

Publicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Knowing through movement: construction of an evaluation rubric for kindergarten

Conoscere attraverso il movimento: costruzione di una rubrica di valutazione per la scuola dell'infanzia

di

Giuseppa Cappuccio¹

giuseppa.cappuccio@unipa.it

Lucia Maniscalco

lucia.maniscalco04@unipa.it

Università degli Studi di Palermo

Abstract:

The kindergarten teacher plays the role of educational guide capable of proposing learning paths that allow the children to discover himself, ensuring his centrality (Ellerani, 2013), and guaranteeing the discovery of others and of the surrounding world. Through movement, the child develops social and communication skills (Coco, 2013), behaviour patterns (Mussen, Conger and Kagan, 1976) and interaction with others (Baumgartner, 2009). Teaching processes have to adapt to the needs of the learner; first of all, evaluation has the important role to provide useful information to regulate learning (Vertecchi, 1993). This contribution intends to propose the process of constructing and validating a competence assessment rubric for kindergarten, which focuses on the acquisition of motor skills, and which is useful for expressing an assessment that is coherent with the learning process for the child's integral development. The rubric validation process, which involved 106 students attending the A.A. 2021-2022 Docimology and Laboratory course at the University of Palermo, ended in January 2023

¹ Il contributo frutto del lavoro sinergico delle due ricercatrici è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 3, 5 e 6.2; Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi 2 e 4, 6, 6.1 e delle conclusioni.

and the validated rubric was shared with several schools in the Palermo area that participated in the “Natural moving” project.

Keywords: physical education; skills assessment; evaluation rubric; kindergarten.

Abstract:

L'insegnante della scuola dell'infanzia riveste il ruolo di guida educativa capace di proporre percorsi di apprendimento che permettono ai bambini di scoprire sé stessi, assicurandone la centralità (Ellerani, 2013), e garantendo la scoperta dell'altro e del mondo circostante. È attraverso il movimento che il bambino sviluppa abilità sociali e comunicative (Coco, 2013), schemi di comportamento (Mussen et al. 1976) e di interazione con l'altro (Baumgartner, 2009). I processi didattici devono adattarsi alle necessità del discente; la valutazione in primis ha un ruolo importante in quanto fornisce delle informazioni utili a regolare l'apprendimento (Vertecchi, 1993). Il presente contributo intende proporre il processo di costruzione e validazione di una rubrica di valutazione per la scuola dell'infanzia, che si focalizza sull'acquisizione delle competenze motorie ed utile per esprimere una valutazione coerente con il processo di apprendimento per uno sviluppo integrale del bambino. Il processo di validazione della rubrica, che ha visto coinvolti 106 studenti frequentanti il corso di Docimologia e laboratorio dell'A.A. 2021-2022 e metodologia della ricerca in campo educativo nell'A.A. 2022-2023, dell'Università degli Studi di Palermo, si è concluso nel mese di gennaio 2023 e la rubrica validata è stata condivisa con le scuole del territorio palermitano che hanno partecipato al progetto “Natural moving”.

Parole chiave: educazione motoria; valutazione delle competenze; rubrica di valutazione; scuola dell'infanzia.

1. Introduzione

Le ultime ipotesi delle neuroscienze, la tesi del cervello (Restak, 2009) e della mente modulare (Fodor, 2014), il pensiero che interconnette (Morin, 2000), sono propensi a ritenere che la formazione del pensiero non derivi solo dagli schemi classici della linearità e sequenzialità, ma anche dalla modularità e analogicità (Petracca, 2011, p. 55). La didattica per competenze incide sulla formazione del pensiero attraverso la sollecitazione di schemi concettuali, condotte e processi cognitivi, evitando la scomposizione dei saperi e la perdita di senso (Rey, 2003): «spesso i bambini acquisiscono le conoscenze, ma non attribuiscono a esse un senso perché troppe frammentate. Ciò che viene richiesto è, quindi, anche l'interconnessione, la globalità, la reticolarità e la complessità dei saperi» (Petracca, 2011, p.56).

La definizione di competenza come disposizione a svolgere un compito dispone gli alunni alla costruzione del proprio processo di apprendimento offrendo un senso a ciò che apprendono. Le Boterf (1994, 2008) afferma che la competenza non è uno stato né un prodotto ma un processo che si sostanzia nella mobilitazione delle risorse della persona (sapere teorico e procedurale, saper fare procedurale, esperienziale e sociale), e si configura come un sapere agire o reagire in risposta ad una determinata situazione-problema, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance. Dunque, un soggetto è competente nella misura in cui mobilita tutte le sue capacità intellettuali, espressive, e operative, integrando le conoscenze acquisite.

I bambini di scuola dell'infanzia trascorrono molte ore in casa a giocare con i video games, a guardare la TV: lo sviluppo sano e armonico della mente e del corpo di un bambino in età scolare richiede maggior attenzione rispetto agli anni passati. Il bambino in questa età evolutiva, infatti, ha bisogno di una guida educativa che possa proporre percorsi di educazione motoria alla scoperta dell'altro, alla ricerca di collaborazione, fiducia e responsabilità (Coco, 2013, p. 190). È proprio attraverso il movimento che il bambino sviluppa notevoli abilità sociali e comunicative (Coco, 2013), schemi di comportamento (Mussen, Conger e Kagan, 1976) e di interazione con l'altro (Baumgartner, 2009); per tali ragioni l'educazione motoria è da intendersi trasversale a tutte le discipline e ai campi di esperienza.

L'attività motoria assume, nella scuola dell'infanzia, la sua giusta legittimazione sul piano culturale e si pone come punto di riferimento insostituibile nel processo di crescita, maturazione e sviluppo del bambino. Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo di quest'ordine di scuola evidenziano, in modo chiaro, che educativo nella scuola dell'infanzia consiste nel rafforzamento dell'identità personale del bambino, sotto il profilo intellettuale, corporeo e psico-dinamico.

Per far fronte ad una richiesta sempre più forte da parte della scuola, l'Assessorato Regionale dell'Istruzione e della Formazione Professionale della Regione Sicilia, l'U.S.R. Sicilia, le Università di Palermo, Catania, Messina ed Enna hanno strutturato un percorso formativo con l'obiettivo di sviluppare competenze di base relative alle attività motorie e sportive in ambiente naturale. Il progetto "Natural Moving", che si è svolto negli anni 2021-2023, è stato destinato alle nove province siciliane e ha coinvolto 720 docenti in formazione suddivisi in 18 corsi. L'idea di partenza del progetto è stata la realizzazione di un'esperienza formativa, che ha visto i docenti protagonisti, in grado di unire attività motoria e natura, elementi fondamentali per una sana crescita psico-fisica dei più giovani. L'obiettivo è stato quello di far acquisire sane e durature abitudini di vita "motoria", per tutelare la salute come pieno benessere fisico, psichico e sociale.

Il presente contributo si focalizza sul ruolo che le attività motorie assumono nei contesti scolastici di prima infanzia e il suo obiettivo è quello di costruire e validare una rubrica di valutazione delle competenze per la scuola dell'infanzia che abbia come focus principale la didattica del movimento individuabile in tutti i campi di esperienza. Nel processo di validazione della rubrica sono stati coinvolti 106 futuri pedagogisti frequentanti il corso di Docimologia e laboratorio dell'A.A. 2021-2022 dell'Università degli Studi di Palermo, i quali hanno sperimentato e condiviso la rubrica nelle scuole del territorio palermitano, la rubrica valutativa è stata revisionata e poi utilizzata anche dai 720 docenti coinvolti nel progetto "Natural Moving".

2. Sistema di valutazione: il cambio di prospettiva nella valutazione degli apprendimenti nella scuola italiana

Il cambio di prospettiva richiesto oggi alla scuola coinvolge in primis il sistema di valutazione. All'insegnante, così come affermava Bruner (1971), viene chiesto di condurre lo studente a scoprire se stesso, assicurandone la centralità (Ellerani, 2013), e ponendolo in condizione di apprendere e di formarsi in maniera soddisfacente (Balducci, 2002). Per tale ragione i processi didattici devono adattarsi alle reali necessità del processo di insegnamento-apprendimento. In questo contesto, infatti, la valutazione ha un ruolo importante in quanto non si riferisce solo alla registrazione di un risultato, ma accompagna in ogni fase, fornendo delle informazioni utili a regolare l'apprendimento (Vertecchi,

1993). Questa visione, dunque, affida alla valutazione un ruolo importante in quanto presidia e difende la singolarità del soggetto (Ellerani, 2013). Si assegna alla valutazione il compito di realizzare l'uguaglianza educativa: ogni soggetto ha diritto a interventi specifici e a percorsi su misura in base alle sue necessità (Damiano, 2010).

Lichtner (2004) sottolinea quanto sia diverso un tipo di apprendimento che si verifica in un ambiente scolastico da quello che si verifica in situazioni di realtà. Anche Resnick (1995) individua una discontinuità tra l'imparare "dentro" e "fuori" la scuola. Questo non deve condurci verso una "descolarizzazione della società" (Illich, 1972) ma a individuare i link che permettono una connessione tra la scuola e il mondo reale (Torino, 2022).

Comoglio (2004) individua due visioni dell'insegnamento: l'insegnamento muro e l'insegnamento ponte. Il primo si fonda su una sequenza lineare e gerarchica in cui l'insegnante trasmette una conoscenza allo studente che apprende; il secondo è caratterizzato da una sequenza circolare "studente-conoscenza-insegnante". I due modelli tendono a collocare in modo diverso il loro baricentro all'interno dell'azione formativa, in quanto l'insegnamento muro, si fonda sulla logica dell'insegnamento, mentre l'insegnamento ponte si fonda sulla logica dell'apprendimento. È grazie all'insegnamento ponte che si può evitare la discontinuità creando dei collegamenti tra mondo reale e mondo scolastico. L'insegnamento ponte rappresenta una sfida per l'insegnante che permette il passaggio da una didattica fondata sulla trasmissione di conoscenze, a una didattica fondata sull'acquisizione di competenze, in quanto "essere competenti" significa «saper cosa fare, come, quando e perché, in un certo contesto» (Perrenoud, 2001, 2003). La competenza deriva da una stretta connessione tra sapere e strategie operative che il soggetto mette in atto per perseguire scopi specifici, sapendo "orchestrare" il proprio sapere per affrontare un compito ma anche governare le risorse reperibili dal contesto esterno in funzione della situazione e in caso modificarli in corso d'opera.

In Italia, in ambito scolastico, si comincia a parlare di competenza con il decreto n. 59 del 19 febbraio 2004, attraverso il quale il concetto di competenza entra a far parte della scuola italiana e, con esso, un nuovo modo di considerare l'apprendimento degli alunni, anche di scuola dell'infanzia, che non si concentra più solo su conoscenze e abilità ma tenta di offrire loro gli strumenti adatti ad applicare ciò che apprendono a scuola ai contesti reali di vita. L'azione didattica viene così finalizzata a mettere il soggetto in condizioni di costruire buone rappresentazioni mentali: questo ci permette di poter intendere il processo di insegnamento/apprendimento e la valutazione con una nuova visione, che centra l'attenzione su un nuovo modo di pensare all'apprendimento. L'impianto per competenze, in coerenza con quanto avviene in altri Paesi europei, entra nell'assetto scolastico dapprima con il D.M. 139/2007, nel quale si prevede per le strutture curriculari del biennio delle superiori un impianto disciplinare centrato sulle competenze e dopo, con il D.M. del 16/12/2012 vengono offerte nuove indicazioni per le scuole del primo ciclo e per la scuola dell'infanzia, nelle quali vengono individuati per ogni campo di esperienze e per ogni disciplina dei traguardi di sviluppo delle competenze.

Ma la strada è ancora più lunga e tortuosa: già dal DPR n. 323 del 23 luglio 1998, con le riforme dell'esame di Stato, le scuole superiori sono le prime ad aver incontrato questa innovazione, seppur ancora sconosciuta. Appena un anno dopo con il DPR 275/1999 viene richiesto di indicare gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi (art. 8) e di certificare tali competenze (art. 10). Con la legge 53/2003 si richiede ai docenti la valutazione periodica e annuale e la certificazione delle competenze e con i decreti legislativi applicativi della legge (59/2004 per il primo ciclo e 226/2005 per il secondo ciclo) si sostiene che le competenze devono rispondere alle

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15425

peculiarità degli allievi e valutate e certificate dagli stessi docenti. Sulla questione della certificazione interviene ancora una volta la legge n. 169 del 30.10.08 che recita: «Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuati mediante l'attribuzione di voti espressi in decimi e illustrate con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno». La stessa legge all'art. 3, comma 4, aggiunge una disposizione per l'esame conclusivo del primo ciclo: «L'esito dell'esame conclusivo del primo ciclo è espresso con valutazione complessiva in decimi e illustrato con una certificazione analitica dei traguardi di competenza e del livello globale di maturazione raggiunti dall'alunno; conseguono il diploma gli studenti che ottengono una valutazione non inferiore a sei decimi». Il DPR 22 giugno 2009 n. 122 (Regolamento sulla valutazione) ha corretto un po' il tiro richiedendo per la scuola primaria solamente la descrizione delle competenze senza attribuire il voto: «Nel primo ciclo di istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazioni in decimi». Il DPR 22 giugno 2009 n. 122 "Regolamento sulla valutazione" richiede l'adozione di modelli per la certificazione delle competenze acquisite dagli alunni dei diversi ordini e gradi di scuola, specificando però che non dovranno essere previsti voti ma tre livelli: di base, intermedio e avanzato.

3. Valutare e certificare le competenze

La valutazione che vuole essere coerente con il processo di apprendimento deve porsi come meta quella di guidare le persone verso un loro sviluppo globale e non settoriale. Lo scopo della valutazione è quello di «coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale, in cui è presente un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante» (Winograd & Perkins, 1996). Per questo si propone una riflessione sulla valutazione definita come una «supervisione sistematica dell'apprendimento e della crescita educativa della persona, fatta per regolare nel modo più efficace le opportunità di apprendimento ed educative che vengono offerte dall'istruzione educativa coinvolta» (Castoldi, 2016).

Alla fine degli anni Ottanta, a livello docimologico, si afferma l'*authentic assessment*, (McClelland, 1994; Gardner, 1992; Glaser e Rsnick, 1989) in grado non solo di rilevare il possesso di solide conoscenze, ma anche la capacità dell'alunno di applicarle in situazioni problematiche reali. Da un'analisi condotta sulla valutazione si è visto come gli insegnanti tendevano verso una valutazione soggettiva e non oggettiva. Quando si affronta il problema della valutazione è indispensabile porsi una domanda: è importante capire se gli strumenti della valutazione oggettiva ricavano solo dei dati numerici delle competenze e conoscenze possedute dall'alunno o se valutare oggettivamente significa valutare in modo adeguato in base a giudizio che il soggetto merita davvero. In questo senso la valutazione autentica punta a raccogliere quante più informazioni possibili sui processi di apprendimento durante l'acquisizione di una competenza; osserva e valuta l'azione prodotta in situazione, il che rende l'apprendimento un prodotto contestualizzato e trasferibile in situazioni simili (Stolovitch, 2001). Per fare ciò è dunque necessario l'utilizzo di strumenti di valutazione capaci di individuare e descrivere le dimensioni caratterizzanti di una performance.

Per un insegnante/educatore è complesso dover affermare la competenza dell'alunno anche in un altro contesto in cui il docente non lo osserva e non lo valuta. Trasferire ciò che si apprende in aula adattandola ad una situazione contingente è una delle caratteristiche principali della competenza. L'esercizio alla competenza è ciò che caratterizza gli studenti nella loro vita quotidiana. Per poter esplicitare la trasferibilità è necessario che vi sia, però, un set di "risorse di base" su cui applicare la capacità oggetto di trasferimento. Poiché nell'esprimere una competenza si richiede al soggetto di mettere in campo le proprie risorse, abilità e conoscenze specifiche per individuare una soluzione a un problema, la valutazione delle stesse verterà sulle risorse possedute, strutture di interpretazione, di azione e di autoregolazione di fronte alla situazione-problema.

La certificazione delle competenze non è solo un momento terminale-sommativo interno alla scuola, ma ha la funzione di promuovere il raccordo tra ordini di scuola diversi; inoltre, sostiene e orienta gli alunni nel loro percorso di apprendimento fino al conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale. Bisogna pertanto rivalutare la didattica e gli strumenti valutativi della scuola al fine di spostare l'attenzione sulla maturazione di competenze efficaci in grado di sostenere l'alunno nel proseguimento dei suoi studi e nella vita adulta (Bondioli & Ferrari, 2004; Ellerani, Gentile & Sacristani Mottinelli, 2007).

Il percorso di valutazione e certificazione della competenza motoria risulta essere altrettanto complesso così come qualsivoglia competenza da sviluppare e/o potenziare.

L'attività motoria è fondamentale per la salute, il benessere e la qualità della vita e contribuisce allo sviluppo umano delle persone. L'area dell'educazione motoria, nel quadro delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, relativo ai campi di esperienza, è indicata con la denominazione: "il Corpo e il Movimento". Le istanze pedagogiche sottolineano l'importanza che il bambino ha un "corpo-valore" con diritto di piena cittadinanza e che l'insieme delle esperienze motorie e corporee del bambino, correttamente vissute, costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

Il concetto di "scuola in movimento" è quello che forse può descrivere meglio questi nuovi possibili scenari pedagogici per l'Educazione Motoria. Corpo, movimento e spazio, al pari di parola e pensiero, sono elementi indispensabili della costruzione di quel setting di sperimentazione cognitiva e di apprendimento rappresentato da ogni ambiente scolastico (Lipoma, 2014, p. 205).

Nell'ambito di una didattica e valutazione della competenza motoria, indubbiamente, la difficoltà più grande è quella di collegare gli indicatori di competenza del documento di certificazione ai traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni Nazionali. La soluzione più efficace risiede nell'utilizzo delle rubriche di valutazione per la progettazione del curriculum didattico.

4. La scuola dell'infanzia in "movimento"

L'infanzia è nota per essere il periodo più importante e critico per lo sviluppo delle capacità fondamentali della persona. L'intrecciarsi di aspetti dello sviluppo cognitivo- affettivo-socio-relazionale- motorio, è strettamente dipendente dalle persone che curano il bambino/a (Kartner, Keller, Chaudhary, 2010).

Il movimento ricopre un ruolo fondamentale nell'età infantile poiché permette al bambino di scoprire e percepire l'ambiente circostante. Attraverso l'azione motoria il bambino ha l'opportunità di conoscere e percepire il mondo materiale, sociale e personale, costruendolo o modificandolo secondo le sue esigenze. Il movimento, pertanto, diviene un aspetto fondamentale che il bambino esprime nel

gioco motorio ed è all'origine di ogni suo apprendimento (Damasio, 2000). La mente e il corpo sono strettamente connessi: in particolar modo, tra le più recenti teorie sulla cognizione, l'Embodied Cognition sottolinea l'importanza del ruolo del corpo nella nostra capacità di comprendere il mondo, basandosi sui sensi e sulle azioni motorie, rendendo il corpo una componente essenziale nell'apprendimento. Questo dimostra l'importanza di dare valore all'attività motoria sin dalla scuola dell'infanzia, dove il bambino viene riconosciuto come un soggetto pensante in movimento (Ravelli, 2014).

Il gioco occupa un ruolo centrale nella vita di ogni bambino. Jean Piaget e Lev Vygotskij hanno riconosciuto l'eccezionale valore del gioco come attività principale del bambino, in grado di stimolare il cervello e favorirne lo sviluppo. Il corpo è il primo strumento che gli permette di interagire con il mondo circostante. Ogni movimento del bambino gli consente di agire e di esistere nel mondo. Ed è infatti attraverso il corpo che il bambino attribuisce senso agli eventi della vita, conoscendone la realtà e influenzando la strutturazione della sua intelligenza (Pento, 2020, p. 7). Pestalozzi (1974) infatti riconosce il gioco motorio come la palestra dell'azione, in cui il bambino ha l'opportunità di sperimentare i suoi sensi e acquisire una comprensione più profonda della realtà che lo circonda. Il movimento diventa quindi un importante strumento di esplorazione e apprendimento. Pertanto, sia nelle scuole dell'infanzia che in quelle primarie, è fondamentale che gli insegnanti non limitino l'educazione del corpo a esercizi ristretti, comunemente noti come "educazione fisica".

Tuttavia, è rilevante sottolineare che persiste ancora una scarsa consapevolezza tra gli insegnanti delle scuole dell'infanzia riguardo all'importanza dell'attività motoria. Le scuole sembrano incontrare difficoltà nella promozione dell'attività motoria per la promozione della salute anche per problemi dovuti a difficoltà degli insegnanti per: impreparazione, timore di incidenti, mancanza di interesse e di esperienza nell'attività motoria con i bambini, esperienze precedenti negative, insufficienti livelli di spazi (De Corby, Halas, Dixon, Wintrup, Janzen, 2005; Morgan, Bourke, 2005).

Nell'ottica di promuovere una buona qualità della vita, come prospettato da Amartya Sen (2011) sembra indispensabile osservare lo sviluppo dei funzionamenti fondamentali già in tenera età. Il periodo infantile in età 3-6 anni spesso viene sottovalutato e considerato da genitori e insegnanti secondo una prospettiva "maturazionista" (Cristofoli, 2012) che considera il bambino/a un soggetto che cresce esclusivamente secondo tempi biologici e che non tiene conto di influenza di ambiente fisico e socio-relazionale. Nonostante l'O.M.S. stia avviando una campagna per la promozione dell'attività fisica e di uno stile di vita sano negli ambienti educativi, le credenze, abitudini e pratiche ne sottovalutano ancora l'importanza. Si ritiene allora importante avviare un percorso con gli insegnanti delle scuole dell'infanzia, al fine di dare valore alle loro pratiche e di contribuire all'elevazione della consapevolezza e della conoscenza relativa all'importanza dello sviluppo motorio in un'ottica integrale di sviluppo affinché le capabilities possano essere promosse sin dalla prima infanzia.

5. Le rubriche di valutazione

Negli ultimi anni si è assistito ad una critica alle modalità di valutazione tradizionalmente impiegate nei contesti scolastici, le quali tendono a condizionare l'apprendimento, chiedendo di adattarsi alle prestazioni e alle attività richieste. Alla valutazione tradizionale viene contrapposta una valutazione per competenze che mette in evidenza e coglie il livello di qualità raggiunto dagli studenti nell'uso delle proprie conoscenze e abilità con prestazioni significative e realistiche e con strumenti che

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15425

rendessero pubblici i criteri di valutazione (Comoglio, 2002). Tra i diversi strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze la rubrica valutativa rappresenta un dispositivo utile per indagare la competenza nella sua globalità oltre a favorire la consapevolezza dello studente, la sua autoregolazione nei processi di apprendimento e la sua motivazione intrinseca ad apprendere (Andrade, 2000; Zimmermann, 2002; Andrade & Du, 2005).

La definizione di rubrica, secondo Heidi Goodrich (1996), è quella di strumento atto alla misurazione del livello di qualità di un lavoro nei suoi aspetti più significativi, sulla base di criteri ritenuti di interesse. McTighe e Wiggins (1999), analogamente, individuano nelle rubriche uno strumento per valutare un prodotto o una prestazione basandosi su criteri valutativi a cui viene attribuita una scala e indicatori descrittivi per differenziare i diversi livelli di comprensione, di abilità e di qualità.

Alla luce di queste definizioni possiamo dunque considerare la rubrica, non come l'attribuzione di un singolo punteggio, ma piuttosto una guida per indicare il livello della prestazione raggiunto dallo studente osservabile durante la sua performance (Danielson C., Hansen P., 1999). La descrizione dettagliata dei livelli attesi definiti da Goodrich (1996), o dei differenti livelli di prestazione di McTighe e Wiggins (1999), permettono di identificare un insieme uniforme di criteri o indicatori specifici che saranno usati per giudicare il lavoro degli studenti.

La rubrica di valutazione delle competenze evidenzia ciò che lo studente “sa fare con ciò che sa”, e non ciò che gli manca (Wiggins, 1998), mettendo dunque in luce il livello di padronanza raggiunto per ciascuna competenza (Trincherò, 2012).

Lo sfondo pedagogico dell'utilizzo delle rubriche permette di verificare quanto si è deliberatamente progettato di insegnare e di migliorare, non solo misurare. Questo strumento permette di ottenere una valutazione autentica attraverso i compiti consentendo al docente di stabilire se gli studenti sanno applicare quanto appreso in situazioni diverse, nuove o sempre più vicine, approssimativamente, a quelle della vita.

Le rubriche possono essere specifiche e generiche a seconda che siano utilizzabili solo in riferimento a una prestazione specifica oppure colgano elementi comuni a molte prestazioni diverse; oppure analitiche e olistiche a seconda che contengano criteri omogenei o eterogenei tra di loro (Allen & Tanner, 2006; Andrade, 2007; Montgomery, 2002; Panadero & Jonsson, 2013; Rhodes, 2010).

Una metodologia per la realizzazione di rubriche valutative prevede l'individuazione dei *traguardi di competenza* che si devono valutare; definizione delle *dimensioni* (o tratti) che costituiscono l'elemento oggetto di valutazione per giudicare l'azione della competenza degli alunni; determinazione operativa dei *criteri* di valutazione, ovvero le condizioni che ogni prestazione o competenza deve soddisfare per essere adeguata e di successo; costruzione di *scale di livello* per descrivere i gradi di raggiungimento degli obiettivi o di una competenza su un continuum di qualità, necessari per valutare il livello di padronanza (Danielson C., Hansen P., 1999); per valutare il soddisfacimento dei criteri si fa uso degli *indicatori* che sottolineano ai valutatori su quali fattori porre attenzione per giudicare il compito complesso svolto con successo, fornendo all'insegnante-valutatore e allo studente-performer feedback riguardo l'aderenza della prestazione ai criteri stabiliti. Gli indicatori mostrano ai valutatori dove e cosa guardare per giudicare il compito complesso svolto con successo; le *ancore*, infine, sono ulteriori esempi che aiutano il docente valutatore a interpretare il criterio o l'indicatore (Capperucci 2016, 2018, 2020).

Le rubriche così organizzate, generalmente, risultano degli strumenti atti a ridurre la soggettività nella valutazione di una competenza e dovrebbero consentire a due o più insegnanti di pervenire alla

medesima valutazione. La scala dei punteggi espressa da due valutatori indipendenti è una misura dell'attendibilità dei criteri della valutazione stessa che potrebbe costituire per la scuola uno strumento particolarmente efficace per sviluppare piani di miglioramento (Ellerani, 2005).

6. Costruzione e validazione della rubrica “La didattica del movimento nella scuola dell’infanzia”

Per la realizzazione della rubrica “La didattica del movimento nella scuola dell’infanzia” sono stati consultati gli Annali per la scuola dell’Infanzia e per la scuola primaria del 2007 e del 2012, dai quali sono stati individuati ed estrapolati i traguardi di competenza per ogni campo di esperienza (il sé e l’altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni e colori; i discorsi e le parole; conoscenza del mondo) della scuola dell’infanzia.

Di seguito si riporta la tabella (n. 1), riassuntiva dei traguardi di competenza presi in esame su cui si baserà la costruzione della rubrica di valutazione in oggetto.

SCUOLA DELL'INFANZIA	
CAMPI DI ESPERIENZA	TRAGUARDO DI COMPETENZA
IL SE' E L'ALTRO	Il bambino: Gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.
	Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, in modo sempre più adeguato.
	Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.
	Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.
	Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.
	Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise
	Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.
IL CORPO E IL MOVIMENTO	Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.
	Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.
	Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.
	Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.
	Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.
IMMAGINI, SUONI E COLORI	Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.
	Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.
	Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, visivi, di animazione...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte.
	Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.
	Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.
	Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.
I DISCORSI E LE PAROLE	Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.
	Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.
	Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.
	Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.
	Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.
	Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.
CONOSCENZA DEL MONDO	Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.
	Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.
	Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.
	Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.
	Si interessa a macchine e strumenti tecnologici, sa scoprirne le funzioni e i possibili usi.
	Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.
Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.	

Tabella 1- Traguardi di competenza per ogni campo di esperienza della scuola dell'infanzia

Nei seguenti paragrafi verranno descritti i processi di costruzione e validazione della rubrica di valutazione delle competenze.

6.1 Costruzione della rubrica di valutazione

Esaminati i traguardi di competenza sopra riportati si è proceduto con la valutazione di rubriche di valutazione riguardanti ambiti simili e destinate allo stesso grado di scuola; in particolare sono state prese in esame le seguenti rubriche di valutazione: Rubrica di valutazione della scuola dell'infanzia, a.s. 2018-2019, istituto "don Diana" Casal di Principe (CE)²; Documento di valutazione scuola dell'infanzia, istituto comprensivo 19- Bologna³; Rubriche di valutazione scuola dell'infanzia, Direzione didattica statale 1° circolo "G. Pascoli" Erice⁴; PTOF 2019/2020 Rubriche di valutazione della scuola dell'infanzia, scuola dell'infanzia paritaria "San Giuseppe" Firenze⁵; Protocollo di valutazione di istituto scuola dell'infanzia, istituto comprensivo Assisi 3⁶.

La costruzione della rubrica di valutazione delle competenze per la scuola dell'infanzia si focalizza sull'individuazione di prestazioni riguardo il movimento e rintracciabili in ogni campo di esperienza. Lo strumento è stato realizzato per essere applicato nella valutazione dei traguardi di competenza sui bambini di età compresa tra 3 e 5 anni.

La rubrica di valutazione per la scuola dell'infanzia prevede quattro livelli di prestazione (A= Avanzato; B= Intermedio; C= Base; D= Iniziale) e si prevede una valutazione intermedia e finale sul progresso dell'acquisizione delle competenze da parte degli studenti.

Per il campo di esperienza *"il sé e l'altro"* sono stati individuati 11 obiettivi di apprendimento: giocare in modo costruttivo con gli altri; partecipare attivamente con il gruppo e aiutare i compagni a portare a termine un compito; avere consapevolezza della propria identità personale, riconoscere le caratteristiche personali; riconoscere i sentimenti di rabbia, amore, gioia e tristezza, saper descriverli ed esternarli; conoscere e rispettare le prime regole di vita sociale; cogliere il senso di appartenenza alla famiglia e alla classe; riconoscere i diversi ruoli e le diverse forme di identità (figlio, alunno, compagno); ascoltare e comprendere racconti, fiabe e narrazioni, verbalizzando le esperienze; sperimentare nuovi scenari di gioco all'interno della classe condividendo lo spazio con i compagni; riordinare il materiale dopo averlo usato; affrontare il distacco dai genitori con serenità.

Per il campo di esperienza *"il corpo e il movimento"* sono stati individuati 7 obiettivi di apprendimento, tra cui: prendersi cura di sé rispettando una sana alimentazione; sperimentare schemi posturali e motori, applicarli nei giochi e orientarsi nello spazio; esprimere e comunicare stati d'animo attraverso la gestualità e la mimica facciale; controllare l'esecuzione del gesto e valutare il rischio durante i giochi di movimento; rappresentare le lettere dell'alfabeto e i numeri attraverso il corpo; rappresentare il corpo fermo e in movimento; conoscere e denominare le principali parti del corpo riconoscendone le articolazioni che producono un movimento.

² Consultabile al seguente link: https://www.icdd2.edu.it/pagine_file/rubriche-di-valutazione-della-scuola-dell-infanzia_162_703.pdf

³ Consultabile al seguente link: <https://ic19bologna.edu.it/wp-content/uploads/sites/25/INFANZIA-valutazione-IOR.pdf>

⁴ Consultabile al seguente link: <http://primocircoloerice.edu.it/wp-content/uploads/2020/11/5.-RUBRICHE-di-VALUTAZIONE-Scuola-dell'Infanzia.pdf>

⁵ Consultabile al seguente link: http://www.scuolasangiuseppegoggia.it/PTOF-2019-22/Infanzia/Rubrica_val_infanzia-2019-22.pdf

⁶ Consultabile al seguente link: <https://istitutocomprensivoassisi3.edu.it/wp-content/uploads/sites/112/sc-infanzia-PROT-VAL-IST.pdf>

Per il campo di esperienza “*immagini, suoni e colori*” sono stati individuati 4 obiettivi di apprendimento: esprimere i propri vissuti e esperienze personali; inventare storie e esprimerle attraverso la drammatizzazione e il disegno; comunicare ed esprimere emozioni utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente; riprodurre ritmi, fenomeni sonori con strumenti. Esplorare il paesaggio sonoro circostante sperimentandone elementi musicali di base.

Per il campo di esperienza “*i discorsi e le parole*” sono stati individuati 6 obiettivi di apprendimento: usare la lingua italiana, comprendere parole, formulare discorsi e arricchire il proprio lessico; esprimere valutazioni rispetto ad un vissuto, sostenendo la propria opinione e argomenta la propria scelta; sperimentare e ripetere rime e filastrocche, cercando somiglianze e analogie tra i suoni e i significati; esplorare e sperimentare le prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media; esprimere i propri bisogni primari; esprimere in modo comprensibile impressioni, sensazioni, conoscenze relative ad alcune esperienze personali.

Per il campo di esperienza “*conoscenza del mondo*” sono stati individuati 5 obiettivi di apprendimento, tra cui: osservare il linguaggio corporeo dei compagni o di immagini e saperne riconoscere emozioni ed espressioni; collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana; osservare con attenzione il corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti; avere familiarità sia con le strategie del contare e dell’operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità; individuare le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti / dietro, sopra/sotto, destra/sinistra ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

6.2 Validazione della rubrica di valutazione

Il processo di validazione della rubrica ha visto coinvolte le due autrici e 106 studenti del corso di Docimologia e laboratorio dell’A.A. 2021-2022 iscritti al corso di laurea in Scienze Pedagogiche dell’Università degli Studi di Palermo e successivamente frequentanti il corso di Metodologia della ricerca in campo educativo dello stesso corso di laurea nell’A.A. 2022-2023. Il processo di validazione si è dunque concluso a gennaio 2023.

Per verificare l’affidabilità della rubrica e, dunque, procedere alla validazione dello strumento sono stati previsti 3 step:

1. Dopo aver elaborato la rubrica di valutazione è stato chiesto ai 106 futuri pedagogisti di migliorare lo strumento procedendo con una diagnosi della comprensione e chiarezza dei criteri e degli indicatori. La procedura è stata guidata da una griglia, appositamente costruita, che ha permesso agli studenti di orientarsi all’interno della rubrica e di focalizzare ognuna delle componenti dello strumento. Questa procedura dapprima è stata svolta individualmente, successivamente è stata condotta in tavoli da lavoro di almeno 5 componenti, i quali hanno proposto le eventuali modifiche da effettuare. Tutti i suggerimenti e le modifiche sono stati discussi in plenaria insieme alle ricercatrici.
2. Il secondo step ha riguardato la sperimentazione dello strumento in classe. Gli studenti sono stati accolti nelle scuole del territorio palermitano (un campione di convenienza, infatti le scuole coinvolte sono state selezionate dalle ASL e i docenti hanno partecipato volontariamente) e, insieme ai docenti curricolari e di sostegno delle classi accoglienti, hanno utilizzato la rubrica di valutazione durante sessioni di osservazione dalla durata di 30 minuti

massimo. È stato chiesto ai futuri pedagogisti di appuntare eventuali criticità e punti da discutere e assegnare ad ogni criterio un punteggio massimo di 3 per valutarne la chiarezza e applicabilità dello stesso. Questa è stata una fase importantissima per la validazione della rubrica: oltre a poter permettere ai futuri pedagogisti la sperimentazione e l'utilizzo di una rubrica di valutazione nel campo, il coinvolgimento dei docenti delle classi accoglienti ci ha permesso di ottenere un feedback sullo strumento proposto da professionisti esterni al gruppo di ricerca.

3. Il terzo e l'ultimo step si è svolto nelle aule accademiche. Dopo la sperimentazione dello strumento gli studenti universitari coinvolti hanno riflettuto sulle criticità e potenzialità della rubrica di valutazione. Sono stati confrontati i punteggi ottenuti dalle loro analisi e l'esposizione delle criticità e dei punti di riflessione emersi durante la sperimentazione ha permesso di individuare indicatori poco chiari o sottoposti a interpretazione personale che sono stati affinati rendendo ogni indicatore univoco e non generico, così da ridurre il più possibile le ambiguità interpretative. La versione finale della rubrica, che all'inizio era costituita da 31 indicatori, è composta da 27 indicatori e la nuova versione è stata poi condivisa con i docenti delle scuole accoglienti.

7. Conclusioni

La competenza non è né un prodotto né un processo, ma si sostanzia nella mobilitazione delle risorse della persona e si configura come un sapere agire e reagire di fronte ad una situazione. Un soggetto competente è colui che mobilita tutte le capacità intellettuali, estetiche, espressive, motorie, operative, sociali, morali e spirituali. È proprio questa natura complessa del concetto di competenza che richiede e giustifica uno sforzo maggiore da parte degli insegnanti durante il momento della valutazione: sono dunque indispensabili una molteplicità di punti di vista che aiutano l'insegnante a cogliere le diverse sfumature delle conoscenze e abilità acquisite dal soggetto e a ricomporli in un unico quadro di insieme coerente e integrato. Il periodo 0-6 è considerato di "imprinting" per le sue conseguenze nello sviluppo e nella salute. La rubrica elaborata intende rintracciare le capabilities per promuovere il benessere, tenendo conto di ambiente fisico e di contesto socio-relazionale, elementi fondamentali per lo sviluppo. Per tale ragione, finalità del lavoro presentato è quella di offrire ai docenti coinvolti nel progetto uno strumento di valutazione che sappia individuare le competenze motorie in tutti i campi di esperienza dello studente nella scuola dell'infanzia, per confermare quanto questa sia imprescindibile nel processo di crescita del bambino e tenda verso uno sviluppo globale e non settoriale.

Riferimenti bibliografici:

- Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE-Life Sciences Education*, 5(3), 197–203.
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Andrade, H. G. & Y. Du (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. In *Practical Assessment Research & Evaluation* 10(3).
- Andrade, H. (2007). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65(4), 60–63.
- Annali della Pubblica Istruzione, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola*

dell'infanzia e della scuola primaria.

- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno*. Torino: UTET.
- Baumgartner, E. (2009). *Il gioco dei bambini* (nona edizione). Roma: Carocci.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (eds.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. In *Teaching methods for science and technology in schools. Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 1(16), pp. 133-151. Firenze: Firenze University Press
- Capperucci, D. (2018). Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 140-155.
- Capperucci, D. (2020). Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricercaformazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 98-109.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Coco, D. (2013). Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(4), 185-191.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-11.
- Comoglio, M. (2004). *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Milano: Fabbri.
- Cristofoli, M., (2012). *Da Piaget a Vygotskij. Analisi sull'educazione motoria nelle scuole dell'infanzia del Veneto*. Unpublished doctoral dissertation, Università di Verona, Italia.
- Danielson, C., Hansen, P. (1999). *A collection of permorfance tasks and rubrics*, *Eye on Education*, Larchmont.
- Damasio, A. (2000). *Emozioni e Coscienza*. Milano: Adelphi.
- Damiano, E. (2010). Factum et Verum convertuntur. Gli insegnanti come fonti della ricerca didattica. In *Education Sciences & Society*, 1,1.
- De Corby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challences of delivery quality physical education. *J. Education Research*, 98 (4), 208-220.
- Ellerani, P. (2005). *Rubriche e valutazione autentica. Voci della Scuola*. Napoli: Tecnodid, 457-469.
- Ellerani, P. (2013). Strumenti per promuovere e valutare le competenze. In Ellerani, P., Zanchin, M.R. *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*. Trento: Erichson.
- Ellerani, P., Gentile, M., & Sacristani Mottinelli, M. (2007). *Valutare a scuola, formare competenze*. Torino: SEI.
- Gardner, H. (1992). Assessment in context: the alternative to standardized testing. In B.R. Gifford & M.C. O'Connor (eds.), *Changing assessments. Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 118-134). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Glaser, R., & Resnick, L.B. (eds.). (1989). *Knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodrich, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 4.
- Illich, I., von Hentig, H., & Capriolo, E. (1972). *Descolarizzare la società*. Roma: Mondadori.
- Kartner, J., Keller, H. & Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocialbehavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 46(4), 905–914.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15425

- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi* (Vol. 41). Milano: FrancoAngeli.
- Lipoma, M. A. R. I. O. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*, 1, 191-205.
- McClelland, D.C. (1994). The knowledge testing-educational complex strikes back. *American Psychologist*, 1.
- McTighe, J., Wiggins, G. (1999). *The understanding by design handbook*. Alexandria: ASCD.
- Montgomery, K. (2002). Authentic tasks and rubrics: going beyond traditional assessments in college teaching. *College Teaching*, 50(1), 34-40.
- Morgan, P. J., & Bourke, S. F. (2005). An investigation of pre-service and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER. Healthy Lifestyle J.*, 52 (1), 7-13.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Mussen, P. H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1976). *Lo sviluppo del bambino e della persona*. Bologna: Zanichelli.
- Pento G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Padova: Cleup, pp. 28-29.
- Perrenoud, P. (2001). *Develloper la pratique reflexive dans le metier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Petracca, C. (2011). *Approccio per competenze nella scuola. Dalle indicazioni al curricolo*, 52.
- Ravelli, G. (2014). *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia*. EDUCa|Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.
- Resnick, L. B. (1995). Imparare dentro e fuori la scuola. In C. Pontecorvo-A.M. Ajello-C. Zucchermaglio (a cura di) (61-81). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Restak, R. (2009). *The naked brain: How the emerging neurosociety is changing how we live, work, and love*. Crown.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Rhodes, T.L. (ed.). (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: tips and tools for using rubrics*. Association of American Colleges and Universities.
- Sen, A. K. (2011). *Peace and Democratic Society*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: JosseyBass.
- Winograd, P., & Perkins, F.D. (1996). Authentic assessment in the classroom. Principles and practices. In R.E. Blum & J.A. Arter (eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (I-8: 1-11). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice*, 41(2), 64-70.