.

Il portfolio

La valutazione autentica permette di collegare facilmente i risultati dell'apprendimento alla certificazione per il collocamento dello studente e del cittadino entro il “Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente” (European Qualifications Framework – EQF), concordato nell'ottobre 2007 per la leggibilità-riconoscibilità dei titoli e delle qualifiche in Europa¹⁵. Il sistema è basato sui risultati dell'apprendimento (learning outcomes) e su ciò che lo studente ha imparato, ha capito, ed è capace di fare alla fine di un percorso di formazione. I risultati dell'apprendimento sono definiti in termini di conoscenze, capacità applicative e capacità trasversali (knowledge, skills and competences) e in particolare, per queste ultime, sono espresse in termini di responsabilità e autonomia.

L'insieme dei documenti che certificano ed esemplificano le competenze maturate dallo studente negli anni e nel susseguirsi delle unità formative opportunamente predisposte dai suoi insegnanti costituiscono il Portfolio. Il coinvolgimento personale nella costruzione del proprio Portfolio contribuisce a stimolare nell'allievo l'autovalutazione e la conoscenza di sé e lo avvia all'apprendimento permanente.

Per predisporre la valutazione sistematica delle competenze nella scuola è necessaria una accurata progettazione curricolare e la predisposizione sistematica del curriculum diverrà il mezzo per raggiungere il fine dell'educazione per competenze del futuro cittadino europeo. A riguardo si segnala un notevole esempio per il Primo Ciclo, composto dalla raccolta di modelli di curricula per competenze chiave, basati sulle Indicazioni 2012, articolati anno per anno della Ispettrice Franca Da Re dell'USR Veneto, liberamente consultabili sul suo sito¹⁶.

¹⁵ <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf> (ultimo accesso, giugno 2018).

¹⁶ <<http://www.francadare.it/wp/category/didattica/curricoli-per-competenze/>> (ultimo accesso, giugno 2018).

Conclusioni

La trasformazione della didattica da didattica delle nozioni e delle discipline, rigidamente isolate, a didattica delle competenze, senza distinzioni o priorità tra le stesse, richiede una corrispondente trasformazione dei metodi di valutazione degli apprendimenti dalla valutazione disciplinare della “carta e penna” alla prova autentica.

La prova autentica chiede all’alunno non solo di esercitare un insieme di abilità e conoscenze relative alle diverse discipline, ma anche e soprattutto di integrarle con conoscenze ed abilità non strettamente legate ai singoli ambiti disciplinari, mettendo alla prova la effettiva capacità di affrontare problemi complessi ricorrendo a tutte le proprie risorse, anche in termini di atteggiamento, responsabilità ed autonomia.

Erogare prove autentiche per la valutazione sistematica delle competenze richiede alla scuola di rompere l’isolamento tra diverse discipline introducendo un coordinamento strutturale funzionale alla didattica per competenze. Tale introduzione nella scuola di oggi non è facile e richiede un cammino di formazione e di adeguamento delle metodologie didattiche e progettuali: il curricolo diviene il mezzo per raggiungere il fine e anch’esso va predisposto in autonomia e responsabilità, cioè con competenza e... passione:

*Educazione è il punto in cui si decide se amiamo abbastanza il mondo
per assumercene la responsabilità”*

HANNA ARENDT