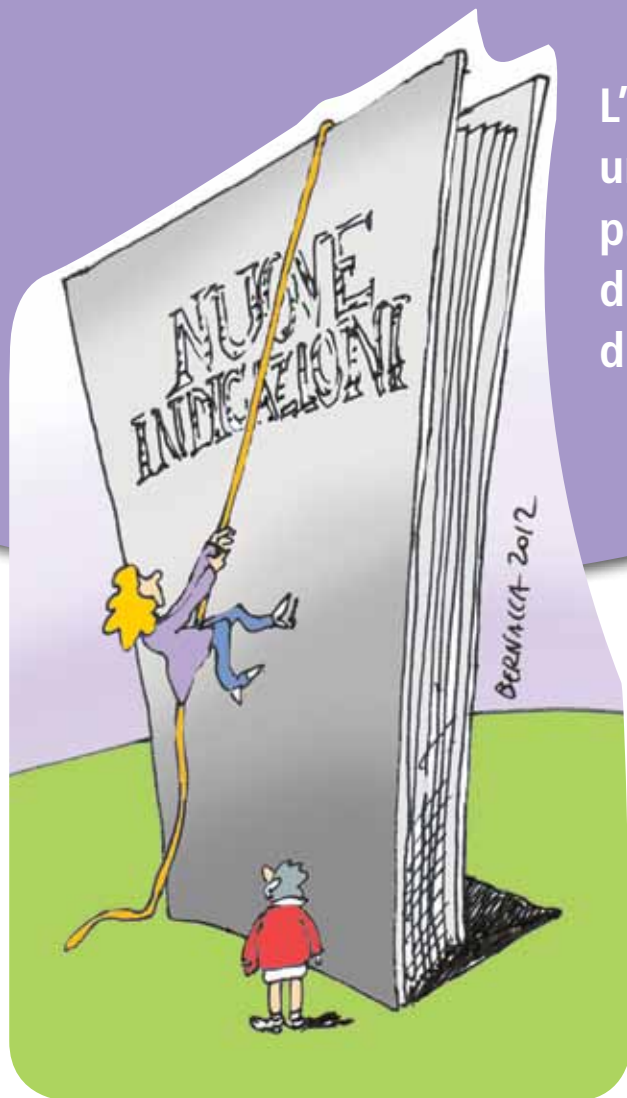


VALUTARE Competenze

Lorella Maurizi



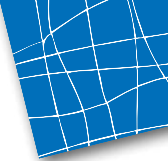
L'area scientifica offre un campo privilegiato per verificare i processi di acquisizione di competenze.

Com'è noto, il concetto di didattica per competenze comincia ad affermarsi intorno alla metà degli anni '90 a partire dai documenti dell'Unione Europea che invita a costruire le cosiddette "competenze chiave". Anche le nuove *Indicazioni nazionali* insistono molto su questo, specificando i *traguardi di competenza* da raggiungere ai vari livelli di scolarità riferiti al primo ciclo dell'istruzione.

Ma in classe che cosa succede?

Può una didattica fin qui fondata sugli apprendimenti (conoscenze, concetti e applicazioni) aiutare i bambini e i ragazzi a costruirsi competenze funzionali ai traguardi prefissati? È dunque naturale che a scuola ci si interroghi spesso su come attivare una valutazione delle competenze coerente con quanto fatto in classe e in particolare su come sia possibile farlo nell'area delle Scienze, dove il problema della valutazione è sempre stato un dilemma. Infatti per le Scienze più che in altre aree, le *Indicazioni ministeriali* propongono agli insegnanti di esprimere la propria valutazione su due piani (apprendimenti e compe-

Insegno da parecchi anni nella scuola primaria, ma solo da poco si è sentita forte la necessità di valutare le competenze. Non che prima non ci si ponesse il problema, ma tutto era lasciato nel vago, delegando il compito di cercare indizi di competenza all'occhio attento dell'insegnante che, per quanto allenato, faticava a uscire dall'ottica ristretta e soggettiva legata agli apprendimenti.



tenze) e sulla base di un numero considerevole di fattori (obiettivi di apprendimento e traguardi di competenze) a fronte di una massa non indifferente di contenuti specifici che andrebbero proposti agli allievi. Su questo piano le *Indicazioni* sono tanto aperte quanto vaghe: è possibile passare un intero anno scolastico trattando il tema "acqua" senza mancare ai propri doveri professionali. Se è quindi ormai chiaro che la valutazione legata alla sola conoscenza degli argomenti trattati non può bastare, è pur vero che gli insegnanti si perdono in un mare di nodi da sciogliere. La valutazione di una competenza è *la valutazione di un saper fare intenzionale, efficace e contestualizzato, che richiede l'uso di diverse abilità e conoscenze.*

L'autovalutazione

Ma forse questo ancora non basta: occorrerebbe che l'allievo imparasse ad autovalutarsi per assumere coscienza della proprie abilità metacognitive. Mica facile! Dando per assodato che si sia impostata una didattica per competenze, cioè tesa ad accompagnare gli allievi a una rielaborazione critica e autonoma degli apprendimenti in relazione ai contesti dell'esperienza quotidiana e alla risoluzione di problemi, è necessario trovare strumenti che possano essere usati da tutti i 20-25

alunni che compongono una classe media. Va dedicato a questa non facile operazione un tempo adeguato, tenendo conto che per i traguardi di competenza non ci si può limitare all'alternativa "raggiunto/non raggiunto".

La valutazione delle competenze richiede una graduazione di livelli, da un minimo a un massimo. Il numero di livelli può essere vario anche se nel modello di certificazione proposto dal MIUR questi livelli sono tre (base, intermedio, avanzato: vedi www.istruzione.it > Istruzione > Modello di certificato dei saperi e delle competenze).

Qualche suggerimento

Alla luce di tutte queste considerazioni, propongo qui alcune possibili modalità per raccogliere indizi utili a valutare, almeno in parte, le competenze nell'ambito scientifico e non solo.

■ Le mappe concettuali

Le mappe concettuali possono essere di vario tipo e servono a vari scopi: valutare il livello di concettualiz-



zazione dell'allievo; far emergere la sua struttura cognitiva; rappresentare graficamente e in modo conciso l'organizzazione delle sue conoscenze. Più in generale, quindi, le mappe servono per schematizzare le connessioni di significato tra i concetti che formano le proposizioni e per mettere a fuoco le idee chiave su cui ci si deve concentrare per svolgere un determinato compito. Possiamo chiedere agli alunni di costruire una mappa concettuale per poi giustificare le connessioni e i nessi logici oppure proporre una da completare motivando le proprie scelte.

■ La lezione

Invitiamo gli alunni a organizzare una lezione in classe su un tema dato da proporre a una classe parallela che non ha svolto l'argomento. Lasciando gli alunni liberi di organizzare la propria traccia di lavoro e la scelta del linguaggio, possiamo raccogliere importanti indizi di competenza.

■ Il tutoring

Chiediamo ai bambini di preparare per alunni più piccoli un'unità di lavoro su un argomento affrontato in classe: anche qui il focus della nostra osservazione va posto sulla scelta del linguaggio e degli strumenti adatti all'età inferiore.

■ La fiaba o il disegno

Invitiamo gli alunni a inventare una fiaba da raccontare ai più piccoli o a produrre per loro un disegno esplicativo che si riferisca a un certo tema. In questo caso l'allievo è chiamato a mettere in atto un cambiamento di registro semiotico che ci permette di cogliere la sua capacità di richiamare gli apprendimenti, operandone la scelta mirata e la opportuna rielaborazione da adattare al nuovo contesto.

■ L'attività in laboratorio

Proponiamo di progettare un esperimento per spiegare un determinato fenomeno, da realizzare in laboratorio o in aula attrezzata. Questo ci permette di cogliere come l'allievo preveda autonomamente di organizzare i materiali, l'ambiente-laboratorio, come egli sappia operare esplicitando e dimostrando lo scopo dell'attività.

■ I TEP (produzione testuale autonoma dell'allievo)

Si tratta di dare allo studente la consegna di scrivere un testo esplicativo (per esempio una lettera) sull'argo-

mento trattato (D'Amore, Maier, 2002). Il destinatario può essere un compagno (magari assente da scuola), un allievo più giovane, oppure un extraterrestre che non conosce i fenomeni del nostro mondo. In alternativa possiamo chiedere un commento motivato su ciò che si è appena fatto in aula.

Dagli apprendimenti alle competenze

Che cosa hanno in comune queste proposte? Tutte pongono gli allievi nella condizione di ri-contestualizzare gli apprendimenti acquisiti de-situandoli dal contesto di partenza per adattarli, caso per caso, al problema da risolvere. Per far questo gli alunni sono chiamati a mettere in atto i traguardi di competenza previsti dalle *Indicazioni* di cui noi possiamo finalmente cogliere gli indizi: "capacità operative, progettuali e manuali... saper formulare ipotesi e previsioni, osservare, registrare, classificare, schematizzare, identificare relazioni spaziali/temporali, misurare, utilizzare concetti basati su semplici relazioni con altri concetti, argomentare, dedurre, prospettare soluzioni e interpretazioni, prevedere alternative, produrre rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato. Analizzare e raccontare in forma chiara ciò che ha fatto e imparato".

Fin qui ho esposto i suggerimenti frutto di esperienze personali e condivise, ma attraverso la pratica d'aula ogni insegnante potrà trovare molte idee ulteriori per arrivare alla valutazione e alla certificazione delle competenze. Trovata la bussola, forse non sarà più così difficile stabilire la propria rotta. ■

Per saperne DI PIÙ

- D'Amore B., Maier H. (2002). Produzioni scritte degli studenti su argomenti di Matematica (TEPs) e loro utilizzazione didattica. In *La matematica e la sua didattica*, 2, 144-189.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Carpignano R., Cerrato G., Lanfranco D., Pera T. (2013). *La Chimica Maestra. La didattica della Chimica per futuri maestri*. Verbania-Torino: Il Baobab.