

Promuovere l'innovazione a scuola: uno strumento operativo per la progettazione-valutazione

Promoting innovation at school: a tool to improve learning programming and assessment

Gianluca Consoli

Faculty of Medicine and Psychology, "Sapienza" University of Rome, gianluca.consoli@uniroma1.it

Giordana Szpunar

Department of Social and Developmental Psychology, "Sapienza" University of Rome, giordana.szpunar@uniroma1.it

Patrizia Sposetti

Department of Social and Developmental Psychology, "Sapienza" University of Rome, patrizia.sposetti@uniroma1.it

This article proposes a tool aimed at improving the efficacy of teaching and learning processes at school. Developed on the basis of the action research paradigm, the format enhances strong interactions among learning programming, selection of learning strategies, and evaluation. In virtue of its flexible structure, the model can have different implementations, stemming from the programming concerning single disciplines to the construction of the school curriculum. However, in all its potential uses, the format facilitates the realization of teaching and learning processes inspired to the key competencies' framework.

Keywords: Key competences; Programming; Learning strategies; Assessment.

Questo articolo propone uno strumento volto a migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento e apprendimento a scuola. Sviluppato sulla base del paradigma della ricerca azione, esso consente una forte interazione tra la programmazione, la selezione delle strategie didattiche e la valutazione. Grazie alla sua struttura flessibile, il modello proposto può avere diverse implementazioni, che vanno dalla programmazione relativa alle singole discipline alla costruzione del curricolo di istituto. Comunque, in tutti i suoi usi potenziali, il *Format di progettazione per competenze* favorisce la realizzazione di processi di insegnamento e apprendimento ispirati al quadro teorico delle competenze chiave.

Parole chiave: Competenze chiave; Progettazione; Strategie didattiche; Valutazione.

Promuovere l'innovazione a scuola: uno strumento operativo per la progettazione-valutazione

1. I lineamenti della didattica per competenze

Questo articolo presenta uno strumento operativo volto a promuovere l'innovazione didattica a scuola. Tale dispositivo costituisce uno schema per la progettazione, finalizzato a sviluppare la didattica per competenze, caratterizzato dall'interazione costante tra la fase della progettazione, la selezione e la realizzazione dei piani didattici, la valutazione.

Riflessioni teoriche e ricerche empiriche hanno dimostrato che un presupposto della scuola tradizionale, in base al quale le conoscenze e le abilità acquisite vengono applicate in modo automatico a problemi reali e nuovi, per i quali cioè non vi è un modello di soluzione preordinato, è quantomeno dubbio. L'applicazione, e tanto più l'applicazione a problemi nuovi, non è automatica. Al contrario, essa è a sua volta il risultato di un processo di formazione, volto non solo a far acquisire conoscenze e abilità, ma anche a promuovere la capacità di usarle in situazione in modo autonomo, distaccandosi eventualmente dai modelli appresi, e responsabile, prevedendo e giustificando le conseguenze delle proprie interpretazioni e azioni. In questo senso la competenza non è riducibile a un corpo di saperi statico e inerte, ma rappresenta un processo di mobilitazione delle risorse in situazione, nel quale i contenuti disciplinari restano attivi e fecondi in relazione ai contesti applicativi reali dai quali emergono e rispetto ai quali hanno la loro efficacia.

La competenza è un costrutto complesso caratterizzato da due proprietà principali: dinamicità e multifattorialità. Essa si realizza nel processo attraverso il quale si attivano le risorse a disposizione in relazione a una certa situazione operativa ed emerge dall'interazione non lineare dei fattori sottostanti come forma gestaltica irriducibile a questi fattori. La competenza, perciò, si manifesta in una dimensione esterna: la prestazione osservabile. Tuttavia, a differenza dell'approccio comportamentistico, non è riducibile a una singola prestazione, o meglio a un inventario chiuso di prestazioni. Al contrario, la competenza è un esempio della produttività chomskiana: può generare infinite prestazioni imprevedibili in un certo dominio - più o meno esteso, a seconda che

si tratti di una competenza di base, trasversale o professionale. Da questo punto di vista, la competenza ha una dimensione interna largamente articolata, che include conoscenze dichiarative (ciò che il soggetto sa), conoscenze procedurali (ciò che il soggetto sa fare con quello che sa), atteggiamenti metacognitivi (il soggetto esperto non è solo padrone dell'esecuzione, ma sa anche spiegare il come e il perché dell'esecuzione). Oltre alle dimensioni cognitive, nella competenza rientrano componenti affettive ed emotive, dimensioni relazionali e motivazionali, abiti e disposizioni.

Proprio per questa loro natura olistica e sistematica, le competenze hanno una diversa logica rispetto alle conoscenze dichiarative e procedurali in quanto, a differenza di queste ultime, non si prestano né a una analisi componenziale che le riduca in sottocomponenti, né a un ordinamento in sequenza che attraverso un algoritmo specifichi le fasi di insegnamento/apprendimento (Perrenoud, 2003; Pellerey, 2004; Rychen & Salganik, 2007; Le Boterf, 2008; Guasti, 2012; Margiotta, 2015; Benadusi & Molina, 2018;).

Questa differenza logica corrisponde a un diverso sviluppo temporale: lungo per le competenze (anche un anno), breve per le conoscenze dichiarative e procedurali (da due settimane a due mesi). A loro volta le differenze logiche e temporali determinano diverse modalità di apprendimento: acquisizione diretta per le conoscenze dichiarative e procedurali, sviluppo mediato per le competenze, attraverso gli obiettivi di apprendimento specifici disciplinari, declinati appunto in termini di conoscenze e abilità.

Da queste differenze segue che la progettazione curricolare deve realizzarsi su un doppio livello: quello delle conoscenze e delle abilità e quello delle competenze. Nel primo livello si devono formulare in modo analitico gli obiettivi di apprendimento, nel secondo si deve configurare in modo molare il profilo di competenza in gioco. Per quanto l'attività didattica possa focalizzarsi di volta in volta su una specifica conoscenza o abilità, i due livelli sono in stretta interconnessione: gli obiettivi di apprendimento vanno progettati come strumenti che consentono a lungo termine lo sviluppo delle competenze.

Le competenze chiave costituiscono l'orizzonte di riferimento del sistema di istruzione e formazione italiano e, tra queste, le competenze in materia di cittadinanza rappresentano l'obiettivo ultimo. Le dimensioni delle competenze chiave si sovrappongono in larga parte con il profilo in uscita delle *Indicazioni Nazionali* e delle *Linee guida* dei vari segmenti del sistema di istruzione, ordini e tipi di scuola. Questa sovrapposizione fa sì, per esempio, che il modello di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e della scuola secondaria

di I grado sia articolato su otto voci, più una libera, ciascuna delle quali declina il profilo delle competenze secondo una delle otto competenze chiave.

Nella programmazione, in base alla relazione semantico-concettuale tra i vari elementi in gioco (competenze chiave, profilo in uscita, traguardi disciplinari, obiettivi specifici di apprendimento), occorre delineare in modo interdisciplinare un profilo globale di competenza, costituito da una o più dimensioni della stessa competenza o da dimensioni provenienti da una collezione integrata di più competenze. Questo profilo sarà in gioco nelle esperienze di apprendimento progettate, raccolte in una situazione-problema che funziona come sfondo integratore di tutto il processo di insegnamento/apprendimento. Su questa base occorre determinare in modo analitico il contributo specifico dei saperi dichiarativi e procedurali di stampo disciplinare alle varie dimensioni del profilo unitario di competenza.

Secondo la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 relativa alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, la competenza è un costrutto sovraordinato che emerge in modo olistico dall'interazione in situazione degli elementi sottostanti, costituiti non solo dalle conoscenze e dalle abilità, ma anche dagli atteggiamenti. Una componente essenziale della progettazione, pertanto, deve riguardare gli aspetti emotivi, relazionali, motivazionali, metacognitivi delle competenze – o anche, secondo una diversa concettualizzazione, le competenze non cognitive, di tipo socio-emotivo.

Il profilo di competenze delineato, per quanto possa avere diversi gradi di trasferibilità in rapporto alle dimensioni di competenza in gioco, va attivato in modo locale e operativo, in relazione a una situazione-problema sfidante e complessa che consenta di mobilitare e orchestrare tutte le risorse personali. Le competenze, infatti, non costituiscono un corpo di saperi statico e inerte, quanto un processo di mobilitazione delle risorse che si realizza nell'affrontare situazioni nuove, per le quali non ci si può limitare ad applicare procedure di soluzione già apprese (Baldacci, 2005; Wiggins & McTighe, 2007; Baldacci, 2010; Castoldi, 2011; Damiano, 2013; Da Re, 2013; Trincherò, 2018).

Dal punto di vista della valutazione, seppur è vero, come sostiene l'approccio cognitivo, che gli aspetti interni della competenza non si riflettono sistematicamente in correlati osservabili, è tuttavia indispensabile che, in conformità all'esigenza sollevata dal comportamentismo, nel contesto scolastico la competenza e il suo sviluppo siano sottoposti a un costante controllo empirico. Se per le conoscenze e le abilità tale controllo può essere la misurazione del testing, per il livello delle com-

petenze divengono indispensabili metodologie qualitative e informali, centrate sull'osservazione, la discussione, l'autovalutazione e supportate dallo strumento della rubrica, nella quale indicatori di competenza ne descrivano un corpus chiaro di prestazioni. Le prove strutturate e semistrutturate, utili per verificare il processo di apprendimento delle conoscenze e delle abilità, saranno affiancate da compiti autentici (o esperti – se basati su una elevata *expertise*), che rappresentano problemi concreti e rilevanti del mondo reale, complessi, mal definiti, aperti a più interpretazioni, esaminabili da diverse prospettive, irrisolvibili con il ricorso a procedure già note, capaci di permettere più soluzione alternative e quindi anche originali (Wiggins, 1993; Comoglio, 2002; Domenici, 2003; Tessaro, 2014; Castoldi, 2016; Trincherò, 2016).

In tale prospettiva, le strategie didattiche ispirate all'apprendimento per scoperta avranno un ruolo chiave. La didattica per competenza richiede che i soggetti in formazione abbiano un ruolo attivo, autonomo e responsabile di fronte a problemi da risolvere, connessi con le discipline, ma al tempo stesso significativi nel contesto reale. Allo stesso modo saranno essenziali le strategie ispirate alla didattica metacognitiva, volte a far sviluppare tanto l'autoconsapevolezza delle proprie risorse interne e dei propri limiti quanto le strategie di autoregolazione.

Ovviamente, come ormai dimostrato da un'ampia raccolta di dati empirici, perché siano efficaci le esperienze di apprendimento devono presentare problemi di complessità adeguata, rispetto ai quali siano state sviluppate in chiave preventiva le necessarie conoscenze e abilità. In questa ottica le scelte dei piani d'intervento ricorreranno alle diverse strategie didattiche a disposizione (dall'esposizione tradizionale all'istruzione sequenziale interattiva, dall'apprendimento cooperativo alla discussione e così via) e saranno ispirate al criterio della differenziazione secondo la prospettiva dell'*Universal Design for Learning* (Mitchell, 2008). L'approccio per competenze, infatti, supporta nel migliore dei modi la rinuncia a un programma standard uguale per tutti, facilitando la progettazione di un curriculum flessibile e ampio, che fin dall'inizio differenzia le strategie didattiche per accogliere il più possibile le esigenze di ogni membro della classe (Cornoldi & De Beni, 2001; Calvani, 2012; Bonaiuti, 2014; Fiorella & Mayer, 2015; Hattie, 2016).

2. Il contesto della ricerca-formazione

Lo strumento presentato in questa sede è stato costruito attraverso le modalità della ricerca-formazione (Trincherò, 2004; Magnoler, 2012; Traverso, 2015; Asquini, 2018), nell'ambito di un percorso formativo

di durata annuale, rivolto ai docenti di ogni ordine e grado. Il corso, articolato su più moduli, è stato realizzato in virtù della collaborazione tra “Sapienza”, Università di Roma e l’Associazione Nazionale Presidi e Alte Professionalità della Scuola (sezione del Lazio) tra il 2018 e il 2019 e ha avuto la durata di un anno. La giornata di apertura e quella di chiusura sono state organizzate nella forma di incontri plenari.

Nel primo incontro sono state presentate le tematiche di fondo del corso afferenti alla implementazione della didattica per competenze, con un particolare focus sui cambiamenti da apportare alla valutazione. Nell’ultimo incontro sono stati restituiti i risultati ottenuti dai vari moduli.

Il modulo che ha prodotto lo strumento, poi definito dal gruppo di docenti *Format di progettazione per competenze*, è stato progettato con lo scopo di costruire un format di facile utilizzo, capace di affrontare e superare le difficoltà riscontrate dai docenti nell’innovare la didattica all’interno dell’attuale configurazione del sistema scolastico. Tale scopo è stato esplicitato e condiviso con le e i docenti partecipanti nel corso di un totale di sei incontri, articolati in due fasi. Hanno partecipato al modulo 36 docenti: 3 provenivano dalla scuola dell’infanzia, 5 dalla scuola primaria, 3 dalla scuola secondaria di primo grado, 2 da Istituti professionali, i restanti da diversi percorsi liceali.

Dopo l’incontro in plenaria, la prima fase del percorso di formazione è stata finalizzata a presentare alle e ai docenti partecipanti gli aspetti qualificanti della didattica per competenze, soprattutto in relazione alla progettazione, valutazione e selezione delle strategie didattiche. Tali aspetti sono stati individuati sulla base della letteratura nazionale e internazionale e contestualizzati in riferimento alla normativa scolastica¹. Dal punto di vista teorico, non si è presentata una specifica teoria didattica delle competenze, piuttosto si è fornito un quadro di riferimento teorico di natura ibrida volto a supportare la comprensione e l’uso dello strumento.

Sotto il profilo metodologico e organizzativo nella prima fase del percorso di ricerca formazione sono stati delineati gli elementi chiave alla base della progettazione per competenze e, sulla base delle indicazioni fornite dai docenti, è stata elaborata una prima versione del *Format*, discussa nel primo incontro della seconda fase. A questo incontro è seguita una pausa superiore ai trenta giorni, allo scopo di consentire ai docenti di applicare in concreto lo strumento alla loro programmazione di classe e/o di scuola e rilevare difficoltà o problemi nell’utilizzarlo.

1 Si veda su questa ultima la bibliografia.

Sulla base delle criticità segnalate nel secondo incontro della seconda fase, il *Format* è stato rivisto e ridiscusso nella sua forma conclusiva nel terzo incontro e poi presentato nei suoi elementi essenziali nell'incontro svoltosi in plenaria con cui si è chiuso il corso di formazione. In tal modo, nella versione definitiva, lo strumento è stato elaborato incrociando gli opportuni riferimenti normativi e la letteratura nazionale e internazionale di riferimento con le indicazioni dei docenti per come sono emerse a partire dalla sperimentazione da loro effettuata in prima persona.

La discussione tra e con i docenti è avvenuta nella forma del *focus group*, moderato dal formatore che ha integrato le osservazioni e le modifiche nello strumento, dandogli una forma condivisa.

3. Le difficoltà riscontrate dai docenti nel realizzare la didattica per competenze

Nei primi tre incontri della prima fase del corso di formazione, a partire dalla delineazione degli aspetti qualificanti la didattica per competenze, attraverso il confronto con la loro esperienza e con le pratiche didattiche da loro adottate, i docenti hanno potuto rilevare con precisione le principali difficoltà che incontrano nel tentativo di migliorare la loro didattica nel quadro delle condizioni di sistema attualmente presenti. Tali difficoltà sono state esplicitate prima in piccoli gruppi di docenti provenienti da ordini di scuola omogenei e poi riportate nel gruppo più ampio nel corso di discussioni guidate dal formatore, che con i partecipanti le ha organizzate e raccolte in categorie. Prese nel loro insieme, le diverse categorie mostrano che i docenti vivono attualmente uno stato di profonda confusione in quanto operano in un sistema scolastico caratterizzato da tendenze e logiche tra loro contrastanti rispetto alle quali è difficile orientarsi in modo coerente ed efficace rispetto alla progettazione, alla selezione dei piani d'azione didattici, alla scelta delle pratiche della valutazione.

La prima categoria è quella relativa alla *definizione del costrutto di competenza e alla sua operazionalizzazione*. Macro concetti semanticamente così estesi come quelli di ciascuna competenza chiave, infatti, risultano difficili da tradurre in una programmazione concreta organizzata per discipline. Da questo punto di vista, le competenze in materia di cittadinanza risultano particolarmente polivoche. Nell'ottica della traduzione operativa delle competenze in saperi dichiarativi e procedurali un ulteriore fattore aggravante è la complessa rete interna ed esterna di relazioni, rimandi e sovrapposizioni tra le diverse competenze

chiave e tra queste e le diverse dimensioni di competenza presenti nel profilo in uscita delle Indicazioni nazionali per i vari ordini di scuola.

Un altro ordine di problemi fa capo ai *documenti nazionali di programmazione* sia per il primo sia per il secondo ciclo del sistema di istruzione. In merito alle *Indicazioni Nazionali del primo ciclo*, la frantumazione della competenza del Profilo nelle competenze dei Traguardi e di ciascuna di queste in abilità e conoscenze minimali rende difficoltoso lavorare con un profilo unitario di competenza. Inoltre, gli obiettivi specifici di apprendimento presentano diversi livelli di generalità. Alcuni risultano direttamente applicabili nella prassi didattica come tali, altri invece richiedono una ulteriore declinazione operativa in obiettivi formativi più specifici. In merito alle *Indicazioni Nazionali del secondo ciclo* relativi ai percorsi liceali (meno per le *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali*), gli obiettivi specifici di apprendimento presentano un corpo troppo ampio di contenuti specialistici, spesso distante dall'esperienza dei destinatari. Ne seguono due criticità. Da una parte, i Dipartimenti fanno fatica a selezionare i nuclei fondanti della disciplina. Dall'altra parte, i singoli docenti trovano difficoltoso non solo a lavorare per competenze, ma addirittura promuovere lo sviluppo di abilità come ragionare, trasferire conoscenza, argomentare.

Un ulteriore elemento di difficoltà è rappresentato dagli *atteggiamenti* e dalle *competenze socio-emotive*. In nessuna versione dei documenti di programmazione nazionale si fa riferimento agli atteggiamenti emotivi, relazionali, motivazionali, metacognitivi. In tal modo risulta difficile conferire loro un ruolo di primo piano nella didattica facilitando lo sviluppo delle dimensioni di competenza non cognitive.

A tali aree di criticità rilevate dai docenti si aggiunge lo *sdoppiamento della valutazione*: la normativa e le prassi di valutazione conseguenti sdoppiano la valutazione. Da una parte vi è la valutazione degli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità, dall'altra parte vi è la certificazione delle competenze. Le due forme di valutazione, però, non hanno lo stesso valore. L'unico ed esclusivo perno del sistema valutativo italiano è la valutazione degli apprendimenti, mentre la certificazione delle competenze è priva di ogni effetto amministrativo, essendo ininfluyente per la carriera degli studenti. Questa ultima, perciò, viene trattata come una mera riproposizione, in un linguaggio colorito in termini di competenze, della valutazione degli apprendimenti, la sola che conta davvero determinando la promozione e la bocciatura.

L'ultima categoria è riconducibile alla *riduzione delle strategie didattiche*: soprattutto nella scuola superiore, e in modo particolare nei percorsi liceali, il sovraccarico degli obiettivi specifici di apprendimento disciplinari declinati in larga parte in termini di conoscenze determina

un uso ricorrente della lezione frontale in chiave trasmissiva e il ricorso all'interrogazione come verifica del trasmesso. Il binomio spiegazione frontale e interrogazione viene ritenuto lo strumento più idoneo per affrontare gli esami di Stato, soprattutto quelli del secondo ciclo e in modo particolare alcune prove di questi, precisamente quelle nelle quali si perde la valutazione locale, personalizzata e contestualizzata del docente a favore della valutazione astratta e decontestualizzata svolta in base ai documenti programmatici nazionali. In questo quadro vi è poco tempo per favorire l'apprendimento per scoperta attraverso situazioni problematiche autentiche e sfidanti. Per lo stesso motivo i piani d'azione didattici sono raramente personalizzati nell'ottica dell'inclusione. Al contrario si ricorre alla mera semplificazione e riduzione per gli alunni portatori di bisogni educativi speciali.

4. Le caratteristiche dello strumento

Lo scopo dello strumento è offrire un efficace mezzo per la progettazione, esauriente e sistematico per quanto concerne i riferimenti teorici e normativi, vicino alla effettiva pratica didattica, capace di facilitare il superamento delle difficoltà verso la realizzazione della didattica per competenze. In questo quadro il *Format* non vuole solo rappresentare uno strumento operativo di rapido utilizzo, ma mira anche a promuovere lo sviluppo di una specifica *forma mentis* che orienti e guidi le scelte e le pratiche in chiave di didattica per competenze.

Il *Format* è articolato in modo flessibile con una organizzazione modulare per sezioni: in relazione all'obiettivo di progettazione (progettazione curricolare di istituto, programmazione di classe, progetti di istituto, etc.), possono essere usate solo le sezioni rilevanti. Secondo la stessa logica flessibile, anche i singoli elementi che costituiscono le diverse sezioni non devono essere intesi in modo rigido, in quanto rappresentano indicazioni con valore euristico. Con gli opportuni cambiamenti, istruiti sulla base dei riferimenti normativi indicati, il *Format* può essere applicato in verticale a tutti gli ordini di scuola. Il dispositivo è articolato in 10 sezioni: riferimenti normativi, definizione del profilo di competenza, situazione di apprendimento, individuazione delle discipline, progettazione curricolare-disciplinare, progettazione didattica di classe, metodologie e strategie didattiche, progettazione individualizzata e personalizzata, spazi e tempi, valutazione.

Questa organizzazione risponde a una logica di programmazione ispirata alla complessità in due sensi decisivi (Cottini 2015, 2017). In

un primo senso, consente di corrispondere alla complessità del rapporto circolare tra progettazione, selezione e applicazione delle strategie didattiche, valutazione, consentendo di progettare i tre momenti come distinti, ma in forte interazione tra loro. In un secondo senso, consente di corrispondere alla complessità del costruito di competenza, favorendo una programmazione su un doppio livello: quello degli obiettivi specifici di apprendimento, vale a dire i saperi dichiarativi e procedurali di stampo disciplinare, e il livello del profilo di competenza. Il *Format* consente progettare i due livelli come distinti, ma in forte interazione tra di loro.

Organizzato in una pluralità di sezioni-moduli, si configura come aperto e flessibile. È aperto in quanto non è vincolato a una specifica versione dei molteplici approcci della didattica per competenze, ma nella sua applicazione pratica consente di essere declinato secondo ciascuna di queste. È flessibile perché le diverse sezioni-moduli, e gli elementi a queste interne, possono essere utilizzate o meno in relazione all'obiettivo di progettazione che viene perseguito.

In virtù della sua apertura e flessibilità, lo strumento può essere usato in ogni ordine e grado di scuola. Questo aspetto rappresenta un punto qualificante: al netto delle inevitabili e opportune declinazioni specifiche, la logica della didattica per competenze è la stessa per tutto il sistema scolastico (Benadusi & Molina, 2018). Da questo punto di vista, il *Format* consente una progettazione unitaria in verticale, in modo da riassorbire i salti e le discrepanze interposte tra i diversi ordini e gradi, spesso favorite dalla stessa normativa di riferimento e non di rado riproposte anche negli strumenti elaborati in sede di pedagogia scolastica e didattica.

Inoltre, il modello può essere impiegato tanto nella progettazione d'Istituto, quanto nella programmazione di classe. Può essere usato, quindi, sia a livello collegiale, per esempio dai Dipartimenti e dai Consigli di classe, sia a livello del singolo docente. Si presta, perciò, tanto a una progettazione fortemente interdisciplinare, come quella relativa i progetti d'Istituto, quanto a un ripensamento in chiave di didattica per competenza della programmazione di classe del singolo docente.

Per quanto concerne la progettazione curricolare di Istituto, lo strumento messo a punto può funzionare anche come mezzo utile per selezionare le buone pratiche didattiche già presenti a scuola allo scopo di costruire un curriculum d'Istituto, sia in senso orizzontale (tra le classi) sia in senso verticale (tra anni e ordini di scuola), incorporato e situato. In questa funzione il modello è legato a un approccio dal basso che, per via induttiva, a partire dalle pratiche d'aula effettive, consenta una graduale implementazione e diffusione della didattica

per competenza, senza l'imposizione dall'alto di stravolgimenti bruschi e salti nel vuoto.

Dal punto di vista operativo, il *Format* è caratterizzato dai seguenti aspetti chiave:

- è centrato su una situazione-problema che rappresenta lo sfondo delle esperienze di apprendimento attivate rispetto alle quali far valere un profilo di competenza globale, olistico e unitario;
- facilita l'individuazione di un chiaro profilo di dimensioni di competenza in relazione tra loro;
- consente la traduzione di questo profilo di competenza nella programmazione interdisciplinare, garantendo la determinazione del contributo di ciascuna disciplina e dei relativi obiettivi specifici di apprendimento alla promozione delle singole dimensioni di competenza;
- conferisce ampio spazio agli atteggiamenti e, in senso più ampio, alle dimensioni non cognitive delle competenze;
- stimola l'integrazione tra diverse forme e modalità di valutazione in modo da riavvicinare valutazione di profitto e rilevazione delle competenze;
- spinge verso l'utilizzo di una pluralità di strategie didattiche in sinergia tra loro, in modo coerente con gli obiettivi formativi e le pratiche della valutazione. Su questa base consente di perseguire l'inclusione come personalizzazione e differenziazione nel senso dell'*Universal Design for Learning*;
- indirizza il rinnovamento della progettazione degli ambienti di apprendimento e la ristrutturazione dei tempi scuola.

Legato ai processi di miglioramento secondo le relazioni tra il *Piano triennale dell'Offerta Formativa*, il *Rapporto di Autovalutazione* e il *Piano di Miglioramento*, lo strumento elaborato si presta a un utilizzo aperto, definibile in relazione alle diverse fasi di sviluppo della didattica per competenza presenti nella singola scuola. In questo senso, il *Format* può supportare sia i processi iniziali di innovazione con le prime modalità di applicazione della didattica per competenza, sia i processi successivi a cicli reiterati di progettazione e monitoraggio. Nel primo caso, può funzionare come strumento indispensabile per selezionare le buone pratiche didattiche già esistenti e per disseminarle a livello collegiale nell'ottica della costruzione per via induttiva del curriculum d'Istituto. Nel secondo caso, può funzionare come strumento indispensabile per rafforzare la sinergia tra progettazione, selezione dei piani d'azione didattici e pratiche di valutazione.

Va sottolineato, infine, che il linguaggio del *Format* ha lo scopo di essere accessibile e di rapida comprensione. Presenta pertanto la più bassa soglia possibile di tecnicismo, che però è di fatto presente quale inevitabile riflesso della odierna complessità della professione docente. Una legenda interna mira a renderlo ancora più leggibile e di facile impiego. Tuttavia, va precisato che per un'applicazione consapevole e produttiva, il format, proprio perché legato al miglioramento che per sua natura è costitutivamente aperto, richiede un processo di formazione e autoformazione continuo.

5. Conclusioni

Dopo aver completato la fase di ricerca-formazione che è stata descritta grazie alla collaborazione con docenti in servizio in tutti gli ordini di scuola, si procederà a un ulteriore processo di sperimentazione dello strumento, sempre secondo le modalità della ricerca-formazione. In particolare, il *Format* verrà utilizzato dalle studentesse e dagli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria della “Sapienza” durante il loro tirocinio presso la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

In tal modo, dopo aver verificato con i docenti già di ruolo l'efficacia del *Format* nella pratica didattica effettiva, si procederà a valutarne l'efficacia anche come strumento utile nel percorso di formazione dei futuri docenti. In questa prospettiva verrà valutato in modo particolare se il modello costituisce un utile strumento per raccordare gli insegnamenti universitari specialistici e le pratiche d'aula effettive.

Certamente il percorso svolto nell'ambito dell'esperienza di ricerca formazione descritta ha messo in luce l'esistenza di difficoltà legate al costruito di competenza e alla progettazione di una didattica per competenze, così come sono state illustrate. Dal punto di vista dei docenti che lo hanno discusso e utilizzato, tuttavia, il *Format di progettazione per competenze* si è mostrato un utile e concreto ausilio didattico negli specifici contesti di applicazione. Al contempo la condivisione e l'utilizzo di tale dispositivo non possono essere disgiunti da specifici momenti di formazione, e di autoformazione, sul tema della didattica per competenze nella sua complessità.

Lo strumento - *Format di progettazione per competenze*

Sezione 1. RIFERIMENTI NORMATIVI

Riferimenti normativi comuni

- D.M. 139/2007 «Regolamento recante norme in materia di adempimenti dell'obbligo di istruzione»
Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 23 aprile 2008 «Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli»
D.P.R. 122/2009 «Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni»
L.107/2015 «Riforma del sistema nazionale di istruzione»
D.Lgs. 62/2017 «Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato»
Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle «Competenze chiave per l'apprendimento permanente»
Nota Miur 1143/2018 con allegato documento «l'autonomia scolastica per il successo formativo»

Riferimenti normativi Primo ciclo

- D.M. 254/2012 «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo 2012»
D.M. 742/2017 «Certificazione competenze primaria e primo ciclo»
Nota Miur 312/2018 «Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione».

Riferimenti normativi comuni Secondo ciclo

- D.M. 9/2010 «Adozione del modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione»

Riferimenti normativi Licei

- D.P.R. 89/2010 «Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei»
D.I. 211/2010 «Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali»

Riferimenti normativi Istituti tecnici

- D.P.R. 88/2010 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici»
Direttive MIUR 57/2010 (primo biennio) e 4/2012 (secondo biennio e ultimo anno)

Riferimenti normativi Istituti professionali

- D.P.R. 87/2010 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali»
Direttive MIUR 65/2010 (primo biennio) e 5/2012 (secondo biennio e ultimo anno)

Sezione 2. DEFINIZIONE DEL PROFILO DI COMPETENZA

[Sulla base della Raccomandazione 2018, occorre individuare la/e competenza/e chiave attivata/e dalla situazione di apprendimento progettata (cfr. sez. 3). Più precisamente, considerata la polisemia di ogni competenza chiave, occorre selezionare quali dimensioni di competenza sono attivate e precisarle con dei descrittori. Inoltre, nel caso in cui siano attivate più competenze, è opportuno precisare la rete di eventuali sovrapposizioni tra le varie dimensioni delle diverse competenze in gioco. A questo scopo è possibile integrare questa parte del format con una mappa concettuale che presenti descrittori per ogni dimensione di competenza attivata e raffiguri schematicamente le relazioni tra le varie dimensioni di competenza]

Competenza chiave:

- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza multilinguistica
- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
- Competenza digitale
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- Competenze in materia di cittadinanza
[Come indicato più avanti nella presente sezione, le competenze in materia di cittadinanza possono avere un focus speciale]
- Competenza imprenditoriale
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Elemento chiave:

[gli elementi sotto elencati sono tratti dalla Raccomandazione 2018 e indicano aspetti comuni che sottendono tutte le competenze chiave]

- pensiero critico
- risoluzione di problemi
- lavoro di squadra
- abilità comunicative e negoziali
- abilità analitiche
- creatività
- abilità interculturali

Competenza/e focus:

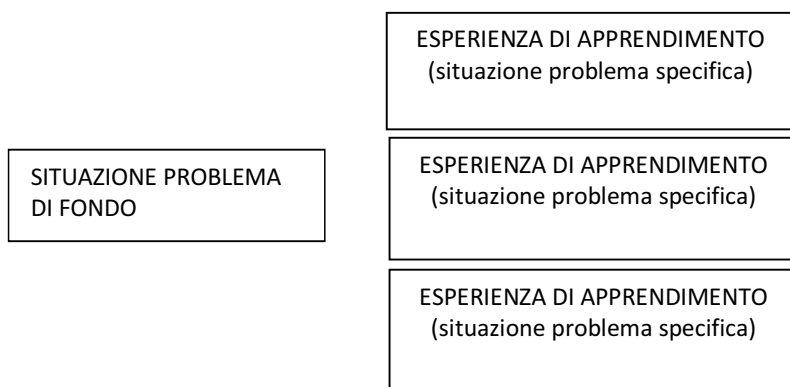
[da individuare a partire dal profilo in uscita presente nelle Indicazioni Nazionali e nelle Linee guida dei vari ordini di scuola. Considerato che i profili in uscita hanno un forte grado di sovrapposizione con le competenze chiave, è possibile limitarsi a esplicitare questa sovrapposizione e riferirsi alla mappa concettuale delle dimensioni di competenza descritta più su]

Relazione con la competenza in materia di cittadinanza:

[intesa quale competenza a fondamento del curriculum, la competenza in materia di cittadinanza merita un focus specifico, anche allo scopo di definire descrittori in ordine al voto di condotta]

Sezione 3. SITUAZIONE DI APPRENDIMENTO

[Secondo la didattica per competenze, l'alunno deve essere messo in situazione, ossia deve apprendere dall'esperienza attraverso la riflessione, con l'interazione tra pari e la guida istruttiva del docente. Per questo motivo la progettazione deve essere organizzata per situazioni-problema aperte, nuove, significative. In particolare, si può progettare una situazione-problema che faccia da sfondo unitario alle diverse esperienze di apprendimento previste, a loro volta progettate come sotto situazioni-problema (relative agli obiettivi formativi specifici e alle corrispondenti attività formative della sez. 6). La situazione-problema di fondo, che rispetto alle sotto situazioni-problema avrà una estensione temporale ampia (cfr. sez. 9), potrà essere progettata sia in modo interdisciplinare sia in modo disciplinare. Anche se non è necessario che tutta l'attività didattica di un docente sia così ripensata, è indispensabile che l'apprendimento per situazioni-problema ne costituisca parte integrante: solo in tal modo i contenuti disciplinari sono riportati al contesto operativo da cui sorgono e nel quale hanno la loro efficacia]



Sezione 4. INDIVIDUAZIONE DELLE DISCIPLINE

[Come già precisato, il presente format ha una natura flessibile, organizzata per sezioni. In questa sezione viene restituita la natura interdisciplinare della progettazione con l'indicazione delle discipline coinvolte. In ogni caso il format può essere usato anche per la programmazione disciplinare del singolo docente]

1. Discipline coinvolte: _____

[“campi di esperienza” nella scuola dell’infanzia]

--	--	--	--	--	--	--	--

2. Disciplina: _____

[I punti 3 e 4 si riferiscono al secondo ciclo e in particolare ai percorsi liceali.]

3. Asse culturale:

- Dei linguaggi
- matematico
- scientifico-tecnologico
- storico-sociale.

4. Area del Profilo dello studente:

- metodologica
- logico-argomentativa
- linguistica e comunicativa
- storico-umanistica
- scientifica, matematica e tecnologica

Sezione 5. PROGETTAZIONE CURRICOLARE DISCIPLINARE

[Una volta stabilita nella sezione precedente la trama interdisciplinare della progettazione con l'indicazione delle discipline coinvolte, nella presente sezione si procederà a determinare le relazioni tra le dimensioni di competenze individuate nella sez. 2 e gli obiettivi specifici di apprendimento disciplinari in base alla relazione semantico-concettuale tra i vari elementi in gioco (competenze chiave, profilo in uscita dello studente, traguardi di sviluppo, etc.). Anche se la progettazione non è declinata in termini interdisciplinari, ma coinvolge una sola disciplina, la presente sezione resta comunque essenziale per individuare il contributo degli obiettivi specifici di apprendimento della singola disciplina allo sviluppo delle competenze individuate. Rispetto alla sezione 6, nella presente sezione si tratta di individuare le relazioni tra le dimensioni di competenza e gli obiettivi specifici di apprendimento in termini di curriculum generale, non specificamente rivolto a una singola classe. Pertanto, nell'ottica di costruzione del curriculum di Istituto, sia in senso orizzontale (tra classi), sia in senso verticale (tra anni e ordini di scuola), la presente sezione può essere utilmente elaborata dai Dipartimenti disciplinari]

Disciplina: _____

Obiettivi specifici di apprendimento
[da *Indicazioni nazionali e Linee guida*]

Dimensioni di competenza	Abilità	Conoscenze	Atteggiamenti

[Nella segmentazione degli obiettivi di apprendimento si riprende la tripartizione della Raccomandazione 2018 in conoscenze, abilità, atteggiamenti. In conformità a tale approccio, pertanto, si ritengono gli atteggiamenti parti essenziali delle competenze, anche se va rilevato che nelle diverse versioni per grado scolastico le Indicazioni Nazionali non forniscono precisazioni chiare e distinte in merito agli atteggiamenti. Va precisato, inoltre, che per quanto possano avere anche una particolare declinazione in una disciplina, gli atteggiamenti emotivi, relazionali, motivazionali, metacognitivi sono per natura oltre le discipline. Per questo motivo, nel caso di una programmazione interdisciplinare, è opportuno individuare in modo trasversale atteggiamenti comuni alle singole discipline. Gli atteggiamenti sono da definire in primo luogo in ordine al voto di condotta, ma la loro rilevazione, supportata da rubriche di osservazione/valutazione attendibili e valide (sez. 10), può estendersi oltre il voto di condotta, secondo forme condivise collegialmente]

Sezione 6. PROGETTAZIONE DIDATTICA DI CLASSE

[Il passaggio dalla progettazione disciplinare curricolare, valida potenzialmente per tutte le classi della disciplina, alla progettazione didattica, specifica per la singola classe, è richiesto dalla necessità di contestualizzare il quadro generale delle relazioni tra dimensioni di competenza e obiettivi specifici di apprendimento nella particolare situazione della classe di riferimento. In particolare, questo ulteriore passaggio è opportuno laddove le Indicazioni Nazionali definiscono obiettivi specifici di apprendimento troppo generici per essere tradotti in una prassi didattica effettiva]

Prerequisiti (descrizione della classe nei termini dei livelli di padronanza in ingresso delle competenze attivate)

[Allo scopo di essere formulati operativamente, gli obiettivi specifici di apprendimento (a) sono tradotti in descrittori specifici che presentano in modo chiaro la prestazione richiesta; (b) sono collegati ad attività formative (in rapporto alle esperienze di apprendimento della sez. 3); (c) hanno una scansione temporale (sez. 9); (d) sono associati a una o più strategie didattiche (cfr. sez. 7); (e) sono collegati a consegne valutative, nelle quali la prestazione viene controllata in base a criteri di valutazione (sez. 10). Anche se, per esigenza di chiarezza, tutti questi aspetti sono presentati nel format in sezioni diverse, possono essere ovviamente racchiusi in una griglia comune]

Obiettivo formativo specifico	Conoscenza	Abilità
Descrittore		
Attività formativa		

Sezione 7. METODOLOGIE E STRATEGIE DIDATTICHE

[In questa sezione vengono indicate le strategie didattiche in relazione alle esperienze di apprendimento (sez. 3) e agli obiettivi di apprendimento (sez.5 e 6). La progettazione curricolare per essere inclusiva deve prevedere una ampia molteplicità di modalità metodologiche e strategie didattiche allo scopo di rendere il curriculum percorribile da ciascuno secondo modalità differenziate (cfr. Nota MIUR 1143/2018)]

Strategia didattica:

[Di seguito un elenco non esaustivo di alcune delle principali strategie didattiche oggi impiegate.]

- Esposizione frontale
- Esposizione multimodale
- Modellamento
- Laboratorio
- Studio di caso
- Role playing
- Peer tutoring
- Lavori di gruppo
- Apprendimento cooperativo
- Discussione
- Problem-based learning
- Didattica metacognitiva
- Flipped classroom
- Altro: _____

[Qualora sia utile per differenziare i piani d'azione didattici, è possibile ricorrere ad alcune categorizzazioni che facilitino la scelta delle strategie didattiche rispetto agli obiettivi perseguiti, al contesto di classe, alle caratteristiche degli allievi – come per esempio la categorizzazione relativa agli stili di apprendimento. Ovviamente, è possibile ricorrere ad altre generalizzazioni.]

Obiettivo formativo specifico	Stile di apprendimento	Strategia didattica specifica

Sezione 8. PROGETTAZIONE INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA

[In vista della traduzione della progettazione disciplinare in specifiche unità di apprendimento la sezione “Metodologie e strategie didattiche” va precisata in rapporto al numero complessivo e alle tipologie di BES presenti in classe, allo scopo di individualizzare (cioè individuare obiettivi di apprendimento comuni) e di personalizzare (cioè individuare obiettivi di apprendimento differenziati) la progettazione curricolare/disciplinare per gli alunni/studenti in condizione di BES. La progettazione di classe, qualora opportunamente differenziata al suo interno così come suggerito dalla presente sezione, può costituire la base adeguata per una valida progettazione individualizzata/personalizzata, che deve essere il più possibile integrata nella progettazione curricolare-disciplinare/didattica di classe. In particolare, l’adattamento degli obiettivi non deve essere a senso unico (sempre e solo dalla classe, per adattamento, alla programmazione individualizzata)]

Numero complessivo e tipologie di BES: _____

Alunni in condizioni di disabilità: _____

Alunni in condizione di DSA: _____

Alunni in condizione di Disturbo evolutivo specifico: _____

Alunni in condizione di svantaggio: _____

Competenza specifica	Dimensione di competenza	Obiettivo formativo specifico: abilità	Obiettivo formativo specifico: conoscenze	Obiettivo formativo specifico: atteggiamenti

[Di seguito si riportano a titolo esclusivamente esemplificativo alcune etichette di strategie tipiche della didattica speciale e alcune tipiche misure compensative e dispensative]

Strategie didattiche:

- Prompting e fading
- Shaping e Modeling
- Rinforzi
- Etc.

Misure compensative:

- Sintesi vocale
- Registratore
- Programmi di video scrittura con correttore ortografico
- Calcolatrice
- Tabelle, formulari, mappe concettuali
- Etc.

Misure dispensative:

- Quantità non eccessiva di compiti a casa
- Interrogazioni programmate
- Effettuazione di prove valutative in tempi distesi
- Svolgimento delle prove in classe con tempi più lunghi
- Riduzione del contenuto della prova
- Etc.

Sezione 9. SPAZI E TEMPI

Ambiente di apprendimento

Spazi: [classe, laboratorio, organizzazione dada, etc.]

Risorse materiali:

Nuove tecnologie:

Tempi di realizzazione _____

Collocazione nel curriculum d'Istituto: _____

Tri/quadrimestre: _____

[Si ritiene opportuno organizzare un piano di lavoro diviso per fasi/attività nelle quali il tempo di realizzazione della situazione-problema di fondo viene precisato nei tempi di realizzazione delle singole esperienze di apprendimento (sez. 3) collegate agli obiettivi formativi specifici e alle relative attività formative (sez. 5 e 6)]

Organizzazione modulare del tempo scuola:

- orario settimanale costruito da moduli che prevedono lezioni consecutive n.: _____
- collocazione delle discipline nei tri/quadrimestre: _____

- unità di apprendimento trasversali con l'apporto orario dei docenti di: _____

Sezione 10. VALUTAZIONE

[Considerando che la normativa sdoppia la valutazione in valutazione degli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità e rilevazione delle competenze, le pratiche di valutazione devono essere plurali e integrare tra loro il testing (prove strutturate e semi-strutturate per misurare conoscenze e abilità) e la valutazione autentica per rilevare le competenze, intese come saper agire in una situazione-problema nuova, aperta, sfidante, significativa]

Finalità

- certificativa
- non certificativa (diagnostica, formativa, proattiva)

Finalità certificativa:

- valutazione di profitto
- singola disciplina
- livello globale degli apprendimenti
- voto di condotta [riferito alla competenza di cittadinanza]
- certificazione delle competenze

Valutazione orientata al:

- processo
- prodotto
- autovalutazione

Tipologia di valutazione

- Valutazione in ingresso
- Valutazione formativa
- Valutazione sommativa (con voto)

Strumento di misurazione/rilevazione

- osservazione
- prova strutturata
- prova semistrutturata
- compito autentico/esperto

[Per favorire la concatenazione di cicli di apprendimento per esperienza, il compito autentico/esperto può essere costituito da un problema nuovo e inedito nel quale va applicato il profilo di competenze appreso attraverso la situazione-problema di fondo e le sottostanti esperienze di apprendimento (sez. 3). In tal modo la valutazione non si configura come verifica del riprodotto, ma come miglioramento]

Rubrica valutativa

[La rubrica valutativa rappresenta lo strumento indispensabile per garantire l'attendibilità e la validità della rilevazione delle competenze, compiuta sia attraverso l'osservazione del processo, sia attraverso il prodotto finale quale documentazione del livello di competenza acquisito. Come tale, la rubrica è collegata al profilo di competenza selezionato (sez. 2 e 5) e alla sua traduzione negli obiettivi formativi specifici, già tradotti in descrittori (sez. 6). Per quanto gli esiti di competenza non si esprimono in voti, è possibile attribuire una etichetta numerica ai livelli in base a regole di assegnazione dei punteggi concordati collegialmente]

Dimensioni di competenza	Obiettivo formativo specifico: conoscenza abilità atteggiamento	Criterio	Descrittore	Evidenze (esempi di prestazione)	Livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato)
--------------------------	---	----------	-------------	----------------------------------	--

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (Ed.). (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Benadusi, L. & Molina, S. (Eds.). (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per una istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49: 93-112.
- Cornoldi, C., & De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano: Pearson.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Fiorella, L., & Mayer, R.E. (2015). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Guasti, L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. London-New York: Routledge.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.). (2007). *Agire le competenze chiave*. Milano: Franco Angeli.

- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & insegnamento*, XII(3): 77-88.
- Traverso, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università, *Pedagogia Oggi*, 2: 243-252.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2007). *Fare progettazione*. Roma: LAS.

Riferimenti normativi

- D.M. 139/2007 «Regolamento recante norme in materia di adempimenti dell'obbligo di istruzione».
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 23 aprile 2008 «Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli».
- D.P.R. 122/2009 «Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni».
- D.M. 9/2010 «Adozione del modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione».
- D.P.R. 89/2010 «Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei».
- D.I. 211/2010 «Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali».
- D.P.R. 88/2010 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici»
- Direttive MIUR 57/2010 (primo biennio) e 4/2012 (secondo biennio e ultimo anno).
- D.P.R. 87/2010 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali».
- Direttive MIUR 65/2010 (primo biennio) e 5/2012 (secondo biennio e ultimo anno)
- D.M. 254/2012 «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo 2012»
- L.107/2015 «Riforma del sistema nazionale di istruzione»
- D.Lgs. 62/2017 «Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato».
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle «Competenze chiave per l'apprendimento permanente».
- Nota Miur 312/2018 «Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione».