

# Progettazione e valutazione per competenze

a cura del prof. **DAVIDE CAPPERUCCI**

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) sottolineano l'importanza della progettazione curricolare per competenze. Di seguito sono forniti alcuni suggerimenti metodologici, per supportare gli insegnanti e le scuole nella progettazione di percorsi didattici finalizzati allo sviluppo di competenze e nella valutazione degli apprendimenti.

I suggerimenti proposti sono funzionali a un uso ottimale dei testi didattici da parte degli alunni e accompagnano il docente nel realizzare le attività didattiche all'interno di un quadro teorico-metodologico di riferimento centrato sulla didattica per competenze.

## Che cosa sono le competenze a scuola?

Le competenze in ambito scolastico possono essere definite come la **capacità dell'alunno di utilizzare conoscenze e abilità**, acquisite attraverso lo studio delle discipline, **per risolvere problemi complessi in contesti noti o inediti**.

Nel formare e sviluppare competenze, quindi, le componenti da tenere sotto controllo sono due:

- la prima «esterna», legata all'insegnamento e rappresentata dai saperi e dalle abilità specifici delle discipline;
- la seconda «interna», riguardante i tratti personali dell'alunno, come l'atteggiamento verso lo studio, la motivazione, gli stili relazionali, l'autoefficacia, l'immagine di sé...

Il lavoro dell'insegnante può intervenire su entrambe queste componenti della competenza, con un'incidenza probabilmente maggiore sulla prima, perché strettamente legata alla didattica.

Le competenze si servono pertanto delle conoscenze e delle abilità. Le **conoscenze** sono l'insieme dei fatti, dei principi, delle teorie e delle pratiche consolidate nel tempo relative a un settore di lavoro o di studio. Le **abilità**, invece, indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Esse sono sia cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) che pratiche (uso di metodi, materiali, strumenti).

Le conoscenze e le abilità sono gli strumenti che permettono alla competenza di svilupparsi. Non esiste tuttavia un rapporto direttamente proporzionale tra conoscenze e abilità possedute e competenze sviluppate. Il passaggio dalle prime alle seconde non è automatico; non è vero, infatti, che grandi bagagli conoscitivi assicurino di per sé la messa in atto di comportamenti competenti. Le conoscenze e le abilità forniscono gli elementi base da cui partire, ma **il saper agire sui problemi non è dato solo dalla quantità e complessità delle informazioni apprese, ma soprattutto da come l'alunno è in grado di orchestrare questo bagaglio di dati** attraverso funzioni cognitive che rimandano alla capacità di impostare un problema, riconoscere i tratti comuni e inediti di un'esperienza, leggere le informazioni disponibili e ricercarne altre, formulare ipotesi, riflettere sull'efficacia delle

azioni intraprese e saperne valutare gli effetti. Queste funzioni o comportamenti cognitivi, al pari delle conoscenze e delle abilità, devono essere formati e sviluppati a scuola grazie alla didattica (Capperucci, 2008; vedi *Bibliografia di riferimento*).

L'interazione sinergica di tutti questi aspetti contribuisce alla costruzione delle competenze.

## Organizzazione del curricolo per competenze

La progettazione per competenze è funzionale alla realizzazione del **curricolo**, ovvero del **percorso formativo intenzionale che la scuola e il singolo insegnante realizzano per i propri alunni** in vista dello sviluppo di apposite conoscenze, abilità e competenze.

Le *Indicazioni nazionali* hanno definito un'organizzazione precisa del curricolo per competenze, che deve essere rispettata anche nella progettazione degli interventi didattici dei docenti.

Gli insegnanti, infatti, sono chiamati a sviluppare due diverse tipologie di competenze:

- **competenze chiave di cittadinanza;**
- **competenze disciplinari.**

Le competenze chiave di cittadinanza sono competenze trasversali al cui sviluppo concorrono tutte le discipline e di cui tutte le discipline si servono.

Queste sono riportate nell'*Allegato 2* del DM n. 139/2007 (v. **Tabella 1**).

**Tabella 1**

### **Competenze chiave di cittadinanza previste al termine dell'istruzione obbligatoria**

Costruzione del sé
<b>Imparare a imparare:</b> organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di lavoro e di studio.
<b>Progettare:</b> formulare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
Relazioni con gli altri
<b>Comunicare:</b> - <b>comprendere</b> messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); - <b>rappresentare</b> eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
<b>Collaborare e partecipare:</b> interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
<b>Agire in modo autonomo e responsabile:</b> sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.

segue tabella ►►

### Positiva interazione con la realtà naturale e sociale

**Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando le ipotesi, individuando le fonti, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni e utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.

**Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.

**Acquisire e interpretare l'informazione:** acquisire e interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Le competenze disciplinari nelle Indicazioni nazionali corrispondono ai cosiddetti **Traguardi per lo sviluppo delle competenze** previsti al termine della scuola primaria. «Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio» (MIUR, 2012, p. 18).

Come detto sopra, per sviluppare competenze è necessario possedere conoscenze e abilità, queste ultime nelle *Indicazioni nazionali* sono indicate, per ogni disciplina, dagli **Obiettivi di apprendimento**, previsti al termine delle classi terza e quinta primaria. Questi sono «campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto didattiche e organizzative, mirando a un insegnamento ricco ed efficace».

Diversamente dai *Traguardi*, questi non sono prescrittivi; infatti, a quelli proposti nelle Indicazioni gli insegnanti possono apportare tutti gli adattamenti che ritengono necessari in base alle caratteristiche delle classi in cui operano.

**L'insegnante deve sempre avere ben chiara la finalità di ciascun intervento didattico**, per questo in fase di progettazione è fondamentale, oltre che utile, **individuare uno stretto collegamento tra traguardi e obiettivi di apprendimento**.

In concreto, la domanda dalla quale dovrebbe prendere avvio il lavoro di progettazione dell'insegnante dovrebbe essere la seguente: «Quali sono gli obiettivi di apprendimento funzionali a sviluppare il traguardo per lo sviluppo delle competenze a cui sto puntando?».

Una scheda di raccordo tra questi due oggetti, come per esempio quella indicata nella seguente **Tabella 2**, potrebbe essere efficace in tal senso.



**Tabella 2**

**Raccordo fra Traguardi per lo sviluppo delle competenze e Obiettivi di apprendimento dell'Italiano nella Scuola Primaria**

TRAGUARDI	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO
<p><b>1.</b> Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.</p>	<b>Fino al termine della classe III</b>
	<b>1.1</b> Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.
	<b>1.2</b> Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
	<b>1.3</b> Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.
	<b>1.4</b> Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.
	<b>Fino al termine della classe V</b>
	<b>1.5</b> Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.
	<b>1.6</b> Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto.
	<b>1.7</b> Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.
	<b>1.8</b> Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi.
<b>1.9</b> Organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza o un'esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.	
<p><b>2.</b> Ascolta e comprende testi orali «diretti» o «trasmessi» dai media collegandone il significato, le informazioni principali e lo scopo.</p>	<b>Fino al termine della classe III</b>
	<b>2.1</b> Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e risporli in modo comprensibile a chi ascolta.
	<b>2.2</b> Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività conosciuta.
	<b>Fino al termine della classe V</b>
	<b>2.3</b> Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione (diretta o trasmessa); comprendere lo scopo e l'argomento di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini ...).
	<b>2.4</b> Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce.
<b>2.5</b> Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzarne il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.	

segue tabella

TRAGUARDI	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO
<p><b>3.</b> Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.</p>	<b>Fino al termine della classe III</b>
	<p><b>3.1</b> Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.</p>
	<p><b>3.2</b> Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.</p>
	<p><b>3.3</b> Leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.</p>
	<p><b>3.4</b> Leggere semplici testi di divulgazione per ricavarne informazioni utili ad avviare conoscenze su temi noti.</p>
	<b>Fino al termine della classe V</b>
	<p><b>3.5</b> Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce.</p>
<p><b>3.6</b> Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.</p>	
<p><b>3.7</b> Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.</p>	

## Progettare per «unità di competenza»

Per la progettazione settimanale (o quindicinale o per periodi più lunghi) può essere utile disporre di strumenti capaci di supportare il lavoro di pianificazione degli interventi didattici, in modo da tenere presenti tutti gli oggetti che dovrebbero caratterizzare una buona progettazione.

A tale scopo può essere utile avvalersi di una progettazione per «**unità di competenza**»<sup>1</sup> (Cappucci *et al.*, 2016). L'unità di competenza, cui si riferiscono le attività proposte nei testi didattici, rappresenta un'**unità di lavoro centrata su un percorso formativo unitario**, finalizzato alla maturazione di competenze in modo tale che queste possano essere poi valutate e certificate.

Ogni competenza rappresenta al tempo stesso un **prodotto-traguardo** da riferire a una specifica classe o fascia d'età e un **punto di partenza** per acquisizioni che prevedono un superiore livello di padronanza (*mastery*). Il concetto di «unità» rimanda, inoltre, a un'idea di competenza intesa come costruito complesso, che richiede un percorso maturativo da definirsi in itinere e che prevede un confronto costante con le situazioni in cui le azioni del bambino sono messe in atto. Essa si connota in termini di apprendimento significativo, autentico, progressivo e situato.

La competenza pertanto può essere considerata come un traguardo a lungo termine che prevede *livelli di padronanza* diversi e crescenti, raggiungibili mediante specifiche unità di lavoro, dotate di una loro autonomia, sequenzialità e interconnettività.

<sup>1</sup> Diversamente dalle «unità didattiche», più legate ai modelli curriculari basati sulla programmazione didattica, e dalle «unità di apprendimento», introdotte dalla Riforma Moratti con il D.Lgs. n. 59 del 2004, che prevedevano una struttura definita e strettamente legata ai piani di studio personalizzati, le «unità di competenza» sono il dispositivo progettuale che meglio rappresenta la centralità del curricolo verticale per competenze introdotto dalle Indicazioni Nazionali del 2012.

A conclusione di un'unità di competenza, almeno in ambito scolastico, difficilmente si è in grado di certificare una competenza nel suo complesso, ma è possibile invece certificare una parte significativa di essa, una sua componente, un suo aspetto peculiare tale da attestare il grado di sviluppo della competenza cui ci si riferisce. L'organizzazione della progettazione didattica per unità di competenza favorisce il raccordo tra i diversi snodi del percorso d'istruzione, grazie alla costruzione di un curriculum verticale, progressivo e unitario, che cerca di limitare il più possibile ripetizioni, sovrapposizioni e frammentazioni. In questo senso il curriculum diventa il canale privilegiato per realizzare la continuità educativa e incrementare la reciprocità tra diversi ordini e gradi scolastici.

**La progettazione per unità di competenza può essere scandita in tre fasi:** pre-attiva, attiva e post-attiva. Esse sono riferite al lavoro *ex ante*, *in itinere* ed *ex post* che i docenti sono chiamati a mettere in pratica a livello didattico. Per ciascuna di dette fasi possono essere previste apposite *azioni* e *compiti* che l'insegnante deve portare a termine.

## Fase pre-attiva

### Azioni principali

- Individuare le competenze da sviluppare ed esplicitare i diversi livelli di padronanza rispetto ai quali la competenza selezionata deve essere accertata (per questo secondo aspetto può essere utile ricorrere all'uso delle rubriche valutative, come indicato nelle **Tablelle 3a, 3b, 3c** che seguono).
- Definire, a maglie larghe, il percorso didattico da realizzare.

### Compiti dell'insegnante

- Selezionare i traguardi per lo sviluppo delle competenze; definire i descrittori di padronanza della rubrica; selezionare gli obiettivi di apprendimento (conoscenze e abilità); definire i prerequisiti; esplicitare i contenuti delle attività e delle metodologie didattiche; predisporre gli strumenti in grado di rilevare le conoscenze e le competenze in ingresso.

## Fase attiva

### Azioni principali

- Adattare l'impianto curricolare per competenze, definito nella fase precedente, alle reali esigenze degli alunni.
- Mediare tra il percorso formativo pensato dall'insegnante, gli interessi manifestati dagli alunni e le risorse a disposizione.

### Compiti dell'insegnante

- Verificare la fattibilità degli interventi progettati; introdurre modifiche, integrazioni e adeguamenti in corso d'opera in base alle risposte fornite dagli alunni; realizzare le attività didattiche progettate; verificare l'efficacia delle metodologie e degli strumenti impiegati; prevedere momenti di valutazione formativa tesi a rilevare eventuali punti di forza e di debolezza riscontrati dagli alunni nelle diverse fasi di avanzamento del lavoro.

## Fase post-attiva

### Azioni principali

- Analizzare insieme agli alunni le criticità incontrate durante le fasi di lavoro e annotarle.
- Ripercorrere le fasi di lavoro e sintetizzare i risultati di apprendimento conseguiti.

### Compiti dell'insegnante

- Predisporre mappe concettuali, sintesi, schemi, diagrammi, ecc.; elaborare strumenti di autovalutazione (schede autovalutative, emoticon, semafori a colori, ecc.) in grado di rilevare il grado di soddisfazione e di benessere del bambino nelle attività a cui ha partecipato; valutare l'efficacia formativa degli interventi proposti in relazione ai risultati delle prove di verifica; verificare il grado di coerenza tra la scelta dei traguardi e gli obiettivi di apprendimento; verificare complessivamente

l'impianto progettuale dell'unità di competenza in merito alla congruità dei compiti proposti, dei tempi, degli spazi, dei sussidi, dei dispositivi di valutazione impiegati.

Questo percorso ciclico di riflessione attorno alle unità di competenza permette una revisione costante del lavoro svolto dall'insegnante, nella prospettiva del miglioramento degli interventi didattici.

Le **Tabelle 3a, 3b e 3c** riportano esempi di progettazione per unità di competenza di Italiano, Matematica e Lingua inglese per una classe quinta primaria. Nella griglia di progettazione sono messe in evidenza le parti costitutive che definiscono la struttura di un'unità di competenza.

**Tabella 3a**

**Griglia di progettazione di un'unità di competenza di Italiano per la Scuola Primaria (UdC Mod.)**

## Titolo dell'unità di competenza: *Le avventure di Pinocchio*

<b>Istituto scolastico</b>	Istituto Comprensivo Statale di .....
<b>Ordine e grado scolastico</b>	Scuola Primaria
<b>Classe</b>	Classe V
<b>Analisi dei bisogni</b>	<b>Bisogno rilevato:</b> potenziare la competenza di comprensione globale e parziale di testi narrativi. <b>Prerequisiti:</b> lettura di testi continui; lettura durante le vacanze estive del testo <i>Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino</i> , di Carlo Collodi; conoscenza delle caratteristiche strutturali e funzionali di un testo narrativo.
<b>Indicatore di competenza del Profilo dello Studente (PS)</b> <i>(in uscita dalla classe V di scuola primaria, secondo quanto previsto dalla CM n. 3/2015)</i>	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>Traguardo per lo sviluppo delle competenze (TSC)</b> <i>(Indicazioni Nazionali, 2012)</i>	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>Raccordo con altre discipline delle Indicazioni Nazionali 2012</b>	Arte e immagine Musica
<b>Raccordo con le competenze di base previste al termine dell'obbligo di istruzione</b> <i>(Allegato 1, DM n. 139/2007)</i>	Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo.
<b>Raccordo con le competenze chiave di cittadinanza previste al termine dell'obbligo di istruzione</b> <i>(Allegato 2, DM n. 139/2007)</i>	Comunicare. Collaborare e partecipare. Agire in modo autonomo e responsabile. Acquisire e interpretare l'informazione.

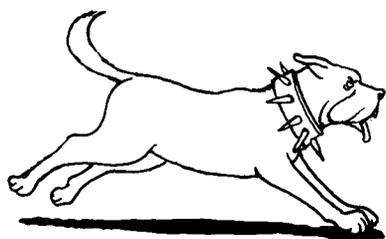
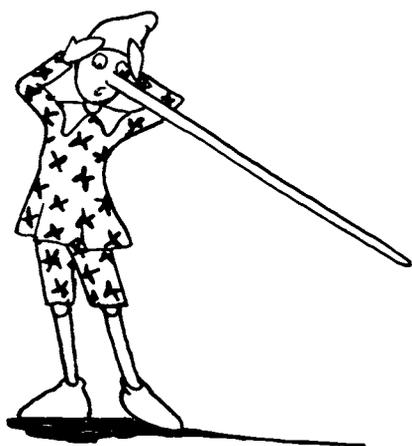
### Rubrica del traguardo (TSC) individuato

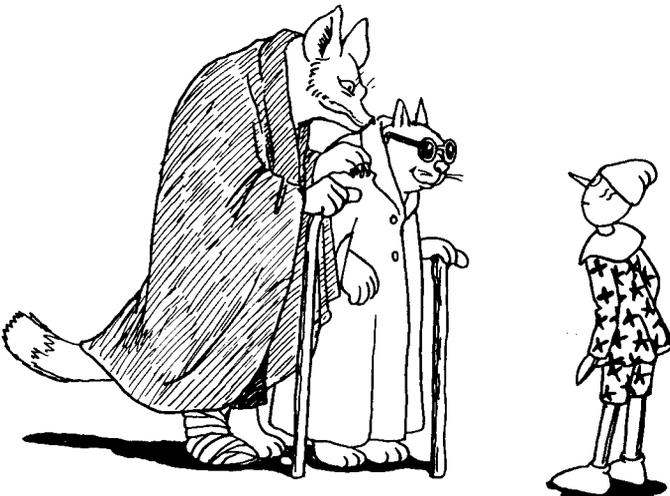
<p><b>A – Avanzato</b> L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.</p>	<p>Legge senza frequenti interruzioni e con espressività, dosando 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 e 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.</p>
<p><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.</p>	<p>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.</p>
<p><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.</p>	<p>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.</p>
<p><b>D – Iniziale</b> L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.</p>	<p>Se aiutato/a, 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 uno scopo immediato; comincia a utilizzare dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.</p>
<p><b>Disciplina</b></p>	<p><b>Italiano</b></p>

segue griglia di progettazione ►►



OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	CONTENUTI	ATTIVITÀ	METODO
<p><b>Leggere testi narrativi, individuandone il senso globale e/o le informazioni principali.</b></p>	<p><b>Le avventure di Pinocchio.</b></p> <p>Brani scelti:</p> <p>Cap. 1 «Mastro Ciliegia e il pezzo di legno»</p> <p>Cap. 10 «Il burattinaio Mangiafuoco»</p> <p>Capp. 16-17 «I tre medici intorno al letto di Pinocchio»</p> <p>Cap. 19 «Pinocchio davanti al giudice»</p> <p>Cap. 27 «Un'ingiustizia subita da Pinocchio»</p>	<p><i>Pre-attività:</i> lettura individuale durante le vacanze estive del testo <i>Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino</i>, di C. Collodi.</p>	
		<p>Discussione collettiva sul libro <i>Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino</i>, di C. Collodi.</p>	Frontale/deduttivo.
		<p>Lettura in classe di brani scelti.</p>	Frontale/deduttivo.
		<p>Richiamo dei contenuti principali del/dei brano/i letto/i, divisione in sequenze delle parti lette, rappresentazione grafica delle sequenze.</p>	Frontale/deduttivo.
		<p>Visione di film di animazione sulla <i>Storia di Pinocchio</i> e riflessione sul contenuto globale della storia; comprensione delle varie sequenze narrative.</p>	Frontale/deduttivo.
		<p>Ricostruzione del comportamento dei vari personaggi attraverso mappe concettuali e rappresentazioni grafiche.</p>	Induttivo.
		<p>Individuazione delle informazioni relative ai seguenti temi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la paura e i sintomi con cui si manifesta;</li> <li>• la paura dei personaggi che rivestono il ruolo dell'autorità.</li> </ul>	Per scoperta.
		<p>Lettura di immagini riguardanti la paura anche attraverso supporti multimediali.</p>	Per scoperta.
		<p>Racconto per piccoli gruppi di episodi del vissuto degli alunni legati alla paura e al tema dell'ingiustizia.</p>	Cooperativo.
		<p>Drammatizzazione e videoregistrazione di brevi episodi del raccontato.</p>	Cooperativo.
	<p>Feedback a seguito della visione delle videoregistrazioni.</p>	Cooperativo.	



STRUMENTI	DURATA	VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	VALUTAZIONE DEL TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE
Testo.		Questionari con domande a risposta aperta e a scelta multipla sulla comprensione globale e parziale del testo.	Prove di lettura strumentale per verificarne la fluidità e l'espressività.
Testo.	60 min		Questionario di comprensione del testo mediante domande a risposta aperta e a scelta multipla, semplice e complessa.
Testo.			
Materiale di facile consumo.	20 min		
Film di animazione. Strumenti per riproduzione video.	20 min		
Materiale di facile consumo.	80 min		
Materiale di facile consumo.	30 min		
Pc, LIM, materiali e immagini fornite dall'insegnante.	30 min		Produzione di testi scritti relativi a esperienze personali.
	30 min		
Videoregistrazione.	60 min		
Videoregistrazione.	30 min		

segue griglia di progettazione ►►



OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	CONTENUTI	ATTIVITÀ	METODO
Individuare nel testo elementi della struttura base (personaggi, luoghi, azioni e situazioni).	<b>Le avventure di Pinocchio.</b> Brani scelti: Cap. 6 «Il vecchino che si affaccia» Cap. 29 «Il vecchietto sulla porta» Cap. 21 «Il padrone del campo» Cap. 23 «La vecchina e i pescatori» Cap. 24 «Il carbonaio, il muratore e altri» Capp. 26-27 «I compagni di scuola» Capp. 30-31 «L'amico del cuore: Lucignolo»	Lettura vicariale dei brani scelti.	Frontale/deduttivo.
		Sottolineatura di parole chiave per l'individuazione di personaggi, luoghi e azioni.	Per scoperta.
		Guessing game sulle caratteristiche fisiche e psicologiche dei personaggi del testo.	Per scoperta.
		Tabulazione dei dati in gruppi di lavoro.	Cooperativo.
		Elaborazione della sceneggiatura di uno dei brani letti e successiva drammatizzazione.	Frontale/deduttivo.
		Discussione sui mestieri antichi individuati nei brani.	Induttivo.
		Discussione sul ruolo degli anziani nella società anche attraverso l'analisi di canzoni (F. Guccini, <i>Il vecchio e il bambino</i> ; C. Baglioni, <i>I vecchi</i> ).	Cooperativo.
		Riflessione guidata sui comportamenti dei personaggi della storia di Pinocchio e analisi delle dinamiche relazionali all'interno della propria classe.	Induttivo/cooperativo.
		Costruzione di cartelloni collettivi su personaggi e ambienti della storia.	Cooperativo.
		Comparazione dei personaggi della storia con quelli di cartoni animati attuali e costruzione di schede comparative.	Per scoperta.
Formulare spiegazioni di termini ed espressioni figurate.	<b>Le avventure di Pinocchio.</b> Brani scelti: Cap. 6 «La nottataccia d'inverno» Cap. 13 «Un buio così buio» Capp. 26-27 «I compagni di scuola» Frasi idiomatiche, similitudini e metafore scelte dal testo.	Lettura vicariale dei brani scelti.	Frontale/deduttivo.
		Sottolineatura di termini, espressioni e modi di dire.	Per scoperta.
		Ipotesi di spiegazione da parte degli alunni.	Per scoperta/induttivo.
		Analisi e spiegazione degli elementi linguistici presi in esame.	Frontale/deduttivo.
		Ricerca per gruppi di lavoro di espressioni corrispondenti nell'italiano moderno.	Cooperativo.
		Formulazione di ipotesi sul significato di similitudini tratte dal romanzo (lavoro di gruppo).	Cooperativo.
		Confronto e verifica delle ipotesi.	Cooperativo.

STRUMENTI	DURATA	VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	VALUTAZIONE DEL TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE
Testo, materiale di facile consumo.	30 min	Tabulazione di dati e produzione di testi descrittivi, narrativi e brevi sceneggiature.	<p>Simulazione di un'intervista a uno dei personaggi del testo.</p> <p>Compilazione di tabelle o griglie descrittive dei personaggi e degli ambienti della storia.</p> <p>Confronto tra due testi in cui sono esposte tesi diverse sul medesimo oggetto (l'amicizia): espressione di un parere motivato a fronte delle informazioni contenute nel testo.</p>
Giochi.	30 min		
Materiale di facile consumo.	30 min		
Testo, materiale di facile consumo.	90 min		
	30 min	Discussioni guidate e costruzione di mappe concettuali.	
Testi di canzoni.	30 min		
	30 min		
Materiale di facile consumo e di riciclo.	90 min	Compilazione di griglie descrittive (personaggi, luoghi, azioni e situazioni).	
Video, testi, tabelle.	60 min		
Testo, materiale di facile consumo.	30 min	Compilazione di griglie che prevedono corrispondenze tra detti del passato e detti attuali.	Giochi linguistici legati a termini ed espressioni figurate.
	20 min		
	40 min	Esercitazioni sul significato di parole ed espressioni.	
	60 min		
	60 min		
	30 min		

**Tabella 3b**

**Griglia di progettazione di un'unità di competenza di Matematica per la Scuola Primaria (UdC Mod.)**

## Titolo dell'unità di competenza: *Giochiamo con i poligoni*

<b>Istituto scolastico</b>	Istituto Comprensivo Statale di .....
<b>Ordine e grado scolastico</b>	Scuola Primaria
<b>Classe</b>	Classe V
<b>Analisi dei bisogni</b>	<p><b>Bisogno rilevato:</b> applicare conoscenze matematiche e geometriche in situazioni concrete.</p> <p><b>Prerequisiti:</b> conoscere le principali figure geometriche; eseguire misurazioni con i sistemi convenzionali.</p>
<b>Indicatore di competenza del Profilo dello Studente (PS)</b> <i>(in uscita dalla classe V di scuola primaria, secondo quanto previsto dalla CM n. 3/2015)</i>	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.
<b>Traguardo per lo sviluppo delle competenze (TSC)</b> <i>(Indicazioni Nazionali, 2012)</i>	Descrive, denomina e classifica figure in base a caratteristiche geometriche, ne determina misure, progetta e costruisce modelli concreti di vario tipo.
<b>Raccordo con altre discipline</b> <i>delle Indicazioni Nazionali 2012</i>	Arte e immagine Italiano Tecnologia Educazione fisica Musica
<b>Raccordo con le competenze di base previste al termine dell'obbligo di istruzione</b> <i>(Allegato 1, DM n. 139/2007)</i>	Confrontare e analizzare figure geometriche, individuando varianti e relazioni.
<b>Raccordo con le competenze chiave di cittadinanza previste al termine dell'obbligo di istruzione</b> <i>(Allegato 2, DM n. 139/2007)</i>	Risolvere problemi. Individuare collegamenti e relazioni. Collaborare e partecipare. Imparare a imparare. Progettare.

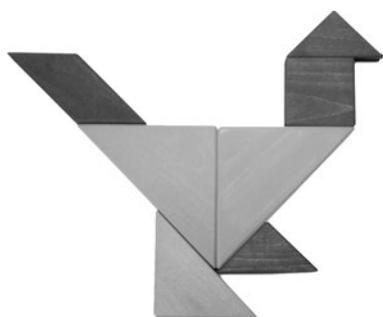
### Rubrica del traguardo (TSC) individuato

<p><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.</p>	<p>Denomina, descrive e classifica le principali figure piane e ne riconosce le caratteristiche principali; sa scegliere le diverse strategie per calcolare perimetro e area ed è in grado di applicarle a situazioni di vita reale.</p>
<p><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.</p>	<p>Denomina e classifica le figure piane e solide e ne riconosce le caratteristiche principali; applica strategie per calcolare perimetro e area.</p>
<p><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.</p>	<p>Denomina e classifica le figure piane; applica le strategie per calcolare il perimetro e l'area delle principali figure geometriche (quadrato, rettangolo e triangolo) con il supporto delle formule.</p>
<p><b>D – Iniziale</b> L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.</p>	<p>Se opportunamente guidato/a denomina le figure piane e riconosce angoli e lati; individua la regione interna e il contorno; calcola il perimetro del quadrato e del rettangolo con il supporto di formule ed esempi.</p>
<p><b>Disciplina</b></p>	<p><b>Matematica</b></p>

segue griglia di progettazione ►►

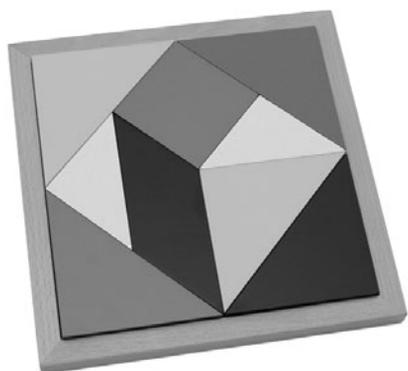


OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	CONTENUTI	ATTIVITÀ	METODO
<b>Conoscere e denominare poligoni (triangoli e quadrilateri) e descrivere le loro proprietà.</b>	Poligoni con lati $\leq$ a quattro.	<i>Brainstorming</i> sulle figure geometriche conosciute dai bambini e loro individuazione in contesti reali.	Induttivo.
		Presentazione delle principali figure geometriche: analisi di somiglianze e differenze.	Deduttivo/ frontale.
		Richiamo delle nozioni geometriche presentate nell'attività precedente.	Deduttivo/ frontale.
		Esercitazioni individuali e per piccoli gruppi con il tangram e l'origami.	Per scoperta.
		Visione delle figure geometriche per mezzo di software in grado di evidenziarne, anche graficamente, le caratteristiche.	Deduttivo/ frontale.
<b>Saper costruire poligoni usando semplici strumenti di misura (righello, goniometro...) e con opportune piegature della carta.</b>		Rappresentazione grafica dei poligoni presentati.	Deduttivo/ frontale.
		Costruzione di poligoni.	
		Costruzione di griglie descrittive delle caratteristiche dei poligoni considerati.	
		<i>Guessing game</i> sulle caratteristiche dei poligoni e loro riconoscimento.	Per scoperta.
<b>Conoscere e saper utilizzare le misure di lunghezza e di superficie.</b>	Misure lineari e quadrate.	Presentazione di misure convenzionali e non.	Deduttivo/frontale.
		Esecuzione di misurazioni con diversi sistemi metrici in contesti reali, a partire dai poligoni rilevabili all'interno della classe.	Per scoperta.
		Confronto tra misure equivalenti.	Per scoperta.

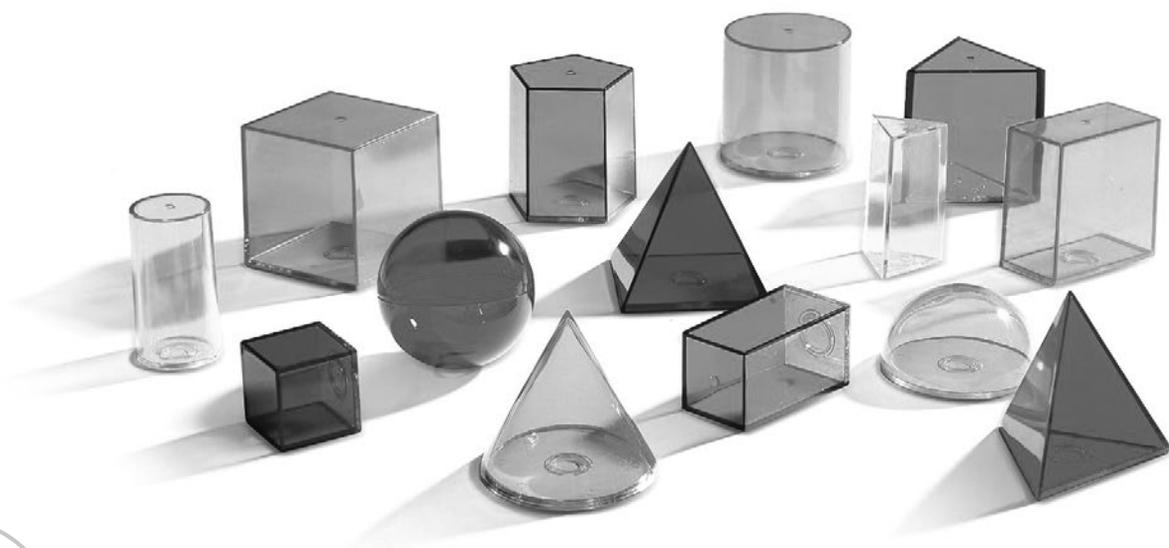


STRUMENTI	DURATA	VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	VALUTAZIONE DEL TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE
Pc e software, LIM, strumenti di misura, giochi matematici, forbici, carta, righello, schede didattiche, materiale di facile consumo.	10 min	Esercitazioni su: <ul style="list-style-type: none"> <li>• riconoscimento e descrizione delle caratteristiche di triangoli e quadrilateri;</li> <li>• classificazione di triangoli e quadrilateri in base ad angoli e lati.</li> </ul>	Costruzione del gioco «Inferno-Paradiso», che prevede le seguenti fasi. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Piegare i fogli in modo autonomo e riconoscere alcune figure geometriche.</li> <li>• Riconoscere le frazioni formate dalle piegature.</li> <li>• Calcolare l'area e il perimetro delle figure ottenute con le piegature dopo aver misurato lati e altezze, applicando le formule conosciute.</li> </ul>
	30 min		
	10 min		
	40 min		
Pc e software, LIM, strumenti di misura, giochi matematici, forbici, carta, righello, schede didattiche, materiale di facile consumo.	60 min	Esercitazioni su disegno e riproduzione di triangoli e quadrilateri mediante l'utilizzo di squadrette, righello, goniometro, ecc.	Riconoscere le uguaglianze e le relazioni fra le figure ottenute con le piegature, in termini del doppio, della metà, ecc.  Spiegare le fasi del procedimento usando i termini appropriati.
	120 min		
	120 min	Esercitazioni al pc finalizzate alla rappresentazione grafica di figure piane.	
	30 min		
Pc e software, LIM, strumenti di misura, righello, schede didattiche, materiale di facile consumo.	120 min	Esercitazioni su misure di lunghezza e superficie.	
	120 min	Esercitazioni su stime di misurazioni e su unità di misura utili in contesti reali.	
	120 min		

*segue griglia di progettazione* ►►



OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	CONTENUTI	ATTIVITÀ	METODO
<b>Saper calcolare perimetro e area dei poligoni.</b>	Perimetro e area.	Lezioni sui concetti di perimetro e di area.	Deduttivo/frontale.
		Presentazione delle formule per il calcolo del perimetro e dell'area dei poligoni.	
		Esercitazioni individuali e in piccolo gruppo sulla misurazione di aree e perimetri.	
		Esercitazioni sulla risoluzione di problemi geometrici reali o astratti.	
<b>Saper operare con le frazioni.</b>	Frazione come operatore.	Lezioni sulle caratteristiche e sull'uso delle frazioni.	Deduttivo/frontale.
	Frazioni equivalenti.	Individuazione e costruzione di frazioni nella realtà.	
	Frazione come numero decimale.	Esercitazione: dalle frazioni ai numeri decimali e viceversa.	Per scoperta.
		Esercitazioni sulle abilità di calcolo con le frazioni e i numeri decimali.	
Esercitazioni e <i>problem solving</i> con le frazioni e i numeri decimali.			
Esercitazioni per piccoli gruppi su «casi» con più percorsi risolutivi, in cui è richiesto l'uso di frazioni e numeri decimali.			



STRUMENTI	DURATA	VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	VALUTAZIONE DEL TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE
Pc e software, LIM, strumenti di misura, forbici, carta, righello, schede didattiche, materiale di facile consumo.	120 min	Esercitazioni legate al calcolo di aree e perimetri di triangoli e quadrilateri, a partire da misure date e/o da ricavare.	
	60 min	Prove oggettive con risposte a scelta multipla semplice o complessa.	
	120 min		
	120 min	Risoluzione di problemi geometrici anche con l'uso del pc.	
Pc e software, LIM, strumenti di misura, forbici, carta, righello, schede didattiche, materiale di facile consumo.	60 min	Risoluzione di esercizi e problemi che prevedono l'uso di frazioni e numeri decimali.	
	60 min	Compiti che richiedono la traduzione di indicazioni scritte in procedimenti operativi.	
	60 min		
	120 min		
Pc e software, LIM, strumenti di misura, forbici, carta, righello, schede didattiche, materiale di facile consumo.	120 min		
	120 min		
	120 min		



**Tabella 3c - Griglia di progettazione di un'unità di competenza di Lingua inglese per la Scuola Primaria (UdC Mod.)**

## Titolo dell'unità di competenza: *Benvenuti a casa Hill*

<b>Istituto scolastico</b>	Istituto Comprensivo Statale di .....
<b>Ordine e grado scolastico</b>	Scuola Primaria
<b>Classe</b>	Classe V
<b>Analisi dei bisogni</b>	<p><b>Bisogno rilevato:</b> potenziare la competenza comunicativa orale riferita a situazioni di vita quotidiana, attraverso forme linguistiche lessicalmente e sintatticamente semplici.</p> <p><b>Prerequisiti:</b> uso del <i>simple present</i>, conoscenza del lessico di base relativo alla famiglia, alla casa, alle principali azioni della vita quotidiana.</p>
<b>Indicatore di competenza del Profilo dello Studente (PS)</b> (in uscita dalla classe V di scuola primaria, secondo quanto previsto dalla CM n. 3/2015)	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.
<b>Traguardo per lo sviluppo delle competenze (TSC)</b> (Indicazioni Nazionali, 2012)	Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.
<b>Raccordo con altre discipline delle Indicazioni Nazionali 2012</b>	Italiano Arte e immagine Musica
<b>Raccordo con le competenze di base previste al termine dell'obbligo di istruzione</b> (Allegato 1, DM n. 139/2007)	Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi.
<b>Raccordo con le competenze chiave di cittadinanza previste al termine dell'obbligo di istruzione</b> (Allegato 2, DM n. 139/2007)	Comunicare. Collaborare e partecipare. Agire in modo autonomo e responsabile. Acquisire e interpretare l'informazione.



Rubrica del traguardo (TSC) individuato

<p><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.</p>	<p>In giochi (<i>role play</i>, simulazioni, ecc.) a coppie o per piccoli gruppi, comunica utilizzando frasi con più espansioni e periodi coordinati e subordinati tra loro per descrivere se stesso, la sua famiglia, le altre persone e il contesto in cui vive. Integra diverse fonti informative e strumenti per parlare di fenomeni familiari e non. In giochi di simulazione, è in grado di parlare di situazioni non ancora esperite utilizzando frasi lessicalmente e sintatticamente corrette e adeguate al contesto. È in grado di correggersi, manifesta consapevolezza rispetto a ciò che dice, sa esprimere ciò che gli piace e ciò che non gli piace.</p>
<p><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.</p>	<p>In giochi (<i>role play</i>, simulazioni, ecc.) a coppie o per piccoli gruppi, comunica utilizzando frasi con più espansioni per descrivere se stesso, la sua famiglia, le altre persone e il contesto in cui vive. Integra diverse fonti informative per parlare di fenomeni familiari e non. In giochi di simulazione, è in grado di parlare di situazioni non ancora esperite utilizzando frasi lessicalmente e sintatticamente semplici (vocabolario legato alla vita quotidiana, frasi con soggetto, predicato ed espansioni). Quando compie errori sa correggersi in modo autonomo.</p>
<p><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.</p>	<p>In giochi a coppie o per piccoli gruppi, comunica utilizzando la frase minima (soggetto, predicato e complemento oggetto) su temi legati al proprio vissuto quotidiano. Usa alcune fonti informative per parlare di fenomeni familiari utilizzando un vocabolario legato alla vita di tutti i giorni.</p>
<p><b>D – Iniziale</b> L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.</p>	<p>Se opportunamente guidato/a, in giochi a coppie o per piccoli gruppi, ripete parole e brevi frasi pre-strutturate relative a situazioni note (se stesso/a, la sua famiglia, la scuola, la casa, ecc.).</p>
<p><b>Disciplina</b></p>	<p><b>Lingua inglese</b></p>

segue griglia di progettazione ►►

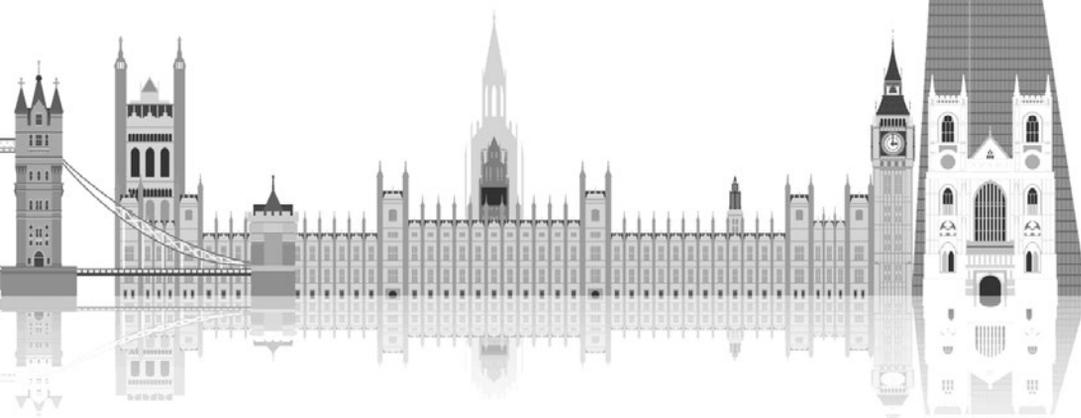


OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	CONTENUTI	ATTIVITÀ	METODO
<p><b>Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.</b></p>	<p>Benvenuti a casa Hill: vita di tutti i giorni in una famiglia inglese.</p>	<p>Attività di <i>warm up</i> condotta dall'insegnante, sul vocabolario di base relativo a: forme di saluto, componenti della famiglia, <i>pets</i>, parti della giornata.</p>	<p>Frontale/deduttivo.</p>
		<p>Ascolto di semplici parole pronunciate dall'insegnante e loro associazione a disegni o <i>flashcards</i> messi a disposizione dall'insegnante e/o presenti nell'aula.</p> <p><i>Feedback</i> attraverso <i>guessing game</i> con l'uso di <i>flashcards</i>.</p>	
		<p>Ascolto e imitazione di azioni legate alla vita quotidiana indicate dall'insegnante.</p>	<p>Cooperativo.</p>
		<p>Attività di <i>warm up</i>: richiamo del lessico di base.</p> <p>Ascolto di un audio proposto dall'insegnante in cui viene presentata la famiglia Hill e si racconta una loro giornata tipo.</p>	<p>Induttivo</p>
		<p>Ascolto di semplici dialoghi tra i componenti della famiglia Hill proposti dall'insegnante.</p>	<p>Frontale/deduttivo.</p>
		<p>Ricostruzione collettiva della giornata tipo della famiglia Hill attraverso sequenze grafiche abbinare a brevi descrizioni narrative.</p> <p><i>Feedback</i> attraverso domande-stimolo.</p>	<p>Per scoperta.</p>



STRUMENTI	DURATA	VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	VALUTAZIONE DEL TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE
Flashcards, registrazioni audio, disegni, libro di testo, materiale di facile consumo.	10 min	Prove con esecuzione di comandi relativi alle azioni quotidiane affrontate nelle attività di ascolto.	Predisposizione di compiti autentici: 1) <i>Role play</i> in cui gli alunni simulano un incontro tra la famiglia Hill e la famiglia Rossi. Osservazione delle interazioni tramite <i>checklist</i> . Videoregistrazione dei dialoghi tra i vari personaggi e verifica della correttezza e della coerenza delle informazioni in essi contenute, in base alle attività svolte.
	20 min	Prove che prevedono l'individuazione di corrispondenze tra le azioni quotidiane affrontate e la loro rappresentazione attraverso disegni, <i>flashcards</i> , ecc.	
	10 min		
	20 min	Esercizi di imitazione in piccoli gruppi, relativi a situazioni e azioni di vita quotidiana ascoltate in precedenza.	
Registrazioni audio.	10 min	Rappresentazione grafica di personaggi e di azioni presentati attraverso registrazioni audio.	
	20 min		
Registrazioni audio.	30 min	Questionario per la comprensione di dialoghi con risposte V/F e a scelta multipla.	
Disegni, materiali di facile consumo.	50 min	Ricostruzione di una breve storia in sequenze e individuazione delle corrispondenze esistenti tra ciascuna sequenza e la sua descrizione scritta.	
	10 min		

segue griglia di progettazione ►►



OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	CONTENUTI	ATTIVITÀ	METODO
<b>Comprendere brevi testi multimediali identificandone le parole chiave e il senso generale.</b>	Benvenuti a casa Hill: vita di tutti i giorni in una famiglia inglese.	Visione di un video in cui vengono messe a confronto le abitudini della famiglia Hill con quelle della famiglia Rossi che vive a Firenze.  Ripasso del lessico e delle strutture linguistiche presentati nel video.	Frontale/deduttivo.
		Costruzione di una tabella a doppia entrata in cui si pongono a confronto le abitudini simili e quelle differenti delle due famiglie.	Frontale/deduttivo e per scoperta.
		Rappresentazione grafica delle informazioni riportate nella tabella a doppia entrata.	
<b>Descrivere persone, luoghi e oggetti familiari, utilizzando parole e frasi già incontrate in attività di ascolto e/o lettura.</b>	Benvenuti a casa Hill: vita di tutti i giorni in una famiglia inglese.	Presentazione da parte dell'insegnante di un <i>format</i> per la descrizione di un personaggio.	Frontale.
		Esercitazione a coppie a partire dal modello fornito dall'insegnante, finalizzata a descrivere i vari personaggi della famiglia Hill, in cui sono evidenziati sia i tratti fisici che quelli psicologici.  <i>Feedback</i> sulle strutture utilizzate attraverso giochi orali di completamento.	Cooperativo.
		<i>Guessing game 1:</i> un alunno descrive autonomamente, aiutandosi anche con i gesti e altri supporti (disegni, oggetti, ecc.), uno dei componenti della famiglia Hill che i compagni devono indovinare.  <i>Guessing game 2:</i> descrizione soltanto verbale di uno dei componenti della famiglia Hill.	
		Descrizione orale collettiva della casa della famiglia Hill, attraverso il supporto di <i>flashcards</i> e disegni.	Per scoperta.
		Descrizione delle somiglianze e delle differenze più marcate tra le abitudini della famiglia Hill e quelle della famiglia Rossi.	

STRUMENTI	DURATA	VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	VALUTAZIONE DEL TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE
Registrazioni video.	20 min  10 min	Visione di un video e predisposizione di un questionario sul contenuto del video con risposte V/F, a scelta multipla e la compilazione di semplici tabelle.	2) Individuazione di momenti specifici della giornata della famiglia Hill (secondo quanto contenuto nei video, nelle registrazioni audio, ecc.) e costruzione di semplici dialoghi tra due o tre personaggi.
Materiale di facile consumo.	30 min		
	30 min		
Materiale fornito dall'insegnante.	30 min	Descrizione orale per piccoli gruppi di un personaggio scelto dall'alunno.	3) Date alcune sequenze della vita quotidiana della famiglia Hill, costruzione di semplici descrizioni e conversazioni orali.
	30 min	Prove orali finalizzate alla descrizione di persone, luoghi e oggetti familiari, a partire dalla visione di video, disegni, <i>flashcards</i> , ecc.	
	10 min		
Materiale di facile consumo, <i>flashcards</i> , disegni, giochi didattici.	20 min	Risposte a domande orali poste dall'insegnante, che prevedono l'uso del lessico affrontato nelle attività didattiche.	
	20 min		
Materiale di facile consumo, <i>flashcards</i> , disegni, materiale didattico fornito dall'insegnante.	30 min	Risposte a domande orali poste dall'insegnante, che prevedono l'uso del lessico affrontato nelle attività didattiche.	
	30 min	Prove basate su collegamenti e corrispondenze; individuazione di somiglianze e differenze attraverso l'uso di tabelle.	

segue griglia di progettazione ►►

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	CONTENUTI	ATTIVITÀ	METODO
<p><b>Riferire semplici informazioni afferenti alla sfera personale, integrando il significato di ciò che si dice con mimica e gesti.</b></p>	<p>Benvenuti a casa Hill: vita di tutti i giorni in una famiglia inglese.</p>	<p>Attività di <i>warm up</i>: richiamo di forme di saluto.</p> <p>Imitazione da parte dell'insegnante di azioni legate alla vita quotidiana (svegliarsi, fare colazione, andare a scuola/lavoro, andare in bicicletta, giocare con pc/videogames/tablet, leggere, cucinare, dormire, ecc.).</p>	<p>Frontale/per scoperta.</p>
		<p><i>Role play</i>, in cui a turno gli alunni interpretano uno dei componenti della famiglia Hill e ne eseguono i comportamenti ascoltati nella presentazione.</p>	<p>Cooperativo.</p>
		<p>Conversazione collettiva in cui l'insegnante e alcuni alunni pongono domande alla classe sulle abitudini della famiglia Hill.</p>	
<p><b>Interagire in modo comprensibile con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.</b></p>	<p>Benvenuti a casa Hill: vita di tutti i giorni in una famiglia inglese.</p>	<p>Simulazione di un dialogo tra genitori e figli della famiglia Hill, riguardo a un momento di vita quotidiana (il pranzo, uscire per andare a scuola, il ritorno dal lavoro dei genitori, la visita di amici, ecc.).</p>	<p>Cooperativo.</p>
		<p>Gioco a gruppi con la supervisione dell'insegnante: un gruppo pone domande e l'altro risponde in base agli indirizzi forniti.</p>	<p>Cooperativo.</p>
		<p>Costruzione per gruppi di cartelloni e di <i>puppets</i> rappresentativi dei personaggi della famiglia Hill.</p>	



STRUMENTI	DURATA	VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	VALUTAZIONE DEL TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE
Materiali per giochi di mimo.	10 min 20 min	Compilazione di semplici griglie, in cui sono presenti informazioni mancanti da completare, relative ai contenuti affrontati nelle attività didattiche.	4) Attività di <i>role play</i> , in cui i bambini devono rappresentare e raccontare situazioni e aneddoti legati alla loro vita quotidiana.
Materiali per giochi di <i>role play</i> .	20 min	Esercitazioni relative alla correzione di informazioni errate inerenti i contenuti affrontati nelle attività didattiche.	
Schema con domande.	20 min		
Materiali per giochi di simulazione.	20 min	Griglie di osservazione predisposte dall'insegnante, in merito alle interazioni linguistiche durante i lavori di gruppo.	5) Giochi di simulazione: interpretazione di uno dei personaggi della famiglia Hill e/o della famiglia Rossi in situazioni nuove rispetto a quelle presentate durante le attività didattiche. Osservazione delle interazioni tramite checklist e videoregistrazioni.
Giochi di gruppo.	30 min	Predisposizione di semplici dialoghi da realizzare a coppie mediante l'uso di format predefiniti.	
Materiale di facile consumo.	60 min		



# Valutazione delle competenze e compiti autentici

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. Tra i molteplici modelli sulla valutazione delle competenze presenti in letteratura, quello della valutazione autentica (*Authentic Assessment* o *Alternative Assessment*) ha assunto recentemente un'importanza crescente.

La **valutazione autentica** punta alla sperimentazione di modi e strumenti valutativi non statici, pluridimensionali, in grado di superare la presunta rigidità dei *test*. 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 sia fuori la scuola. Piuttosto che sulla standardizzazione dei risultati, la valutazione autentica si concentra sulle modalità personali che ciascun bambino attiva in situazioni di apprendimento.

Secondo Wiggins (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; 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 esatta, oppure molteplici modalità risolutive, quindi sollecita l'alunno a 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 oppure a 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 preorganizzati e confezionati, ma, grazie alla guida dell'insegnante, scopre in prima persona i concetti e le strutture delle discipline attraverso la 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, d'integrazione, di connettività dei saperi tra loro e tra questi e la realtà circostante;
- **offre l'opportunità di selezionare, ripetere, sperimentare schemi d'azione** (*pattern*), di consultare risorse, avere *feedback* e perfezionare la prestazione per livelli di padronanza crescenti.

La valutazione autentica 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. Dette conoscenze, abilità e competenze non necessariamente devono essere possedute a priori dall'alunno, poiché sovente queste si formano nel corso dell'azione, durante la risoluzione di un problema, per prove ed errori, in base alle risposte e contro-risposte agli esiti delle azioni messe in atto. Spetta all'insegnante predisporre, attraverso una didattica laboratoriale e attiva, esperienze didattiche che

permettano al bambino di comportarsi come un piccolo ricercatore, accompagnandolo nella scoperta delle risposte alle sue domande.

Attraverso un compito autentico, l'alunno dimostra in modo visibile (*Visible Learning*) il livello di padronanza raggiunto in un determinato dominio o rispetto a uno specifico traguardo di competenza. 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 proprio saper fare.

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**, alcune strategie di **lavoro cooperativo** basate sul tutoring tra pari, sull'insegnamento reciproco, ecc. (Capperucci, 2011).



# Rubriche valutative e certificazione delle competenze

La valutazione delle competenze non può essere realizzata utilizzando una scala di voti in decimi. Se, come già detto, le competenze sono azioni che sottendono apprendimenti e processi cognitivi complessi, questa complessità non può essere indicata in forma sintetica, ma va descritta in base ai diversi livelli di padronanza con cui una competenza può essere maturata. Chiarito questo, diventa evidente che l'affermazione «Comprende il significato globale di un testo descrittivo da 8/10», ci dice soltanto che complessivamente il bambino in questione presenta un buon livello di comprensione, mentre ci dice ben poco sui comportamenti che effettivamente è in grado di attuare rispetto a una competenza fondamentale come quella della comprensione. Per fare questo, sono necessari **strumenti qualitativi** più raffinati, in grado di descrivere, mediante appositi indicatori, la padronanza con cui una competenza è espressa, è resa visibile ed è informata da evidenze.

Uno strumento in grado di fare tutto ciò sono le **rubriche**. Esse, infatti, non servono a individuare un punteggio o un voto finale, ma piuttosto a **descrivere la qualità della prestazione** che un alunno ha raggiunto nell'esecuzione di un compito. La rubrica 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. In questo senso, la rubrica è in grado di creare un rapporto molto stretto tra progettazione e valutazione, tra risultati attesi e distinti per livelli di complessità e risultati effettivamente rilevati a seguito dell'esecuzione di un compito.

L'impiego delle rubriche valutative è stato recentemente richiamato anche dalla normativa sulla certificazione delle competenze.

Con la C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015, il MIUR ha elaborato un **documento nazionale di certificazione delle competenze** 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 sia 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 sui risultati del processo formativo, quinquennale o triennale. 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 modalità reale o simulata.

Oggetto della certificazione sono le competenze previste dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo così come sono riportate nelle Indicazioni nazionali. Si tratta di **12 indicatori di competenza**, alcuni riferiti alle discipline di insegnamento, altri a quelle connesse al pieno esercizio della cittadinanza, che si differenziano solo per il maggiore livello di complessità nel passaggio dalla Scuola Primaria a quella Secondaria di primo grado.

Nella pagina seguente, la **Tabella 4** riporta le competenze da certificare in uscita dai rispettivi ordini scolastici.

**Tabella 4**

**Indicatori di competenza del Profilo dello studente al termine della Scuola Primaria e Secondaria di primo grado**

	<b>PROFILO DELLE COMPETENZE IN USCITA DALLA SCUOLA PRIMARIA</b>	<b>PROFILO DELLE COMPETENZE IN USCITA DALLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO</b>
<b>1</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.	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>2</b>	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.
<b>3</b>	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero logico-scientifico gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.
<b>4</b>	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo
<b>5</b>	Si orienta nello spazio e nel tempo; osserva, descrive e attribuisce significato ad ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva e interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.
<b>6</b>	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare e organizzare nuove informazioni.	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni e di impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.
<b>7</b>	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere e apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.
<b>8</b>	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.
<b>9</b>	Dimostra originalità e spirito d'iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti.	Dimostra originalità e spirito d'iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

segue tabella ►►

	PROFILO DELLE COMPETENZE IN USCITA DALLA SCUOLA PRIMARIA	PROFILO DELLE COMPETENZE IN USCITA DALLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.
12	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente come presupposto di un sano e corretto stile di vita.	Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi formali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

I **livelli** da impiegare per la certificazione delle competenze sopra riportate sono quattro, come previsto dalle *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.

Per arrivare alla certificazione delle competenze è opportuno **procedere per gradi**. La certificazione, infatti, non deve tradursi in un mero adempimento burocratico, ma in un processo che documenta le competenze sviluppate dagli alunni a fronte di una progettazione e di una valutazione orientate in tal senso.

Operativamente, a livello di scuola e di singolo docente (o team docente), è opportuno **prevedere i passaggi di seguito elencati**.

1. Raccordare i 12 indicatori del Profilo dello Studente con i Traguardi per lo sviluppo delle competenze delle diverse discipline.
2. Selezionare il traguardo per lo sviluppo delle competenze su cui s'intende lavorare in base alle proprie discipline di insegnamento.
3. Descrivere il traguardo selezionato per livelli di padronanza, mediante la costruzione di rubriche valutative articolate su quattro livelli.
4. Abbinare il descrittore di padronanza al livello di certificazione corrispondente (*A – Avanzato; B – Intermedio; C – Base; D – Iniziale*) previsto dalla C.M. n. 3/2015.
5. Predisporre prove o compiti autentici attraverso i quali rilevare il livello di padronanza con cui l'alunno è in grado di padroneggiare la competenza individuata.

Il modello riportato nella **Tabella 5** prevede anche un **livello <1, non utilizzabile ai fini della certificazione** ma da impiegare a uso dell'insegnante che, eventualmente, potrà utilizzarlo come riferimento per la valutazione formativa o per l'autovalutazione degli alunni.

A titolo esemplificativo, nella **Tabella 5** viene riprodotta una rubrica di valutazione elaborata secondo il modello Va.R.C.Co. – Valutazione, Rubriche e Certificazione delle Competenze (Capperucci, 2016), riferita al seguente traguardo dell'Italiano per la Scuola Primaria: «*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*».

**Tabella 5**  
**Esempio di rubrica valutativa riferita a un traguardo per lo sviluppo delle competenze**

LIVELLI DI COMPETENZA	DESCRITTORI DI PADRONANZA	LIVELLO DI CERTIFICAZIONE
<b>Livello &lt;1</b> <i>(da non considerare ai fini della certificazione)</i>	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.	<b>Competenza in corso di maturazione</b>
<b>Livello 1</b>	Se aiutato/a, 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 uno scopo immediato; comincia a 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.
<b>Livello 2</b>	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.	<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.
<b>Livello 3</b>	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>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 senza frequenti 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 e 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.	<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.

Nella prima colonna della **Tabella 5** è riportato il livello di certificazione, nella seconda il descrittore di padronanza riferito alla competenza selezionata (punto 2), nella terza il riferimento al descrittore sintetico di ciascuno dei livelli di certificazione previsti dalla C.M. n. 3/2015. La rubrica permette di indicare in maniera precisa e condivisa, rispetto alla competenza individuata al termine della classe quinta «*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*», quali sono i comportamenti che il bambino è in grado di mettere in atto a livello *A – Avanzato*, *B – Intermedio*, *C – Base*, *D – Iniziale*.

È possibile individuare alcune **regole efficaci per costruire correttamente una rubrica valutativa**, sintetizzabili nel modo seguente.

### 1. Articolare il traguardo in eventuali sotto-competenze, in indicatori o in componenti.

Come ripetuto più volte, le competenze delle discipline nelle *Indicazioni nazionali 2012* sono rappresentate dai *Traguardi per lo sviluppo delle competenze*. Questi possono essere «atomici», se rimandano a una sola competenza, oppure «molecolari», se al loro interno prevedono più competenze, talvolta anche di diversa natura (questo capita più spesso nei traguardi delle cosiddette educazioni: musica, arte e immagine, educazione fisica).

Quando il traguardo è atomico si può procedere direttamente alla costruzione della rubrica (v. punto 3); quando invece il traguardo è molecolare può essere utile scomporlo in ulteriori *sotto-competenze o indicatori o componenti*, dato che il bambino potrebbe presentare livelli di padronanza diversi nell'uno o nell'altro caso. Se prendiamo, per esempio, il traguardo dell'*Italiano* per la classe quinta considerato in precedenza, in questo caso abbiamo a che fare con un traguardo molecolare, ulteriormente scomponibile in almeno due sotto-competenze o indicatori o componenti, ovvero:

- a. «*Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma*» (prima componente);
- b. «*formula su di essi giudizi personali*» (seconda componente).

Dopo aver articolato il traguardo per poterlo osservare e valutare in modo più attendibile, spetta all'insegnante decidere se costruire la rubrica considerando il traguardo nella sua interezza o invece costruire tante rubriche quante sono le sotto-competenze o indicatori o componenti individuati.

### 2. Nel costruire i descrittori di padronanza della rubrica (riferiti a ciascun livello) evitare di utilizzare (o farlo il meno possibile) aggettivi e avverbi modali.

Aggettivi come «*corretto, accettabile, semplice, esaustivo, completo, ecc.*» o avverbi modali come «*correttamente, saldamente, pienamente, sufficientemente, parzialmente, ecc.*» si prestano a interpretazioni soggettive. È molto probabile, infatti, che insegnanti diversi attribuiscano loro significati differenti, riducendo significativamente l'attendibilità della rubrica e quindi l'attendibilità della valutazione stessa. In questi casi per costruire correttamente il descrittore di padronanza è più funzionale descrivere il comportamento o la prestazione che si vuole spiegare. A riguardo può essere utile porsi domande del tipo: «*L'alunno quale azione deve compiere?*», «*Quale prestazione deve mettere in atto, tale da poter essere osservata o accertata attraverso un compito?*». Riportiamo di seguito alcuni esempi di descrittori di padronanza formulati in modo corretto e scorretto.

**Descrittore non corretto:** «*Comprende testi semplici*».

**Descrittore corretto:** «*Comprende la frase minima, composta da soggetto, predicato e oggetto, con lessico riferito a contesti di vita quotidiana*».

### 3. Nel costruire un descrittore di padronanza riferito al *livello D – Iniziale*, cominciare sempre con: «Se opportunamente guidato/supportato...», «Guidato... è in grado di...», «Se aiutato dall'insegnante o da un/una compagno/a...».

Si tratta, infatti, di un livello di competenza iniziale, in cui il bambino non è ancora totalmente autonomo nell'espressione della competenza cui si riferisce il traguardo, per cui necessita dell'aiuto dell'insegnante o dell'utilizzo di strumenti di supporto (mappe, schemi, diagrammi, immagini, ecc.).

### 4. Il *livello A – Avanzato* può coincidere con il traguardo per lo sviluppo delle competenze previsto dalle Indicazioni nazionali.

I Traguardi delle Indicazioni, soprattutto in alcuni casi, prevedono in uscita dal segmento scolastico di riferimento competenze disciplinari molto complesse. Essi rimandano a competenze ambiziose, che pertanto prevedono già di per sé un livello avanzato. Nonostante ciò, l'insegnante, che conosce la classe e i suoi alunni, se lo ritiene necessario può decidere di articolare ulteriormente il traguardo selezionato, attraverso un descrittore di padronanza del livello *A - Avanzato* più adatto alla situazione-classe che ha di fronte.

### 5. Iniziare a costruire la rubrica di valutazione dal livello associabile all'eccellenza.

Per facilitare la costruzione della rubrica può essere di aiuto partire dall'individuazione del descrittore di padronanza del livello *A – Avanzato* e poi individuare quelli dei livelli precedenti (intermedio, base, iniziale), procedendo per sottrazione o riferendosi a prestazioni meno complesse a mano a mano che si passa da un livello a quello inferiore.

### 6. Evitare descrittori di padronanza generici e difficili da rilevare.

Nel descrivere i livelli di padronanza è necessario prevedere azioni concretamente osservabili, rilevabili, misurabili, sforzandosi di essere il più concreti e analitici possibile.

Le rubriche, se costruite collegialmente, rappresentano un riferimento condiviso per i docenti, funzionale a conferire validità, attendibilità e affidabilità alla valutazione. Esse, infatti, diventano uno strumento trasparente in grado di superare l'autoreferenzialità e la soggettività di certi giudizi. Una volta definiti i vari descrittori di padronanza della rubrica e individuato il compito di realtà che gli alunni devono affrontare, si rivela più semplice leggere le prestazioni fornite dall'alunno nell'esecuzione del compito e ricondurle ai livelli di competenza previsti. Procedendo in questo modo, per tutti i traguardi da sviluppare diventa possibile collegare valutazione e certificazione delle competenze, basandosi su dati evidenti ed empiricamente rilevati.



### Bibliografia di riferimento

- Capperucci, D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare: modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, FrancoAngeli, Milano (2008).
- Capperucci, D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano (2011).
- Capperucci, D., L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co., *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), (2016).
- Capperucci, D., Franceschini G., Guerin, E., & Perticone, G., *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano (2016).
- MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'università e della Ricerca, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. Numero speciale, Le Monnier, Firenze (2012).
- Wiggins, G. P., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, (1993).

### Profilo bio-bibliografico

Davide Capperucci è docente di *Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica e Pedagogia sperimentale* presso l'Università di Firenze, dove è anche Coordinatore dei tutor universitari del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Si interessa di didattica e progettazione curricolare, valutazione degli apprendimenti e delle scuole, formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. È autore di numerosi volumi e articoli in riviste nazionali e internazionali, tra le sue pubblicazioni recenti vi sono: *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, (con G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone), FrancoAngeli, Milano, 2016; *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, (con M. Piccioli), FrancoAngeli, Milano, 2015; *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia d'istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2013; *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (a cura di), FrancoAngeli, Milano, 2011; *Curricolo e intercultura: problemi, metodi e strumenti* (con C. Cartei), FrancoAngeli, Milano, 2010.

