Form@re
Open Journal per la formazione in rete

articoli

L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co.

The use of assessment rubrics for the certification of achievements: the Va.R.C.Co. model

Davide Capperucci[a]

[a] *Università degli Studi di Firenze, davide.capperucci@unifi.it*

Abstract

Il presente contributo intende presentare lo stato dell'arte della certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo d'istruzione. Ripercorrendo i cambiamenti normativi, organizzativi e didattici che, negli ultimi anni hanno attraversato la scuola primaria e quella secondaria di primo grado, viene condotto un bilancio sull'importanza che oggi la certificazione delle competenze ricopre all'interno della prassi educativa delle scuole.

A partire dalla prospettiva teorica e metodologica dell'*authentic assessment*, si indaga in che misura il dialogo tra ricerca educativa e pratica scolastica possa fornire elementi propositivi per il miglioramento della didattica nella prospettiva del successo formativo, ponendo un'attenzione particolare a come le competenze di base e di cittadinanza possono essere sviluppate e certificate nel primo ciclo d'istruzione.

Parole chiave: competenze; rubriche; curricolo scolastico; valutazione; certificazione.

Abstract

This paper presents the state-of-the-art in relation to the certification of achievements for the first cycle of schooling. By considering the changes in legislation, organization and teaching methodology that have taken place in recent years throughout Primary and Lower Secondary School, the importance that the certification of achievements has today within the educational practice of schools is analyzed.

Considering the theoretical and methodological perspective of the authentic assessment, this paper investigates to what extent the dialogue between educational research and school practice can offer suggestions to improve teaching with a view to successful learning, paying particular attention to how individual and citizenship competences can be developed and certified in the first cycle of schooling.

Keywords: competences; rubrics; school curriculum; assessment; certification.

(cc) BY-NC-ND

1. Introduzione

Uno degli aspetti più innovativi introdotti della scuola dell'autonomia è stato il passaggio dal programma al curricolo, come indicato all'art. 8 del D.P.R n. 275/1999, con una forte attenzione allo sviluppo di competenze di base e competenze chiave di cittadinanza[1]. Questo avvicendamento ha comportato una revisione dei modelli didattico-progettuali delle scuole, spostando l'attenzione dai saperi a come gli alunni utilizzano le conoscenze e le abilità apprese in vista della risoluzione di problemi noti o inediti (Bottani, 2007). Il tema delle competenze nel corso degli ultimi decenni ha occupato la riflessione pedagogica a livello mondiale. A riguardo, non potendo riproporre in questa sede tutto il dibattito scientifico sull'argomento (Le Boterf, 1994; Pellerey, 2010), ci limiteremo a ricordare uno dei primi e più significativi progetti pilota condotti dall'OECD in materia di competenze e scuola, ovvero il progetto DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze), avviato nel 1997 e conclusosi nel 2002 (OECD, 2002). In questo caso la competenza viene definita come "la capacità di adempiere alle richieste complesse in un particolare contesto attivando prerequisiti psicosociali (incluse le facoltà cognitive e non cognitive)" (Bottani, 2007, p. 85). In tale prospettiva "possedere una competenza significa non solo avere le risorse che la compongono, ma anche essere capaci di attivare adeguatamente tali risorse e di orchestrarle, al momento giusto, in una situazione complessa" (ivi, p. 87). Coerentemente con questo approccio, quindi, il costrutto della competenza rimanda alla capacità personale dell'alunno di agire, utilizzando le conoscenze e abilità apprese, per la risoluzione di un problema o il conseguimento di un dato obiettivo in una gamma di situazioni. Essa quindi non rappresenta un agire semplice, atomizzato, astratto, ma un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi, il saper fare, i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi e le motivazioni del soggetto.

Come indicato nella "Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro «Istruzione e formazione» 2010" (UE, 2010) è necessario che anche le metodologie e le procedure di valutazione e certificazione delle competenze siano coerenti con la pluralità delle componenti che le caratterizzano. A riguardo, nel presente contributo viene presentato un modello metodologico, denominato Va.R.C.Co. (Valutazione, Rubriche, Certificazione delle Competenze), finalizzato alla certificazione delle competenze attraverso il ricorso alle rubriche di valutazione.

2. La valutazione delle competenze nella prospettiva della valutazione autentica

L'introduzione delle competenze, oltre a rappresentare un'opportunità di rinnovamento per la didattica, ha aperto nuovi interrogativi anche sul fronte della valutazione degli apprendimenti, consentendo l'affermarsi di nuovi approcci teorici e metodologici. A questo hanno contribuito anche i risultati di diverse indagini internazionali, prime fra tutte quelle

[1] In letteratura esistono diverse "categorizzazioni" riferite alle tipologie di competenze che oggi la scuola è chiamata a sviluppare. Si parla a riguardo di "competenze disciplinari" (Perrenoud, 2003), "competenze trasversali" (Rey, 2003), etc. In questo contributo, per ragioni di chiarezza, faremo riferimento soprattutto a due tipologie di competenze ovvero le cosiddette "competenze di base" e le "competenze chiave di cittadinanza", in accordo con quanto previsto dal D.M. n. 139/2007 per l'istruzione obbligatoria.

condotte dall'OECD, come il Programme for International Student Assessment (PISA), che, a partire dal 2000, ha inteso valutare le competenze degli alunni in più ambiti di literacy (Asquini & Corsini, 2010; Martini, 2011).

Tra i molteplici modelli teorico-metodologici sulla valutazione delle competenze presenti in letteratura, in questa sede, si è scelto di dedicare un'attenzione particolare alla prospettiva dell'*authentic assessment* (o *alternative assessment*), sia per l'importanza crescente che essa ha avuto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (Glaser, 1984; McClelland, 1973) nel dibattito sulla valutazione sia per le soluzioni metodologico-didattiche che successivamente ne sono scaturite in merito a quella che negli Stati Uniti viene definita *classroom assessment* ovvero la valutazione degli apprendimenti a livello di classe (Arter & Bond, 1996; Gredler, 1999).

La valutazione autentica (o alternativa), come sottolineato da McClelland (1973; 1994), Gardner (1992), Glaser e Resnick (1989), punta alla sperimentazione di modi e strumenti valutativi non statici, pluridimensionali in grado di superare la rigidità che talvolta può presentare il *testing assessment*. In questo caso il compito della valutazione non è tanto quello di misurare l'apprendimento, ma quello di fornire informazioni sui processi che generano l'apprendimento e su come le conoscenze acquisite si trasformano in comportamenti efficaci, in competenze personali spendibili sia dentro che fuori la scuola. Piuttosto che sulla standardizzazione dei risultati, la valutazione autentica si concentra sulle modalità personali che ciascun soggetto attiva in situazioni di apprendimento, siano esse formali o non formali. In questo senso essa può promuovere, anche internamente alla scuola, un nuovo modo di fare e di pensare la valutazione, facendo riferimento a forme dirette di verifica della performance rispetto a compiti significativi: non si presuppone nessun carattere predittivo o proiettivo, ma si valuta l'azione prodotta direttamente sul campo per quello che è, pertanto l'apprendimento è visto come un prodotto conoscitivo contestualizzato e trasferibile in molteplici situazioni d'uso (Chase, 1999; Darling-Hammond, 1994; Worthen, Borg & White, 1993). Secondo Wiggins (1989) è corretto parlare di valutazione autentica: "quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa possiamo rilevare se gli studenti sono in grado di usare in modo intelligente ciò che hanno appreso in situazioni che, in modo considerevole, li avvicinano a quelle reali possibilmente esperibili da adulti e se possono rinnovare queste nuove situazioni" (p. 21).

Pertanto, riferendosi a quanto presente in letteratura (Archibald & Newman, 1988; Frederiksen & Collins, 1989; Glaser, 1984; Shepard, 1991; Stiggins, 1994; Wiggins, 1990; 1993), la valutazione autentica:

- è realistica, in quanto riflette il modo nel quale l'informazione, le conoscenze, le abilità dovrebbero essere usate nel mondo reale; replica o simula contesti diversi riconducibili a situazioni specifiche, situate, ben connotate; la valutazione in questi casi risulta autentica poiché è affidata a compiti veri e propri e non a prove aventi un valore predittivo;
- richiede giudizio e innovazione, poiché rimanda alla soluzione di problemi che potrebbero avere più di una risposta giusta oppure molteplici modalità risolutive, quindi sollecita l'alunno ad operare scelte consapevoli, si affida al ragionamento, all'indagine, alla verifica in situazione, alla sperimentazione di ipotesi, piuttosto che alla riproduzione della lezione dell'insegnante o ad un esercizio di memoria su quanto letto o ascoltato;

- chiede all'alunno di concorrere alla costruzione del sapere, individuando, riconoscendo e "processando" le strutture principali delle discipline; in tal senso l'alunno non subisce passivamente la trasmissione di contenuti pre-organizzati e pre-confezionati, ma, grazie alla guida dell'insegnate, scopre in prima persona i fondamenti epistemologici e le strutture delle discipline, sottoponendoli al vaglio del pensiero critico, alla raccolta di evidenze, all'interpretazione di fenomeni e alla risoluzione di problemi;
- accerta l'uso efficace di un repertorio di conoscenze e di abilità funzionali ad affrontare compiti complessi; non si tratta solo di dimostrare la quantità e l'estensione delle conoscenze, abilità e competenze maturate, quanto di evidenziare il grado di plasticità, di integrazione, di connettività dei saperi tra loro e tra questi e la realtà circostante;
- dà l'opportunità di selezionare, ripetere, sperimentare pattern di azione, consultare risorse, avere feedback e perfezionare la prestazione per livelli di padronanza crescenti; permette quindi di focalizzare l'apprendimento attraverso il ciclo performance-feedback-revisione-performance, coniugando assieme sia aspetti prettamente istruttivi e d'intervento diretto su situazioni e artefatti con la riflessione sulle azioni messe in opera.

La valutazione autentica punta a fornire giudizi relativi sia ai processi che ai prodotti dell'apprendimento, a tal proposito essa permette di raccogliere informazioni inerenti la capacità "di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente" (Arter & Bond, 1996, p. 1), per fare questo si avvale di quelli che solitamente vengono chiamati "compiti autentici". Un compito autentico sollecita l'utilizzo di capacità interne al soggetto e di conoscenze, abilità e competenze che questi ha appreso a scuola o in altri contesti. Dette conoscenze, abilità e competenze non necessariamente devono essere possedute a priori dall'alunno, poiché sovente risiedono "fuori dalla mente del soggetto", nella misura in cui si attivano facendo e prendono forma nel corso dell'azione (Schön, 2006). Per la risoluzione di un compito in contesti reali non è richiesto che l'alunno disponga di tutte le conoscenze connesse al problema da affrontare, molte di esse vengono acquisite attraverso la manipolazione della situazione-problema, l'uso degli strumenti a disposizione e i tentativi di esplorazione compiuti dall'allievo. Attraverso un compito autentico viene chiesto all'alunno di mostrare il livello di padronanza raggiunto in un determinato dominio. Per l'approccio autentico padroneggiare un sapere significa molto di più che fare un buon test, o richiamare alla mente informazioni legate a contenuti specifici affrontati in classe, in questo frangente, piuttosto, il rapporto tra apprendimento e valutazione si fonda sulla capacità del soggetto di attivare un processo di indagine in cui egli è tenuto a strutturare il problema e a costruire possibili itinerari risolutivi, attraverso i quali verificare l'efficacia o meno dei propri saperi e del saper fare. Ecco perché alcuni alunni che solitamente hanno successo nei test, se viene chiesto loro di dimostrare ciò che sanno attraverso una prestazione intellettuale o concreta "in situazione", incontrano serie difficoltà e dimostrano un grado di competenza non equivalente alla prestazione resa nel test. Nel fronteggiare un compito autentico l'alunno funge da soggetto epistemico che interviene sulle situazioni per modificarle e per sviluppare nuovi apprendimenti arricchiti dal confronto con l'esperienza diretta.

Chi sostiene un approccio autentico alla valutazione sottolinea come l'accertamento di concetti, informazioni, nozioni, fatti isolati, etc., compiuto attraverso le risposte ad appositi item, dica ben poco sulle reali capacità di ragionamento, di creatività cognitiva, di risoluzione di problemi situati, perciò, sapere che un alunno è in grado di operare in contesti

reali, ricorrendo a prestazioni che lo conducono al conseguimento di obiettivi osservabili, dice molto di più sul suo apprendimento di quanto da lui dimostrato in prove strutturate o confrontando il punteggio conseguito su una scala di misurazione. La valutazione autentica o alternativa si fonda quindi anche sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non sia dato dall'accumulo di nozioni, ma dalla capacità di generalizzare, modellizzare, individuare relazioni, trasferire la conoscenza acquisita in contesti reali. Per questo le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complessi, più impegnativi, più elevati che vanno oltre il semplice assemblaggio di frammenti di informazione (Comoglio, 2002).

A riguardo Winograd e Perkins (1996) riferiscono che: "l'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La valutazione autentica scoraggia le prove 'carta-e-penna' sconnesse dalle attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella valutazione autentica, c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante" (p. 2). Nonostante la dimensione motivazionale e di coinvolgimento diretto che i compiti in situazione possono richiamare, e che sono aspetti da apprezzare nella messa in opera di una didattica attiva, esperienziale, laboratoriale, etc. riteniamo tuttavia che il ruolo dell'insegnante, proprio in contesti di maggiore libertà di azione come quelli qui evocati, assuma un'importanza ancora maggiore che nelle prove tradizionali dove l'alunno deve confrontarsi soprattutto con il richiamo delle conoscenze apprese grazie allo studio. Un compito autentico, proprio per la sua natura fattuale, situata, per molti versi aperta, richiede una strutturazione e una definizione delle parti, dei ruoli, dei tempi, delle attività che lo costituiscono molto accurata, dove la funzione "istruttiva", di guida dell'insegnante assume un ruolo determinante (Calvani, 2014). Detto ruolo di accompagnamento può esercitarsi in concreto attraverso la formulazione di apposite domande-guida che l'insegnante pone all'alunno mentre si trova ad affrontare un compito autentico, affinché questo sia risolto grazie alle scelte consapevoli del bambino, che in seguito dovrebbe essere in grado di giustificare. Sarà poi compito dell'insegnante registrare mediante strumenti ad hoc (griglie di osservazione, check list, diari di bordo, videoregistrazioni, videoannotazioni, etc.) le risposte date dall'alunno (Calvani, Biagioli, Maltinti, Menichetti & Micheletta, 2013). In questo caso diventa possibile in situazione dedicare attenzione ai processi cognitivi, al ragionamento che conduce l'alunno all'azione; analogamente il ricorso a compiti autentici consente di riconoscere anche le misconcezioni che inducono l'alunno a sbagliare o a non risolvere il compito-problema.

I compiti autentici non sono del tutto estranei alla tradizione didattica delle nostre scuole, infatti questi, almeno in parte, possono essere ricondotti a strumenti che gli insegnanti utilizzano abitualmente, ciò che va percepito in modo diverso è la funzione che detti compiti assumono e l'intenzionalità con cui vengono impiegati, andando oltre la semplice raccolta di informazioni sui saperi, per rilevare come questi incidono sugli schemi d'azione, sulle competenze appunto, degli alunni. Tra i compiti autentici rientrano una molteplicità di prove quali le esercitazioni addestrative, le simulazioni, i *project work*, le attività di *role-play*, i lavori su "casi", la stesura di saggi brevi con più tipologie di fonti, le biografie cognitive, i colloqui strutturati, le esercitazioni di problem solving, le esperienze e gli esperimenti di laboratorio, le check list di osservazione, alcune strategie di lavoro cooperativo basate sul tutoraggio tra pari, sull'insegnamento reciproco, etc. (Capperucci, 2011).

I compiti autentici, tuttavia, pur essendo validi per accertare la capacità di problem solving degli alunni, la loro capacità di operare sulle e con le cose, presentano ancora dei limiti riconosciuti sul fronte dell'attendibilità e della generalizzabilità dei risultati (Bennett, Jenkins, Persky & Weiss, 2003), sebbene Winograd e Perkins (1996), a seguito delle loro ricerche, abbiano sostenuto l'efficacia, la validità e l'attendibilità della valutazione autentica e degli strumenti di rilevazione impiegati anche per indagini su campioni molto ampi e non solo per valutazioni di carattere formativo circoscritte al gruppo-classe. Ciò detto, essi stessi fanno presente la necessità di condurre ulteriori ricerche sia sul fronte qualitativo che quantitativo per supportare l'applicazione di compiti e prove autentiche su grandi numeri.

In base a quanto riportato sopra, la valutazione delle competenze può rappresentare una duplice opportunità di miglioramento per le scuole: per un verso può contribuire alla sperimentazione di nuovi approcci alla valutazione, più attenti ai processi di costruzione dell'apprendimento degli alunni e alle strategie che questi mettono in atto nel fronteggiare un compito-problema; per un altro può concorrere ad accertare l'efficacia di nuovi strumenti valutativi, favorendo un'integrazione tra dispositivi quantitativi e qualitativi in grado di rispondere a finalità e bisogni d'indagine diversificati.

3. La certificazione delle competenze: dare valore agli apprendimenti e alla loro spendibilità

Un aspetto strettamente connesso al tema delle competenze è quello della loro certificazione. Essa rappresenta una fase importante di un percorso ciclico che ha al centro il costrutto delle competenze. Detto ciclo prende avvio dalla progettazione del curricolo per competenze, cui fanno seguito la realizzazione di appositi interventi didattici, la valutazione delle competenze maturate e la certificazione che attribuisce validità e riconoscimento agli apprendimenti dell'alunno anche all'esterno della scuola (Trinchero, 2012).

La certificazione delle competenze non è, pertanto, un momento terminale-sommativo interno alla scuola, ma ha la funzione di: (i)promuovere il raccordo tra ordini di scuola diversi, nel nostro caso soprattutto nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado e da qui al secondo ciclo d'istruzione; (ii)sostenere e orientare gli alunni nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale. Tale certificazione non va considerata al pari di un mero adempimento burocratico-amministrativo, ma va interpretata soprattutto come un atto educativo in grado di indicare in maniera autentica e trasparente il livello di competenza raggiunto dall'alunno a seguito di un processo formativo di lunga durata. Questa rappresenta quindi l'occasione per ripensare l'intera prassi didattica e valutativa della scuola al fine di spostare sempre di più l'attenzione sulla maturazione di competenze efficaci capaci di sostenere l'alunno nel proseguimento dei suoi studi e nella vita adulta (Bondioli & Ferrari, 2004; Ellerani, Gentile & Sacristani Mottinelli, 2007).

Negli ordinamenti del primo ciclo d'istruzione la certificazione delle competenze è prevista dall'art. 1, comma 6 e dall'art. 8, commi 1, 2, 4 del D.P.R. n. 122/2009, dove si legge: "al termine dell'anno conclusivo della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dell'adempimento dell'obbligo di istruzione […] nonché al termine del secondo ciclo dell'istruzione, la scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione

degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro. […] Nel primo ciclo dell'istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazione in decimi".

Per diversi anni le modalità e la documentazione per certificare le competenze in uscita dai diversi ordini e gradi scolastici sono state demandate all'autonomia didattica delle scuole, con la C.M. n. 3/2015, invece, il Ministero ha inteso elaborare un documento nazionale da estendere in via sperimentale e graduale a tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado a partire dall'anno scolastico 2014/2015, così come previsto al termine dell'obbligo d'istruzione nel biennio della scuola secondaria di secondo grado dal D.M. n. 9/2010.

La circolare ministeriale del 2015 prevede che il documento di certificazione venga consegnato dalla scuola, alla fine della classe quinta di scuola primaria e alla fine della classe terza di scuola secondaria di primo grado, alla famiglia dell'alunno e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo.

Va precisato che la certificazione delle competenze non sostituisce il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, ma si accompagna a questo in modo da aggiungere informazioni utili in senso qualitativo, descrivendo i risultati del processo formativo, quinquennale o triennale, anche in vista delle ulteriori certificazioni delle competenze previste al termine dell'obbligo di istruzione e a conclusione del secondo ciclo. In questo frangente vogliamo sottolineare soprattutto la caratteristica della "processualità" che accompagna la certificazione delle competenze, in quanto tale operazione non riguarda solo l'ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, ma deve avvalersi delle rilevazioni effettuate in tutti gli anni precedenti tali da documentare, attraverso strumenti scelti direttamente dalle scuole, il grado di prossimità degli apprendimenti degli alunni ai traguardi fissati per ciascuna disciplina e alle competenze del Profilo dello studente riportati nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (D.M. n. 254/2012).

La certificazione, pertanto, non si connota come semplice trasposizione degli esiti degli apprendimenti disciplinari (espressi in decimi), ma va intesa come valutazione complessiva della capacità degli allievi di utilizzare i saperi acquisiti grazie alle discipline per affrontare compiti e situazioni problematiche complesse, in maniera reale o simulata (Black, Harrison & Lee, 2003). Questa attenzione al processo di maturazione delle competenze si ritrova anche nelle due schede di certificazione (una per la scuola primaria, l'altra per la scuola secondaria di primo grado), nella parte dedicata agli indicatori di competenza del Profilo. Confrontando i due diversi modelli, infatti, è facile riscontrare un forte raccordo tra gli ordini scolastici interessati. Si ravvisa un'evoluzione progressiva di detti indicatori in base al grado di complessità delle acquisizioni sottese e all'età degli studenti. Sebbene le competenze da certificare, con l'indicazione delle discipline che hanno concorso al loro sviluppo, siano le stesse, gli indicatori per la scuola primaria pur riferendosi alla medesime competenze in uscita dalla scuola secondaria di primo grado sono stati semplificati. Il documento di certificazione delle competenze vuole dunque rimarcare l'importanza della continuità educativa nella formazione scolastica degli studenti del primo ciclo, esplicitata innanzitutto nelle Indicazioni Nazionali con un Profilo dello studente e poi nei traguardi per lo sviluppo delle competenze delle discipline di insegnamento che vanno letti nella prospettiva di un curricolo verticale e unitario. Dal momento che "il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e

formativo italiano" (MIUR, 2012, p. 15), le medesime competenze dovranno essere oggetto della certificazione richiesta al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo.

In questo senso la certificazione chiama a raccordo molteplici elementi strettamente correlati tra loro che sono: (i) il Profilo dello studente; (ii) gli indicatori di competenza previsti dalle due schede di certificazione; (iii) i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle discipline. Grazie alla certificazione, pertanto, la progettazione del curricolo per competenze e la valutazione delle competenze operano sinergicamente, mettendo in evidenza la reciprocità che a livello didattico deve sussistere fra queste due attività. Sono le stesse Indicazioni, nel momento in cui definiscono la funzione della certificazione, a ribadire come questa, pur posizionandosi al termine di specifici percorsi d'istruzione, debba dedicare attenzione anche ai processi didattici pregressi, ovvero a come l'alunno è in grado di utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite nelle diverse discipline (gli obiettivi di apprendimenti) per attestare il raggiungimento delle competenze previste dai traguardi. Da qui la necessità di raccordare il lavoro didattico attorno alla verifica e alla valutazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, previsti per le singole discipline delle Indicazioni, con gli indicatori di competenza del Profilo e del nuovo documento di certificazione.

Per rimarcare anche l'importanza della trasversalità delle competenze da promuovere a scuola, i vari indicatori del Profilo sono posti in relazione con le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente contenute nella "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006". Per quanto sia doveroso richiamare il posto che dette competenze devono ricoprire nella formazione lifelong del cittadino europeo e individuare forme di raccordo con le competenze del Profilo, di fatto questo abbinamento tra indicatori del Profilo e competenze chiave europee appare piuttosto forzato e rischia di generare confusione negli insegnanti. Per di più introduce un elemento di discontinuità/differenziazione con il modello di certificazione delle competenze al termine dell'obbligo d'istruzione, in vigore dal 2010, che si riferisce solo ed esclusivamente alle cosiddette competenze di base stabilite dal D.M. n. 139/2007 (più vicine agli assi culturali e alle discipline), lasciando le competenze chiave di cittadinanza come cornice di riferimento generale cui l'azione formativa della scuola deve puntare, ma senza renderle oggetto di certificazione.

Il principio della trasversalità nella promozione delle competenze del Profilo è tenuto presente anche nella terza colonna del documento di certificazione in cui è richiesto di riportare "tutte le discipline, con particolare riferimento a…", che hanno concorso alla maturazione della competenza da certificare. Infine il documento riporta (nella quarta colonna) i livelli di padronanza da attribuire a ciascun indicatore di competenza, superando un errore metodologico presente nel documento di certificazione al termine del biennio del secondo ciclo (D.M. n. 9/2010) che in alcuni casi prevede l'assegnazione del livello di padronanza per l'intero asse culturale di riferimento e non per singolo indicatore. Va da sé come le competenze afferenti allo stesso asse culturale possano essere raggiunte dallo studente secondo livelli di padronanza diversi.

Nel caso della certificazione al termine della classe quinta primaria e del primo ciclo sono stati previsti quattro livelli di padronanza, di seguito descritti, per i quali è stata eliminata l'opzione "livello base non raggiunto", prevista nel documento introdotto per il secondo ciclo dal D.M. n. 9/2010, volendo rimarcare la dimensione promozionale e proattiva che la certificazione assume nel primo ciclo e in modo particolare alla scuola primaria. Si riportano di seguito i livelli di padronanza indicati nelle Linee Guida allegate alla circolare ministeriale.

- A – Avanzato: 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;
- B – Intermedio: l'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite;
- C – Base*:* 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;
- D – Iniziale: l'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Diversamente da quanto previsto dal D.P.R. n. 122/2009, per la scuola secondaria di primo grado è stata proposta l'attribuzione del solo livello, evitando di riportare anche il voto in decimi, che per anni ha rappresentato una contraddizione in termini, in aperto conflitto con il valore formativo e orientativo che si è inteso dare alla certificazione delle competenze che deve prevedere la descrizione del livello di padronanza raggiunto fino ad un momento dato e non la traduzione della capacità dell'alunno di agire "su" e "con" i problemi mediante una valutazione numerica in decimi.

L'introduzione di un nuovo modello di certificazione unico a livello nazionale rappresenta senza dubbio un passaggio significativo per rafforzare il collegamento tra progettazione curricolare per competenze e valutazione. Costituisce, per alcuni versi anche una forma di rendicontazione e di trasparenza per la scuola, nella misura in cui questa indica all'esterno (agli alunni, alle famiglie, alle scuole di ordini e gradi diversi), assumendosene la responsabilità, il livello di competenza in uscita raggiunto dagli alunni e al contempo la sua capacità di mobilitare le risorse in ingresso per generare competenze sempre maggiori, avvalendosi delle professionalità e delle progettualità di cui dispone.

Considerando lo stato ancora sperimentale del modello in questione e il numero ristretto di scuole-campione che regione per regione, a partire dall'anno scolastico 2014-1015, si sono cimentate con il suo utilizzo, non vi sono ancora evidenze significative a cui rifarsi, tuttavia è possibile avanzare alcune riflessioni propositive in funzione di un possibile miglioramento del prototipo in questione. Procediamo sinteticamente per punti:

1. in primis sarebbe opportuno rivedere e probabilmente anche ridurre il numero degli indicatori desunti dal Profilo (attualmente 12, con la possibilità di aggiungerne altri a scelta delle singole scuole), dal momento che questi mettono assieme piani diversi, ovvero competenze disciplinari e competenze trasversali;
2. specificare meglio il raccordo tra gli indicatori del Profilo riportati nel documento di certificazione, sia per la scuola primaria che secondaria di primo grado, e le competenze chiave di cittadinanza della Raccomandazione europea del 2006;
3. fornire ulteriori chiarimenti su come costruire un collegamento tra gli indicatori di competenze del documento di certificazione e i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo.

Per sostenere la prassi didattica delle scuole attorno alla certificazione delle competenze è importante che gli insegnanti comprendano a fondo la funzione formativa e orientativa che questa può assumere, nel porsi come strumento di raccordo tra segmenti diversi del sistema d'istruzione (primo e secondo ciclo) e tra molteplici componenti della comunità scolastica (alunni, famiglie, docenti, educatori, dirigenti, etc.). Questa potrebbe essere anche un'occasione propizia per estendere la pratica del curricolo per competenze anche nella

scuola del secondo ciclo e attribuire un significato meno burocratico-amministrativo alla valutazione e alla certificazione delle competenze del modello nazionale in uscita dall'obbligo scolastico previsto dal D.M. n. 9/2010. In questo senso è importante puntare sulla formazione degli insegnanti, impiegando al meglio le risorse destinate alla misure di accompagnamento per le Indicazioni e per la sperimentazione del nuovo documento di certificazione delle competenze, individuando gruppi di lavoro che favoriscano il confronto tra docenti di ordini e gradi diversi, in modo da incrementare la cultura della progettazione e della valutazione per competenze.

4. Le rubriche di valutazione: descrivere le competenze per livelli di padronanza

Tra le tre criticità relative alla pratica della certificazione per competenze e all'uso del nuovo modello nazionale indicate nel paragrafo precedente, quella che maggiormente riguarda gli operatori della scuola e su cui vogliamo soffermarci è soprattutto la terza, ovvero quella che dedica attenzione a come costruire un collegamento tra gli indicatori di competenza del documento di certificazione e i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni Nazionali.

Abbiamo già avuto modo di evidenziare la stretta relazione che sussiste tra gli indicatori del Profilo e gli indicatori del documento di certificazione, sottolineando come il lavoro attorno alla progettazione curricolare che le scuole devono realizzare a partire dalle Indicazioni debba essere finalizzato al raggiungimento del Profilo. Quello che a nostro avviso resta da precisare, soprattutto sul piano metodologico, è come le scuole possano operativamente lavorare a partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze in funzione degli indicatori di competenza da certificare e dello sviluppo delle competenze del Profilo. Se non mettiamo in relazione, per esempio, i traguardi previsti al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, con i livelli di padronanza da certificare in uscita, il rischio in cui le scuole possono cadere è quello di operare un'attribuzione poco rigorosa e sistematica dei livelli di certificazione. La descrizione sintetica dei vari livelli di padronanza presente nelle Linee Guida allegate alla C.M. n. 3/2015, infatti, appare essere un riferimento troppo vago per poter orientare in maniera consapevole le attribuzioni a carico del team docente o dei consigli di classe. La certificazione ci riporta al punto di partenza, mettendo in luce come senza una progettazione curricolare per competenze diffusa e condivisa anche la stessa certificazione perda di valore.

In che modo, quindi, la ricerca didattica può supportare il lavoro delle scuole nella costruzione di un modello metodologico che sia in grado di creare un raccordo coerente tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze, gli indicatori del documento di certificazione con i rispettivi livelli di padronanza e gli indicatori del Profilo?

Tra le diverse soluzioni metodologiche possibili, funzionali a dare una risposta a questo interrogativo di ricerca, ci siamo avvalsi soprattutto delle rubriche di valutazione, considerate efficaci sia ai fini della progettazione del curricolo che della valutazione e certificazione delle competenze.

Come indicato in letteratura (Danielson & Hansen, 1999; Goodrich, 1996; McTighe & Wiggins, 2004; Stevens & Levi, 2005) la rubrica serve non tanto ad individuare un punteggio o un voto finale, quanto a descrivere attraverso appositi indicatori/descrittori di prestazione quello che l'alunno è stato in grado di dimostrare nell'esecuzione di un compito. Mediante le rubriche è possibile identificare le aspettative specifiche relative a

una prestazione e indicare se e come i traguardi stabiliti in precedenza sono stati raggiunti, dedicando un'attenzione particolare al livello di padronanza rilevato (Arter & McTighe, 2001; Jonsson & Svingby, 2007). Si tratta di 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 di una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche possono essere analitiche e olistiche a seconda che contengano criteri omogenei oppure eterogenei tra di loro; oppure specifiche e generiche a seconda che siano utilizzabili solo in riferimento a una prestazione specifica oppure colgano elementi comuni a molte prestazioni diverse (Allen & Tanner, 2006; Andrade, 2007; Montgomery, 2002; Panadero & Jonsson, 2013; Rhodes, 2010). Le rubriche stabiliscono un elenco di linee guida che specificano gli elementi che contraddistinguono la qualità (eccellente, buona, debole o scarsa) di una prestazione e lo standard atteso e quello raggiunto o il miglioramento da conseguire ancora (Comoglio, 2003). La rubrica è uno strumento che individua le dimensioni (aspetti costitutivi) per descrivere, secondo una scala di qualità, una competenza; evidenzia ciò che lo studente "sa fare con ciò che sa", e non ciò che gli manca, lavora sui pieni e non sui vuoti (Wiggins, 1993); mette in luce il livello di padronanza raggiunto per ciascuna competenza: spetta alla scuola definire i vari livelli di competenza su cui lavorare (Trinchero, 2012).

Riconducendo la rubrica ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, che dovrebbero rappresentare in concreto il costante punto di riferimento per la progettazione curricolare dei docenti, alla luce anche della loro prescrittività, occorre che preventivamente vengano descritti in appositi livelli di padronanza coerenti con i quattro livelli previsti dal nuovo documento di certificazione. Avendo compiuto questo passaggio, ha senso poter assegnare un livello di padronanza ai fini della certificazione, poiché al di là della descrizione sintetica del livello previsto dalla norma (A, B, C, D), si è in grado di associare a quest'ultimo anche una serie di descrittori qualitativi riferiti ai vari traguardi delle discipline tali da esplicitare che cosa l'alunno sa fare in quello specifico ambito di performance a seguito di osservazioni sistematiche o esecuzioni di compiti (meglio se autentici).

Qui di seguito nella Figura 1 proponiamo un modello metodologico, articolato per fasi, denominato Va.R.C.Co. (Valutazione, Rubriche, Certificazione delle Competenze)[2], su come procedere alla costruzione di una rubrica valutativa a partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni.

Fase 1. Prendiamo in considerazione il seguente traguardo riferito all'Italiano nella scuola primaria, "Legge testi letterari di vario genere appartenenti alla letteratura dell'infanzia, sia a voce alta, con tono di voce espressivo, sia con lettura silenziosa e autonoma, riuscendo a formulare su di essi semplici pareri personali"[3] (MIUR, 2007, p. 52). Esso rimanda ad una competenza specifica al cui sviluppo gli estensori delle Indicazioni hanno ritenuto che la disciplina Italiano possa concorrere in modo efficace. Tutti i traguardi rimandano a comportamenti complessi, spesso prodotti dalla sinergia e dalla combinazione di molteplici processi adattivi, che quindi è necessario individuare con chiarezza ed eventualmente, se necessario, scomporre ulteriormente.

[2] Il modello Va.R.C.Co. è stato utilizzato a partire dall'a.s. 2014-2015 da venticinque Istituti del primo ciclo della Toscana.

[3] Per scopi esemplificativi si è ripreso un traguardo riferito alle Indicazioni per il curricolo del 2007.

Fase 2. Il traguardo di cui sopra infatti può essere scomposto nelle seguenti componenti o sotto-competenze o indicatori:

1. "Legge testi letterari di vario genere appartenenti alla letteratura dell'infanzia, sia a voce alta, con tono di voce espressivo, sia con lettura silenziosa e autonoma" (ibidem);
2. "Riesce a formulare semplici pareri personali sui testi letti" (ibidem).

Fase 3. Facendo riferimento alle componenti o sotto-competenze o indicatori (di cui alle lettere 1. e 2. della fase 2), procediamo alla definizione dei rispettivi livelli della rubrica di valutazione con l'indicazione dei descrittori di padronanza riferiti a ciascuno di essi. Volendo rendere più analitica possibile la descrizione delle singole sotto-competenze o componenti dei traguardi, per ciascuna di esse si può procedere alla descrizione dei rispettivi livelli di padronanza, infatti non è scontato che un alunno sviluppi le sotto-competenze riferite al traguardo con lo stesso grado di maturazione. Per ragioni di sintesi in questa sede abbiamo ritenuto opportuno limitarci ad una descrizione unitaria del traguardo, senza entrare nel dettaglio delle sue articolazioni interne. Nell'esempio riportato nella Figura 1 sono indicati anche livelli "<1", che attestano un livello di competenza non ancora adeguato. Detti livelli rappresentano dei riferimenti funzionali solo ed esclusivamente al lavoro dell'insegnante, ma non vanno considerati ai fini della certificazione delle competenze. Di fatti non sarebbe corretto certificare una "non competenza". Servono a stabilire dei criteri comuni, definiti collegialmente, con cui viene indicato quando una competenza non è ancora posseduta o sviluppata neanche ad un livello iniziale; in questi casi può essere di aiuto al lavoro degli insegnanti poter disporre di riferimenti comuni.

Fase 4. Una volta costruita la rubrica del traguardo, considerando le differenze qualitative delle componenti o sotto-competenze o indicatori, diventa possibile "apprezzarlo" rispetto ai quattro livelli di padronanza previsti dal documento di certificazione (A – Avanzato; B – Intermedio; C – Base; D – Iniziale). I livelli "<1", non entrano ufficialmente nella certificazione e restano ad uso personale dell'insegnante che eventualmente li potrà utilizzare come elemento di informazione negli incontri con le famiglie o come supporto all'autovalutazione degli alunni.

Livelli di competenza	**Descrittori di padronanza**	**Livello di certificazione**
Livello <1 (da non considerare ai fini della certificazione)	Legge in modo non ancora scorrevole ed espressivo, con frequenti interruzioni, incontra difficoltà anche gravi nella comprensione di proposizioni sintatticamente semplici e di testi brevi.	**Competenza ancora in via di acquisizione**
Livello <1 (da non considerare ai fini della certificazione)	Deve ancora migliorare la scorrevolezza e l'espressività della lettura, rispetta solo occasionalmente la punteggiatura, comprende proposizioni sintatticamente semplici soprattutto se collocate in testi brevi, incontra difficoltà nella comprensione di proposizioni sintatticamente complesse e nella comprensione globale e locale del testo.	
Livello 1	Se aiutato, legge senza frequenti interruzioni, comprende testi sintatticamente e lessicalmente semplici (con frasi brevi e lessico legato a situazioni di vita quotidiana), localizza in essi informazioni esplicite utili a	***D – Iniziale*** L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge

	uno scopo immediato, comincia ad utilizzare dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.	compiti semplici in situazioni note.
Livello 2	Legge senza frequenti interruzioni e comprende il significato generale e parziale di testi diversificati, individua l'idea principale, lo scopo e la tipologia di testo fruito, utilizza dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.	***C – Base*** 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.
Livello 3	Legge senza frequenti interruzioni e con espressività, dosando il ritmo e il tono della voce in base al contenuto della narrazione, comprende il significato generale e parziale di testi diversificati, individua informazioni implicite, localizza in testi di media estensione elementi informativi, descrittivi, narrativi, procedurali, in funzione del raggiungimento di uno scopo.	***B – Intermedio*** L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
Livello 4	Legge senza interruzioni e con espressività, dosando il ritmo e il tono della voce in base al contenuto della narrazione, comprende testi complessi che presentano un lessico specifico e su argomenti non direttamente esperiti, comprende gli scopi espliciti e impliciti degli stessi e ne utilizza informazioni e lessico per incrementare le proprie abilità espositive, opera inferenze, anticipazioni ed integrazioni tra informazioni, utilizza dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici e non in funzione di sintesi e per sostenere le proprie affermazioni.	***A – Avanzato*** 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.

Figura 1. Costruzione di una rubrica di valutazione secondo il modello Va.R.C.Co.

Così facendo, per ogni livello di certificazione indicato in forma sintetica da A a D (terza colonna), è possibile individuare un descrittore capace di spiegare in maniera chiara i comportamenti agiti in riferimento al traguardo selezionato in fase di progettazione.

In questo modo la rubrica assume una duplice funzione: spendibile sia sul fronte della progettazione del curricolo che su quello della valutazione e certificazione delle competenze. Nel primo caso, infatti, serve a definire gli aspetti fondanti, irrinunciabili di un curricolo d'istituto verso cui tutti i docenti devono orientare l'intenzionalità della loro azione formativa; a livello di team docente o singolo insegnante serve a decidere rispetto a quali traguardi predisporre il proprio piano di lavoro nel breve e medio periodo. Nel secondo caso fornisce riferimenti per l'individuazione di compiti di realtà o strumenti osservativi utili ai fini della valutazione delle competenze su cui l'insegnante ha precedentemente lavorato; mette a disposizione un quadro descrittivo di comportamenti in situazione da tenere presente ai fini dell'apprezzamento della prestazione resa e quindi la possibilità di certificare il livello di competenza dimostrato dall'alunno in quello specifico momento. Trattandosi di alunni che stanno evolvendo nel loro processo di crescita e di sviluppo si tratta sempre di acquisizioni da leggersi in modo transitorio, ma che rendono

conto del grado di maturazione raggiunto dallo studente a fronte dell'impegno personale e delle risorse messe a disposizione dalla scuola.

Pur condividendo i medesimi presupposti teorico-metodologici oggi vi sono diverse modalità per operare con le rubriche, in passato sono stati individuati principalmente tre livelli di padronanza – "base", "intermedio", "avanzato" – con abbinati i rispettivi descrittori; oggi si tende a ricondurli a quattro, volendosi riferire al modello sperimentale di certificazione con cui le scuole devono comunque fare i conti. In altri casi si è preferito cimentarsi su più livelli per rendere la descrizione delle competenze acquisite più analitica e quindi fornire informazioni (da leggersi longitudinalmente) su un arco temporale di cinque o tre anni. La scelta del modello da seguire è rimessa all'autonomia di ogni singola scuola, allo stesso modo spetta sempre alla scuola decidere se riferire o meno a classi specifiche i traguardi su cui lavorare e i rispettivi descrittori di padronanza, altrimenti questi possono essere estesi all'intera durata del ciclo di studi.

Stanti le diverse soluzioni e i modelli proposti dalla ricerca, tra cui rientra anche il modello Va.R.C.Co. qui proposto, la sfida da fronteggiare in questo preciso momento storico è quella di fare in modo che gli operatori della scuola si approprino degli strumenti metodologici messi a disposizione dalla ricerca educativa, così che la valutazione e la certificazione delle competenze possano tradursi in una prassi consolidata all'interno delle classi e rendere l'apprendimento degli alunni oggetto di validazione e riconoscimento anche esterni.

5. Conclusioni

La certificazione delle competenze in ambito scolastico risulta essere ancora ad una fase iniziale, e una sua piena attuazione in chiave formativa prevede il superamento di alcune criticità di carattere sia culturale che metodologico.

Sul fronte culturale infatti le scuole presentano ancora approcci valutativi contrastanti. Da una parte persistono tenacemente concezioni che vedono nella valutazione soprattutto uno strumento di misurazione sommativa, che ha come fine ultimo quello di rilevare i risultati di apprendimento conseguiti dall'alunno al termine di un percorso di insegnamento, affinché questi possano poi tradursi nell'attribuzione di un voto. La valutazione, in questo caso, esaurisce il suo potenziale campo d'azione con l'espressione di un voto. Va precisato in merito che anche la normativa recente sulla valutazione – soprattutto a seguito del D.L. n. 137/2008 convertito in L. n. 169/2008, che ha ripristinato anche per il primo ciclo d'istruzione la valutazione in decimi – ha contribuito ad esasperare e legittimare tali convinzioni. Dall'altra, invece, si sta gradualmente affermando una concezione della valutazione intesa come strumento *per* l'apprendimento (Brooks & Brooks, 1999), nella misura in cui supporta e accompagna tutte le fasi del processo formativo dell'alunno, fungendo da dispositivo regolativo. Essa mette in luce i punti di forza e di debolezza dell'apprendimento, suggerendo piste di approfondimento e di recupero, restituendo un feedback costante sul grado di adeguatezza delle acquisizioni raggiunte e sulle strategie impiegate per il loro conseguimento. In questa prospettiva la valutazione, oltre a coinvolgere il lavoro dell'insegnante, prevede anche la partecipazione diretta dell'alunno in attività di autovalutazione finalizzate alla maturazione di livelli crescenti di consapevolezza attorno alle strategie risolutive, alla consistenza del patrimonio conoscitivo, agli atteggiamenti personali messi in atto nell'affrontare una situazione

problematica, alle modalità impiegate nell'esecuzione di un compito (Vertecchi, Agrusti & Losito, 2010).

Questo secondo approccio alla valutazione, che riteniamo essere quello più efficace per sostenere la qualità dei processi di apprendimento e la lotta alla dispersione scolastica, necessita tuttavia di una revisione costante, sia riguardo alla pratiche che agli strumenti impiegati, affinché le informazioni che si ottengono possano servire a rendere la valutazione trasparente, valida ed attendibile.

Sul fronte metodologico la scuola evidenzia ancora difficoltà nell'uso consapevole di strumenti valutativi e certificativi riferiti alle competenze. Il costrutto delle competenze, infatti, non è ancora penetrato diffusamente all'interno della progettazione curricolare e della prassi didattica, per cui anche la valutazione e la certificazione risentono di questo ritardo. Nello specifico, la valutazione scolastica continua ad essere carente sul piano della trasparenza dei criteri adottati e della significatività delle prove impiegate, che spesso si riducono a compiti fittizi, stereotipati, routinari, incapaci di individuare chiare correlazioni tra giudizio valutativo e evidenze riferite alla prova (Hart, 1994). Anche sul fronte della validità della valutazione sussistono alcune criticità, poiché le prove utilizzate sono talvolta inadeguate ad accertare le acquisizioni degli alunni, oltre a risultare poco attendibili per il valore ancora troppo soggettivo e autoreferenziale che accompagna la formulazione del giudizio valutativo e ciò si riproduce anche in fase di certificazione. È importante sviluppare una maggiore consapevolezza negli insegnanti in merito alla funzionalità e all'uso di diverse tipologie di strumenti valutativi, integrando forme e modalità valutative tradizionali, come i test, con altri dispositivi quali i compiti autentici.

Le difficoltà che accompagnano la valutazione delle competenze riguardano anche la loro certificazione, rispetto alla quale le scuole stanno ancora prendendo familiarità con i nuovi strumenti messi a disposizione dal Ministero. Oggi ciò di cui le scuole sembrano essere maggiormente sprovviste è la padronanza di metodologie in grado di far dialogare coerentemente tra loro curricolo per competenze, valutazione degli apprendimenti e certificazione. In questo caso è importante che la ricerca docimologica condivida, negoziandoli con le scuole, possibili modelli interpretativi e operativi in grado di intercettare le competenze maturate dagli alunni. Il modello Va.R.C.Co., presentato nelle pagine precedenti, vuole essere un contributo in questa direzione, nella misura in cui può contribuire a descrivere per livelli di padronanza i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni mediante l'impiego delle rubriche valutative. Per molti versi anche la certificazione delle competenze può contribuire all'affermazione nella scuola di un nuovo modello culturale di valutazione, fondato sulla riscoperta del valore positivo di quest'ultima (Domenici, 1993), supportando l'efficacia del lavoro didattico degli insegnanti e valorizzando gli apprendimenti e le competenze acquisite dagli alunni, in modo tale che queste possano essere accertate, certificate e riconosciute.

Bibliografia

Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE-Life Sciences Education*, *5*(3), 197–203.

Andrade, H. (2007). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, *65*(4), 60–63.

Archibald, D.A., & Newman, F.M. (1988). *Beyond standardized testing: assessing authentic academic achievement in secondary schools*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.

Arter, J., & Bond, L. (1996). Why is assessment changing. In R.E. Blum & J.A. Arter (eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (pp. I–3: 1–4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Asquini, G., & Corsini, C. (2010). L'evoluzione dei risultati di lettura nelle diverse edizioni di PISA. In Invalsi (ed.), *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici* (pp. 1000-1025). Roma: Armando.

Bennett, R.E., Jenkins, F., Persky, H., & Weiss, A. (2003). Assessing complex problem-solving performances. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, *10*(3), 347–365.

Black, P., Harrison, C., & Lee, C. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.

Bondioli, A., & Ferrari, M. (eds.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.

Bottani, N. (2007). *La scuola di fronte allo* "*tsunami*" *delle competenze*. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (eds.), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per* il *benessere consapevole* (pp. 27-43). Milano: Franco Angeli.

Brooks, J.G., & Brooks, M. (1999). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.

Calvani, A., Biagioli, R., Maltinti, C., Menichetti, L., & Micheletta, S. (2013). Formarsi *nei* media: nuovi scenari per la formazione dei maestri nell'epoca digitale. *CQIA - Formazione, Lavoro, Persona*, *VIII*, 1–17.

Capperucci, D. (ed.). (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.

Chase, C.I. (1999). *Contemporary assessment for educators*. Reading, MA: Longman.

Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, *49*(1), 199–224.

Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri Editori.

Danielson, C., & Hansen, P. (1999). *A collection of performance tasks and rubrics*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Darling-Hammond, L. (1994). Performance assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, *64*(1), 5–31.

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.*

Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122. *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalitè applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169*.

Decreto Legge 1 settembre 2008, n. 137. *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.

Ellerani, P., Gentile, M., & Sacristani Mottinelli, M. (2007). *Valutare a scuola, formare competenze*. Torino: SEI.

Frederiksen, J.R., & Collins, A. (1989). A system approach to educational testing. *Educational Researcher, 18*(9), 27–32.

Gardner, H. (1992). Assessment in context: the alternative to standardized testing. In B.R. Gifford & M.C. O'Connor (eds.), *Changing assessments. Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 118-134). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Glaser, R. (1984). Education and thinking: the role of knowledge. *American Psychologist, 39*(2), 93.

Glaser, R., & Resnick, L.B. (eds.). (1989). *Knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodrich, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership, 54*(4), 14–17.

Gredler, E. (1999). *Classroom assessment and learning*. Reading, MA: Longman.

Hart, D. (1994). *Authentic assessment. A handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*(2), 130–144.

Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange.* Paris: Les Editions d'Organization.

Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1o settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*.

Martini, A. (2011). Le ricerche internazionali sulla rilevazione degli apprendimenti: IEA-PIRLS, IEA-TIMSS e OCSE-PISA. In D. Capperucci (ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 170-184). Milano: Franco Angeli.

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, *28*(1).

McClelland, D.C. (1994). The knowledge testing-educational complex strikes back. *American Psychologist*, *1*.

McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by design. Professional development workbook.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007). Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). Direttiva Ministeriale 27 gennaio 2010, n. 9.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione.* No. Speciale.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Circolare Ministeriale del 13 febbraio 2015, n. 3. *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*.

Montgomery, K. (2002). Authentic tasks and rubrics: going beyond traditional assessments in college teaching. *College Teaching*, *50*(1), 34–40.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). *The definition and selection of key competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, *9*, 129–144.

Pellerey, M. (2010). *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.

Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.

Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.

Rhodes, T.L. (ed.). (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: tips and tools for using rubrics*. Association of American Colleges and Universities.

Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (2nd ed.). Milano: Franco Angeli.

Shepard, L.A. (1991). Psychometricians' beliefs about learning. *Educational Researcher*, *20*(7), 2–16.

Stevens, D.D., & Levi, A.J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.

Stiggins, R.J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York, NY: Macmillan.

Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.

Vertecchi, B., Agrusti, G., & Losito, B. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.

Wiggins, G. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa, 70*(9), 703–7013.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2*(2). pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2 (ver. 15.04.2016).

Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Winograd, P., & Perkins, F.D. (1996). *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* (I–8: 1–11). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Worthen, B.R., Borg, W.R, & White, K.R (1993). *Measurement and evaluation in the schools*. Reading, MA: Longman.