



Ministero dell'Istruzione e del Merito  
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

# STUDI E DOCUMENTI

Gennaio 2023  
n.37

---

## Per Valutare le Competenze, tra Complessità e Incertezza

*Summum ius, summa iniuria*<sup>1</sup>

di

**Enzo Zecchi**

Fisico teorico, ideatore del metodo  
PBL-Zecchi e PBL LepidaScuola

[enzo.zecchi@yahoo.it](mailto:enzo.zecchi@yahoo.it)  
[www.enzozecchi.com](http://www.enzozecchi.com)

### Parole chiave:

Valutazione delle competenze, *Project Based Learning*, progettazione.

### Keywords:

Skills assessment, project based learning, planning.

Il problema della *valutazione delle competenze*, latente nella scuola ormai da anni, viene qui affrontato nella sua completa articolazione, ponendo le basi per una soluzione applicabile e sostenibile concretamente in classe. La complessità del problema richiede da parte del docente (*condicio sine qua non*) la presa di coscienza della necessità di una nuova pratica professionale, assieme alla rivisitazione profonda dei fondamenti dell'apprendere e del valutare: anche per fornire agli studenti gli strumenti per convivere con l'incertezza e la complessità del quotidiano e per costruire, in modo consapevole, la propria identità. Il *Project Based Learning* (PBL) viene proposto come strategia concretamente attuabile sia per lo sviluppo delle competenze sia per la loro valutazione. Questo non esclude il ricorso ad altre possibili strategie di didattica attiva.

---

<sup>1</sup> Cicerone (*De Officiis*, I, 10).

Per superare il limite, frequente in questo ambito, di valutazioni troppo orientate al gruppo e poco al singolo studente, si propone di andare oltre le *rubric* tradizionalmente intese come strumenti per valutare le prestazioni in compiti specifici. Il ricorso ad una analogia illuminante con la fisica permette di individuare nelle *general rubric*<sup>2</sup> lo strumento fondamentale per descrivere e valutare le competenze: processo che avverrà non in una singola prestazione, ma dinamicamente in più momenti fino a fornire strumenti efficaci anche per l'implementazione di un buon portfolio.

### Il "problema" della valutazione

Il problema della valutazione è particolarmente complesso e la valutazione delle competenze, in particolare, rappresenta per il docente una sfida epocale. Il riferimento è alle competenze disciplinari, e soprattutto, alle competenze chiave per l'apprendimento permanente<sup>3</sup>. Chi scrive, quando iniziò la sua carriera di docente, non aveva certo il problema di valutare le competenze dell'alunno. La valutazione, per un insegnante di fisica, consisteva semplicemente nel valutare le interrogazioni e le soluzioni date dagli studenti ai problemi assegnati nei compiti. Il tutto strettamente riferito ad un ambito disciplinare e ben documentato. Mai si andava oltre, mai a valutare competenze personali. Insomma, una **didattica centrata su programmi** e una valutazione tramite prove standardizzate per tutti, anche in parallelo su più classi.

Ora si richiede una **didattica centrata sull'alunno**. Lo studente, il singolo studente, diventa un caso, al pari di un paziente per un medico o di un cliente per un avvocato o un architetto. Con la complicazione che una classe è composta da decine di alunni e che trattarli singolarmente si presenta come una sfida ardua, più ardua di quelle che si trovano ad affrontare gli altri professionisti. Rispetto alla valutazione tradizionale in classe, questa è una sfida completamente diversa, per la quale i docenti non sono preparati. I mille corsi sulle competenze contribuiscono indubbiamente ad un utile avvicinamento al tema, ma generalmente si fermano lì: la gratificazione per aver ascoltato una conferenza interessante e poco altro. Sono pochi gli strumenti che vengono forniti per tradurre operativamente in classe quanto si è ascoltato. E sono ormai decenni che la scuola è impegnata in questa sfida apparentemente senza soluzione. La scuola è ricca di normative scritte a regola d'arte e su questo piano indubbiamente non manca nulla. Rimane però il problema di quale tipo di didattica scegliere e come concretamente svilupparla nel quotidiano di classe per raggiungere gli obiettivi indicati. I docenti, quasi sempre, continuano con la didattica tradizionale e la

---

<sup>2</sup> Brookhart, M. Susan, *How to Create and Use RUBRICS for formative assessment and grading*, ASCD, 2013.

<sup>3</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

mediazione con le normative rimane appannaggio del dirigente scolastico e di qualche insegnante da lei/lui delegato. I dirigenti più avveduti, quando mi invitano a tenere incontri ai loro docenti, si raccomandano di non parlare ai loro insegnanti genericamente di **competenze**, di cosa siano e del perché sono necessarie; vogliono che venga affrontato il problema di **come svilupparle e valutarle nel concreto della classe**.

Come rispondere? Quale soluzione proporre? Quando la complessità rischia di bloccarci in un problema per il quale non troviamo vie d'uscita, il primo sforzo da fare è uscire dall'autoreferenzialità, aprendosi ad altre prospettive.

**Il ricorso ai compiti di realtà o ai progetti è una scelta ineludibile.** Ma si rischia di fare un errore grossolano, se si parla dello sviluppo di un progetto, il cuore vero di una Unità di Apprendimento (UDA), senza introdurre scientificamente il concetto di progetto, senza approfondire il *Project Management*, in generale, e senza chiedersi se nel caso particolare sia auspicabile applicare il paradigma *Waterfall* o quello della *Progettazione Agile*<sup>4</sup>. Sarebbe come affrontare lo studio di un moto, trascurando le leggi di Newton.

### Verso la consapevolezza di una nuova pratica professionale del docente

Per affrontare in modo efficace il problema dello sviluppo e della valutazione delle competenze, il primo passo è quello che si potrebbe chiamare "il posizionamento del docente". È molto importante che il docente prenda coscienza della sfida che si trova ad affrontare e del cambio di professionalità che questa comporta: non più solo dispensatore di saperi disciplinari, ma anche professionista chiamato ad interagire con la sfera personale dello studente per favorirne lo sviluppo delle competenze e, pur se più limitatamente, la costruzione dell'identità.

Il docente deve acquisire la consapevolezza che una soluzione certa al problema della valutazione delle competenze del singolo studente non esiste, che deve scegliere quella che ritiene la meno peggio e che, una volta individuata, la deve avvicinare con approssimazioni successive ed eventualmente adattarla. I risultati della valutazione non potranno mai essere oggettivi, ma si può puntare, come amo dire, a che siano "scarsamente soggettivi". Per arrivare ad una soluzione praticabile, l'insegnante deve riconoscere la complessità del problema, coglierla come un valore in sé con cui è necessario e opportuno convivere, e non considerare un insuccesso il fatto di non pervenire ad una soluzione certa. Questo, anzi, va colto come stimolo a sviluppare una **nuova pratica professionale** capace

---

<sup>4</sup> Progettazione *Waterfall* e *Progettazione Agile* sono due paradigmi importanti adottati nella gestione dei progetti. Nell'approccio *Waterfall*, le attività vengono programmate ed eseguite secondo una sequenza lineare ben definita in partenza. Nella *Progettazione Agile*, gli obiettivi del progetto, prodotto e/o servizio, vengono sviluppati con un approccio iterativo adattivo, nel senso che le attività pianificate vengono eventualmente riprogrammate e le caratteristiche del prodotto/servizio vengono adattate in base ai risultati temporanei via via ottenuti.

di "dare un senso alla complessità e ridurre l'incertezza a un livello di rischio governabile"<sup>5</sup>.

Questo passaggio è molto importante e spesso trascurato. L'ampia letteratura in merito, la normativa che sul tema insiste da decenni, le centinaia di corsi di formazione sulle competenze per i docenti, tutto ciò crea l'impressione che lo sviluppo e soprattutto la valutazione delle competenze siano un compito certamente difficile, ma in fondo normale, che il docente deve e può assolvere. Ma non è così: non è nella norma della pratica professionale che il docente da sempre ha seguito e che è chiamato a cambiare ed arricchire. Se non prende atto di questa "non normalità", il docente rischia di non cogliere la novità e profondità del problema e di vederlo solo come uno tra i tanti che quotidianamente gli si presentano. Questa erronea valutazione condanna il docente, e la scuola in generale, a reiterare gli insuccessi più e più volte collezionati, nel tentativo di colmare il divario tra le indicazioni delle normative e la loro effettiva messa in pratica.

### La valutazione tra complessità e incertezza

Complessità e incertezza caratterizzano molti ambiti del vivere quotidiano. Un giudice che si deve esprimere su un caso raccoglie il maggior numero possibile di prove e trae conclusioni che possono essere confermate o rovesciate nei successivi gradi di giudizio. Le conclusioni non necessariamente coincidono con quelle dell'accusa o della difesa o di entrambe. In questo caso, quindi, la valutazione non ha, da subito, una soluzione certa e se fossero sempre possibili valutazioni certe, a cosa servirebbero i processi? Anche un medico nei casi complessi ha un punto di vista, una valutazione, che spesso non collima con quello di altri colleghi ed è per questo che esistono i consulti. In ambito politico, quasi sempre si confrontano valutazioni diverse su come investire le risorse pubbliche e quali servizi per i cittadini privilegiare. In ambito finanziario, un capitale da investire ha sempre svariate possibili destinazioni e i pareri forniti dagli esperti al riguardo, a loro volta, sono spesso diversi. E potremmo continuare, passando in rassegna molti altri ambiti dove valutare si traduce nel prendere decisioni in condizioni di incertezza, spesso in base a considerazioni probabilistiche. L'incertezza propria di questi casi è considerata un fatto sì increscioso, ma naturale, scontato. Anzi è proprio la capacità di riconoscere l'incertezza connaturata a molti processi del reale, e successivamente di gestire la stessa in modo efficace, che definisce il ruolo e sicuramente qualifica la capacità degli stessi professionisti.

Questa prospettiva sembra non valere a scuola: quando un insegnante si mostra riflessivo e incerto, impossibilitato a esprimere valutazioni certe dei suoi

---

<sup>5</sup> Schön, Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 2013.

studenti, la cosa non è accettata e si pensa subito a carenze nell'approccio o nella intenzionalità del docente. Eppure, è chiaro che valutare, ad esempio, se uno studente sta crescendo nella sua capacità di imparare a imparare e se sta sviluppando, e quanto, il suo spirito critico (due competenze cruciali), è una sfida molto complessa: in sé più complessa dei casi riferiti al quotidiano extrascolastico citati sopra. Per affrontarla, il docente deve assumere un atteggiamento riflessivo e deve prendere in considerazione alcuni aspetti basilari.

*In primis*, il processo dell'apprendere: in particolare, quello che si sviluppa durante l'elaborazione di un compito di realtà o nello specifico di un progetto multidisciplinare, all'interno di una sessione di *Project Based Learning*. In sintesi, io la vedo così: lo studente vive il compito/progetto e il lavoro con gli altri come una situazione in cui, a partire dalle conoscenze che in qualche modo già possiede, si trova alla continua scoperta e messa a punto di nuovi apprendimenti necessari alla soluzione dei problemi emergenti e necessari allo sviluppo del progetto. La complessità del progetto autentico, inserito nella complessità dell'ambiente in cui si colloca, viene via via moderata, stemperata dagli apprendimenti continui e dalle soluzioni ai problemi, anche incerte, ma progressive. Lo studente si chiarisce le idee strada facendo e quello che inizialmente appariva caotico gli appare progressivamente meno confuso, con contorni più determinati: la *soglia* disordinata e incerta tra *ordine*, governato soprattutto dai saperi disciplinari, dalle competenze acquisite e dai problemi risolti, e *caos* come mondo da esplorare e chiarire, si alza gradualmente, ed è questo che testimonia che lo studente sta imparando. Ma cosa sta imparando e come possiamo monitorare questi apprendimenti? Senza dubbio, sta acquisendo o approfondendo conoscenze e per la loro valutazione possiamo avvalerci della strumentazione consolidata della didattica tradizionale. Ma c'è dell'altro.

In secondo luogo, infatti, oltre ad acquisire conoscenze, nell'attività progettuale lo studente cresce anche complessivamente, sviluppa la propria identità: impara ad affrontare i problemi, ad imparare quello che gli serve per risolverli, a padroneggiare gli strumenti cognitivi in generale e digitali in particolare, a prendere l'iniziativa senza dover aspettare che altri lo facciano, a comportarsi correttamente nel proprio gruppo e nel proprio ambiente in generale, e altro ancora. E qui, davvero, la prospettiva si amplia fino a portarci ad affermare che *l'apprendimento nel XXI secolo non dovrebbe essere concepito principalmente come un tentativo di acquisire un insieme di abilità e competenze, quanto il processo dinamico con cui il discente, in modo adattivo, impara a relazionarsi con il contesto, il suo mondo, in continua evoluzione*. Un mondo sempre più popolato da offerte di socialità e spazialità nel quale gli studenti si trovano a dover navigare nella disordinata interrelazione tra persone, spazi e norme culturali. L'identità dell'individuo è la coscienza di sé, nel suo ruolo, quando regola e gestisce se

stesso in relazione agli altri in questi spazi di affinità<sup>6</sup>. Anche nei documenti ufficiali ci si riferisce allo studente come persona che apprende: “lo studente è posto al centro dell’azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato”<sup>7</sup>.

Lo sviluppo dell’identità del singolo studente è quanto di più prezioso dobbiamo favorire e monitorare. Tuttavia, parlare di crescita personale, evoluzione dell’identità, spazi di affinità ecc., pur delineando una prospettiva per l’azione educativa completa e affascinante, rimanda ad aspetti difficili, se non impossibili, da valutare in classe, almeno con gli strumenti che possediamo oggi. Si tratta quindi di trovare qualcosa di più specifico, più facile da valutare e potenzialmente misurabile.

Per questo, invece di riferirsi indefinitamente alla crescita personale, proponiamo di adottare in sua vece l’elenco delle competenze chiave europee. Assumendo che di tale crescita esse, ed il loro sviluppo, siano la testimonianza. Il fatto di passare dalla valutazione della crescita personale a quello, in sua vece, di un insieme di competenze che la rappresentano, non elimina la complessità del compito; l’incertezza e la soggettività presenti nella costruzione e valutazione dell’identità personale, si ritrovano pure nello sviluppo e valutazione delle competenze, anche se queste sono meglio definite e più circoscritte.

### Le funzioni della valutazione, soprattutto in condizioni di complessità e incertezza

La terza considerazione è che, come docenti, si è abituati a considerare valutazione solo quella che si esercita per monitorare l’andamento degli studenti, per misurare i loro livelli di apprendimento, mentre ci sono molte altre funzioni della valutazione che, prima ancora di svolgere una funzione di misurazione, svolgono una funzione di sviluppo degli apprendimenti. La funzione classica della valutazione che conosciamo molto bene, che ci ha accompagnato nel corso degli studi e che, generalmente, ha come atto finale il voto è la cosiddetta valutazione

---

<sup>6</sup> Hung, David; Azilawati, Jamaludin; Der-Thang, Victor Chen, *Investigating Projective Identity Trajectories for 21st Century*, Learning Englewood Cliffs, New Jersey, Lawrence Lipzitz, 2010. A maggior chiarimento (la traduzione dall’inglese è nostra), Hung et al. nell’*abstract* del loro articolo scrivono: “L’identità è una traiettoria in evoluzione che è sempre in divenire o in cambiamento. In un XXI secolo in rapido cambiamento, gli educatori stanno riconoscendo il valore del lavoro sull’identità, in particolare l’identità proiettiva, nel momento in cui gli individui partecipano a ruoli molteplici. Lo scopo di questo articolo è formulare i principi chiave per lo studio dell’identità proiettiva sotto forma di giochi di ruolo, in quanto i giovani partecipanti navigano in diversi spazi di affinità sociale e spaziale, e di descrivere perché ciò è importante per l’apprendimento del XXI secolo”.

<sup>7</sup> INDICAZIONI PER IL CURRICOLO per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione-ROMA 2007.MIUR.

**sommativa.** Nelle Linee guida<sup>8</sup> si afferma che “al termine di una attività didattica centrata su specifici obiettivi di apprendimento, sarà opportuno effettuare prove di valutazione con funzione misurativa e sommativa”. Molti ne parlano quasi sottovoce, ma è ancora la funzione della valutazione più diffusa e, soprattutto nelle scuole superiori, è spesso la sola funzione della valutazione. Più di un dirigente scolastico mi ha chiesto di fare formazione ai suoi docenti per cercare di instillare in loro il dubbio che l’atto supremo di un insegnante non è quello di redigere una classifica degli studenti, esercitando spesso valutazioni sanzionatorie, fonti di troppi e discutibili *dropout*. Fortunatamente la valutazione non serve solo a questo; possiamo infatti utilizzare la valutazione come strategia efficace per sviluppare apprendimenti altrimenti difficilmente raggiungibili. E questo è un passaggio fondamentale: non siamo obbligati ad esperire altre funzioni della valutazione; tuttavia, se non le esperiamo, difficilmente arriviamo a sviluppare competenze o a intervenire sull’identità dello studente. In altre parole, la valutazione diventa strumento essenziale per favorire apprendimenti complessi in condizioni di incertezza.

È il caso della funzione **formativa**, che può essere utilmente paragonata al processo di diagnosi e terapia in ambito medicale. La valutazione è formativa quando siamo in grado di fornire il *feedback* all’alunno, ossia dirgli dove si trova nello svolgimento di una prestazione (diagnosi) e dirgli cosa e come deve fare per migliorare (terapia). Si parla anche di valutazione formativa “quando si concentra sul processo e raccoglie un ventaglio di informazioni che, offerte all’alunno, contribuiscono a sviluppare in lui un processo di autovalutazione e di auto-orientamento. Orientare significa guidare l’alunno ad esplorare se stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità, a migliorarsi continuamente”<sup>9</sup>.

Ritengo fondamentale la funzione **orientativa** della valutazione. È senza dubbio difficile sviluppare negli alunni apprendimenti a 360°, in termini di conoscenze e competenze; questo anche per la *forma mentis*, i talenti, che ognuno già possiede. È però fondamentale aiutare gli alunni a prendere coscienza della propria *forma mentis*, dei talenti e anche dei propri limiti: questo sarà per loro un forte strumento di orientamento sia nel corso degli studi, sia più in generale nelle scelte di vita<sup>10</sup>. La valutazione diventa **proattiva**, sempre secondo le Linee guida “quando mette in moto gli aspetti motivazionali che sorreggono le azioni umane. La valutazione proattiva riconosce ed evidenzia i progressi, anche piccoli, compiuti dall’alunno nel suo cammino, gratifica i passi effettuati, cerca di far crescere in lui le ‘emozioni

<sup>8</sup> <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2018/01/Linee-guida-certificazione-2017.pdf>.

<sup>9</sup> Gallo, Piero, *Nuovi strumenti valutativi per una nuova idea di valutazione nella scuola primaria*, Mondadori Education, 2021 - <https://www.mondadorieducation.it/content/uploads/2021/03/2021-04-16-Valutazione-Gallo.pdf?x81332>.

<sup>10</sup> Zecchi, in: <https://enzozecchi.com/un-approccio-sistemico-al-problema-dellorientamento-in-una-scuola-superiore/>.

di riuscita' che rappresentano il presupposto per le azioni successive" (Linee guida - pag. 7). Se la valutazione formativa fornisce la diagnosi e la terapia, la valutazione proattiva si può dire che fornisca le motivazioni affinché la terapia venga messa in atto correttamente e l'alunno sia spinto a migliorarsi.

C'è poi una funzione della valutazione che si può definire **metacognitiva**. "Al termine del processo l'alunno avrà costruito dentro di sé una biografia cognitiva che non sempre l'insegnante riesce a cogliere e che si esplicita meglio se è lo stesso alunno a raccontarla. La narrazione di un percorso di apprendimento da parte dell'alunno costituisce un'occasione straordinaria per apprendere a riflettere e per sviluppare una struttura cognitiva più ricca e critica". Così affermano le Linee guida e questo coincide con quello che abbiamo chiamato *documento di narrazione*, che deve accompagnare il progetto in tutte le sue fasi e la cui valutazione può essere attuata tramite una *rubric* opportunamente costruita.

Il docente che riesce ad integrare queste diverse funzioni della valutazione a quella sommativa, recupera il senso più ampio della valutazione e supera la difficoltà di come giustificare allo studente, ed eventualmente alla famiglia, la sua valutazione su una competenza di vita. Pur non avendo la documentazione deterministica di una prova di fisica o matematica, il docente ha comunque il supporto di una *rubric*, come vedremo, ben congegnata e riesce a dimostrare come la valutazione, così impostata, sia uno strumento per crescere.

Tutte queste funzioni della valutazione sono fondamentali per andare oltre l'ambito disciplinare e concentrarsi sullo sviluppo e la valutazione delle competenze e possono essere concretamente sviluppate in classe, impegnando gli studenti in situazioni di didattica attiva e interattiva, sia pratica sia intellettuale. Questo si può realizzare impegnandoli in compiti di realtà o, nel nostro caso, in sessioni di PBL e seguendo gli *step* che il nostro metodo propone. Ma c'è di più. Dal punto di vista degli studenti, questo approccio non solo favorisce il miglioramento di sé tramite progressi anche gradualmente, ma soprattutto *aiuta gli studenti a convivere con la complessità e l'incertezza, a considerarli elementi propri del reale, ad attrezzarsi per prendere comunque decisioni corrette e li aiuta a considerare i problemi che emergono in itinere come delle opportunità invece che delle criticità*. E questo sia per mettere a punto i passi con cui "conquistare la propria identità", sia per tararla strada facendo. I prossimi paragrafi ci aiuteranno a capire meglio come.

## Il PBL come strategia efficace per sviluppare e valutare le competenze

Di fronte alla domanda "Professore, riuscite a valutare le competenze?" rispondo dicendo che il problema è mal posto. Innanzitutto, dobbiamo chiederci se la didattica che pratichiamo ci permette di sviluppare le competenze; solo allora

potremo porci il problema della loro valutazione. Il metodo PBL<sup>11</sup> punta proprio a questo: *creare in classe le condizioni affinché il docente possa praticare una didattica capace di sviluppare e valutare le competenze*. Questa proposta sembra ovvia, ma in effetti cela una criticità fondamentale e un passaggio molto delicato. È opinione diffusa che per sviluppare le competenze sia sufficiente impegnare gli studenti nello svolgimento di compiti di realtà e/o di progetti multidisciplinari. Impostare un'UDA (Unità di Apprendimento) che preveda questo, ci induce a pensare che il problema sia risolto, ma in realtà non è così. Infatti, la maggior parte delle UDA, anche quelle più articolate, danno grande spazio alla dichiarazione degli obiettivi e trattano superficialmente il problema di come sviluppare (definire, organizzare e attuare) il progetto o compito di realtà, che rappresenta il vero cuore dell'UDA.

Qui sta il problema (e l'opportunità): *i docenti non hanno una procedura standard di riferimento da seguire, non hanno "rituali" scientificamente fondati con cui sviluppare i progetti. Spesso, il tutto si traduce nell'impegnare il gruppo classe in modo totalmente naif nello sviluppo di un prodotto o servizio, senza un'attenzione rigorosa al processo, alle fasi richieste e ai deliverable previsti*. In queste condizioni, l'entropia del gruppo classe aumenta e difficilmente il docente riesce a mantenerne il controllo. La sua percezione è quella di un caos generale in cui riesce a monitorare solo un gruppo ristretto di studenti, che collaborano e si impegnano, mentre il resto del gruppo classe gli sfugge e spesso non si impegna. Il docente generalmente valuta l'esperienza in modo negativo e finisce per optare per un ritorno alla didattica tradizionale.

Il nostro metodo PBL si inserisce proprio in questo contesto e propone fasi, "riti" e *deliverable* che permettono al docente di orientarsi, di tenere la classe sotto controllo durante lo sviluppo dei progetti e di creare e cogliere quelle evidenze imprescindibili per arrivare alla valutazione del singolo. Oltre alla realizzazione e valutazione del prodotto/servizio finale, sono previsti rituali con la produzione sistematica di artefatti cognitivi che documentano il percorso e la loro valutazione tramite *rubric* o analoghi strumenti di valutazione autentica. I rituali, cui mi riferisco, sono pratiche generative che il metodo propone al docente. Il docente potrà mettere in opera le pratiche che ritiene più coerenti con la propria didattica e potrà a sua volta ampliarle generandone di nuove.

L'insieme di questi passi, e i relativi strumenti, viene rappresentato, come in Figura 1, nel Piano di Valutazione Base di un modulo PBL. Il Piano di Valutazione Base identifica quindi le fasi del progetto, le attività e i *deliverable* previsti, nonché la loro valutazione tramite *rubric* e/o analoghi strumenti della valutazione autentica già predisposti ed eventualmente da adattare. Questo sostanzialmente quanto abbiamo fino al 2019 proposto come schema fondamentale del metodo PBL. Lo

---

<sup>11</sup> Il metodo PBL sviluppato dal Prof. Enzo Zecchi, in *Studi e Documenti n. 29/2020*.

schema del piano di valutazione riportato in Figura 1, mostra le numerose opportunità che esistono per valutare. Il docente non è tenuto a svilupparle tutte, ma solo quelle che rientrano nelle proprie finalità e che risultano realisticamente praticabili. Sviluppare tutte le valutazioni possibili, per quanto potenzialmente interessante, risulta quasi sempre incompatibile con il tempo a disposizione, ed inoltre le informazioni generate possono eccedere quelle realisticamente utilizzabili ai fini della valutazione auspicata. Insomma, anche qui vale l'adagio "troppa informazione, nessuna informazione".

Tabella 1. Piano di Valutazione Base della progettazione in PBL

Fasi Momenti	Fonti di Evidenze	Valutate con	Nota
Operazioni preliminari	Eventuali prove tradizionali per verifica prerequisiti	Strumenti tradizionali: test, ecc.	Soprattutto per verificare se tutti sono in Zona di Sviluppo Prossimale
Ideazione	Mappa <i>split tree</i>	<i>Rubric</i> Mappa Primaria <i>Rubric</i> Mappa Secondaria <i>Performance List</i> Ideazione	Valutazione di gruppo
Pianificazione	Studio di Fattibilità (SdF)	<i>Rubric</i> SdF Checklist piano progettuale	Valutazione di gruppo
Esecuzione	Prodotti intermedi o in itinere	Es. <i>Rubric</i> copione <i>Rubric</i> scenografia <i>Rubric</i> musica	Valutazione prodotti
Chiusura	Presentazione Retrospective	<i>Rubric</i> Presentazione <i>Rubric</i> valutazione risposte Norman Kerth	Valutazione anche <b>singolo</b> . Valutazione anche <b>singolo</b> .
Narrazione	Documento narrazione	<i>Rubric</i> Narrazione Primaria Val. <i>Rubric</i> Narrazione Secondaria	Qualche inferenza ma potrebbe fornire <b>molto anche sul singolo</b> . Da costruire un buon impianto di valutazione.

### a. La valutazione del singolo studente rimane un problema aperto

Se ci limitiamo ai dati previsti dal piano di valutazione di Figura 1, rimane però aperto il problema della valutazione del singolo. Quasi tutti i momenti mostrati in Figura 1: Piano di Valutazione Base, riguardano attività/*deliverable* di gruppo e la loro valutazione è una valutazione di gruppo. Di seguito alcune eccezioni che

approfondiamo, perché la questione della valutazione individuale (perno della didattica tradizionale) viene spesso considerata il tallone di Achille del PBL.

### ***b. Valutare la presentazione***

Nella fase di chiusura del progetto, ogni gruppo presenta sia il prodotto o servizio realizzato, sia il percorso attuato. Nel metodo che propongo, da ora *pbl-zecchi* la presentazione è un'attività propria della fase di chiusura del progetto e a supporto di questa attività è previsto un *deliverable* realizzato con *PowerPoint* o altro strumento. La presentazione non può riguardare un portavoce per tutto il gruppo, ma deve coinvolgere ogni suo singolo componente che illustrerà, oltre alla parte specifica del prodotto/servizio, che lo ha visto coinvolto in prima persona, anche come ha contribuito ai vari *deliverable* di progetto (mappa, studio di fattibilità, narrazione e presentazione stessa). Questa possibilità, di valutare il contributo del singolo al progetto, è garantita dalla richiesta rivolta ai gruppi nella fase di pianificazione di definire, per ogni attività, quali risorse umane saranno coinvolte e il contributo di ciascuno. Al termine della pianificazione del progetto, ogni componente del gruppo ha esplicitati i suoi impegni nelle varie attività: una sorta di patto, stipulato con il docente e i colleghi, che dovrà onorare. E nella presentazione di chiusura, lo studente dovrà dimostrare quanto abbia rispettato tale patto.

La valutazione della presentazione viene effettuata tramite *rubric* con alcuni elementi importanti riferiti all'intero gruppo, *altri al singolo studente* e altri al *deliverable* di supporto.

### ***c. Valutare il documento di narrazione***

Il documento di narrazione è molto simile alle autobiografie cognitive, così come vengono descritte nelle Linee guida: *"Si tratta di far raccontare allo stesso alunno quali sono stati gli aspetti più interessanti per lui e perché, quali sono state le difficoltà che ha incontrato e in che modo le abbia superate, fargli descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo adottato"*. Il documento di narrazione, nella sua forma più semplice, può essere implementato tramite una tabella a tre colonne contenenti rispettivamente la data della narrazione, il nome dello studente o del gruppo e la narrazione stessa. Le narrazioni possono essere sia di gruppo sia di ogni componente del gruppo. Questo documento, se redatto e valutato correttamente, è fonte di molte evidenze/osservazioni riferite al gruppo e ai singoli studenti. Poiché in genere agli studenti piace "fare", mentre sono molto più esitanti nel narrare, può essere necessario che il docente stimoli la narrazione

con domande mirate. Da un punto di vista pratico, proporre le domande tramite *GoogleModuli* consente agli studenti di rispondere quando e dove vogliono. L'insegnante riceverà le risposte sul foglio e le potrà organizzare secondo le proprie necessità.

Il documento di narrazione diventa per gli studenti il luogo naturale dove raccontare dubbi, esitazioni, soddisfazioni ed emozioni legati all'esperienza del progetto. Le emozioni, parte integrante della personalità dello studente, finalmente possono essere espresse e la loro analisi permette al docente di cogliere aspetti dello studente solitamente trascurati. Da qui può partire un'analisi dei tratti fondamentali della personalità dello studente che va oltre i saperi disciplinari e che si rivela ricca di informazioni anche per la valutazione delle competenze. Per il singolo studente, molte sono le indicazioni che si possono trarre prestando attenzione al suo grado di coinvolgimento nel progetto (*engagement*)<sup>12</sup>, alla sua capacità di dare significato alle situazioni e alle attività (*enactment*) e alla sua capacità di relazionarsi con gli altri, di riflettere e modulare i propri comportamenti per la creazione di sinergie di gruppo (*attunement*)<sup>13</sup>. Il tutto può diventare materiale prezioso per arrivare ad una valutazione ponderata di alcune competenze, soprattutto quelle chiave per l'apprendimento permanente. Gli aspetti citati diventano determinanti nel valutare come lo studente si muove nel progetto e come in generale possa affrontare situazioni analoghe nel quotidiano extrascolastico. Anche lo studente introverso, che ha bisogno di tempo per elaborare e per rispondere, ha finalmente la possibilità di essere valutato in quei tratti di personalità che rimangono in genere nascosti in un contesto di apprendimento e valutazione tradizionale.

#### *d. Valutare le risposte alle domande di Norman Kerth*

Per valutare la parte di riflessione finale del documento di narrazione, risultano particolarmente efficaci le ricerche di Norman Kerth sulla teoria delle retrospettive<sup>14</sup>, in particolare quattro sue domande di riflessione<sup>15</sup> da porre al termine di un progetto/attività. Queste domande all'apparenza "normali", quando vengono proposte agli studenti, stimolano in genere riflessioni cariche di senso e rivelano il loro atteggiamento nei confronti del progetto. Le domande di Norman Kerth sono formulate in modo da evitare il rischio di trasformare il momento di

---

<sup>12</sup> Merlau-Ponty, M. *Fenomenologia della percezione*, Bompiani Editore, Milano, 2003.

<sup>13</sup> Stern, D.N., *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

<sup>14</sup> Kerth, L. Norman, *Project Retrospectives. A Handbook for Team Review*, Dorset House Publishing, New York, 2013.

<sup>15</sup> Le domande sono: 1. Cosa abbiamo fatto bene e che potremmo dimenticare se non ne parlassimo? 2. Che cosa abbiamo imparato? 3. Cosa dovremmo fare in maniera diversa la prossima volta? 4. Cosa ancora ci confonde?

riflessione di gruppo in una sessione di accusa; rischio molto probabile perché gli studenti tendono ad individuare nei compagni di gruppo i colpevoli di eventuali insuccessi. Le risposte ai quesiti di Kerth ci dicono molto sulla capacità dello studente di enucleare gli aspetti positivi del progetto, di valutare criticamente ciò che si sarebbe potuto fare meglio e come, di analizzare gli apprendimenti che ha sviluppato e infine di capire cosa del progetto sia ancora da approfondire, perché ancora lo confonde. Lo studente che trova fisiologica questa "confusione" è quello che ha sviluppato il corretto atteggiamento verso la complessità e prepara il terreno per affrontare la tappa successiva per superarla. *Queste informazioni, tuttavia, non sono sufficienti per considerare risolto il problema della valutazione delle competenze del singolo studente.*

Anche le narrazioni, pur ricchissime, non sempre sono facilmente interpretabili e, in base alla nostra esperienza, una loro valutazione finalizzata ad estrarre le indicazioni potenziali presenti si rivela piena di difficoltà. L'analisi delle cause di queste difficoltà e l'individuazione di come superarle è un terreno di ricerca su cui, anche noi, siamo impegnati.

Molti insegnanti, di fronte a queste difficoltà, soprattutto per la valutazione del singolo, liquidano velocemente il problema e formulano la valutazione delle competenze semplicemente a partire dalle valutazioni tradizionali disciplinari. Anche quelli maggiormente responsabili si sentono a disagio e, pur sforzandosi di trovare una soluzione, generalmente sono costretti a rinunciare.

In un liceo classico blasonato, una docente di matematica molto brava, mi dice: "Professore io valuto una prova di algebra, una di analisi, ma non valuto mai, ad esempio, la creatività dello studente. Valuto gli esiti delle sue prove; non me la sento di andare oltre". Queste considerazioni aprono potenzialmente ad un confronto filosofico, ma mi limito a ricordare alla collega che la funzione della valutazione non è solo quella di misurare, di assegnare un voto, ma che esistono altre funzioni, come abbiamo evidenziato precedentemente, cui la valutazione può assolvere in modo efficace ed insostituibile, ed è lì che va ricercato il senso di andare oltre la valutazione di prove tradizionali e spingersi a valutare aspetti inesplorati dalla didattica tradizionale.

Il PBL è la nostra strategia d'elezione per lo sviluppo e la valutazione delle competenze, ma non è l'unica. Questa considerazione è molto importante perché gli strumenti che, nel corso di questo lavoro, andremo a sviluppare per la valutazione delle competenze si possono efficacemente applicare anche in molte altre strategie. Tra queste una strategia che riteniamo efficace e, volendo, meno impegnativa di un modulo PBL, è la strategia di *Cooperative Learning, Group Investigation* di Sharan (Sharan, 1999); ma molte altre sono le strategie di didattica attiva, a matrice costruttivista/costruzionista, cui possiamo riferirci: e.g. *Flipped*

*Classroom*<sup>16</sup>, *Peer Instruction*<sup>17</sup>, *Learning by Doing*<sup>18</sup>, *Cognitive Apprenticeship*<sup>19</sup>, Teoria della flessibilità cognitiva<sup>20</sup>. Gli strumenti che andremo a generare non sono per niente legati ad una particolare strategia didattica, l'unica richiesta è che i moduli didattici che su queste strategie si appoggiano siano istanze di apprendimento dell'obiettivo che vogliamo valutare. Voglio essere ancora più chiaro. Non possiamo pretendere di valutare efficacemente una competenza chiave, ad esempio *imparare a imparare*, se ci troviamo in un modulo didattico che questa competenza difficilmente può sviluppare e quindi valutare, ad esempio un modulo di didattica trasmissiva.

### Per valutare le competenze del singolo

Gli obiettivi di apprendimento che si possono sviluppare durante lo svolgimento di un modulo PBL sono molti. In particolare, se ci riferiamo a saperi e competenze disciplinari, molto dipende dalla corretta scelta del tema di progetto; se invece ci riferiamo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, siamo certi che queste si sviluppano tutte, anche se in misura diversa, durante lo svolgimento di qualunque progetto. *Questo passaggio è fondamentale: abbiamo fino ad ora valutato i prodotti e i processi con cui arrivare ai prodotti. Abbiamo visto che questo porta in modo molto parziale alla valutazione delle competenze del singolo: la grande sfida che da più parti ci viene rivolta. Ebbene prendiamo ora consapevolezza del fatto che durante lo svolgimento di un compito di realtà in generale, o di un progetto in particolare, siamo nelle condizioni ideali per valutare, oltre che il prodotto e il processo con cui questo viene creato, anche lo studente che in gruppo con gli altri lo sta creando. In particolare, osservando lo studente nelle varie fasi del progetto, lo troviamo impegnato sempre in prestazioni autentiche, cariche di complessità e incertezza e dunque nelle condizioni ideali per vedere come sviluppa i propri apprendimenti in termini soprattutto di competenze. Questo quando con gli altri sviluppa l'idea elaborando la mappa split tree, quando pianifica producendo lo studio di fattibilità, quando sviluppa i prodotti seguendo percorsi iterativi adattivi, quando celebra la fine del progetto comunicando i risultati e finalmente quando chiude riflettendo sull'andamento complessivo del progetto eventualmente rispondendo alle domande di Norman Kerth. Senza trascurare la narrazione che sollecitiamo durante tutte le fasi del progetto.*

---

<sup>16</sup> Bergmann Jonathan, Sams, Aaron, *Flip your classroom. La didattica capovolta*, Giunti Scuola, 2016.

<sup>17</sup> Mazur Eric, *Peer Instruction: A User's Manual*, Addison-Wesley, 1966.

<sup>18</sup> Shank Roger, *What we learn when we learn by doing*, Institute for the Learning Sciences Northwestern University, 1995.

<sup>19</sup> Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. *Situated, Cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, 1989, pp. 32-42.

<sup>20</sup> Spiro, J. Rand, Chang Jehng Jihn, *Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional, Traversal of Complex Subject Matter*, New York and London, 1990.

Siamo però altrettanto certi che un docente, che segue il gruppo classe durante lo sviluppo del progetto, può attuare un monitoraggio efficace delle competenze, per ogni singolo alunno, solo riferendosi, al massimo, a una o due di queste. Ma come effettuare tecnicamente questo monitoraggio, ossia come valutare queste competenze? Un'analogia desunta dalla fisica ci può essere d'aiuto.

Supponiamo di avere due persone che osservano tre auto passare in successione. Chiediamo alle persone di valutare quale delle tre auto sia la più veloce. Se le auto passano a velocità simili, il giudizio sulla velocità risulterà condizionato da diversi fattori. Ad esempio, se una delle tre auto è una Ferrari è facile essere condizionati e pensare che questa stia procedendo ad una velocità superiore alle altre: la soluzione del problema appare dunque molto soggettiva e condizionata. Per arrivare ad una soluzione più certa e condivisa, la fisica ci viene in aiuto descrivendo e definendo in modo preciso la velocità media come il rapporto tra lo spazio percorso ed il tempo impiegato a percorrerlo; ci propone quindi una formula. Per arrivare alla soluzione dobbiamo solo misurare per ogni auto due entità osservabili: lo spazio percorso ed il tempo impiegato a percorrerlo. Insomma, una formula e due evidenze. Misurando le evidenze ed applicando la formula i due osservatori arriveranno, in condizioni normali, a conclusioni simili e il risultato sarà lo stesso per qualunque altro osservatore. Abbiamo quindi una soluzione condivisa e oggettiva, o meglio quasi oggettiva se consideriamo gli errori di misurazione<sup>21</sup>.

Come si riflettono queste considerazioni nella valutazione di una competenza? Per capirci meglio usiamo un esempio. Supponiamo di voler valutare quale livello di creatività stia sviluppando uno studente. Già da subito sappiamo che in questi casi l'oggettività, ossia una valutazione certa, non possiamo e non dobbiamo pretenderla. Abbiamo appena visto che la certezza assoluta, l'oggettività, non esiste neppure in fisica.

Proseguendo con l'analogia, abbiamo visto scemare il disorientamento dei due osservatori quando abbiamo introdotto la formula per calcolare la velocità media. Analogamente, se osserviamo lo studente impegnato nello sviluppo del progetto e vogliamo misurare la sua creatività, non esistendo una formula per *definire* la creatività, proponiamo di utilizzare in sua vece una *rubric*<sup>22</sup>. Il passaggio è molto delicato ed abbiamo utilizzato il termine "definire" non a caso. La prima cosa da chiarire è il senso del passaggio dalla formula alla *rubric*. Sia la formula, sia la *rubric* sono due strumenti per descrivere. La formula è uno strumento matematico usato per descrivere molte grandezze fisiche. Oltre alla velocità, si potrebbe fare

---

<sup>21</sup> Tralasciamo volutamente i riferimenti alla fisica quantistica dove potremmo prendere in esame l'interessante natura probabilistica delle soluzioni. Rischieremmo però, in questo scritto, di creare complicità fuorvianti.

<sup>22</sup> Zecchi Enzo, *Le Rubric: per una Valutazione Autentica in classe*, in: <https://enzozecchi.com/per-una-valutazione-autentica-in-classe-le-rubric/>.

riferimento, ad esempio, all'energia e alla famosa  $E=m*c^2$  di Einstein per descriverla, e ancora ad altre formule create per rappresentare altre grandezze. Ora è chiaro che il valore di queste formule non deriva tanto dallo strumento matematico in sé, quanto dall'intuizione fisica di rappresentare con esse una grandezza.  $E=m*c^2$  non è di grande valore per il supporto matematico in sé, quanto per l'intuizione di Einstein di rappresentare l'energia come prodotto della massa per la velocità della luce al quadrato.

Ciò vale anche per le *rubric*. Per valutare una competenza non basta una *rubric*: è necessaria una *rubric* costruita *ad hoc*, che descriva la competenza stessa in modo sufficientemente condiviso ed efficace. Il problema è tutt'altro che banale.

Generalmente si pensa alle *rubric* come strumento per valutare una prestazione; del resto, questa è la loro genesi se partiamo da Wiggins. Non vogliamo essere vincolati a questa visione delle *rubric* e le due considerazioni che seguono ci permettono di ampliarne l'utilizzo ad altri scenari.

La *prima considerazione* è che, prima ancora di essere uno strumento per valutare, la *rubric* deve essere vista come uno strumento per descrivere. Scompongo la prestazione che voglio valutare nei suoi *elementi importanti* (chiamati anche criteri, indicatori, tratti, caratteristiche, dimensioni o altro), e per ciascuno di essi individuo dei livelli di prestazione attesi che descrivo con brevi narrazioni, che chiamo *descrittori*. Ad esempio, nella *rubric* che utilizziamo normalmente per valutare una "presentazione", svolta con l'ausilio di *PowerPoint* o altro, uno degli elementi importanti che la caratterizzano è la *preparazione*, ossia come il gruppo rispetta i tempi nella preparazione della presentazione. L'elemento importante *preparazione*, inteso in questo senso, viene descritto utilizzando quattro brevi narrazioni, i *descrittori*, che caratterizzano nel merito i comportamenti attesi del gruppo impegnato nella presentazione. Nella *rubric* allegata: "la presentazione viene preparata con un ritardo superiore ai sette giorni"; "la presentazione viene preparata con un ritardo di oltre tre giorni"; "la presentazione viene preparata con un ritardo inferiore a tre giorni"; "la presentazione viene preparata in tempo". Il tempo che gli studenti del gruppo impiegheranno a preparare la "presentazione" coinciderà con uno dei quattro *descrittori* e questo contribuirà alla valutazione della "prestazione presentazione" nel suo complesso. Prima ancora di passare alla valutazione, possiamo osservare come i quattro *descrittori* riferiti all'elemento importante *preparazione*, assieme a tutti gli altri elementi importanti e ai relativi *descrittori* costituenti la *rubric*, ci permettano di descrivere in modo strutturato la prestazione "presentazione". È proprio questa descrizione articolata e strutturata, implementata tramite la *rubric*, l'equivalente della formula. *La formula descrive, definisce, cos'è la velocità; la rubric descrive, in questo caso, cos'è la "prestazione presentazione".* "The genius of rubrics is that they are descriptive and not evaluative. Of course, rubrics can be used to evaluate, but the operating principle is you match the performance to the description rather

than *judge it*"<sup>23</sup>. Credo valga la pena soffermarci ed insistere su questo punto. Per affrontare situazioni complesse, per descriverle, per valutare e prendere decisioni, abbiamo bisogno di una strumentazione adeguata. Il buon senso, la riflessione profonda, funzionano meglio se sostenuti. Indubbiamente la *rubric* nella sua semplicità è uno strumento, di sostegno, formidabile per rappresentare elementi complessi, prevedendo la doppia scomposizione: l'elemento da descrivere viene prima smontato nei suoi elementi importanti e ciascuno di essi, a sua volta, viene smontato e descritto in diversi livelli di narrazione. Può apparire una ripetizione ma è un momento di riflessione voluto e ribadito per la sua importanza. Il docente deve prendere coscienza di questo strumento fondamentale di cui può disporre.

La *seconda considerazione* riguarda "il che cosa" descrivere/valutare con le *rubric*. Tradizionalmente le *rubric* nascono come strumenti per valutare prestazioni, compiti specifici. In letteratura questa tipologia di *rubric*, che è la più diffusa, viene chiamata "*task specific rubric*". La buona notizia è che possiamo utilizzare le *rubric* non solo per valutare/descrivere prestazioni, ma possiamo ampliare il campo ed arrivare a descrivere elementi meno specifici, trasversali a più compiti, fino ad arrivare a descrivere le competenze. Per questo è particolarmente indicata una tipologia di *rubric*, chiamata "*general rubric*".

Le *general rubric* sono *rubric* a tutti gli effetti, con la stessa struttura delle *task specific rubric*, ossia strutturate in elementi importanti e descrittivi; questi però hanno la caratteristica di avere un carattere generale, da qui il nome di *general rubric*. Gli elementi importanti e i descrittivi non sono vincolati ad un compito particolare ma sono progettati per poter essere utilizzati trasversalmente a diversi compiti. Una *general rubric* utilizzata per descrivere/valutare un certo apprendimento, ad esempio l'apprendimento di una competenza, può e deve essere utilizzata in compiti diversi, ovviamente compiti adatti a sviluppare e a manifestare evidenze di quel tipo di obiettivo di apprendimento, di quella competenza.

Per esempio, nel caso volessimo valutare la creatività di un alunno, un elemento importante della *general rubric* potrebbe essere "fa tesoro dei punti di vista diversi" che è molto diverso da come potrebbe essere formulato per un compito particolare: "ascolta il parere, sulla prestazione specifica, dei suoi due compagni di gruppo". Anche i descrittivi sono formulati in modo generale, affinché gli studenti possano avere un *feedback* generale e non uno specifico riferito a un compito isolato e particolare. Ad esempio, un descrittore della *general rubric* riferito all'elemento importante "fa tesoro dei punti di vista diversi", potrebbe essere "è in grado di integrare pienamente prospettive o idee alternative, divergenti o contraddittorie", a differenza di quello utilizzato per il compito specifico

---

<sup>23</sup> Traduzione: "La genialità delle *rubric* è che sono descrittive e non valutative. Certamente, le *rubric* possono essere usate per valutare, ma il principio operativo sottostante è che devi far combaciare la performance che osservi con una descrizione e non giudicarla".

“costruzione di una *brochure*”: “ha considerato il parere dei compagni nella scelta dei colori e del tipo di carattere”.

Il rispetto delle due considerazioni precedenti oltre che fornirci la *rubric* necessaria per descrivere una competenza, ci fornisce una *rubric* che potrà essere utilizzata in compiti successivi purché questi compiti siano istanze del tipo di apprendimento che si vuole monitorare. Inoltre, siccome le *general rubric* utilizzano elementi importanti e descrittori che possono essere utilizzati trasversalmente in più prestazioni, è possibile monitorare l'andamento nel tempo di una particolare competenza o addirittura di una sua particolare caratteristica. Una *rubric* così concepita potrà essere efficacemente riutilizzata e gli elementi importanti coi relativi descrittori potranno essere risorse efficaci per la costruzione di un buon portfolio<sup>24</sup>.

Se queste sono le condizioni necessarie per una buona *rubric* adatta alla valutazione anche delle competenze, nel prossimo contributo proporremo un'euristica *ad hoc* per svilupparla concretamente. L'euristica è stata sperimentata con successo: i docenti dopo averla applicata alla costruzione delle *rubric* per le competenze digitali, imprenditorialità e imparare a imparare, chiedono di poter estendere l'applicazione anche alle altre competenze chiave per l'apprendimento permanente. I passi dell'euristica li confortano nello sviluppo di *general rubric* efficaci e condivise: il risultato è importante.

### La dimensione tempo

Sviluppiamo ora una riflessione, che può essere vista come una risposta alla domanda di Norman Kerth: **che cosa ancora ci confonde?** Al termine di un problema/progetto complesso, nel nostro caso la costruzione di buone *general rubric* per la valutazione delle competenze, il dubbio è fisiologico; se così non fosse rischieremo di aver valutato complesso un problema semplice, deterministico, ad una sola soluzione. Non è certo il caso della valutazione delle competenze: la complessità in questo caso è imperante. Possiamo dunque affermare di aver risolto il problema della valutazione delle competenze, e in che misura? Io credo in parte, ma solo in parte. Questo perché una buona *rubric* è senza dubbio una condizione necessaria, ma non sufficiente. Anche se la scelta degli elementi importanti è ben calibrata, anche se i descrittori sono concreti e ben congegnati, anche se in classe le evidenze sono coerenti ai descrittori, rimane tuttavia una debolezza, fisiologica, non patologica. La valutazione di una competenza tramite una *rubric* in una determinata prestazione e in un determinato momento corrisponde a un'istantanea; un'istantanea, presa da un particolare punto di vista, con un particolare obiettivo, con particolari filtri. La valutazione può

---

<sup>24</sup> Zecchi Enzo, *RUBRIC DINAMICHE. Per un'estensione del concetto di Rubric nel tempo*, Lepida Scuola, 2009, in: [https://enzozecchi.files.wordpress.com/2014/11/rubric-dinamiche\\_p1.pdf](https://enzozecchi.files.wordpress.com/2014/11/rubric-dinamiche_p1.pdf).

anche riguardare aspetti molto generali della personalità dell'individuo, ma il tutto è legato a quella particolare prestazione, in quel particolare momento. Le informazioni che la *rubric* ci fornisce sono ampie, articolate e ricche; tuttavia, le inferenze che possiamo fare sull'identità e sulle competenze dell'alunno sono ovviamente limitate, circoscritte a quel particolare momento su cui possono aver influito molti, e non di poco conto, fattori esogeni: i rapporti con i compagni, le soddisfazioni personali, il livello di *stress*, le vicende personali, familiari, lo stato emozionale e altro ancora. La misura rileva i parametri interessanti, ma li rileva immersi in un "rumore di fondo" che risulta difficile discriminare. Come superare tutti questi condizionamenti?

L'idea che propongo, per una possibile soluzione al problema, consiste nel ripetere le misure nel tempo, individuando le informazioni che non dipendono dai condizionamenti legati al particolare istante, e fornendo senso alle informazioni significative tramite lo studio della loro evoluzione. Insomma, siccome l'equazione che collega l'istante ai condizionamenti non può saltare, cerchiamo allora di scollegare gli esiti della valutazione dal particolare momento riferendo la *rubric* a successive rilevazioni nel tempo. I momenti cambiano e quindi anche i condizionamenti mutano, si intensificano o svaniscono: le informazioni che perdurano e/o che evolvono, in modo *non random*, nei successivi momenti di valutazione, sono, con buona probabilità, correlate all'individuo.

Nulla, o quasi, si può dire di una persona se io fotografo un suo comportamento, se fotografo la risposta a uno stimolo, ma se in qualche modo riesco non a fotografare ma a filmare l'evoluzione di un comportamento, ossia del tipo di risposta a uno stimolo nel tempo, le informazioni in mio possesso diventano molto più ricche, al punto da rendere meno probabilistiche le inferenze sulle potenzialità e sulle competenze della persona.

Nel concreto, in ogni fase del progetto avremo qualche elemento importante della *rubric* da compilare e, tramite ripetute osservazioni in prestazioni specifiche durante l'intero progetto, o addirittura su più progetti diversi, si arriva alla compilazione completa della *rubric* stessa. Ad esempio, si possono cogliere evidenze sulla creatività quando gli studenti lavorano alla definizione dell'idea di progetto, nella stesura dello studio di fattibilità o ancora durante la realizzazione del prodotto stesso, e questo esteso anche a più progetti. Raccogliere i dati in itinere, interpretando e utilizzando le evidenze per la compilazione delle *general rubric*, permette di cogliere l'evoluzione delle competenze di uno studente e in qualche misura della sua identità. Perché tutto questo sia davvero realizzabile, bisogna disporre di una strumentazione cognitiva mirata. Ho da tempo sviluppato l'idea di una tipologia di *rubric*, che ho definito *rubric* dinamica, particolarmente adatta a questo monitoraggio in itinere. L'applicazione della *rubric* dinamica ha stentato a decollare perché non era generalmente disponibile una buona *rubric* di partenza da cui far partire il monitoraggio in itinere. Questo problema è stato

superato grazie all'euristica introdotta. Per approfondire la comprensione della struttura della *rubric* dinamica, del suo funzionamento e delle tecnicità per la sua applicazione concreta in classe, rimando al lavoro originale<sup>25</sup>.

## Conclusione

Il problema della valutazione delle competenze, in particolare delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, è stato affrontato nella sua completezza, accompagnato da una significativa sperimentazione sul campo che ha confermato la validità dell'approccio. *L'incipit*, non banale e da non sottovalutare, richiede che il docente prenda coscienza della portata del problema: un vero cambio di paradigma basato sull'acquisizione di una nuova epistemologia della pratica professionale. Il PBL viene visto come la strategia di apprendimento ideale, ma non l'unica, sia per lo sviluppo sia per la valutazione delle competenze. Il necessario distacco dall'autoreferenzialità, caratterizzante anche il mondo scuola, ci ha motivato a prendere ispirazione da mondi illuminanti: la fenomenologia, l'ermeneutica, alcune tecniche della psicoanalisi, l'agile *project management*, la fisica, la valutazione autentica e altro ancora.

Il percorso indicato per la valutazione delle competenze si sta dimostrando efficace, ma richiede fisiologicamente tempi lunghi: per questo qualunque tentativo di valutare contemporaneamente molte competenze rischia di naufragare. Prendere coscienza di questo permette ai docenti di progettare UDA con obiettivi raggiungibili e verificabili, senza incorrere nell'inevitabile frustrazione di impegnare gli alunni in compiti di realtà con impatto nullo sulla valutazione, che continua dunque a basarsi sugli esiti delle prove tradizionali. È quello che succede quasi ovunque. I docenti apprezzano l'idea di cambiare ma nel concreto non sanno come fare, continuano con la didattica di sempre e, nonostante i mille corsi di formazione, la valutazione delle competenze rimane un auspicio. Passare dall'auspicio all'azione concreta è l'obiettivo che ci siamo posti in questo lavoro e che, almeno in parte, riteniamo di avere raggiunto.

L'ultima parte l'abbiamo dedicata alla dimensione tempo. Progettare una valutazione che accompagni l'alunno nel corso degli anni è una *condicio sine qua non*. Gli esiti della valutazione di una competenza, anche tramite *rubric* ben strutturate, troppo sono condizionati dal particolare momento, dalla particolare situazione in cui lo studente si trova. La misura rileva i parametri interessanti, ma li rileva immersi in un "rumore di fondo" che risulta difficile discriminare. Un percorso di valutazione che si sviluppa nel tempo è la soluzione a questo problema: i tratti caratterizzanti l'identità dello studente emergeranno e si

---

<sup>25</sup> Zecchi Enzo, *RUBRIC DINAMICHE. Per un'estensione del concetto di Rubric nel tempo*, Lepida Scuola, 2009, in: [https://enzozecchi.files.wordpress.com/2014/11/rubric-dinamiche\\_p1.pdf](https://enzozecchi.files.wordpress.com/2014/11/rubric-dinamiche_p1.pdf).

confermeranno stabili, distinguendosi progressivamente dai falsi segnali fluttuanti generati dal "rumore di fondo".

Rimane aperto il problema di come inserire tutto questo all'interno del curricolo di istituto, ossia come riprogettare il curricolo stesso. La mia convinzione è che il problema vada affrontato scientificamente e non con approcci spontaneistici. Due sono le esigenze di fondo imprescindibili: valorizzare l'esistente e contemporaneamente inserire dei moduli di didattica attiva mirati allo sviluppo e alla valutazione delle competenze. Poiché il tutto si sviluppa in un ambiente complesso più di ogni altro, si propone di sviluppare questa riprogettazione del Curricolo adottando il paradigma della *Progettazione Agile*, ed è in questa direzione che ci stiamo muovendo.