

**leGUIDE** Metodologie e percorsi per la didattica, l'educazione,  
**Erickson** la riabilitazione, il recupero e il sostegno  
Collana diretta da Dario Ianes

Lucio Guasti

## **Competenze e valutazione metodologica**

Indicazioni e applicazioni pratiche  
per il curriculum

**Erickson**

# Indice

- 7 Premessa
- 9 CAP.1 La competenza e il suo contributo didattico
- 45 CAP.2 Apprendere a valutare: il problema del metodo
  
- 117 UNITÀ DIDATTICHE
- 119 UD1 Contare per contare (*Adriana Baiocchi e Daniela Salvini*)
- 145 UD2 Un dente rotto, ovvero, come funziona una fionda?  
(*Mariano Alberton*)
  
- 175 Bibliografia
  
- 179 APPENDICI
- 181 A1 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca,  
Certificato delle competenze di base
- 183 A2 Commissione delle Comunità europee,  
Raccomandazione del Parlamento europeo e del  
Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle  
Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente
- 187 A3 OCSE-PISA 2006, prove rilasciate in PISA 2006

## Premessa

Con questo volume, intendo modificare il modo con il quale sono giustamente organizzati i rapporti di ricerca o anche le riflessioni su un tema oggetto di interesse, alle volte immediato perché pressato da situazioni o contingenze storiche, alle volte meno esigente perché culturalmente avvolto nella difficoltà del reperimento di soluzioni rapide. Considero questa mia scelta soltanto un'eccezione rispetto alle regole definite dalle procedure d'indagine, ma ritengo che possa essere utile affrontare il tema a partire dalle sue conseguenze operative ed esistenziali piuttosto che da quelle concettuali, naturalmente più astratte.

Ci troviamo di fronte a una particolare forma di trasformazione che merita molta attenzione e che vede protagonisti la scuola e gli insegnanti nella loro quotidianità. Questo atteggiamento didattico viene ascritto, nella letteratura pedagogica, al campo della didassi, cioè a quell'esperienza in situazioni di classe che è il vero luogo del successo o dell'insuccesso dell'insegnamento e del relativo apprendimento.

In nome di questo nuovo campo di indagine, vorrei cominciare a parlare della situazione partendo da ciò che si fa in classe o che viene consigliato che si possa fare o che possa essere attentamente assunto. Su questa prima, certamente limitata, traccia cercherò di dire qualcosa a proposito di uno degli argomenti più delicati di questa stagione curricolare: la *valutazione delle competenze*. Per fare questo intendo introdurre, per la descrizione del campo, almeno quattro elementi che ritengo essenziali: la competenza, gli standard, il problem-solving, la valutazione.

La scelta di queste quattro componenti del tema è giustificata dal fatto che la normativa attuale richiede alla scuola di valutare le competenze, allo stesso

tempo le competenze richiedono una riflessione sui livelli di raggiungimento cioè sugli standard; a questi elementi va aggiunta la scelta metodologica del problem-solving perché rappresenta, nell'impostazione europea e nelle competenze di cittadinanza, la chiave principale di riferimento dello sviluppo degli apprendimenti.

Devo inoltre premettere che la riflessione condotta da anni sul tema della valutazione mi ha portato a una conclusione che propongo nel secondo capitolo di questo volume e che chiamo «valutazione metodologica» perché collega la valutazione al metodo. Ritengo che la valutazione sia concepibile come area culturale della didattica ma che, sul piano delle finalità formative, debba essere vissuta come «valutare». La conseguenza sembra quindi quella di collegare direttamente l'azione del valutare al soggetto che la pratica, e questo soggetto è lo studente. È in gioco o in atto l'agire valutativo dello studente come elemento qualificante dell'apprendere. L'insegnante ha un compito di aiuto e di sostegno, ma è lo studente che deve vivere l'esperienza del valutare nelle diverse situazioni scolastiche e di vita quotidiana. La valutazione è così un elemento interno alla didassi e non oggetto che improvvisamente arriva dall'esterno come se appartenesse a un altro mondo, quello dell'oggettività del risultato e del sapere. Lo studente viene a scuola per imparare a valutare così come è lì per tutte le altre azioni che sono necessarie e previste.

La «valutazione della competenza» diventa pertanto il valutare all'interno del processo di apprendimento e l'imparare a valutare costituito da tutte quelle piccole operazioni che portano alla padronanza dei contenuti sia procedurali sia conoscitivi.

Con questa visione del ruolo della valutazione come ruolo prioritario legato alla formazione, propongo anche la costituzione di un *Dipartimento metodologico* per ogni istituto scolastico, finalizzato all'attivazione di una costante riflessione sul metodo e sui metodi che sono presenti nella scuola o che non sono presenti. Anche il valutare appartiene a questo campo e chiede di essere associato alle modalità con le quali si genera e si sviluppa l'apprendimento.

## La competenza e il suo contributo didattico

### Esperienze in corso

Fra le riviste di didattiche che si rivolgono alla scuola, ne ho scelte due: «Scuola e Didattica» e «Cultura Tecnologica». I temi che una rivista deve affrontare hanno sempre un volto plurale perché i contenuti del curriculum della scuola sono molti e gli interessi da soddisfare sono effettivamente differenziati. Così, la prima rivista si rivolge a un pubblico vasto e pluridisciplinare, la seconda invece è indirizzata prevalentemente a un gruppo di settore del panorama scolastico. Rispetto al tema della valutazione tutte e due le riviste offrono orientamenti di lavoro che tengono in considerazione il dibattito in corso; rappresentano pertanto un campione significativo, anche se naturalmente ridotto. La scelta serve per sottolineare il valore espresso dalla presenza di determinati orientamenti culturali nel lessico narrativo di chi ha davanti a sé il tema della qualità della scuola e della sua didattica e intenda offrire qualche soluzione derivante molto spesso dalle esperienze professionali e, altre volte, dalla riflessione più teorica e più generale propria della letteratura pedagogica o più ampiamente specialistica.

La scelta fatta, inoltre, considera i numeri delle riviste dello stesso periodo dell'anno: il mese di dicembre. Da «Cultura Tecnologica» ho scelto la proposta di un'unità didattica con un argomento molto specifico: *Le tecnologie alimentari: le tecnologie di conservazione degli alimenti* (Ferraiolo, 2010). L'autrice, Liliana Ferraiolo, si preoccupa di presentare, accanto al contenuto che

viene ampiamente trattato, anche lo schema didattico generale (tabella 1.1) e, alla fine, le prove di verifica (tabella 1.2). Il processo didattico è illustrato tramite la definizione di alcuni obiettivi ben definiti. Ci sono pertanto tutti gli elementi che possono interessare il nostro tema.

**TABELLA 1.1**  
**Strumenti per la programmazione didattica**

<b>Obiettivi</b>	<b>Conoscenze</b> – Conoscere le principali cause di contaminazione chimica degli alimenti. – Conoscere le cause di contaminazione biologica degli alimenti.
	<b>Abilità</b> – Saper svolgere con ordine le attività di laboratorio. – Saper osservare e commentare. – Saper svolgere le ricerche informative. – Saper lavorare in gruppo.
<b>Operatività dei docenti</b>	– Presentazione della lezione e degli obiettivi da raggiungere. – Discussione finalizzata a fissare i concetti essenziali. – Utilizzazione della lavagna interattiva per illustrare schemi e immagini prodotte dagli allievi. – Somministrazione di autoverifica delle conoscenze.
<b>Operatività degli allievi</b>	– Attività di ricerca sperimentale. – Attività di ricerca informativa. – Realizzazione di cartelloni didattici o schemi utilizzando la LIM. – Compilazione dei test di verifica.
<b>Sussidi e supporti didattici</b>	– Libro di testo. – Computer e stampante. – Lavagna interattiva. – Materiale e attrezzi per l'attività di laboratorio.
<b>Verifica e valutazione</b>	Verifica in itinere e controllo dell'attività didattica.
<b>Collegamenti pluridisciplinari</b>	Scienze: microrganismi, virus, batteri, protozoi.

Modello didattico (tratto da Ferraiolo, 2010).

**TABELLA 1.2**  
**Modello di verifica**

<b>Attività di verifica</b>
1. <i>Rispondi:</i> Da che cosa dipende la qualità igienica degli alimenti? _____
2. <i>Completa le frasi</i> Le _____ chimiche sono dovute _____ Le _____ biologiche sono dovute _____

## Apprendere a valutare

### *Il problema del metodo*

#### **La valutazione delle competenze tra realtà e lavoro**

Se quelli descritti nel capitolo precedente sono gli elementi che connotano la competenza, non rimane che sottolineare un ultimo aspetto: il lavoro. L'orientamento di fondo che le competenze assumono riguarda la loro collocazione in rapporto alla realtà, intendendo per realtà l'effettiva esperienza di vita che un soggetto deve affrontare in modo non separato, come può invece essere vissuta l'esperienza della scuola nella tradizione che ha accompagnato fino a oggi la sua organizzazione e la sua espansione. In questa realtà uno degli elementi centrali è rappresentato dal lavoro e dal suo contesto.

Va ricordato che le competenze sono frutto di una cultura espressa dal mondo del lavoro e dalle sue esigenze; questo è uno degli aspetti che «marchiano» fin dall'origine il campo della competenza, perché ritenuto funzionale al suo mondo e quindi troppo ristretto e unidirezionale. La scuola sembra invece basarsi sul consumo di una cultura che non ha relazioni con il mondo del lavoro, ma che guarda a quel mondo dall'esterno come un oggetto tra gli oggetti. Nella scuola la conoscenza delle cose prodotte dall'uomo ha il suo primato rispetto alle operazioni richieste dal lavoro. Nella tradizione, il lavoro viene dopo lo studio: prima la conoscenza e poi la formazione professionale.

Se si considera superato questo schema, si può procedere oltre; per chi non ritiene che questa separazione sia superata potrà rimanere fedele alla scuola della tradizione. Rimane però un dubbio non indifferente: i governi degli Stati

europei hanno assunto la competenza come proprio criterio orientativo; si dovrebbe supporre che intorno a questo tema si concretizzi un coinvolgimento di energie ampio perché tale direzione possa essere verificata fino in fondo. In questo quadro, l'oggetto «valutazione» è proprio il passaggio obbligato per verificare il valore del progetto stesso sia dal punto di vista didattico sia da quello politico.

Vorrei qui sintetizzare i caratteri essenziali che dovranno guidare la valutazione delle competenze: la realtà e il lavoro, come orientamento generale; la conoscenza, le abilità e le attitudini, come struttura interna specifica; il contesto personale con i valori, le motivazioni e la sensibilità ne completano l'humus di base.

Di conseguenza, quando ci si prepara alla valutazione delle competenze, bisogna ricordare che l'oggetto in questione è complesso e che richiede una particolare attenzione che potrei definire di «sistema». La valutazione delle competenze non è più settoriale, e non coincide con la verifica di possesso di singoli elementi; si sostanzia di prodotti che possano testimoniare un percorso basato sulla realtà delle cose, sull'orientamento al lavoro, con le strutture interne attivate nelle loro differenti articolazioni.

Ma alla fine deve emergere la capacità del soggetto di dimostrare che è in grado di risolvere problemi reali, previsionali del suo impegno futuro e che il futuro è già presente in quello che sta facendo. Il prodotto finale diventa pertanto una sintesi del saputo e dell'agito in modo finalizzato. Ma si tratta sempre di un prodotto.

### **La valutazione nelle prove OCSE-PISA**

Vorrei qui ritornare al primo esempio di unità didattica presentato all'inizio, dove sono ben presenti le prove di verifica che vengono proposte per quella specifica attività. Le prove sono articolate in sette punti, i quali presentano un intento prevalentemente conoscitivo.

Credo che la domanda che ci si deve porre possa essere la seguente: che cosa si vuole valutare? È un quesito semplice e persino banale, ma determinante. Se si vogliono verificare conoscenze, si può procedere con prove coerenti perché queste possano manifestarsi; se si vogliono verificare abilità, si proceda coerentemente con prove adeguate, e via di seguito. Ogni verifica ha un suo valore, il problema di fondo è l'orientamento complessivo dell'attività didattica che deve essere correlato e finalizzato a ciò che ho detto nelle pagine precedenti.

Il possesso di conoscenze è una componente della competenza, di conseguenza l'esperienza riportata si conclude con un gruppo di prove legittime.



# UD1 – Contare per contare

(Adriana Baiocchi e Daniela Salvini)

## Introduzione

La presente unità didattica (UD) si rivolge a studenti della scuola dell'obbligo.

Il contesto sociale individuato è quello generale dell'immigrazione; l'obiettivo è riuscire a distinguere tra la percezione del fenomeno e la sua realtà.

### Situazione

Familiare e sociale

### Contesto

L'immigrazione fra percezione e realtà

### Aree di riferimento

Matematica, linguaggi, sociale, tecnologia

Il percorso si compone di sottounità/attività articolate in schede, come si può vedere nel modello riportato qui di seguito.

SCHEDA A  
Quanti?  
Per me

SCHEDA B

ATTIVITÀ

Le sotto-unità/attività di lavoro sono articolate attraverso *schede* che propongono alcune situazioni problematiche direttamente agli studenti (schede A, B, C, ecc.), che contengono domande dirette.

La loro struttura segue lo schema delle prove PISA, ovvero: *stimolo iniziale* (testo, tabella, grafico) seguito da *quesiti*.

La problematicità che si decide di affrontare può scaturire da aspetti diversi: situazioni relativamente aperte in cui ipotizzare stime, confronto fra opinioni personali e dati statistici (di percezione o rilevazione); manipolazione di dati statistici, connessione fra informazioni presentate in modo diverso, ecc.

La prima attività che proponiamo richiede di stimare l'entità del fenomeno immigrazione in Italia e di esprimere le proprie opinioni in merito a questo argomento (tenendo conto della reale evidenza nella vita quotidiana e a scuola).

Al termine di ogni blocco di attività, nel box denominato OCSE-PISA, sono specificate le idee chiave, le competenze e i cluster di competenze a cui si fa riferimento.

Le *idee chiave* affrontate in questa unità riguardano:

- quantità (ragionamento quantitativo, stime);
- incertezza.

Le *competenze tipo* sono:

- pensiero e ragionamento;
- argomentazione;
- comunicazione;
- modellizzazione;
- formulazione e risoluzione di problemi;
- rappresentazione;
- uso del linguaggio simbolico, formale e tecnico;
- uso di sussidi e strumenti.

I cluster di riferimento interessano:

- riproduzione;
- connessione;
- riflessione.

Il box denominato *critical thinking* riporta le capacità di pensiero critico in gioco nell'UD (unità didattica).

Il box denominato *standard* evidenzia alcuni operatori concettuali tratti dagli standard per gli adulti.

