

## 12. Sviluppo professionale degli insegnanti rispetto alla valutazione e certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo

di *Davide Capperucci* – Università di Firenze

Uno degli aspetti di maggiore innovazione introdotti dall'autonomia scolastica è stato il passaggio dal programma al curriculum, previsto dall'art. 8 del DPR n. 275/1999, con una forte attenzione allo sviluppo di competenze di base e di competenze chiave di cittadinanza<sup>1</sup>. Questo avvicendamento per le scuole ha comportato una revisione dei modelli didattico-progettuali e valutativi, spostando l'attenzione dall'accertamento dei saperi disciplinari alla valutazione delle competenze e a come gli alunni utilizzano le conoscenze e le abilità apprese per sviluppare apprendimenti complessi in vista della risoluzione di problemi noti o inediti (Bottani, 2007). Come riportato in uno dei primi progetti pilota condotti dall'OCSE in materia di competenze e scuola, ovvero il progetto DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze), avviato nel 1997 e conclusosi nel 2002 (OECD, 2002), "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" (Rychen e Salganik, 2007, p. 87). La natura composita del costrutto di competenza richiede una stretta connessione tra saperi, saper fare, comportamenti individuali e relazionali, atteggiamenti e motivazioni del soggetto. Tutto ciò pone nuovi interrogativi sia sul fronte della ricerca docimologica sia in merito al profilo delle competenze valutative che oggi un docente deve possedere. Non per niente già nel 2010 la *Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione" 2010* ha sottolineato la necessità che le scuole si dotino di apposite metodo-

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), ecc. 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", secondo quanto previsto dal DM n. 139/2007 per l'istruzione obbligatoria.

logie e procedure di valutazione delle competenze coerenti con la pluralità delle componenti che le caratterizzano, poiché le tradizionali strategie valutative attribuiscono “particolare rilievo alla conoscenza e alla memorizzazione e non tengono adeguatamente conto delle abilità e degli atteggiamenti – aspetto essenziale delle competenze chiave” (G.U. 2010/C 117/01).

## **1. Sviluppo professionale e competenze valutative degli insegnanti**

Il tema delle competenze all'interno del contesto scolastico, ripropone una questione centrale legata allo sviluppo professionale degli insegnanti, ovvero quello della loro preparazione rispetto all'utilizzo efficace e rigoroso di metodologie e strumenti di valutazione degli apprendimenti. Le competenze docimologiche o valutative in senso lato degli insegnanti, infatti, richiedono maggiore attenzione sia sul fronte della formazione iniziale che in servizio, e oggi, ancor più che in passato, necessitano di essere potenziate ed incrementate attraverso percorsi di ricerca-formazione. Questo rappresenta, a nostro avviso, uno degli aspetti cruciali della riflessione didattico-pedagogica sulla professionalità docente: una rinnovata prospettiva di sviluppo professionale degli insegnanti non può prescindere infatti da una ridefinizione della loro *proficiency* in materia di valutazione e certificazione delle competenze. Ciò comporta l'adozione di nuovi modelli interpretativi e strumenti di accertamento degli apprendimenti non limitati alla sola misurazione delle conoscenze e delle abilità acquisite, ma capaci di prevedere anche il ricorso a dispositivi standardizzati e/o a compiti di realtà in grado di evidenziare diversi livelli di padronanza (*mastery*), così da poterli poi certificare in uscita dai principali snodi del percorso d'istruzione.

### **1.1. La valutazione in ambito scolastico: senso e significati**

La costruzione di competenze valutative degli insegnanti non può prescindere dalla definizione del significato che la valutazione oggi deve assumere all'interno della scuola. Sia a livello nazionale che internazionale, la ricerca docimologica ha evidenziato la necessità di orientare le procedure e gli strumenti di valutazione in funzione del miglioramento delle conoscenze/competenze degli alunni (Domenici, 1993; Elia, 2003; Santelli Beccegato e Varisco, 2000; Vertecchi, 2003; Paparella, 2009; Coggi e Notti, 2002; Brown, Collins e Duguid, 1996; Gredler, 1999; Darling-Hammond, 1994). In tal senso la valutazione diventa uno

strumento a servizio della qualità dell'offerta formativa e dell'apprendimento, per questo essa deve accompagnare l'intero processo formativo dell'alunno e gli interventi formativi promossi dalla scuola. In tal senso si riconosce alla valutazione non solo una funzione sommativa, ma anche diagnostica e formativa per ciò che attiene all'andamento degli apprendimenti e all'efficacia dell'insegnamento (Vannini, 2009; Capperucci, 2011). Molti autori sottolineano il ruolo di monitoraggio svolto dalla valutazione, qualora essa non venga circoscritta alla sola rilevazione dei prodotti finali dell'apprendimento (Bondioli e Ferrari, 2004; Ellerani, Gentile e Sacristani Mottinelli, 2007). Il monitoraggio infatti prevede, oltre alla funzione del controllo, anche quella del supporto all'azione formativa in vista del miglioramento. Esso configurandosi come un percorso che si sviluppa *in itinere*, nel farsi dell'azione, ha il compito di sostenere gli attori del processo formativo nel presidiare costantemente l'iter di costruzione delle conoscenze/competenze ed eventualmente correggere, attraverso le informazioni rilevate, quanto intrapreso fino ad un preciso momento. Così facendo, a partire da un'attenzione costante all'andamento del processo di insegnamento-apprendimento nella sua interezza, aumenta la probabilità che i risultati raggiunti siano coerenti con gli obiettivi definiti in precedenza. La valutazione si connota pertanto non solo come strumento per l'insegnamento, ma soprattutto come strumento *per* l'apprendimento (Brooks e Brooks, 1999; Giovannini, 1995; Viganò e Cattaneo, 2012), 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 i punti di debolezza dell'apprendimento, suggerendo piste di approfondimento, 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 a maturare 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 (Hattie, 2009).

## ***1.2. La valutazione delle competenze: approcci metodologici a supporto del lavoro degli insegnanti***

Se sul senso e sulle funzioni che la valutazione deve ricoprire all'interno dei contesti scolastici oggi la ricerca didattico-sperimentale è addivenuta ad una certa comunanza di punti di vista; ciò su cui sussistono ancora posizioni

talvolta divergenti riguarda soprattutto la scelta dei modelli metodologici e degli strumenti per valutare le competenze. Negli Stati Uniti dagli anni Settanta del secolo scorso (McClelland, 1973; Glaser, 1984), più tardi in Italia, su questo tema si sono confrontati molteplici approcci valutativi. In questa sede, non potendo riproporre in modo esaustivo la ricchezza di tutte le prospettive di ricerca che hanno animato il dibattito docimologico nazionale e internazionale (Vertecchi, Agrusti e Losito, 2010), si è scelto di limitare la riflessione attorno a due distinti approcci valutativi, ovvero quello del *testing assessment* e quello dell'*authentic assessment* (o *alternative assessment*). La competenza valutativa di un insegnante infatti si esprime in concreto anche mediante la capacità d'uso degli strumenti valutativi a sua disposizione, operando scelte consapevoli e riflettute in merito alla reciprocità che intercorre tra dispositivi valutativi e forme di apprendimento da accertare.

Il *testing assessment* dedica un'attenzione specifica ai risultati intermedi e/o finali dell'apprendimento, ricorrendo ad apposite scale psicometriche e a prove oggettive o *test*. Per un insegnante questo genere di prove può risultare utile ai fini della misurazione di conoscenze e competenze disciplinari valutate come indispensabili all'interno del curriculum scolastico. I *test* possiedono il carattere dell'"oggettività", poiché, a seguito della predeterminazione delle risposte corrette, possono essere corretti in modo identico da qualsiasi correttore e prevedere l'assegnazione di un punteggio con criteri definiti, eliminando così l'effetto distorsivo dell'"equazione personale". Essi sono solitamente impiegati sia a livello di classe (*objective achievement tests*), come ben dimostrato anche da molti studi italiani (Calonghi, 1955; Visalberghi, 1955; Gattullo, 1968; Giovannini, 1994), sia a livello di sistema per indagini su larga scala condotte su appositi campioni (*standardized objective achievement tests*). In questo secondo caso richiedono, prima di essere somministrati, un pre-test (o *field trial*) con campioni aventi le stesse caratteristiche di quello oggetto dell'indagine per condurre controlli di natura statistica finalizzati ad eliminare i quesiti poco discriminativi, determinare – sempre statisticamente – quale sia la loro difficoltà media, la dispersione tipica del punteggio, e individuare la corrispondenza fra la scala dei punteggi "grezzi" e una graduatoria tipica desunta dai risultati complessivi ottenuti dal campione (queste prove oggettive standardizzate sono impiegate nelle indagini internazionali condotte dall'OCSE, dalla IEA, e in quelle nazionali realizzate dall'INVALSI).

L'*authentic assessment* (o *alternative assessment*), invece, 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 (Worthen, 1999; Chase, 1999; Wiggins, 1989). Secondo quanto presente in letteratura (Archibald e Newman, 1988; Frederiksen e Collins, 1989; Shepard, 1991; Glaser, 1984; Stiggins, 1994; Wiggins, 1990, 1993), la valutazione autentica: 1. è realistica in quanto replica o simula contesti diversi riconducibili a situazioni specifiche, situate, ben connotate; si basa su compiti veri e propri e non su prove aventi un valore predittivo; 2. richiede giudizio e innovazione, poiché rimanda alla soluzione di problemi che potrebbero avere più di una risposta giusta oppure molteplici modalità risolutive; 3. chiede all'alunno di concorrere alla costruzione del sapere, individuando, riconoscendo e "processando" le strutture principali delle discipline; 4. 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; 5. dà l'opportunità di selezionare, ripetere, sperimentare *pattern* di azione, consultare risorse, avere feedback e perfezionare la prestazione per livelli di padronanza crescenti (ciclo *performance-feedback-revisione-performance*).

La valutazione autentica punta a fornire giudizi relativi sia ai processi che ai prodotti dell'apprendimento, a tal proposito 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 e Bond, 1996, p. 1), per fare questo si avvale di quelli che solitamente vengono chiamati "compiti autentici" o "compiti di realtà". 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. 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 situazio-

ne-problema, l'uso degli strumenti a disposizione e i tentativi di esplorazione compiuti dall'allievo. Ciò su cui si punta è la capacità del soggetto di attivare processi di indagine in cui egli è tenuto a strutturare il problema e a costruire possibili itinerari risolutivi (anche grazie alla funzione-guida dell'insegnante), attraverso i quali verificare l'efficacia o meno dei propri saperi e saper fare. 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).

### ***1.3. Promuovere negli insegnanti la consapevolezza e la padronanza nell'utilizzo degli strumenti di valutazione***

Entrambi gli approcci metodologici alla valutazione delle competenze sopra richiamati, nonché gli strumenti ad essi correlati, presentano punti di forza e punti di debolezza che un docente deve avere ben presenti. Infatti è proprio mediante il loro uso integrato e consapevole che diventa possibile ottimizzarne al massimo il loro potenziale di indagine dell'apprendimento. Per evitare posizioni troppo rigide nella scelta di una metodologia valutativa o di uno strumento occorre sempre tenere ben presenti due criteri di riferimento, che sono: 1. il fine dell'atto valutativo che ci accingiamo a predisporre; 2. la portata dell'intervento valutativo da realizzare.

Se lo scopo della valutazione è quello di condurre un'indagine sugli apprendimenti a livello di sistema dalla quale ricavare frequenze statisticamente significative, calcolate su larga scala affidandosi a campioni rappresentativi (a livello di scuola/e, di regione, di paese); ottenere informazioni attendibili sulle conoscenze, abilità e competenze scolastiche possedute dagli alunni di un determinato ordine di scuola affinché detti dati possano essere utilizzati per operare raffronti tra classi e tra scuole, correlazioni tra variabili (background socio-familiare, genere, carriera scolastica, provenienza e esiti dell'apprendimento), comparazioni tra valori medi di aree geografiche, analisi diacroniche sull'andamento dei risultati di apprendimento per coorti di alunni o appositi ancoraggi; accertare la varianza dei risultati interna alle classi e tra le classi di un istituto; verificare la capacità degli alunni di una classe o di una scuola nello svolgere una prova in base al livello di difficoltà delle domande, ecc. in tutti questi casi

il ricorso a prove oggettive standardizzate può risultare utile e pertinente. Allo stesso modo esse possono essere impiegate dall'insegnante anche nella pratica didattica rivolta alla classe. A fronte dei dati di misura ricavabili dai test diventa possibile individuare, per ciascun alunno o per l'intera classe, i punti di forza e di debolezza in senso comparativo e in riferimento a standard condivisi; nonché utilizzare dette informazioni quale punto di partenza per successivi interventi di recupero e potenziamento.

Al contrario se il fine della valutazione è quello di indagare i processi apprenditivi in stretto raccordo con le scelte didattiche operate dai docenti in un contesto formativo *micro*, addirittura ritagliato attorno al singolo bambino, la valutazione autentica consente di raccogliere informazioni più approfondite e più ricche sulle dinamiche cognitive e adattive privilegiate dagli alunni, in quanto permette di osservare i loro comportamenti in situazione, può analizzare nel loro divenire i processi cognitivi che guidano le scelte dei soggetti, scandagliare gli itinerari euristici intrapresi nel fronteggiare una situazione più o meno nota e averne un feedback immediato.

Un docente dovrebbe avere la consapevolezza che non tutte le prove sono valide e attendibili allo stesso modo (Vertecchi e Agrusti, 2008). Le prove oggettive infatti possono essere impiegate in modo attendibile per la rilevazione di alcune conoscenze e competenze legate alle discipline di studio, sebbene in molti casi non riescano a coprire l'intera gamma delle prestazioni che gli alunni devono padroneggiare. Questo lo possiamo riscontrare sia nell'uso delle prove oggettive a livello di classe, come in quelle standardizzate a livello di sistema. Un esempio per tutti a riguardo è rappresentato dalle stesse prove di *literacy* dell'indagine OCSE-PISA, le quali non sono in grado di valutare tutte le competenze matematiche, scientifiche e soprattutto linguistiche dell'alunno, ma solo quelle che si prestano ad essere rilevate tramite i *test*, come le competenze di lettura e comprensione del testo (che però costituiscono solo una parte delle competenze legate all'uso della lingua). Per gli apprendimenti cui si riferiscono tuttavia presentano un buon grado di validità, ovvero riescono a fornire informazioni utili capaci di mettere in relazione gli esiti registrati attraverso la prova con l'obiettivo didattico stabilito in fase di progettazione (Wainer e Braun, 1988).

Per contro i compiti autentici, 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 e Weiss, 2003).

La conoscenza e il corretto uso di diversi dispositivi valutativi costituisce una componente imprescindibile del profilo professionale dell'insegnante, al quale spetta il compito di individuare le modalità e le soluzioni valutative più

adeguate ad “apprezzare” le prestazioni scolastiche dei propri alunni, utilizzando in modo intenzionale e finalizzato gli strumenti che la ricerca docimologica e la pratica didattica gli mettono a disposizione.

## **2. Sviluppo professionale e certificazione delle competenze: valorizzazione e riconoscimento degli apprendimenti degli alunni**

Un aspetto strettamente connesso alla valutazione delle competenze è quello della loro certificazione. Anche in questo caso è necessario che gli insegnanti ne comprendano a pieno il significato e le finalità, valorizzando soprattutto gli aspetti formativi e orientativi che ad essa si accompagnano.

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 DPR. n. 122 del 22 giugno 2009, di recente nuove disposizioni sono contenute nella CM n. 3, prot. n. 1235 del 13 febbraio 2015, con cui 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. 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 a descrivere i risultati del processo formativo dell'alunno in uscita dalla scuola primaria e secondaria di primo grado. In questo senso si vuole sottolineare soprattutto la processualità e l'unitarietà dell'istruzione del primo ciclo, assegnando alla certificazione la funzione di: 1. promuovere il raccordo tra ordini di scuola diversi, nella prospettiva della continuità e verticalità del curriculum; 2. sostenere e orientare gli alunni nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale. La certificazione, pertanto, non rappresenta un 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.

Il documento di certificazione fa riferimento alle competenze del *Profilo dello studente previsto dalle Indicazioni Nazionali* (2012). Infatti oggetto della

certificazione sono proprio gli indicatori di competenza di detto *Profilo*, che, rappresentando “l’obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano” (MIUR, 2012, p. 15), costituisce un comune punto di riferimento per tutta la scuola del primo ciclo. Questo è confermato anche dalla struttura delle due schede di certificazione (una per la scuola primaria, l’altra per la scuola secondaria di primo grado), che riportano le medesime competenze da certificare, con l’indicazione delle discipline che hanno concorso al loro sviluppo, dove gli indicatori per la scuola primaria sono gli stessi della scuola secondaria di primo grado ma con livelli di complessità semplificati che tengono conto dell’età e del grado di sviluppo dei bambini.

Nelle Linee guida allegate alla CM n. 3/2015 è scritto che al raggiungimento degli indicatori del *Profilo dello studente*, oggetto di certificazione, si arriva grazie al lavoro attorno ai *traguardi per lo sviluppo delle competenze* delle discipline previste dalle *Indicazioni Nazionali*. Da qui la necessità di costruire una stretta connessione tra la progettazione del curricolo, la valutazione e la certificazione delle competenze, individuando specifici raccordi tra i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* e il *Profilo dello studente*. Per certificare le competenze al termine della classe quinta primaria e del primo ciclo sono stati previsti quattro livelli (*A – Avanzato; B – Intermedio; C – Base; D – Iniziale*) per i quali è stata eliminata l’opzione “livello base non raggiunto”, prevista dal DM n. 9/2010 per il documento del secondo ciclo, volendo rimarcare la “dimensione promozionale e proattiva” che la certificazione assume nel primo ciclo e in modo particolare alla scuola primaria. Detti livelli sottolineano ulteriormente la processualità delle competenze che connotano l’istruzione nel primo ciclo, evidenziando come molte di esse attraversino più ordini e gradi scolastici in quanto strettamente connesse alla formazione dell’uomo e del cittadino e che pertanto si differenziano soltanto in base al grado di padronanza con cui vengono acquisite (Castoldi, 2016; Petracca, 2015; Maccario, 2012).

## **2.1. Certificare competenze attraverso le rubriche di valutazione: il modello VA.R.C.CO.**

Come indicato nel paragrafo precedente, una delle criticità maggiormente diffuse tra gli insegnanti connesse alla pratica della certificazione delle competenze e all’uso del nuovo modello nazionale introdotto dalla CM n. 3/2015, riguarda la costruzione di un collegamento tra gli indicatori di competenza del *Profilo dello studente* (riportati nel documento di certificazione) e i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* delle *Indicazioni Nazionali*.

La mancanza di suggerimenti metodologici specifici, su come effettuare detto collegamento, costituisce oggi il principale punto di *impasse* per il lavoro dei docenti, con il rischio di rendere la certificazione un atto meramente compilativo, anziché il risultato di un processo euristico frutto di un lavoro sinergico tra progettazione, valutazione e certificazione delle competenze. Una delle azioni da pianificare per calare nella prassi didattica il raccordo tra le competenze del *Profilo* e i *traguardi* previsti al termine della classe quinta primaria e secondaria di primo grado, è quello di descrivere ogni singolo traguardo per livelli di padronanza, così da utilizzare la stessa modalità impiegata per descrivere il livello di padronanza degli indicatori del documento nazionale di certificazione. Come noto la formulazione dei *traguardi* è prevista in uscita dalla scuola primaria e secondaria di primo grado, spetta ad ogni singola istituzione scolastica, attraverso la progettazione curricolare, definire il percorso didattico funzionale al loro raggiungimento e eventuali articolazioni intermedie di carattere processuale. La descrizione sintetica dei vari livelli di padronanza presente nelle Linee Guida della CM n. 3/2015, infatti, costituisce un riferimento troppo vago per essere sufficiente ad orientare in maniera consapevole le attribuzioni operate a livello di team docente o di consiglio di classe, da qui la necessità di definire in modo esplicito e chiaro a che livello un traguardo possa essere perseguito e in che misura ciascuno di essi contribuisca a formare le competenze del *Profilo*.

Il Modello VA.R.C.CO. (VALutazione, Rubriche, Certificazione delle COmpetenze), illustrato nei paragrafi che seguono, ha inteso fornire indicazioni metodologiche in merito alla risoluzione di questo ordine di fattori, a supporto del lavoro degli insegnanti.

### ***2.1.1. Finalità e domande di ricerca del Modello VA.R.C.CO.***

Il Modello VA.R.C.CO. è stato elaborato con il fine di sviluppare le competenze degli insegnanti in merito alla valutazione e certificazione degli apprendimenti acquisiti dagli alunni, in modo da diffondere nelle scuole la cultura delle competenze prestando attenzione a come rilevare e riconoscere le acquisizioni degli alunni nella prospettiva del miglioramento continuo.

Nello specifico, la domanda che ha animato il lavoro di ricerca-formazione svolto con gli insegnanti è stata la seguente: in che modo 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 dello studente*?

## 2.1.2. Individuazione del campione e definizione del disegno di ricerca

Il Modello VA.R.C.CO. è il prodotto di un percorso di ricerca- formazione realizzato nel corso del 2015 con 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, costitutesi in rete e coinvolte nella sperimentazione del nuovo documento di certificazione (di cui alla CM n. 3/2015) a partire dall'a.s. 2014-2015. Ciò si è reso possibile a seguito della sottoscrizione di una convenzione tra l'Università di Firenze e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, che ha previsto anche la costituzione di un apposito Tavolo regionale per la certificazione delle competenze all'interno di quello già esistente sulle Misure di accompagnamento alla sperimentazione delle *Indicazioni Nazionali* (2012).

Il percorso di ricerca-formazione realizzato con le scuole si è articolato in tre momenti: 1. una prima fase che ha visto il coinvolgimento di 75 docenti-referenti per la certificazione delle competenze che hanno lavorato assieme ai ricercatori dell'Università nell'elaborazione di un modello metodologico in grado di supportare le scuole nel processo di accompagnamento alla certificazione e all'uso funzionale del documento nazionale proposto dal Ministero; 2. una seconda fase in cui il modello elaborato è stato socializzato e condiviso all'interno dei singoli istituti di appartenenza; 3. una terza fase in cui il gruppo di ricerca allargato, composto da ricercatori e docenti-referenti, ha rivisto in forma definitiva il modello alla luce delle indicazioni migliorative suggerite dai colleghi docenti degli istituti afferenti al campione.

## 2.1.3. Metodologie e strumenti di ricerca

Sul piano metodologico si è deciso di ricorrere all'approccio della ricerca-formazione (Creswell e Plano Clarke, 2011), puntando sulla realizzazione di un rapporto sinergico tra la saggezza della pratica e gli apporti della ricerca didattico-sperimentale. Questo, in un primo momento, ha permesso l'attivazione di un processo di co-costruzione di significati attorno ai concetti di valutazione e certificazione delle competenze che poi ha portato ad elaborare un modello condiviso applicabile empiricamente.

Quanto agli strumenti impiegati per accompagnare i docenti verso la certificazione delle competenze sono state scelte le rubriche di valutazione, in virtù della funzionalità che queste possono avere sia sul fronte della progettazione curricolare che su quello della descrizione per livelli di padronanza delle competenze da certificare. Come indicato in letteratura (Goodrich, 1996; Danielson

e Hansen, 1999; McTighe e Wiggins, 2004; Stevens e Levi, 2005; Castoldi, 2009) 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. "Si tratta di uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito" (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" (Wiggins, 1993), e non ciò che gli manca, "lavora sui pieni e non sui vuoti"; mette in luce il livello di padronanza raggiunto per ciascuna competenza: spetta alla scuola definire i vari livelli di competenza su cui lavorare (Trincherò, 2012).

#### 2.1.4. *Prodotti e risultati di ricerca*

Il risultato più significativo del percorso di ricerca-formazione qui richiamato ha coinciso proprio con l'elaborazione del modello metodologico VA.R.C.CO. Qui di seguito sono descritti gli aspetti costitutivi di detto modello, supportati da un esempio che può spiegarne meglio la struttura, la metodologia di lavoro e il valore aggiunto per lo sviluppo professionale dei docenti.

Come detto in precedenza una delle preoccupazioni principali del gruppo di ricerca è stata fin dall'inizio quella di evitare che la valutazione prima e la certificazione poi fossero percepite come adempimenti formali, burocratici, compilativi. Al contrario il lavoro di ricerca realizzato ha puntato a mettere in evidenza come dette attività possano servire sia ad incrementare il bagaglio professionale degli insegnanti sia a sostenere il successo formativo degli alunni, monitorando in modo rigoroso e sistematico l'andamento dei loro apprendimenti. Nello specifico, per fare in modo che la certificazione non fosse vissuta in modo scollegato dalla progettazione del curriculum, sono stati attivati i due macro-processi di seguito riportati:

1. *Individuazione di un raccordo tra i 12 indicatori del Profilo<sup>2</sup> e i traguardi delle diverse discipline* (richiamato dalle stesse Linee guida senza però

2. Per la scuola primaria è necessario prevedere anche un raccordo tra gli indicatori di competenza del *Profilo dello studente*, previsti nelle *Indicazioni Nazionali* per l'alunno in uscita dalla scuola del primo ciclo, e come detti indicatori sono stati semplificati nel documento di

esplicitare in che modo detto raccordo debba essere realizzato) in base ai criteri delle concordanza e della pertinenza epistemologica tra indicatori del *Profilo e traguardi*. La domanda di fondo che ha permesso di operare questo collegamento è stata la seguente: quali sono i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle varie discipline che meglio concorrono a sviluppare ciascun degli indicatori di competenza previsti dal *Profilo dello studente*? Il gruppo di ricerca ha poi formalizzato detti raccordi in un apposito *format* che ha rappresentato un quadro di riferimento comune a tutti gli istituti del campione.

2. *Descrizione dei traguardi delle discipline del primo ciclo per livelli di padronanza mediante la costruzione di rubriche valutative.* In considerazione del fatto che gli indicatori del *Profilo* vengono certificati in base a 4 livelli di padronanza, definiti sinteticamente dalla CM n.3/2015, una volta collegati indicatori del *Profilo e traguardi* delle discipline (punto 1) è opportuno che anche questi ultimi vengano articolari in altrettanti livelli di padronanza. Da qui la costruzione di una rubrica di valutazione per ciascuno dei traguardi delle *Indicazioni Nazionali*, tale da associare ad ogni livello la corrispondente descrizione del comportamento «agito» dall'alunno, che sarà compito degli insegnanti rilevare in fase di valutazione attraverso osservazioni sistematiche o esecuzioni di compiti.

Alla costruzione delle rubriche valutative dei *traguardi* (di cui al punto 2) si è proceduto come segue (*Tab. 1*):

- Fase 2.1. Individuazione di un traguardo per lo sviluppo delle competenze di una disciplina del primo ciclo (riferito alla scuola primaria o alla scuola secondaria di primo grado)
- Fase 2.2. Scomposizione del traguardo selezionato in apposite componenti o sotto-competenze o indicatori (necessario soprattutto per traguardi particolarmente complessi)
- Fase 2.3. Costruzione di una rubrica di valutazione per ciascuna delle componenti o sotto-competenze o indicatori riferite al traguardo selezionato (l'indicazione dei descrittori di padronanza riferiti a ciascuna componente si rende necessaria in misura del fatto che un alunno può sviluppare dette componenti o sotto-competenze o indicatori con gradi di maturazione diversi).

Nella rubrica sono stati riportati anche *livelli <1*, per attestare un livello di competenza non ancora adeguato. Detti livelli rappresentano dei riferimenti funzionali solo ed esclusivamente al lavoro dell'insegnante, ma non vanno consi-

certificazione delle competenze da rilasciare al termine della scuola primaria (vedi *Tab. 1*, punto 1.1.).

derati 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 minimale (livello D – *Essenziale*); in questi casi può essere di aiuto al lavoro degli insegnanti disporre di riferimenti comuni.

- Fase 2.4. *Abbinamento del descrittore di padronanza al livello di certificazione corrispondente*. In questo caso sono stati ripresi i 4 livelli di certificazione previsti dal documento nazionale (A – *Avanzato*; B – *Intermedio*; C – *Base*; D – *Iniziale*). I livelli <I, 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.

A titolo esemplificativo, nella *Tab. 1* viene riprodotta una rubrica di valutazione riferita ad uno dei traguardi previsti per *l’Italiano* nella scuola primaria.

*Tab. 1 – Costruzione di una rubrica di valutazione secondo modello VA.R.C.CO.*

<b>1. Indicatore di competenza del Profilo dello Studente</b>	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
<b>1.1. Indicatore di competenza del documento di certificazione delle competenze in uscita dalla scuola primaria (CM n. 3/2015)</b>	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
<b>2.1. Traguardo per lo sviluppo delle competenze (Italiano – Scuola primaria)</b>	Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l’infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.
<b>2.2. Scomposizione del traguardo in componenti</b>	2.2.1. Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l’infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma  2.2.2. Formula su di essi giudizi personali.

**2.3.**  
**Costruzione della rubrica di valutazione**

Componente 2.2.1.

**2.4.**

<b>Livelli di competenza</b>	<b>Descrittori di padronanza</b>	<b>Livelli di certificazione</b>
<i>Livello &lt;1</i> <i>(da non considerare ai fini della certificazione)</i>	Anche con l'aiuto dell'insegnante, legge in modo non ancora scorrevole ed espressivo, con frequenti interruzioni.	<b>Competenza non ancora acquisita</b>
<i>Livello &lt;1</i> <i>(da non considerare ai fini della certificazione)</i>	Legge in modo non ancora scorrevole ed espressivo, quando legge a voce alta rispetta solo occasionalmente la punteggiatura, quando legge in modo silenzioso spesso non sa orientarsi nel testo.	
<i>Livello 1</i>	Legge in modo abbastanza scorrevole, rispettando la punteggiatura e modulando la voce; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo.	<b>D – Iniziale</b> L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.
<i>Livello 2</i>	Legge testi nuovi in modo scorrevole ed espressivo, utilizzando la giusta intonazione e modulazione della voce rispetto al contenuto; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo.	<b>C – Base</b> L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>Livello 3</i>	Legge testi nuovi in modo scorrevole, corretto ed espressivo, utilizzando la giusta intonazione e modulazione della voce rispetto al contenuto; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo e individuare le parti in cui sono contenute informazioni importanti.	<b>B – Intermedio</b> L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

<b>Livello 4</b>	Legge testi nuovi in modo scorrevole, corretto ed espressivo, utilizzando la giusta intonazione e modulazione della voce rispetto al contenuto e alle parti della narrazione; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo, individuando le parti in cui sono contenute informazioni importanti e mettendole in relazione tra loro in funzione di una comprensione completa di quanto letto.	<b>A – Avanzato</b> 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.
------------------	---	--

Componente 2.2.2.

**2.4.**

<b>Livelli di competenza</b>	<b>Descrittori di padronanza</b>	<b>Livelli di certificazione</b>
<i>Livello &lt;1 (da non considerare ai fini della certificazione)</i>	Anche con l'aiuto dell'insegnante, incontra difficoltà anche gravi nella comprensione di proposizioni sintatticamente semplici e di testi brevi.	<b>Competenza non ancora acquisita</b>
<i>Livello &lt;1 (da non considerare ai fini della certificazione)</i>	Incontra difficoltà nella comprensione di proposizioni sintatticamente complesse e nella comprensione globale e locale del testo, non è ancora in grado di formulare giudizi su quanto letto.	
<b>Livello 1</b>	Con l'aiuto dell'insegnante, comprende testi sintatticamente e lessicalmente semplici, localizza in essi informazioni esplicite utili a uno scopo immediato, comincia ad utilizzare dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.	<b>D – Iniziale</b> L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

<i>Livello 2</i>	Comprende in modo corretto e completo 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.	<b>C – Base</b> L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>Livello 3</i>	Comprende con sicurezza e in modo completo vari tipi di testo, localizza in testi di media estensione elementi informativi, descrittivi, narrativi, procedurali, in funzione del raggiungimento di uno scopo; formula giudizi su quanto letto motivando il proprio punto di vista.	<b>B – Intermedio</b> L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>Livello 4</i>	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; formula giudizi su quanto letto motivando il proprio punto di vista, sapendo ricercare nel testo gli elementi in grado di supportarlo.	<b>A – Avanzato</b> 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.

### 3. Conclusioni

La riflessione attorno allo sviluppo professionale degli insegnanti non può prescindere dal considerare la costruzione di competenze legate alla valutazione e certificazione come un obiettivo prioritario. La sfida da fronteggiare in questo preciso momento storico, infatti, è quella di fare in modo che gli operatori della scuola si appropriino degli strumenti normativi e metodologici messi a

disposizione dalla ricerca educativa, così che la valutazione e la certificazione delle competenze possano tradursi in prassi consolidate all'interno delle classi e rendere l'apprendimento degli alunni oggetto di riconoscimento anche esterno ai contesti scolastici.

Quella che si prospetta è una sfida allargata che coinvolge gli insegnanti, il mondo della ricerca, le istituzioni, l'utenza, e che richiede la ridefinizione di un nuovo modello culturale di valutazione. Gli insuccessi prodotti dagli approcci teorici e dalle pratiche del passato confermano la necessità di voltare pagina, a favore di una nuova idea di valutazione non più considerata come strumento di controllo, bensì come strumento di promozione dell'apprendimento e di valorizzazione delle capacità di ciascuno. In questo modo soltanto diventa possibile riscoprire il "valore positivo della valutazione" (Domenici, 1993), per cui l'accertamento e la misurazione delle prestazioni non rappresentano più il fine ultimo del fare scuola, ma diventano processi a supporto della didattica da cui far discendere successivi interventi orientati allo sviluppo di competenze superiori. In questo senso la valutazione va oltre le prove di accertamento e punta direttamente a sostenere lo sviluppo e la crescita dell'alunno.

In questo processo di *empowerment* e di implementazione delle competenze degli insegnanti – comprese quelle valutative – la formazione, sia iniziale che in servizio, e la ricerca sulle epistemologie e sulle pratiche professionali possono fornire un contributo fondamentale nella direzione della maturazione di competenze e di *expertise* che in passato non erano richieste e che oggi invece costituiscono elementi imprescindibili della qualificazione professionale del corpo docente. Le esperienze di ricerca-formazione documentate in queste pagine si inseriscono in questa prospettiva che vede nell'interazione sinergica tra la sapienza della pratica e le evidenze della ricerca didattico-sperimentale un nuovo modo per far crescere e migliorare sia la ricerca che la professionalità dei docenti.

## Bibliografia

- Archibald, D.A. e Newman, F.M. (1988), *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in secondary schools*, National Association of Secondary School Principals, Washington, DC.
- Arter, J. e Bond, L. (1996), *Why is assessment changing*, in Blum, R.E. e Arter, J.A. (a cura di) (1996), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA).
- Asquini, G. e Corsini, C. (2010), *L'evoluzione dei risultati di lettura nelle diverse edizioni di PISA*, in AA.VV. (a cura di), *PISA 2006 Approfondimenti tematici e metodologici*, Armando, Roma.

- Bennett, R.E., Jenkins, F., Persky, H. e Weiss A. (2003), «Assessing complex problem-solving performances», in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10, 3, novembre, pp. 347-365.
- Bondioli, A. e Ferrari, M. (2004) (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Junior, Bergamo.
- Bottani, N. (2007), *La scuola di fronte allo “tsunami” delle competenze*, in Rychen, D.S. e Salganik, L.H. (2007) (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, (trad. it. delle conclusioni del Progetto DeSeCo), FrancoAngeli, Milano.
- Brooks, J.G. e Brooks, M. (1999), *The case for constructivist classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA).
- Brown, J.S., Collins, A. e Duguid, P. (1996), *Situated cognition and the culture of learning*, in McLellan, H. (1996) (a cura di), *Situated learning perspectives*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs (NJ).
- Calonghi, L. (1955), «Prove e scale oggettive, tests ed esami», in *Orientamenti Pedagogici*, II, 2, pp. 165-170.
- Capperucci, D. (2011) (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Castoldi, M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Castoldi, M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Chase, C.I. (1999), *Contemporary Assessment for Educators*, Longman, Reading (MA).
- Coggi, C. e Notti, A. (2002) (a cura di), *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Comoglio, M. (2002), «La valutazione autentica», in *Orientamenti Pedagogici*, 49, 1.
- Comoglio, M. (2003), *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano.
- Creswell, J.W. e Plano Clarke, W.L. (2011), *Designing and conducting mixed methods research*, Sage Publication, Thousand Oaks.
- Danielson, C. e Hansen, P. (1999), *A collection of performance tasks and rubrics*, Eye On Education, Larchmont (NY).
- Darling-Hammond, L. (1994), «Performance assessment and educational equity», in *Harvard Educational Review*, 64, 1.
- Domenici, G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari.
- Elia, G. (2003), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini, Milano.
- Ellerani, P., Gentile, M. e Sacristani Mottinelli, M. (2007), *Valutare a scuola, formare competenze*, SEI, Torino.
- Frederiksen, J.R. e Collins, A. (1989), «A system approach to educational testing», in *Educational Researcher*, 18, 9.
- Gardner, H. (1992), *Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing*, in Gifford, B.R. e O'Connor, M.C. (1992), *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*, Kluwer Academic Publishers, Boston.
- Gattullo, M. (1968), *Didattica e docimologia*, Armando, Roma.
- Giovannini, M.L. (1994), *Valutazione sotto esame*, Ethel editoriale Giorgio Mondatori, Milano.

- Giovannini, M.L. (1995), *La valutazione. Ovvero, oltre il giudizio sull'alunno*, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, Milano.
- Glaser, R. (1984), «Education and thinking: The role of knowledge», in *American Psychologist*, 32.
- Glaser, R. e Resnick, L.B. (1989) (a cura di), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).
- Goodrich, H. (1996), «Understanding rubrics», in *Educational Leadership*, 54, 4.
- Gredler, E. (1999), *Classroom Assessment and Learning*, Longman, Reading (MA).
- Hart, D. (1994), *Authentic assessment. A Handbook for Educators*, Addison-Wesley, Menlo Park (CA).
- Hattie, J. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, Routledge, London.
- Maccario, D. (2012), *A scuola di competenze*, SEI, Torino.
- McClelland, D.C. (1973), «Testing for competence rather than intelligence», in *American Psychologist*, 28.
- McClelland, D.C. (1994), «The knowledge testing-educational complex strikes back», in *American Psychologist*, 1.
- McTighe, J. e Wiggins G. (2004), *Understanding by design. Professional development workbook*, ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA).
- MIUR (2012), «Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo», in *Annali dell'Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.
- OECD (2002), *The definition and selection of key competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*, Strategic paper, 7 ottobre 2002.
- Paparella, N. (2009) (a cura di), *Il progetto educativo, voll. 1-3*, Armando, Roma.
- Pellerey, M. (2010), *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli.
- Perrenoud, P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Petracca, C. (2015), *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo.
- Rey, B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano.
- Rychen, D.S. e Salganik, L.H. (2007) (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (trad. it. delle conclusioni del Progetto DeSeCo), FrancoAngeli, Milano.
- Santelli Beccegato, L. e Varisco B.M. (2003), *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Guerini Studio, Torino.
- Shepard, L.A. (1991), «Psychometricians' beliefs about learning», in *Educational Researcher*, 20.
- Stevens, D.D. e Levi, A.J. (2005), *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*, Stylus, Sterling (VA).
- Stiggins, R.J. (1994), *Student-centered classroom assessment*, Macmillan, New York.
- Trincherò, R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.

- Unione Europea (2010), *Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"*, G.U. 2010/C 117/01.
- Vannini, I. (2009), *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Erickson, Trento.
- Varisco, B.M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Guerini Studio, Milano.
- Vertecchi, B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano.
- Vertecchi, B. e Agrusti, G. (2008), *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Vertecchi, B., Agrusti, G. e Losito, B. (2010), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Viganò, R. e Cattaneo, A. (2012), *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*, Vita e Pensiero, Milano.
- Visalberghi, A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo formativo*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Wainer, H. e Braun, H.I. (1988) (a cura di), *Test Validity*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).
- Wiggins, G. (1989), «A true test: Toward more authentic and equitable assessment», in *Phi Delta Kappan*, 70, 9.
- Wiggins, G. (1990), «The case for authentic assessment», in *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, 2.
- Wiggins, G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- Worthen, B.R. (1992), *Measurement and Assessment in Schools*, Longman, Reading (MA).