

Quaderni di Comunità  
Persone, Educazione e Welfare  
nella società 5.0

n. 3/2022

L'EDUCAZIONE E LA SOCIETÀ NEL FUTURO  
POST PANDEMIA

*a cura di*

Speranzina Ferraro, Eugenio De Gregorio, Lavinia Cicero



Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma  
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2023 Eurilink  
Eurilink University Press Srl  
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma  
[www.eurilink.it](http://www.eurilink.it) - [ufficiostampa@eurilink.it](mailto:ufficiostampa@eurilink.it)  
ISBN: 979 12 80164 51 3  
ISSN: 2785-7697 (Print)

Prima edizione, marzo 2023  
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata  
con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

## INDICE

### EDITORIALE

*Speranzina Ferraro, Eugenio De Gregorio, Lavinia Cicero* 13

### RUBRICA EDUCATION 27

1. I minori, la povertà educativa digitale e la pandemia.  
Un punto di partenza o un vincolo senza uscita?  
*Federica De Stefani* 29

2. Per una formazione di qualità libera da corruzione e  
da azioni fraudolente  
*Luca Lantero e Chiara Finocchietti* 35

3. I bias cognitivi che possono limitare il successo delle  
ITS Academy  
*Fulvio Oscar Benussi* 41

4. ZOOTEAMS, un Serious Game per l'Edutainment e  
l'apprendimento collaborativo  
*Marco Diella, Francesca Fusco e Marco C. Vitiello* 47

### RUBRICA EMPOWERMENT DI COMUNITÀ 55

1. Il patto per il lavoro della città di Milano: uno  
strumento di Governance Partecipata per un modello di  
Città più sostenibile e inclusivo  
*Alessia Cappello, Francesco Biglieri, Luca Riva* 57

|   |     |
|---|-----|
| 2. Il modello della Palestra dell’Innovazione nelle periferie<br><i>Mirta Michilli e Alfonso Molina</i>   | 65  |
| 3. L’innovazione sostenibile rivoluziona il concetto di sviluppo economico<br><i>Sandro Zilli</i>   | 73  |
| 4. Waste management e comportamento ecologico nell’era del Covid-19: dallo stigma dei rifiuti alla cittadinanza ambientale<br><i>Sofia Casà e Giovanni Di Stefano</i> | 79  |
| 5. Le grandi dimissioni e la domanda di benessere<br><i>Pietro Iacono Quarantino</i>  | 85  |
| SAGGI   | 93  |
| 1. Comunicazione pubblica della scienza: possibilità e rischi al tempo del Covid-19<br><i>Maria Angela Citarella</i>  | 95  |
| 2. Un’analisi multimodale delle pratiche sociali nel periodo di pandemia<br><i>Maria Alessandra Molè</i>  | 111 |
| 3. La Generazione Z e la (nuova) costruzione dell’identità in epoca pandemica e post pandemica<br><i>Alfonso Amendola, Annachiara Guerra e Martina Masullo</i>        | 141 |
| 4. Verso comunità aperte alla diversità e all’innovazione: il ruolo delle donne musulmane<br><i>Patrizia Di Santo e Milena Lombardi</i>                               | 169 |

|   |     |
|---|-----|
| 5. Competenze e valutazione: la progettazione dell'agire educativo<br><i>Vincenzo Nunzio Scalcione</i>  | 201 |
| 6. La povertà educativa oggi: verso una nuova definizione socio-pedagogica<br><i>Silvia Fornari e Moira Sannipoli</i>   | 231 |
| 7. L'educazione ecologica e multilivello: sinergie e costruzione di comunità per un futuro sostenibile<br><i>Giorgio Grimaldi</i>   | 259 |
| 8. L'insostituibile relazione con l'Altro: opportunità e limiti delle innovazioni dei servizi ai migranti durante la pandemia<br><i>Desirée Campagna e Martina Frontespezi</i>      | 303 |
| RECENSIONE  | 333 |
| Analisi sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, a cura di S. Capogna, F. Musella e L. Cianfriglia, Eurilink University Press, Roma, 2021<br><i>Giulia Cecchini</i> | 335 |

## 5. COMPETENZE E VALUTAZIONE: LA PROGETTAZIONE DELL'AGIRE EDUCATIVO

di Vincenzo Nunzio Scalcione\*

**Abstract:** *Nella società globalizzata l'impianto pedagogico risulta investito da interventi che, anche a seguito dell'evento pandemico, ne hanno modificato la prospettiva di azione; nella progettazione didattica emerge la necessità di attivare stili flessibili, in grado di dare attuazione al concetto di lifelong learning, divenuto strumento di comprensione delle dinamiche dell'attuale knowledge society. All'interno di tale scenario, assume particolare rilievo il concetto di competenza, inteso quale capacità multiforme di adattamento ai cambiamenti intervenuti e futuri, ibridazione della teoria con la prassi. Si analizzano gli elementi che determinano la scrittura di simili mappe dell'orientamento educativo, inquadrati nei metodi di progettazione e valutazione delle performance, nell'agire educativo.*

**Parole chiave:** competenze, valutazione, progettazione didattica, lifelong learning, performance., rubriche di valutazione.

**Abstract:** *In the globalized society, the pedagogical system is affected by interventions that, even following the pandemic event, have changed the perspective of action; in the didactic planning emerges the need to activate flexible styles, able to implement the concept of lifelong learning, which has become a tool for understanding the dynamics of the current knowledge society. Thus, cognitive places open to the construction of knowledge, reconfigurable, able to respond to new functional needs, find realization. Within such scenarios, the concept of competence assumes particular importance, understood as the multifaceted ability to adapt to intervening*

---

\* Università degli Studi della Basilicata.

*and future changes, hybridization of theory with practice The elements that determine the writing of similar educational orientation maps are analyzed, within the frame of the methods of designing and evaluating performance, in educational action.*

**Keywords:** skills, assessment, didactic planning, lifelong learning, performance, assessment rubrics.

In una società globalizzata e in continua evoluzione, il cui sviluppo risulta fortemente determinato dalla capacità di generare sapere, promuovere osservazione e ricerca, ciascun cittadino dovrà poter disporre di un'ampia gamma di competenze chiave (Consiglio Europeo, 2018; Parlamento Europeo e Consiglio, 2006), elemento necessario per poter interpretare un mondo in rapido mutamento, caratterizzato da una forte interconnessione dei suoi fattori (Pastore, Salamida, 2015). L'istruzione diviene elemento determinante per l'acquisizione delle suddette competenze per la vita (Le Boterf, 1990), per il cui conseguimento è necessario che il soggetto mobiliti specifiche risorse cognitive. Affrontare una situazione problematica richiede, difatti, un approccio competente, ovvero capacità di riconoscere le risorse da utilizzare per poter giungere alla risoluzione di un problema/compito da svolgere. Si tratta di un processo di costruzione di apprendimenti continui, *lifelong learning*, durante l'intero arco dell'esistenza, che prevede, da parte del soggetto, l'appropriazione di un sapere costruito, da inserire all'interno del proprio ambito di conoscenze e abilità (Castoldi e Scalcione, 2019).

### *1. Mobilitare risorse per la promozione delle competenze*

Le esperienze complesse sono il luogo in cui si genera una conoscenza che non può essere oggetto di descrizioni generali. Si

tratta di esperienze costituite da un repertorio di schemi cognitivi e modelli prototipici sviluppati da ogni individuo che lasci interagire modelli e teorie apprese in precedenza. Attraverso forme di narrazione ed esemplificazione, osservazione, interiorizzazione risulta possibile comprendere le caratteristiche peculiari della nuova situazione, individuandone le analogie con eventi sperimentati in precedenza (Glatthorn, 1999).

Emergono gli elementi identificativi di un comportamento competente, organico alla situazione personale esperita, e prodotto dalla riflessione critica a essa afferente. La competenza, esplicitabile nella capacità di mobilitare risorse (Castoldi, 2013), si sviluppa quindi nella messa alla prova del soggetto, in situazioni che richiedono il coinvolgimento attivo e partecipativo: un'azione contestualizzata e specifica, diretta alla realizzazione di un prodotto/risoluzione di una situazione-problema.

### *1.2 Progettare per competenze: dall'apprendimento sequenziale all'apprendimento sistematico*

“Nessuna esperienza è educativa se non tende alla conoscenza di un maggior numero di fatti e al prendere in considerazione maggiori idee, e anche a una migliore e più metodica organizzazione delle medesime. Perché le esperienze siano educative devono condurre e fare in modo che i ragazzi si aprano al mondo in espansione della materia di studio. Questa condizione è soddisfatta solo quando l'educatore considera l'insegnamento e l'apprendimento come un processo continuo di ricostruzione dell'esperienza” (Dewey, 1938:82).

Si tratta dunque di procedere a un passaggio da un sapere disciplinare, fondato sul principio del sapere per sapere, a uno sul sapere agito (Scandurra, 2017); si tratta quindi di definire percorsi di progettazione in cui il soggetto sia effettivamente messo in



condizione di utilizzare il suo bagaglio di conoscenze e abilità, prevedendo il passaggio da un insegnamento inteso come trasmissione frontale a uno in cui il docente deve creare e organizzare situazioni di apprendimento tali da mettere in atto tutte le dimensioni dell'intelligenza (Birzea, 1981).

Il coinvolgimento, la motivazione, la affettività sono elementi fondamentali nell'acquisizione di conoscenze abilità e competenze<sup>1</sup>. La progettazione di un percorso per la costruzione delle competenze risulta più efficace se prevede una programmazione che tenga conto di tre aspetti fondamentali:

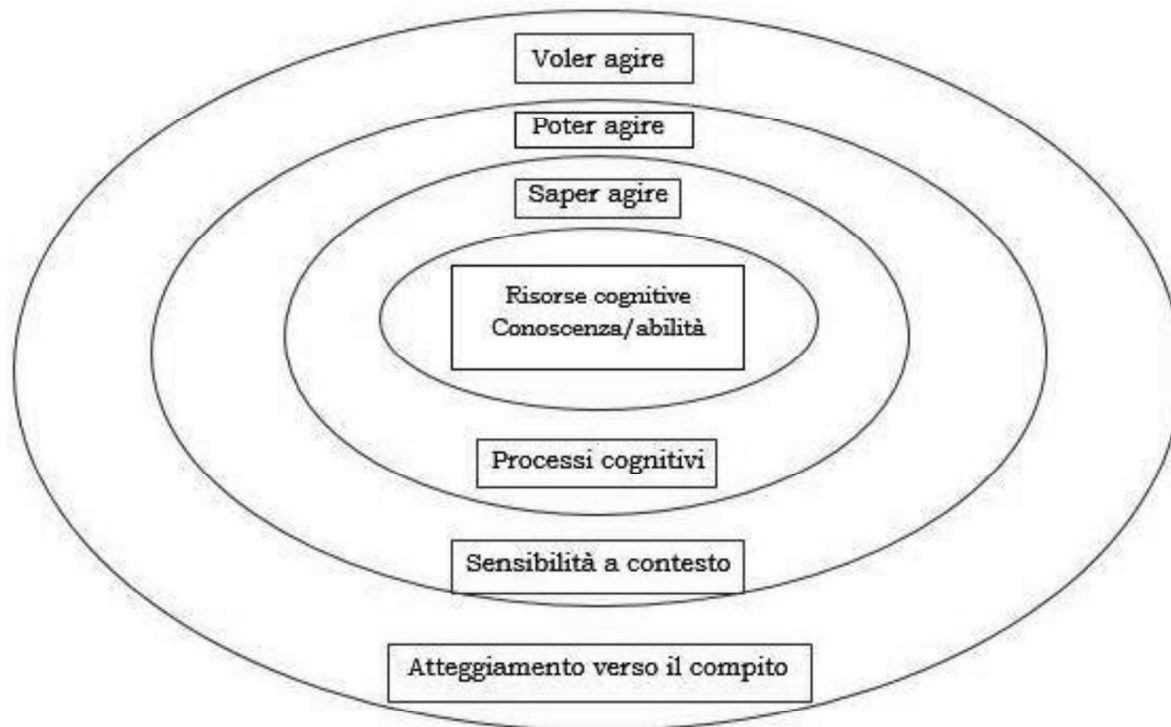
- verso quale obiettivo si è diretti;
- attraverso quale percorso si persegue l'obiettivo;
- in che modo si raggiunge l'obiettivo.

Le Boterf, analizzando il passaggio dal saper fare al saper agire rappresenta la competenza come un insieme di cerchi concentrici tra loro indipendenti che ne indicano le diverse dimensioni (Le Boterf, 2009).

---

<sup>1</sup> Nel 2001 M. Pelleroy (2001) definiva la competenza come “capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive effettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”, mettendo per la prima volta l'accento sulla dimensione affettiva delle competenze.

Figura 1 - Le dimensioni della competenza



Nel primo cerchio troviamo le risorse cognitive, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare un dato compito (prima componente); nel secondo cerchio si colloca il saper agire, ossia la capacità di “decidere in situazione” e farsi carico della responsabilità del proprio fare (si vedano seconda e terza componente); il terzo cerchio è dedicato al poter agire, ossia alla sensibilità al contesto e ai limiti che esso presenta; l’ultimo cerchio riguarda l’atteggiamento adottato verso il compito (ultima componente).

Le caratteristiche distintive di questo approccio si esplicitano attraverso il dettaglio dei seguenti elementi (Rychen, Salganik, 2007):

- contesti significativi: l’azione educativa è finalizzata a creare/cercare contesti significativi in cui gli studenti

- sperimenteranno in modo naturale la rilevanza e il significato delle competenze da acquisire;
- approccio multidisciplinare: le competenze sono olistiche e, di conseguenza, l'approccio educativo deve essere anche integrativo e olistico.
  - apprendimento costruttivo: la filosofia della didattica basata sulle competenze ha le sue radici nel costruttivismo sociale; gli studenti, quindi, si impegnano in un processo di costruzione della propria conoscenza per una più efficace interazione con il contesto di vita.
  - apprendimento cooperativo e interattivo: l'idea alla base della progettazione per competenze diviene quella di supportare gli studenti nella costruzione delle proprie conoscenze, cercando modi per definire un uso ottimale della competenza di altre persone nel loro percorso di apprendimento; un simile approccio tiene in conto della diversità delle esigenze degli studenti per raggiungere gli obiettivi.
  - apprendimento per scoperta: l'apprendimento per scoperta prevede di rendere i contenuti disponibili e accessibili, così da acquisire conoscenze o competenze non come fornitura di informazioni, ma incorporando attraverso la scoperta.
  - apprendimento riflessivo: l'apprendimento basato sullo sviluppo delle competenze pone l'accento sui processi: il discente, riflettendo sui propri bisogni, motivazioni, approcci, progressi, risultati, sviluppa competenze, ovvero apprende per imparare.
  - apprendimento personale: una progettazione didattica finalizzata alla promozione delle competenze coltiva e approfondisce i contenuti. È importante, quindi, che lo studente colga con chiarezza il senso di un concetto o di un processo, che lo interiorizzi e che lo utilizzi in maniera appropriata; a tal fine risulta fondamentale invitare lo studente

a ripercorrere mentalmente i processi per diventarne consapevole e saperli utilizzare in altri contesti (Cerini, 2013).

In tal senso, un apprendimento che punti allo sviluppo di competenze presenta i seguenti caratteri: attivo, perché consapevole e responsabile; costruttivo, perché il soggetto integra le nuove conoscenze con le precedenti; collaborativo, perché il soggetto lavora in una comunità; intenzionale, perché il soggetto è coinvolto fattivamente nel conseguimento di obiettivi conosciuti e condivisi; conversazionale, in quanto forte si presenta la dimensione dialogica dell'apprendimento; contestualizzato, perché i compiti assumono significatività nel mondo reale; riflessivo, poiché il soggetto riflette sui processi e sulle decisioni (Jonassen, 1994).

Il compito dell'educatore diventa quindi quello di predisporre le condizioni cognitive, affettive e relazionali che in un dato contesto consentano al soggetto in formazione di costruire sapere che non sia soltanto il risultato dell'assimilazione d'informazioni attraverso l'apprendimento, ma che consenta di capire la modalità attraverso la quale definire strumenti procedurali, in vista di obiettivi preventivati (Sacchella, 2014).

Nel processo di insegnamento/apprendimento, occorre prevedere l'acquisizione di competenze ragionevoli, che possano aiutare il soggetto destinatario dell'intervento formativo anche nella vita quotidiana. Del resto, l'obiettivo della progettazione per competenze è di porre il discente al centro del processo educativo, nella considerazione che l'apprendimento avviene secondo ritmi e modalità soggettive, e che, quindi, lo stesso livello di prestazioni, per la medesima abilità, potrà richiedere tempi differenti in soggetti diversi (Pinto *et al.*, 2016).

Figura 2 - Progettare per competenze (Guasti, 2012:17)

| <b>Nozionismo e trasmissività</b>                                  |   | <b>Competenze</b>  |
|--|---|--|
| ↓  |   | ↓  |
| I contenuti o il programma al centro del processo di apprendimento |   | Selezionare nel corpus di ciascun materiale i saperi o le abilità essenziali, organizzandoli in forme di apprendimento significative (curricoli) |
| ↓  |   | ↓  |
| DISCIPLINE   |   | SAPERI   |
| ↓  |   | ↓  |
| Modello diretto, lineare o trasmissivo                             |   | Modello indiretto, circolare o significativo   |
| ↓  |   | ↓  |
| INSEGNANTE:<br>detentore di conoscenze                             | STUDENTE:<br>ricettore attraverso l'apprendimento | INSEGNANTE-STUDENTE-<br>CONOSCENZA   |
| ↓  |   | ↓  |
| Autorevolezza dell'insegnante                                      |   | Autorevolezza dell'insegnante  |
| ↓  |   | ↓  |
| Conoscenza quasi enciclopedica della propria disciplina            |   | Capacità, attraverso la propria disciplina, di fornire strumenti e materiali utili alla vita quotidiana e futura dei ragazzi                     |

In ambito professionale, il livello di prestazione conseguibile è correlabile alla padronanza dell'intero processo produttivo del contesto in cui si lavora, e di conoscenze metodologiche di base; ciò richiede una ulteriore specificazione, di natura tecnica, della competenza necessaria per eseguire il lavoro assegnato.

Figura 3 - Scheda individuale: progetto stabilito con l'azienda

| COMPETENZA | Competenza descritta in termini di performance | Selezione prestazioni eseguibili | PRESTAZIONI NEL CONTESTO<br>Cosa gli faccio fare perché possa eseguire la prestazione? | Livello al quale è eseguita la prestazione |   |   |   |   |
|------------|--|----------------------------------|--|--|---|---|---|---|
|            |  |                                  |  | NV   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|            |  |                                  | Nell'azienda ospitante   |  |   |   |   |   |
|            |  | X                                |  |  |   |   |   |   |
|            |  |                                  |  |  |   |   |   |   |
|            |  | X                                |  |  |   |   |   |   |
|            |  | X                                |  |  |   |   |   |   |

Agganciando le prestazioni alle competenze, sarà quindi possibile progettare interventi selezionando le prestazioni che sarà possibile far eseguire tenendo conto delle caratteristiche/possibilità dell'azienda e della durata e degli orari del tempo di intervento (Giusepponi, 2009).

Tale attività sarà finalizzata a promuovere *modalità* e le *capacità* con le quali il soggetto esplica la propria attività lavorativa nel contesto organizzativo di appartenenza: il suo modo di agire e di relazionarsi con gli altri, il modo di esplicare le proprie competenze e le proprie capacità gestionali, manageriali, intellettive, le capacità di incidere sulla *performance* della struttura

di appartenenza, la sua capacità di raggiungere gli obiettivi assegnati (Abbatino, Angeletti, 2013).

Il dibattito sulle competenze, assunto come elemento guida per la formazione dell'uomo e del cittadino contemporaneo (Bîrzea, 2000), nelle ricerche correnti, viene affiancato ad analisi sulle modalità di definizione degli strumenti di valutazione delle stesse.

## 2. Valutare gli apprendimenti

La valutazione si presenta come l'elemento del processo di apprendimento che partecipa a comporne la circolarità e sistematicità, insieme alla progettazione e all'intervento formativo in senso stretto; ha come ultimo traguardo il sostegno allo stesso processo nel suo insieme, connettendone costantemente fatti, dati e intenzionalità, per renderne possibile la regolazione da parte di tutti gli attori, in vista del raggiungimento dei traguardi preventivati e attesi da parte degli *stakeholder*. Riguardano il successo documentabile delle azioni intraprese dal sistema sociale, espressione delle *policies* dedicate. I *feedback* che la valutazione offre non si limitano a elementi tecnici ma vanno a impattare sulla globalità dei processi di crescita, apprendimento, sviluppo, maturazione personale, culturale e sociale di persone e istituzioni che contraddistinguono l'insieme dei percorsi formativi (Galliani, 2015).

Assicurare coerenza e allineamento del processo di formazione con il processo di valutazione significa: identificare e tradurre gli scopi del progetto/programma formativo in obiettivi di apprendimento e in *learning outcome*, rappresentabili attraverso la valutazione criteriale; sviluppare interazioni tra gli allievi e gli oggetti d'apprendimento, attuando una strategia di scoperta attiva e di *problem solving* tra gli allievi della comunità di apprendimento, come risorsa per giungere a condivisi livelli di padronanza da

regolare attraverso la valutazione normativa; gestire le dinamiche psico-didattiche che legano contenuti e saperi a strategie cognitive e motivazionali, utilizzate per la loro acquisizione, da regolare attraverso valutazione metacognitiva (Minello, 2012).

Occuparsi di valutazione significa affrontare dunque questioni cruciali dell'attività formativa, tenere presenti gli obiettivi da raggiungere, i contenuti culturali da acquisire, la padronanza di abilità e strategie da parte degli alunni, gli strumenti da utilizzare per favorire la padronanza dei diversi saperi. La valutazione si presenta come un processo di sintesi nella complessità che punta all'osservazione e all'interpretazione della qualità degli apprendimenti e degli insegnamenti. È opportuno, quindi, chiarirne fino in fondo le funzioni. Da un lato essa serve a formulare un giudizio sul livello di apprendimento raggiunto dall'alunno; dall'altro essa serve come *feedback* formativo per il discente, necessario ad autoregolarsi. Infine, una terza funzione, riguarda il *feedback* sull'efficacia dell'insegnamento derivante dall'attività valutativa. La formazione è l'esito di un intervento intenzionalmente progettato ed elaborato da un gruppo di educatori per il raggiungimento di specifici obiettivi; essa quindi si presenta come il risultato di un'azione orientata, flessibile e organizzata per rispondere ai bisogni specifici dei soggetti e del contesto a cui si rivolge (Castoldi, 2015).

La stessa possibilità della progettazione di adattarsi e di ridefinirsi costantemente in relazione alla situazione è resa possibile dall'uso costante della valutazione, intesa quale strumento privilegiato per regolare le azioni educative e per individuare opportuni cambiamenti. Il progetto formativo assume quindi significato proprio in relazione a una sua ridefinizione funzionale agli elementi espressi dalle specifiche situazioni. Si valuta, quindi, quando è necessario raccogliere informazioni riguardo alle esigenze dei soggetti coinvolti sulle difficoltà poste



dalla situazione; si valuta, nel corso del progetto, il peso esercitato da fattori esterni per ridefinire l'organizzazione e la specifica strategia di intervento; si valuta per acquisire elementi rispetto all'efficacia del prodotto conseguito, ma, soprattutto, si valuta per orientare la futura progettualità (Lichtner, 1999). L'attività valutativa non si riduce, quindi, a un unico momento, ma sostanzia l'intero processo formativo. A tal fine, una valutazione intesa come strumento promozionale e formativo, a garanzia del processo di apprendimento e miglioramento dello stesso intervento formativo, richiede agli operatori della formazione competenze e professionalità (Marzano, Milito, 2013).

Sono molti i presupposti di una corretta valutazione: capacità di progettare e programmare; un progetto di verifica e di valutazione coerente e omogeneo con le scelte progettuali; tecniche di osservazione; registrazione ed elaborazione di dati; collegialità nelle scelte (Droit, 2012).

Trattandosi di un intervento formativo, la logica della conoscenza non va mai separata da quella della comprensione, che rimanda a quella relazione interpersonale tra formatore e allievo (Trincherò, 2014). Conoscere, infatti, significa rilevare dati in modo oggettivo, misurarli, analizzarli e interpretarli. Eppure, tutto ciò risulta importante, ma non sufficiente per dar conto della complessità del soggetto e delle variabili afferenti all'oggetto di osservazione/valutazione; occorrerà quindi leggere la realtà nella sua globalità e dinamicità (Damiano, 2011).

Conoscenza e comprensione devono procedere in maniera integrata, tenendo conto dello spazio agito, percepito, elaborato e immaginato, ma anche del tempo e quindi della continuità e dinamicità dello sviluppo, pensando all'apprendimento come a un processo reticolare e interfunzionale, avulso rispetto ai parametri espressi dalla logica sequenziale (Mariani, 2011).

La valutazione si realizza attraverso fasi tra loro correlate, che possono essere indicati come di seguito:

- concettualizzazione del problema valutativo e scelta del modello: occorre decidere con chiarezza ciò che si va a valutare e secondo quale schema o paradigma si intende procedere;
- raccolta delle informazioni necessarie: in relazione a ciò che si vuole valutare saranno selezionati strumenti il più possibile validi e attendibili, così da fornire dati qualitativi e quantitativi utili alla valutazione;
- interpretazione delle informazioni raccolte: i dati acquistano significato solo quando sono messi a confronto con la situazione e in relazione tra loro; affinché tale operazione risulti efficace sarà necessario far riferimento a criteri univoci e condivisi;
- elaborazione del giudizio: si richiede di organizzare i dati, integrandoli per l'elaborazione di un giudizio complessivo; si tratta di uno *step* dove la soggettività del valutatore dovrà confrontarsi con la complessità della situazione formativa;
- comunicazione del giudizio e sua ricaduta sulle scelte di natura educativa: il giudizio deve essere utilizzato per rivedere tutti gli aspetti del progetto formativo, quali, obiettivi, metodi, materiali, strumenti, tecniche di lavoro e rapporti interpersonali e orientare le scelte future (Domenici, Lucisano, Blasi, 2021).

Un processo valutativo in ambito educativo/formativo è caratterizzato da un insieme di elementi. In primo luogo, esso prevede la definizione di una situazione attesa, descritta dagli interventi che l'azione formativa si prefigge e che ne hanno guidato la progettazione. In secondo luogo, esso richiede una situazione osservata, descritta dall'evidenza empirica raccolta in un dato momento sui soggetti coinvolti, prima, durante o dopo l'azione stessa. Alle due situazioni vengono associati significati e valori

derivanti dalle rappresentazioni che i soggetti coinvolti hanno di ciò che è desiderabile e di ciò che non lo è (Lichtner, 2004).

Significati e valori guidano sia l'acquisizione di consapevolezza da parte dei soggetti delle potenzialità e dei limiti dell'esperienza compiuta, sia la formulazione di un giudizio valutativo e la conseguente presa di opportune decisioni operative, collegate agli scopi generali dell'azione valutativa (Mariani, 2011).

### *2.1 Valutare le competenze*

Sul piano valutativo, il passaggio da una centralità assegnata alle conoscenze e alle abilità a una che pone in rilievo le competenze comporta alcune implicazioni, connesse ai tratti che qualificano il concetto stesso di competenze (Castoldi, 2011):

1. il passaggio da un approccio statico alla valutazione degli apprendimenti, orientato ad accertare la quantità e la qualità degli apprendimenti che il soggetto possiede, a una modalità di attribuzione di valore più dinamica, orientata a osservare come l'alunno adopera il proprio sapere, per affrontare compiti che la sua esperienza di vita presenta;
2. l'utilizzo di una chiave di lettura di tipo olistica, attenta a cogliere la capacità del soggetto di mobilitare globalmente il proprio sapere, per affrontare situazioni complesse, in luogo di una di tipo analitico, tesa a scomporre il processo di apprendimento nei suoi elementi costitutivi per poterlo apprezzare e misurare con maggiore precisione;
3. il cambio di punto di osservazione, da un approccio decontestualizzato alla valutazione degli apprendimenti, il cui scopo consiste nel cogliere la quota di sapere scolastico di cui si è appropriato il soggetto in termini di conoscenza e abilità astratte, a una modalità che predilige l'attenzione al contesto,

allo scopo di poter verificare l'apprezzamento della capacità dell'allievo di muoversi all'interno di contesti operativi.

Occorre, inoltre, considerare come nella valutazione delle competenze si debba procedere alla individuazione di alcune dimensioni, con le relative, reciproche, relazioni: dimensione soggettiva; dimensione intersoggettiva; dimensione oggettiva.

La dimensione soggettiva si riferisce al senso di adeguatezza percepito dal soggetto che si relaziona al compito a lui assegnato, oltre alle dinamiche individuali afferenti all'ambito dell'autovalutazione. Strumenti d'uso sono: i diari, le autobiografie, giudizi in merito alle *performance* effettuate. Attraverso tale dimensione, la competenza viene analizzata decentrando il punto di vista del soggetto, affinché si possa osservare il percorso nel suo complesso, utilizzando tale attività come strumento di autovalutazione, all'interno di un quadro di regole condiviso (Domenici, 1993).

La dimensione intersoggettiva riguarda la sfera afferente alla socialità, interessando aspettative che esulano l'accertamento in ambito scolastico. Le figure coinvolte in questa osservazione eterovalutativa sono:

- i docenti, che vivono la quotidianità dell'allievo e valutano seguendo le griglie;
- i genitori, i quali contribuiscono ad attestare la competenza, attraverso la comunicazione di informazioni, colloqui o questionari relativi alla manifestazione della competenza in contesti extrascolastici;
- il gruppo che condivide la medesima esperienza scolastica, al quale si richiede di fornire dati derivanti da un'osservazione meno tecnica e orientata invece al confronto;
- tutor e supervisori, che possono valutare l'utilizzo della competenza in situazioni concrete.

La dimensione oggettiva enuclea, invece, il percorso formativo nell'ottica della osservabilità e misurabilità. Essa procede all'analisi della prestazione attraverso la somministrazione di prove di verifica oggettivamente misurabili (Domenici, 1981); è necessario, a tal proposito, predisporre compiti che prevedano la consegna, al termine di un processo, di un prodotto (Elleranie Zanchin, 2013), coerente con contesti significativi e reali, riguardanti situazioni quotidiane/esperienze concrete (Gentili, 2016). Si procede, in tal modo, alla configurazione dei compiti di realtà/compiti autentici (Comoglio, 2002).

## *2.2 Metodologie per la valutazione delle competenze: l'alternative assessment*

Il coinvolgimento attivo da parte del soggetto, all'interno di situazioni problematiche, consente di migliorare, progressivamente, la qualità delle prestazioni; al contempo, l'automatizzazione dei comportamenti, acquisibile attraverso la pratica, permette di ottimizzare l'azione, pianificando ragionatamente l'attività (Pellerey, 1994). L'automatizzazione comporta una manifestazione routinaria e consolidata, che si caratterizza come la economizzazione delle risorse personali e la definizione di procedure di lavoro interiorizzate.

Il soggetto migliora così la costruzione di una determinata competenza (Castoldi, 2012), sviluppando comportamenti adattivi, funzionali alla realizzazione di scopi precisi nelle differenti situazioni; la pratica diviene quindi strumento di verifica di schemi mentali, possibilità di definire repertori di quadri interpretativi.

Per promuovere la consapevolezza delle ragioni e dei processi che generano le singole *performance*, all'interno di una prospettiva di sviluppo migliorativo, fondamentali risultano gli

aspetti della longitudinalità, dell'interattività, della multidimensionalità (Calonghi, 1990)

Si tratta di elementi che è possibile evidenziare attraverso la modalità di valutazione dell'*alternative assessment*, le cui caratteristiche risultano essere:

- una forma di valutazione alternativa a quella tradizionale;
- il riferimento all'esame diretto della *performance* effettuata dallo studente;
- la conoscenza come funzione di contesto (Wiggings, 1993).

Elementi caratterizzanti tale valutazione sono:

Figura 4 - Parametri di riferimento dell'*alternative assessment*

|   |
|---|
| chiarezza concettuale   |
| utilizzo di meccanismi di autocritica   |
| capacità di valutare abilità complesse  |
| coinvolgimento degli studenti nelle varie fasi del processo didattico   |
| collaborazione tra pari (in relazione a sviluppo di abilità cooperative/produzione di strumenti auto-valutativi/utilizzo di strategie di miglioramento qualitativo) |
| feedback immediato  |

Fra gli strumenti adoperati annoveriamo anche *extended responses*, risposte a quesiti posti da compiti di apprendimento autentici o *real life* (Anderson, 2003). Si tratta di assunti specifici, tipici dell'*authentic assessment* dove gli alunni vengono concepiti quali mediatori dell'apprendimento, mentre i docenti divengono esaminatori di sé stessi (Camoglio, 2002). Si tratta di una modalità di valutazione utilizzata anche in maniera interscambiabile con il *performance assessment*, caratterizzato dall'orientamento all'analisi, verifica e monitoraggio della prestazione (Alter, 1996).

### *2.3 Strumenti di valutazione delle competenze: la rubrica*

Espressione della interazione dell'agire valutativo in rapporto all'idea di competenza, la rubrica valutativa si presenta come un dispositivo finalizzato a definire il significato della competenza oggetto di osservazione (Capperucci, 2016:133-151).

Le rubriche di valutazione offrono la possibilità al docente, di riflettere con attenzione sulle modalità più idonee di un loro utilizzo, e allo studente, di conoscere gli obiettivi di apprendimento presi in considerazione, e/o interrogarsi sullo stato del proprio apprendimento e su che cosa poter fare per migliorare o sviluppare le proprie competenze riguardo agli obiettivi prefissati. Dobbiamo ricordare, difatti, come nonostante la competenza non sia misurabile, è possibile, tuttavia, individuarla prendendo in considerazione una serie di prestazioni autentiche, nelle quali si manifesta la presenza delle risorse da attivare per l'agire competente.

La rubrica si presenta, a tal proposito, come lo strumento in grado di assicurare coerenza e unitarietà al processo valutativo (Scalcione, 2020).

Essa diviene, all'interno di una simile contesto di intervento, "un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative a una data prestazione e a indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti (Taggart, Phifere Nixon, 1998).

#### *2.3.1 Componenti di una rubrica*

Nella costruzione di una rubrica occorre definire, come sopra menzionato, diversi elementi, quali: dimensioni o tratti; criteri (attese o aspettative); indicatori; descrittori. I punti di

ancoraggio sono: standard di prestazione; punti di riferimento (*benchmark*); scale (qualitative-numeriche-qualitative) (Comoglio, 2015).

- Dimensioni o ambiti di analisi: “indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono un determinato oggetto di valutazione” (Castoldi, 2019:7). A titolo d’esempio, le possibili dimensioni attribuibili al compito di una composizione scritta sono: idee e contenuto; organizzazione; espressione; scelta delle parole. Nel caso in cui si voglia far riferimento a una attività di laboratorio (es. disciplina scienze) si potrebbero prendere come riferimento, per la determinazione degli elementi della rubrica, la progettazione dell’esperimento per la definizione dell’ipotesi, la procedura per la ricerca, la registrazione, l’organizzazione e la presentazione come resoconto dell’esperimento.
- Criteri: definiscono ciò che si intende apprezzare all’interno delle singole dimensioni; le condizioni che ogni prestazione o competenza devono soddisfare per essere adeguate e di successo.
- Possono essere considerati gli strumenti di misurazione con cui si monitora l’abilità degli studenti. A differenza delle dimensioni che indicano la prospettiva dalla quale si può individuare la qualità della prestazione, i criteri rappresentano l’indicatore della qualità del prodotto. Alter afferma che “i criteri di prestazione definiscono gli scopi e gli obiettivi, che ci si propone di raggiungere, e sono utili per determinare quando sono stati raggiunti” (Alter, 1996:12).
- I criteri risultano dunque utili agli insegnanti e studenti per stabilire con chiarezza gli obiettivi da raggiungere, in modo da rendere questi ultimi partecipi della valutazione. Comoglio sottolinea come i criteri individuati per descrivere una prestazione dovrebbero possedere alcune caratteristiche precise: raccordarsi con gli obiettivi; essere sensibili; essere significativi, chiari e convincenti; essere imparziali quindi non dipendenti dal *background* socioeconomico, dal genere o dalla cultura dello



studente; essere generalizzabili, quindi non circoscritti a singoli compiti o a una disciplina; avere un numero limitato di dimensioni o di tratti (Comoglio, 2003).

- I descrittori o indicatori: si tratta di evidenze osservabili attraverso cui rilevare la presenza delle dimensioni e/o dei criteri considerati, che rispondono alla domanda “Quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza della dimensione/criterio di giudizio prescelta/o?”. Generalmente gli indicatori, proprio per le loro caratteristiche di evidenze osservabili, si presentano come variabili nominali (di cui rilevare la presenza/assenza o la tipologia della variabile osservata) o come variabili metriche (di cui rilevare la quantità con cui è presente la variabile osservata). Gli indicatori, nel senso più ristretto del termine, si riferiscono a variabili metriche, laddove i descrittori si riferiscono a variabili nominali. Nella costruzione di una rubrica valutativa l’impiego di indicatori o descrittori può essere funzionale a precisare maggiormente il significato delle dimensioni o criteri considerati, i quali rimangono concetti astratti o generali, che possono necessitare di una definizione maggiormente operativa per fornire punti di riferimento univoci per la valutazione (Castoldi, 2019:9).
- Indicatori: Prescrivono segnali specifici dell’esistenza di un certo grado di “possesso di una dimensione”.
- Ancore: sono esempi, tratti da esperienze reali o verosimili, grazie ai quali rapportare costantemente la valutazione alle buone pratiche. Si tratta di esempi concreti, utilizzati per precisare ulteriormente un indicatore o un descrittore.
- Scale: solitamente una rubrica contiene una scala di punti possibili da assegnare al lavoro, un continuum di qualità. Solitamente vengono assegnati a numeri alti le corrispondenti migliori esecuzioni. La definizione di questi valori è necessaria per apprezzare il livello di padronanza della competenza in atto, nel

compito complesso o autentico predisposto dall'insegnante. Le scale possono essere numeriche e qualitative: sono scale che utilizzano i numeri come riferimento continuativo. In questo caso è necessario decidere il numero dei punti di una scala. L'indicazione a riguardo non è precisata, bisogna tenere conto dei vantaggi e degli svantaggi che hanno a seconda che la scala sia troppo ampia o troppo ristretta. Tanto più ampia è la scala tanto più è difficile stabilirne una differenza tra un punto e quello successivo della scala. Le scale qualitative: utilizzano gli aggettivi per descrivere i differenti livelli di prestazione; indicano diversi livelli di prestazione; vengono adoperate espressioni che tendono a mediare e a non categorizzare il livello raggiunto o atteso della prestazione.

- Livelli: descrivono l'intensità del fenomeno osservato. Il numero e la designazione dei diversi livelli possono variare, tuttavia la loro presenza risulta caratteristica irrinunciabile in una rubrica. La quantità dei livelli varia in funzione dello scopo, delle condizioni d'uso e dell'ampiezza di intensità del fenomeno considerato. Nel caso di rubriche valutative in ambito formativo generalmente i livelli variano da un minimo di tre a un massimo di sei. In situazioni di uso informali e connesse a specifici livelli d'età possono essere sufficienti anche tre livelli, laddove in contesti più formalizzati e riferibili a differenti livelli d'età il numero dei livelli tende ad aumentare. Per quanto riguarda la designazione dei livelli, i simboli utilizzabili risultano i più vari, al fine di comunicare una progressione di intensità, come ad esempio: lettere, partendo dalla A; colori, da quelli freddi a quelli caldi; numeri. Sul piano concettuale possiamo evidenziare le componenti di una rubrica valutativa in relazione ai due assi cartesiani (Figura 5: sull'asse delle ascisse si collocano i livelli) di intensità del fenomeno e le eventuali ancore, come esempi concreti dei diversi livelli; sull'asse delle ordinate si collocano le dimensioni/ambiti o i criteri/fattori a un primo livello di articolazione del fenomeno

considerato, mentre gli indicatori/descrittori sono posti a un secondo livello di articolazione del fenomeno considerato). Tale schema di base si presenta modificabile – sia sul piano terminologico, che su quello operativo – potendo assumere molteplici varianti; a caratterizzarlo restano, tuttavia, alcuni elementi identificativi, di tipo analitico. Inoltre, sia il “numero delle colonne (i livelli), che il numero delle righe (le dimensioni o i criteri) risulta variabile, in funzione dei contesti d’uso e del fenomeno osservato” (Castoldi, 2019:9).

Figura 5 - Schema base di una rubrica valutativa (Castoldi, 2019:10)

| DIMENSIONI<br>O<br>CRITERI | INDICATORI | LIVELLI             |                     |                     |                     |                     |
|----------------------------|------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
|                            |            | +basso<br>*         | **                  | ***                 | ****                | + alto<br>*****     |
| A .....                    | A1 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
|                            | A2 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
|                            | A3 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
| B .....                    | B1 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
|                            | B2 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
|                            | B3 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
| C .....                    | C1 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
|                            | C2 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
|                            | C3 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
| D .....                    | D1 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
|                            | D2 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
|                            | D3 .....   |                     |                     |                     |                     |                     |
|                            |            | Eventuale<br>ancora | Eventuale<br>ancora | Eventuale<br>ancora | Eventuale<br>ancora | Eventuale<br>ancora |

In base alle caratteristiche enumerate possiamo inoltre distinguere diverse tipologie di rubriche valutative.

Figura 6 - Tipologie di rubriche valutative

|  |   |
|--|---|
| 1. Grado di analiticità dell'oggetto di valutazione  |   |
| Rubriche olistiche: forniscono un'idea complessiva della qualità della prestazione di uno studente e non suddivise in dimensioni separate. Puntano ad osservare la prestazione fornita nella sua interezza.              | Rubriche analitiche: consentono di articolare le diverse dimensioni della prestazione nei suoi elementi costitutivi.      |
| 2. Grado di contestualizzazione su una determinata prestazione   |   |
| Rubriche specifiche: insieme di criteri utili a valutare una singola prestazione.  | Rubriche generiche: sistemi di criteri funzionali per l'accertamento di prestazioni diverse fondate su competenze comuni. |
| 3. Sviluppi operativi  |   |
| Rubriche ponderate: insieme di criteri a cui assegnare un peso diverso nella valutazione complessiva, al fine di calibrare il valore da attribuire alle diverse dimensioni che caratterizzano una prestazione complessa. |   |

Si tratta di un prospetto dove trovano una sintesi i principali aspetti di una rubrica; la costruzione di tali strumenti di valutazione avviene sulla base di una raccolta di prestazioni rappresentative di una determinata competenza e della classificazione dei livelli di padronanza a essa afferenti (Wiggins, 1989).

Si procede quindi con la definizione dei criteri per cui la competenza si trova a un determinato livello piuttosto che a un altro, e, per ogni livello, vengono presentate delle particolari caratteristiche (è possibile indicare un esempio rappresentativo di ciascun livello) (Castoldi, 2019).

È possibile individuare alcuni elementi specifici (Castoldi, Cattaneo e Peroni, 2015:42):

- presenza di una scala con il punteggio;
- possibilità di discriminare effettivamente tra prestazioni di qualità diversa, in modo valido e affidabile;
- utilizzo di un linguaggio chiaro nella descrizione delle prestazioni attese;
- descrizioni formulate tenendo in conto generalizzazioni ricavate da campioni reali di lavoro degli studenti;
- centralità della descrizione di prestazione eccellente, assunta come modello esemplare di riferimento, e della soglia di accettabilità, assunta come condizione minima di successo;
- compatibilmente con la validità delle dimensioni e dei criteri individuati, la chiarezza e la semplicità della rubrica aumenta il suo livello di affidabilità.

#### *2.4 Rubriche olistiche - rubriche analitiche*

Le rubriche olistiche forniscono quindi idee generali per la valutazione di un compito (Comoglio, 2003); sono state ideate per fornire un'idea generale degli elementi di qualità e dei livelli di competenza nelle prestazioni del discente. Esse “mostrano come uno studente conosce, comprende o è in grado di fare, in relazione agli obiettivi specifici di prestazione del programma di istruzione. Forniscono un'impressione globale e sono intese come una valutazione sommativa del compito. I vantaggi delle rubriche olistiche risiedono nella velocità di analizzare e nel fatto che offrono una visione generale del successo dello studente” (Taggart, Wood, 1998:23).

Le rubriche di tipo olistico sono utilizzate maggiormente per i compiti in cui è difficile operare una distinzione fra elementi come organizzazione e contenuto; a tal proposito si è convenuto

come risulti preferibile esprimere un giudizio sulla prestazione in maniera globale. Tali rubriche assegnano un punteggio complessivo al prodotto/prestazione, basandosi sull'impressione complessiva. Si presentano adatte per la valutazione delle competenze disciplinari di base (saper scrivere in modo corretto, saper leggere in modo riflessivo). Le dimensioni, i criteri e gli indicatori sono riferiti a un'unica competenza e saranno contenuti in un'unica griglia, suddivisa nei livelli di padronanza, definiti ed esplicitati nelle modalità attese per quel livello.

Le rubriche analitiche vengono utilizzate per individuare il livello della prestazione a due o più elementi di qualità. Queste ultime sono maggiormente utilizzate nelle scuole, in quanto permettono di assegnare in modo analitico il livello di una certa prestazione (Varisco, 2002).

Mentre le rubriche olistiche mirano a osservare il fenomeno nella sua interezza, le rubriche analitiche evidenziano una declinazione particolareggiata di aspetti specifici del fenomeno (Castoldi, 2019).

La classificazione delle rubriche di valutazione, in rapporto al grado di contestualizzazione di un determinato fenomeno da osservare, consente di compiere una distinzione fra rubriche specifiche e generiche.

### *3. Conclusioni*

Nel flusso continuo dell'esperienza, l'uomo costruisce strumenti per la comprensione del reale. Ogni nuovo accadimento, però, non comporta una ricostruzione del soggetto in relazione all'oggetto, quanto invece la necessità di creare strumenti per fare fronte alla nuova problematica espressa dalla situazione specifica.

La relazione dell'individuo con l'ambiente diviene, dunque, indagine sulla realtà intesa come collegamento di un problema logico al metodo scientifico e alla dimensione sociale (Dewey, 1974).

Si assiste quindi non alla mera assimilazione di informazioni, bensì alla ricostruzione costante di schemi interpretativi della realtà, andando a determinare una crescente consapevolezza e capacità di analisi dei processi di apprendimento. Emerge come la costruzione/decostruzione dei significati coinvolga, contemporaneamente, il piano del pensiero e dell'azione, attivando quella profonda modifica della rappresentazione del reale resa possibile da ogni autentico agire valutativo (Galliani, 2015).

## **Bibliografia**

Abbatino G., Angeletti S. (2013). *Gestire e valutare le risorse intangibili delle amministrazioni pubbliche*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli Editore.

Alter J. (1996). *Using performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, V.A.

Anderson T. (2003). Getting the Mix Right Again: An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>.

Bîrzea C. (1981). *Gli obiettivi educativi nella programmazione*, Torino, Loescher Editore.

Bîrzea C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie* Authors, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Calonghi L. (1990). *Valutazione*, Brescia, La Scuola.

Capperucci D. (2016). *L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va. RC Co*, in *Form@re*, 16 (1), 133-151.

Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola*, Roma, Carocci.

Castoldi M. (2013). *Curricolo per competenze*, Roma, Carocci.

Castoldi M. (2015). *Didattica generale*, Milano, Mondadori.

Castoldi M. (2019). *Le rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Novara, DeAgostini Scuola.

Castoldi M., Cattaneo P., Peroni F. (2015). *Dossier Valutare e Certificare le competenze*, Cremona, Edscuola.

Castoldi M., Scalcione V. N., (a cura di). (2019). *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo*, Roma, Anicia.

Cerini G. (2013). *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).

Comoglio M. (2002). "La valutazione autentica", in *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-112.

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

Comoglio M. (2015). *Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali*, Pordenone, Ialweb.



Damiano E. (2011). *Il senso della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche*. Education Science & Society, 2, 10-39.

Dewey J. (1938). *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina.

Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi.

Domenici G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento*, Teramo, Giunti & Lisciani.

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

Domenici G., Lucisano P., Blasi V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, Milano, McGrawHill Educational.

Galliani L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, Brescia, La scuola.

Glatthorn A. (1999). *Performance standards & authentic learning*, Larchmont NY, Eye on education Edition.

Guasti L. (2012). *Didattica per competenze*, Trento, Erickson.

Jonassen D. H. (1994). Thinking technology, toward a constructivist design model, *Educational technology*, 34, 34-37.

Le Boterf G. (2009). *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida.

Le Boterf, G. (1990). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris, OCDE.

Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano, Franco Angeli.

Lichtner M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Milano, Franco Angeli.

Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Milano, Franco Angeli.

Mariani M. G. (2011). *Valutare le prestazioni. Come gestire e migliorare la performance lavorativa*, Bologna, Il Mulino.

Mariani G. (2011). *Valutare le prestazioni. Come gestire e migliorare la performance lavorativa*, Bologna, Il Mulino.

Marzano A. eD. Milito. (2013). *Progettare e valutare per l'efficacia formativa*, Roma, Anicia.

Minello, R. (2012). Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico. *Formazione & Insegnamento*, 10 (2), 215-237.

Pastore S. e Salamida D. (2015). *Oltre il mito educativo? Formative assesment e pratica didattica*, Milano, Franco Angeli.

Pellerey M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, Einaudi.

Pellerey, M. (2001). *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*, Milano, Franco Angeli.

Pinto M. *et al.* (2016). Defining the Key Competences and Skills for Young Low Achievers' in Lifelong Learning by the Voices of Students, Trainers and Teachers, *Journal of Social Science Education*, 15 (1), DOI 10.4119/UNIBI/jsse-v15-i1-1465.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 Dicembre 2006.

Rychen D.S., Salganik L.H. (2007). *Agire le competenze chiave*, Milano, Franco Angeli.

Sacchella A. (2014). *Perché è importante progettare La progettazione non è un optional*, Approfondimenti, n. 6.

Scalcione V. N. (2020). *Competenze e valutazione. Principi e strumenti di progettazione per una didattica inclusiva*, Roma, Anicia.

Scandurra S. A. (2017). Formazione e lavoro. Il dialogo fondamentale per la scuola italiana contemporanea, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12 (2), 229-246.

Varisco B.M. (2002). *Metodi e pratiche della valutazione*, Milano, Guerini&Associati.

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

Wiggings, G. (1989). *A true test: toward more authentic and equitable assessment*, Arlington, Phi Delta Kappan.