



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 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

**Train newly hired teachers to assessment *for learning*
with the *authentic task***

**Formare i docenti neoassunti alla valutazione *per l'apprendimento*
con i *compiti autentici***

di

Rosaria Capobianco

rosaria.capobianco@unina.it

Università degli studi di Napoli Federico II

Abstract:

During the training workshops *Assessment of learning* organized by the scientific high school “E. Fermi” in Aversa (CE) for newly hired teachers and with transfer of role (a.s. 2022/2023), the paradigm shift was illustrated which, in recent decades, is transforming *assessment* in the classrooms, as in addition to the *Assessment of Learning* (AoL), a good teacher must know how to activate *Assessment for Learning* (AfL) and *Assessment as Learning* (AaL). The teachers, aware of their unpreparedness in this regard, ask to be trained in assessment, because they consider it a fundamental element for activating a “real” *teaching of competences*. In the twelve training workshops activated, the 370 teachers, of all levels, were guided in the planning of authentic task with the relative evaluation rubric and with the self-evaluation moment. Experimenting with a format for designing authentic task has allowed us to better define the tool, making changes and additions.

Keywords: authentic task; assessment; teachers; competences; reflexivity.

Abstract:

Durante i laboratori formativi *Valutazione degli apprendimenti* organizzati dal liceo scientifico “E. Fermi” di Aversa (CE) per i docenti neoassunti e con passaggio di ruolo (a.s. 2022/2023), è stato illustrato il cambio di paradigma che, in questi ultimi decenni, sta trasformando la *valutazione* nelle aule scolastiche, in quanto oltre alla *valutazione dell'apprendimento*, un buon docente deve saper attivare la *valutazione per l'apprendimento* e la *valutazione come apprendimento*. I docenti, consapevoli della loro impreparazione in merito, chiedono di essere formati alla valutazione, perché la ritengono un elemento fondamentale per attivare una “vera” *didattica per le competenze*. Nei dodici laboratori formativi attivati, 370 docenti di ogni ordine e grado sono stati guidati nella progettazione di *compiti autentici* con la relativa rubrica valutativa e con il momento auto-valutativo. La sperimentazione di un *format* per la progettazione dei compiti autentici ha permesso di meglio definire lo strumento, apportando modifiche e integrazioni.

Parole chiave: compiti autentici; valutazione; docenti; competenze; riflessività.

1. Introduzione

Dall'anno scolastico 2022/23, il percorso di formazione e il periodo annuale di prova in servizio per tutti i docenti neoassunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo è stato modificato dal decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36 (DL 36/2022), convertito con alcune modifiche dalla legge 29 giugno 2022, n. 79 recante *Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)* (Legge 79/2022). Il nuovo percorso è stato poi disciplinato dal *Decreto Ministeriale n.226/2022* (MI, 2022a), a firma del precedente Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, che ha precisato i tanti *passaggi* che vanno a comporre il *percorso di formazione* e il *periodo annuale di prova in servizio*. Molti aspetti sono invariati rispetto alle precedenti annualità, infatti l'articolo 6 del DM 226/22 conferma l'*iter* delle attività formative precedentemente stabilito dal DM 850/2015, pertanto le ore della formazione obbligatoria restano 50 per ciascun insegnante, così come è stata confermata l'organizzazione dell'intero percorso in quattro fasi:

1. incontri propedeutici e di restituzione finale (6 ore);
2. laboratori formativi (12 ore);
3. “peer to peer” e osservazione in classe (12 ore);
4. formazione on-line (20 ore) (MI, 2022a, p. 7).

I *laboratori formativi*, la cui frequenza è obbligatoria, sono progettati tenendo conto degli esiti del bilancio delle competenze, della conseguente rilevazione dei bisogni formativi specifici dei vari contesti territoriali e anche in relazione alle differenti tipologie di insegnamento.

Il comma 4 dell'articolo 8 del DM 226/22 enumera le *aree trasversali* su cui poter progettare i laboratori formativi, si tratta di un corposo elenco che abbraccia dimensioni diverse. Le stesse tematiche, con qualche modifica, sono state riproposte nella Circolare Ministeriale n.39972 del 15 novembre 2022 (MI, 2022b)¹, che fissa le *linee operative* del periodo di formazione e prova per i docenti neoassunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo.

¹ La Circolare Ministeriale è stata pubblicata il 15 novembre, a meno di un mese dall'insediamento del nuovo ministro dell'istruzione e del merito, il professor Giuseppe Valditara, in carica dal 22 ottobre 2022.

Confrontando le *aree tematiche* dei laboratori formativi indicate nel Decreto Ministeriale 226/22 (MI, 2022a) con quelle inserite nella Circolare Ministeriale 39972/22 (MI, 2022b) è possibile notare che la *circolare* di novembre rispetto al *decreto* di agosto presenti qualche modifica in merito ad alcune *aree tematiche*, in particolare:

- l'area *Insegnamento di educazione civica e sua integrazione nel curricolo* compare nel Decreto, ma è omessa dalla Circolare;
- l'area *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* presente nel Decreto, diventa *Percorsi per competenze relazionali e trasversali* nella Circolare;
- l'area *Metodologie e tecnologie della didattica digitale e loro integrazione nel curricolo* presente nel Decreto, diventa *Tecnologie della didattica digitale e loro integrazione nel curricolo* nella Circolare;
- le due aree *Motivare gli studenti ad apprendere* e *Innovazione della didattica delle discipline* presenti nel Decreto, vengono accorpate nella Circolare in un'unica macro-area *Innovazione della didattica delle discipline e motivazione all'apprendimento*;
- la macro-area *Educazione sostenibile e transizione ecologica con riferimento al Piano "Rigenerazione Scuola" e ai piani ministeriali vigenti* presente nel Decreto, viene essenzializzata nella Circolare, con la scritta *Educazione alla sostenibilità*.

La Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, rispetto al modello di governance del *Piano di formazione dei docenti neoassunti*, ha affidato la gestione amministrativo-contabile ai 28 *Poli formativi* della Campania. Ciascuna *Polo formativo* o *Scuola Polo* ha presentato la propria offerta formativa², proponendo i diversi laboratori riguardanti le aree tematiche del Decreto Ministeriale 226/22 e della Circolare Ministeriale 39972/22. Le scuole hanno strutturato le 12 ore riservate ai laboratori formativi potendo scegliere tra 3 diverse articolazioni (vedi Figura 1):

- 4 laboratori formativi, ciascuno della durata di 3 ore;
- 3 laboratori formativi, ciascuno della durata di 4 ore;
- 2 laboratori formativi, ciascuno della durata di 6 ore.

BNS I.I.S. "Enrico Fermi"	Ampliamento e consolidamento delle competenze digitali dei docenti.	3
	Innovazione della didattica delle discipline e motivazione all'apprendimento	3
	Buone pratiche di didattiche disciplinari	3
	Valutazione didattica degli apprendimenti	3
BNS I.C. "San Marco dei Cavoti"	Ampliamento e consolidamento delle competenze digitali dei docenti.	3
	Gestione della classe e dinamiche relazionali con particolare riferimento alla prevenzione dei fenomeni di violenza, bullismo e discriminazioni.	3
	Bisogni Educativi Speciali	3
	Valutazione didattica degli apprendimenti	3
CE7 LICEO "A. Manzoni"	Tecnologie della didattica digitale e loro integrazione nel curricolo.	4
	Gestione della classe e dinamiche relazionali con particolare riferimento alla prevenzione dei fenomeni di violenza, bullismo e discriminazioni.	4
	Valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento)	4
CE8 LICEO SCIENTIFICO "E. Fermi"	Tecnologie della didattica digitale e loro integrazione nel curricolo.	6
	Valutazione didattica degli apprendimenti	6

Figura 1. Offerta formativa di alcune Scuole Polo della regione Campania per i docenti neoassunti, tra queste compare il Liceo scientifico "Enrico Fermi" di Aversa (CE8).

² Cfr. [http://www.campania.istruzione.it/allegati/2022/m_pi.AOODRCA.REGISTRO%20UFFICIALE\(U\).0046222.07-12-2022%20anno%20formazione%20e%20prova.pdf](http://www.campania.istruzione.it/allegati/2022/m_pi.AOODRCA.REGISTRO%20UFFICIALE(U).0046222.07-12-2022%20anno%20formazione%20e%20prova.pdf)

Rispetto alla strutturazione dei laboratori formativi per i docenti neoassunti o con passaggio di ruolo, il Liceo Scientifico “Enrico Fermi” di Aversa, in provincia di Caserta, Scuola Polo per l’Ambito CE8, ha scelto di attivare, per l’anno scolastico 2022/2023, solo due laboratori formativi:

- *Tecnologie della didattica digitale e loro integrazione nel curriculum* (6 ore);
- *Valutazione degli apprendimenti* (6 ore).

Il saggio analizza gli esiti dei 12 laboratori formativi sulla *Valutazione degli apprendimenti*, svoltisi tra il mese di marzo e il mese di maggio del 2023, presso il Liceo Scientifico Statale *E. Fermi* di Aversa (Caserta), a cui hanno partecipato 370 docenti, così distribuiti (Figura 2):

Laboratori formativi <i>Valutazione degli apprendimenti</i>		
SCUOLE	DOCENTI	GRUPPI
Scuola dell’Infanzia	64 docenti	2 gruppi (Aula 1 e Aula 2)
Scuola Primaria	79 docenti	3 gruppi (Aula 3, Aula 4 e Aula 5)
Scuola Secondaria di Primo grado	123 docenti	4 gruppi (Aula 6, Aula 7, Aula 8 e Aula 9)
Scuola Secondaria di Secondo grado	104 docenti	3 gruppi (Aula 10, Aula 11 e Aula 12)
Totale	370 docenti	12 gruppi

Figura 2: Distribuzione dei docenti neo-immessi o con passaggio di ruolo nei dodici laboratori formativi presso il Liceo Scientifico Statale “*E. Fermi*” di Aversa (Caserta).

2. La valutazione “autentica” degli apprendimenti: *work in progress*

La valutazione degli apprendimenti e delle competenze è da sempre un “tema caldo”, per non dire rovente: molto si è scritto in merito, ma soprattutto grandi mutamenti di prospettiva *hanno interessato, interessano e interesseranno* il variegato universo della valutazione. Diversi studi dimostrano come le pratiche di valutazione adottate dai docenti influenzino non solo l’apprendimento degli studenti e delle studentesse, ma lo stesso ambiente di apprendimento (Andersson & Palm, 2017). I docenti, alla luce delle grandi trasformazioni che stanno investendo il mondo della scuola, sono sempre più consapevoli di quanto lo sviluppo di una solida competenza valutativa possa essere rilevante sia per l’identità professionale del docente, sia per la stessa qualità del processo di insegnamento (Lieberman & Miller, 2001; Benvenuto, 2003; Damiano, 2004).

I 12 laboratori formativi sulla *Valutazione degli apprendimenti* (ciascuno costituito da massimo 35 docenti) sono stati progettati e condotti dalla sottoscritta³, secondo la prospettiva della *Ricerca-Formazione* (definita in ambito internazionale *Teacher Professional Development Research*), una caratterizzazione metodologica del *fare ricerca* con i docenti, principalmente volta alla *formazione* e alla *trasformazione* dell’azione educativo-didattica, attraverso la promozione della riflessività del docente (Asquini, 2018). Sarebbe auspicabile che tutti i *percorsi di formazione* attivati per i docenti fossero strutturati come percorsi di *Ricerca-Formazione* (R-F), un tipo di approccio alla ricerca empirica che è sia *per* i docenti, che *con* i docenti, infatti come afferma Ira Vannini (2018) nell’*Introduzione* al volume *La Ricerca-Formazione* (Asquini, 2018), facendosi portavoce del CRESPI, del Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante, la R-F è considerata una vera e propria ricerca empirica in grado di promuovere lo sviluppo professionale del docente

³ La conduzione e la gestione è stata affidata alla sottoscritta dopo aver partecipato ad un bando per la selezione di esperti.

(Vannini, 2018, p. 21), in quanto la *R-F* è un “tempo di coinvolgimento attivo e partecipante, ma anche di vera e propria formazione, con il sostegno di ricercatori esperti” (Vannini, 2018, p. 20).

È importante che la ricerca venga contaminata “*dal di dentro*” dalla cultura del docente (Craig, 2009), per riuscire a cogliere i veri bisogni e per cercare di individuare una serie di processi e di strumenti atti a promuovere il *teacher change* (Guskey, 2002; Richardson & Placier, 2002; Tam, 2005; Whitworth & Chiu, 2015; Ng & Leicht, 2019). I laboratori formativi sulla valutazione degli apprendimenti, attivati presso il Liceo Scientifico “E. Fermi” di Aversa, hanno previsto prima lo step della *formazione* sulla cultura della valutazione, sulle varie strategie valutative e sugli strumenti per valutare le competenze (Santelli Beccegato & Varisco, 2000); poi lo step della *sperimentazione* con la progettazione dei compiti autentici. Entrambi gli *step* miravano a sviluppare e perfezionare la *competenza valutativa*, che è ritenuta una “dimensione essenziale e qualificante la funzione docente, nella prospettiva della qualità dell’azione scolastica e dello sviluppo professionale dell’insegnante” (Viganò, 2017, p. 272).

La *complessità* di una macro-area come la valutazione scolastica è sicuramente evidente (Domenici, 2015) e l’esiguo tempo a disposizione per presentarlo di certo non ha stemperato la situazione complessa (è bene ricordare che il laboratorio formativo prevedeva solo 6 ore di formazione). Si è cercato, nelle prime tre ore del laboratorio formativo, di far immergere i “docenti in formazione” nella *cultura valutativa*, una vera e propria *full immersion cognitiva*.

Durante la parte teorica del laboratorio formativo sono stati presentati i diversi filoni di ricerca riguardanti la valutazione che in parte si sono *avvicinati*, ma in massima parte si sono *affiancati*, in questi anni. La rassegna teorica ha riguardato le seguenti prospettive:

- l’*Assessment of Learning* (AoL), ossia la valutazione *dell’apprendimento*;
- l’*Assessment for Learning* (AfL), ossia la valutazione *per* l’apprendimento (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009; Black, Harrison, Marshall & William, 2002; Heritage, 2007; Sambell, McDowell & Montgomery, 2013);
- l’*Assessment as Learning* (AaL), cioè la valutazione *come* apprendimento (Dann, 2014; Earl, 2003);
- il *Learning-Oriented Assessment* (LOA), cioè la valutazione *orientata* all’apprendimento (Carless, 2015);
- la *Sustainable Assessment* (SA), cioè la valutazione *sostenibile* (Boud, 2000) che analizza anche il ruolo, la funzione e l’impatto della valutazione sul singolo soggetto e sull’intera società (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez & Boud, 2020).

Durante il momento teorico una certa attenzione è stata rivolta anche alle *teorie dell’apprendimento* di stampo socio-costruttivista che hanno favorito la diffusione di un nuovo modo di concepire la *valutazione* considerata come il fulcro del processo di insegnamento-apprendimento, fondamentale “non solo per il processo di conoscenza del discente, ma anche e soprattutto per la rimodulazione dell’azione didattica da parte del docente” (Strollo & Capobianco, 2022, p. 243). Il momento teorico del laboratorio formativo ha affrontato e illustrato i vari approcci, in particolare si è riflettuto sulla differenza tra la *valutazione sommativa*, la *valutazione formativa* e la *valutazione autentica*, soffermando l’attenzione su quest’ultima, l’*Authentic Assessment*, in quanto è al tempo stesso *interpretativa*, *narrativa*, *riflessiva* e *proattiva*, ossia una valutazione che vuole *promuovere* il soggetto (Comoglio, 2002), che cerca di rafforzare e incoraggiare tutti, dando a ciascuno l’opportunità

di compiere azioni di qualità (Andrade, Bennett & Cizek, 2019). La valutazione autentica è “un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a contesti reali” (Wiggins, 1998, p. 21).

Della *valutazione autentica* si discute dagli anni Novanta, da quando, negli Stati Uniti, un gruppo di ricercatori propose un *nuovo* tipo di valutazione definendola *alternativa* o *autentica*, in contrapposizione critica rispetto alle forme di valutazione, adottate nelle scuole statunitensi, figlie di un orientamento di stampo comportamentista, basato soprattutto su *test* standardizzati a scelta multipla (Wiggins, 1993; 1998; Darling-Hammond, 1995; Hart, 1994). La prospettiva di una “valutazione alternativa” in sostituzione di quella tradizionale fu proposta da Grant Wiggins (1993) affinché gli studenti e le studentesse dimostrassero non solo ciò che sapevano, ma ciò che sapevano fare con ciò che sapevano, il tutto attraverso prestazioni reali e corrispondenti all’apprendimento. La situazione italiana, negli stessi anni, era diversa, invece, in quanto lo scopo prioritario della valutazione era ancora quello di verificare l’apprendimento di una conoscenza trasmessa dal docente, ossia la classica *valutazione degli apprendimenti*.

3. I compiti autentici per valutare le competenze

A distanza di più di trent’anni, gli strumenti, le forme e le strategie per compiere un’efficace valutazione autentica dovrebbero essere delle pratiche consolidate e sedimentate, invece c’è ancora chi chiede di essere formato alla *valutazione autentica*. Se ne parla da anni, ma l’esplicita ammissione da parte di 370 docenti neoassunti o con passaggio di ruolo di sentirsi impreparati rispetto agli strumenti della valutazione autentica, ha spinto a strutturare il laboratorio formativo proprio sulla progettazione di un *compito autentico* (utile a valutare la *dimensione oggettiva* della competenza), con la relativa *rubrica valutativa* (per valutare la *dimensione intersoggettiva* della competenza), e con il momento auto-valutativo, solitamente un diario di bordo, un’autobiografia cognitiva, ecc. (per approfondire la *dimensione soggettiva* della competenza).

I docenti, durante le ore del laboratorio, hanno preso consapevolezza, innanzitutto, dei tanti possibili strumenti atti a svolgere una valutazione autentica, dispositivi utili per *verificare* le conoscenze, per *rilevare* le abilità e per *valutare* le competenze degli studenti e delle studentesse (McTighe, Ferrara & Brookhart, 2021), vi sono infatti:

- il *portfolio*: una raccolta di lavori delle studentesse e degli studenti che dimostrano il loro apprendimento nel tempo. I *portfolii* possono includere testi scritti, elaborati, progetti, presentazioni e altri artefatti. Al termine di un anno scolastico gli studenti e le studentesse potrebbero presentare ai compagni di classe il proprio *portfolio* e spiegare le aree di criticità e le aree di crescita;
- i compiti di prestazione (*performance task*): delle attività che richiedono alle studentesse e agli studenti di applicare le loro conoscenze e abilità in un contesto reale. Le attività di *performance* possono includere dibattiti, presentazioni, esperimenti, ecc.;
- i progetti (*projects*): incarichi a lungo termine che richiedono alle studentesse e agli studenti di utilizzare una varietà di abilità e di conoscenze per completare un’attività. I progetti possono essere individuali o di gruppo e possono essere completati all’interno o all’esterno della scuola;

- i dibattiti (*debates*): opportunità per le studentesse e per gli studenti di discutere *a favore* o *contro* un particolare punto di vista. I dibattiti possono essere tenuti in classe o in un *forum* pubblico;
- le simulazioni (*simulations*): programmi per computer che consentono alle studentesse e agli studenti di sperimentare situazioni del mondo reale. Le simulazioni possono essere utilizzate per insegnare tutte le discipline.

Rispetto agli strumenti di mediazione didattica sopra elencati, durante i laboratori formativi sono stati approfonditi soprattutto i compiti di prestazione (*performance task*), una grande opportunità di formazione per gli studenti e per le studentesse che attraverso l'attività didattica possono diventare consapevoli rispetto alle proprie strategie di apprendimento, interiorizzandole per poterle contestualizzare e successivamente decontestualizzare, per utilizzarle in nuove situazioni (Glatthorn, 1999). La generica dicitura *performance task* è stata sostituita dall'espressione *compito autentico*, preferita anche alla forma *compiti di realtà* utilizzata dal Ministero, perché non tutto ciò che è *reale*, è autentico (Tessaro, 2014). In qualsiasi forma si scelga di etichettarlo è chiaro e trova tutti d'accordo, che si tratti di una *situazione-problema* che per essere affrontata, deve poter essere scomposta utilizzando più procedimenti (Castoldi, 2018). Far sperimentare la problematicità della realtà alle studentesse e agli studenti significa per i docenti strutturare dei compiti autentici che, nascendo da una situazione-problema, sappiano fornire lo sfondo significativo e motivante per apprendere (Capobianco, 2022).

Ma che cos'è, in ambito didattico, una situazione-problema?

È una situazione didattica che ha lo scopo di coinvolgere lo studente nella costruzione di un sapere di ordine concettuale (Astolfi, 1993); il "compito autentico" è un problema aperto e complesso che viene presentato allo studente come uno strumento per promuovere e per imparare a utilizzare le sue conoscenze, le abilità, le capacità personali e per dimostrare la padronanza delle competenze acquisite (Glatthorn, 1999). Secondo Wiggins (1998), le caratteristiche che definiscono un compito autentico sono diverse: dalla richiesta di compiere una prestazione o di realizzare un prodotto alla conoscenza in anticipo dei criteri e degli *standard* di valutazione attraverso una rubrica valutativa; dal collegamento diretto con il mondo reale (*autenticità* della sfida) al carattere sfidante del compito per offrire alle studentesse e agli studenti la possibilità di utilizzare le proprie conoscenze e le diverse abilità in modo innovativo; dall'opportunità di risolvere dei compiti complessi alla presenza dell'*evidenza* diretta della competenza posseduta; fino al *feedback* significativo da parte del docente. I docenti hanno compreso la *necessità* di progettare un compito autentico e l'*irrinunciabilità* di strutturare delle

attività formative basate sull'utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali, che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori dell'allievo (Tessaro, 2014, p. 82).

Al termine del laboratorio formativo i docenti partecipanti hanno compreso che l'autonoma progettazione di un compito autentico rappresenti un vantaggio e sia di grande utilità ai fini del miglioramento della didattica. Saper progettare i compiti autentici significa essere veramente *autonomi* da un punto di vista didattico, acquisendo quella *flessibilità* e adattabilità al setting

educativo-didattico davvero fondamentali ai fini del miglioramento dell'azione didattica, infatti molti docenti lamentavano che le proposte di “compiti di realtà” avanzate dai diversi libri di testo fossero poco adattabili al contesto scolastico di appartenenza, in quanto *distanti* dalla realtà e nella maggioranza dei casi non era riportata neanche la rubrica valutativa del compito autentico.

4. Un *format* per la progettazione del compito autentico

I docenti partecipanti ai laboratori formativi hanno compreso che una valutazione delle competenze con i compiti autentici offre molti vantaggi anche alle studentesse e agli studenti che attraverso le performance task:

- trovano il significato e la motivazione per lo sforzo messo in atto nell'apprendimento;
- si impegnano a fondo nelle discipline scolastiche;
- utilizzano modalità di ragionamento e di soluzione di problemi;
- correlano le attività scolastiche con le situazioni della realtà extrascolastica più vicina a loro;
- fanno leva sui propri interessi per attivare l'impegno scolastico;
- rendono visibile il proprio apprendimento attraverso i prodotti che realizzano.

La parte pratica-operativa del laboratorio ha previsto la progettazione, da parte dei docenti corsisti, di compiti autentici collegati alle Unità di Apprendimento, precedentemente predisposte con il docente-tutor durante l'anno scolastico, presso le relative sedi di insegnamento. Per semplificare il lavoro di progettazione dei docenti è stato fornito un *Format* per la progettazione dei compiti autentici (Allegato A), un canovaccio per poter strutturare con organicità, consapevolezza ed efficacia un compito autentico, attraverso il quale poter anche valutare il livello della competenza raggiunto.

Il *Format* si compone di varie sezioni:

- *Titolo*: la scelta del titolo del compito autentico è indipendente dal titolo dell'UdA (Unità di Apprendimento), di cui il compito autentico rappresenta l'ultimo *step*.
- *Competenze Focus*: in questa sezione il docente indica la *competenza focus* prevalente scegliendola tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate nella Raccomandazione del Consiglio del Parlamento Europeo del 22 maggio 2018 (European Council, 2018)⁴. È un cambio di prospettiva che invita i docenti ad un capovolgimento delle tradizionali forme di insegnamento, al fine di riprogettare la prassi didattica partendo dalle competenze, in particolare dalle *Key Competences for Lifelong Learning* e dalle competenze presenti nei documenti ministeriali italiani: le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (MIUR, 2012) o dalle *Linee Guida* dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti professionali. La competenza focus deve essere accompagnata dagli indicatori di riferimento.
- *Competenze correlate*: sono da indicare sempre le *competenze* scegliendole tra le otto *Key Competences for Lifelong Learning*, con i rispettivi indicatori e tra le competenze disciplinari fissate dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (MIUR, 2012) o dalle *Linee Guida* dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti professionali.

⁴ Le Competences for Lifelong Learning (competenze chiave per l'apprendimento permanente) indicate nella Raccomandazione del Consiglio del Parlamento Europeo del 22 maggio 2018 sono le seguenti: *Literacy competence; Languages competence; Mathematical competence and competence in science, technology and engineering and; Digital competence; Personal, social and learning competence; Civic competence; Entrepreneurship competence; Cultural awareness and expression competence* (European Council, 2018).

- *Obiettivi di apprendimento disciplinari*: in questa sezione il docente indica gli obiettivi disciplinari da estrapolare dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (MIUR, 2012) o dalle Linee Guida dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti professionali.
- *Classe o classi coinvolte*: in questa sezione il docente indica la classe/le classi o le sezioni (scuola dell'Infanzia) a cui è rivolto il compito autentico.
- *Contesto formativo* (attività precedenti al compito): sono da indicare le attività didattiche che precedono lo svolgimento del compito autentico.
- *Compito autentico*: si descrive la *situazione-problema* e il compito autentico nei suoi aspetti generali.
- *Tempo stimato per la realizzazione del compito autentico*.
- *Prodotto atteso* (vincoli di prodotto): in questa sezione il docente indica il prodotto materiale o immateriale e gli eventuali *vincoli* del prodotto (ad esempio la durata, se si sta girando uno spot, la grandezza, se si richiede la creazione di un lap-book, etc.).
- *Le conoscenze generali e specifiche (sapere) e le abilità/processi (saper fare)*: in questa sezione il docente indica le conoscenze e le abilità indicate nella programmazione disciplinare.
- *Le fasi*: si devono prevedere una *fase di preparazione* e una *fase di realizzazione*. Queste due fasi devono essere ulteriormente suddivise. Sono da specificare il tempo di durata di ciascuna fase e se si tratta di una *fase individuale* o di *gruppo*.
- *Strumenti, risorse e materiali da utilizzare*.
- *L'etero-valutazione*: si invita il docente a predisporre una rubrica valutativa comprendente gli indicatori e i descrittori dei quattro livelli (A, B, C, D).
- *L'auto-valutazione*: deve essere predisposto uno strumento per l'autovalutazione della studentessa e dello studente al termine del compito autentico, lo si può scegliere tra l'autobiografia cognitiva, il diario di bordo, le schede di autovalutazione etc.
- *Riflessioni a-posteriori*: a conclusione dello svolgimento del compito autentico si richiede al docente di riflettere sul processo attivato (Schön, 1987; Fabbri *et al.*, 2008).
- Durante i laboratori formativi sono stati progettati singolarmente, a coppie o a piccoli gruppi di massimo quattro docenti, più di 290 compiti autentici, ma sono risultate particolarmente interessanti soprattutto le *rubriche valutative* elaborate. A tutti i docenti neoassunti, dalla scuola dell'Infanzia alla Scuola Secondaria di Secondo grado, infatti è stato chiesto di adottare delle rubriche valutative distribuite su quattro livelli (A, B, C e D). I docenti hanno manifestato una certa difficoltà nel predisporre una rubrica valutativa che fosse corrispondente con gli indicatori delle competenze indicate nel *format*. Ma l'attività progettuale ha permesso di comprendere la necessità di dotare l'operatore valutativo di strumenti atti a renderne chiari i criteri, trasparente l'attuazione, intersoggettive le procedure e le finalità (Trincherò 2012; 2017; Castoldi, 2016).
- I docenti-corsisti hanno imparato a progettare le *rubriche di valutazione* comprendendo l'importanza di uno strumento, che nella maggioranza dei casi era, da loro, ignorato o addirittura non conosciuto, inoltre hanno ammesso quanto fosse fondamentale poter avere un prospetto per descrivere i risultati attesi di un processo di apprendimento e per mettere in

evidenza gli aspetti rilevanti riguardanti sia le prestazioni (prodotti), che il modo di realizzarle (processi), indicando il livello di raggiungimento.

5. Conclusioni

L'obiettivo del laboratorio era proprio quello di far comprendere ai 370 docenti partecipanti che per essere dei *docenti efficaci* dovranno innanzitutto essere degli ottimi *progettisti della formazione* che non si accontentano di “spiegare” quanto scritto sul libro di testo, ma che sanno costruire “efficaci” Unità d'Apprendimento (UdA), progettando con coerenza la *mediazione didattica*, predisponendo delle utili *rubriche valutative* e attivando momenti di *autovalutazione* dalla forte valenza metacognitiva. Ecco perché è fondamentale curare con grande attenzione, dedicare del tempo e investire tutte le energie nella *formazione iniziale* e nella *formazione continua* dei docenti,

al fine di approfondire non solo la loro preparazione psicopedagogica, ma soprattutto per rinforzare e per consolidare la parte di formazione riguardante la didattica generale e la didattica disciplinare, valorizzando le loro possibili interconnessioni, e tenendo sempre vigile l'attenzione sulla docimologia, un settore in continua evoluzione (Capobianco, 2023, p. 17).

I docenti che hanno partecipato ai laboratori formativi hanno compreso che il loro compito è quello di offrire alle studentesse e agli studenti delle ampie possibilità, delle efficaci opportunità e delle diversificate situazioni attraverso le quali ogni studentessa e ogni studente possa mettersi alla prova, conoscendo se stesso, il proprio stile di apprendimento, le proprie risorse, i propri desideri, i propri limiti e i diversi modi di conoscenza del mondo.

Allegato A

FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DEL COMPITO AUTENTICO	
TITOLO	
COMPETENZA FOCUS <i>Dalle Indicazioni nazionali/Linee Guida/Raccomandazione europea (2018)</i>	
<i>Competenze correlate</i>	
<i>Obiettivi di apprendimento disciplinari</i> (da non indicare per la scuola dell'Infanzia)	
SEZIONE/CLASSE o SEZIONI/CLASSI COINVOLTE	
<i>Contesto formativo (attività precedenti al compito)</i>	
COMPITO AUTENTICO	<i>In cosa consiste nel suo complesso. Descrivere anche la situazione problematica</i>
Tempo stimato per la realizzazione del compito autentico	
Prodotto atteso (vincoli di prodotto)	

CONOSCENZE GENERALI E SPECIFICHE (sapere) ABILITÀ/PROCESSI (saper fare)	
SVILUPPO DEL LAVORO	<p>FASI DI PREPARAZIONE (necessarie per spiegare i procedimenti, per far acquisire delle conoscenze e per esercitare le abilità).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ FASE I (indicare la durata della fase in ORE...) <p>INDIVIDUALE E/O DI GRUPPO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ FASE II (indicare la durata della fase in ORE...) <p>INDIVIDUALE E/O DI GRUPPO</p>
	<p>FASI DI REALIZZAZIONE (la scelta del numero delle fasi dipende dal compito)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ FASE I (indicare la durata della fase in ORE...) <p>INDIVIDUALE E/O DI GRUPPO (specificare se l'attività sarà svolta individualmente o collettivamente)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ FASE II (indicare la durata della fase in ORE...) <p>INDIVIDUALE E/O DI GRUPPO (specificare se l'attività sarà svolta individualmente o collettivamente)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ FASE III (indicare la durata della fase in ORE...) <p>INDIVIDUALE E/O DI GRUPPO (specificare se l'attività sarà svolta individualmente o collettivamente).</p>
STRUMENTI, RISORSE E MATERIALI DA UTILIZZARE	
VALUTAZIONE <i>(esplicitazione dei criteri che determinano la valutazione e l'attribuzione dei livelli)</i>	Si rimanda alla <i>rubrica valutativa</i> del compito autentico, di seguito allegata.
AUTOVALUTAZIONE	Sceita dello strumento di autovalutazione: rubrica di autovalutazione, autobiografia cognitiva, diario di bordo, ecc. da inserire come allegato.
RIFLESSIONI A POSTERIORI da compilare alla conclusione dell'attività	
RUBRICA Valutativa Compito Autentico	

COMPETENZA	Indicatore	Livello Avanzato A	Livello Intermedio B	Livello Base C	Livello Iniziale D

Riferimenti bibliografici:

- Andersson, C. & Palm, T. (2017). The Impact of Formative Assessment on Student Achievement: A Study of the Effects of Changes to Classroom Practice after a Comprehensive Professional Development Programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102.
- Andrade, H.L., Bennett, R.E. & Cizek, G.J. (Eds.) (2019). *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. London: Routledge.
- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Astolfi, J.P. (1993). Placer les élèves en “situation-problème”? *Probio-Revue*, 16(4), 310-321.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21, 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Marshall, B. & William, D. (2002). *Assessment for Learning: Put into the Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Capobianco, R. (2022). The Pedagogical Problematicism in teacher training. The planning of authentic task to “construct existence”. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 17(2), 61-74.
- Capobianco, R. (2023). *La formazione iniziale e il bilancio delle competenze degli aspiranti docenti. La proposta del Teacher Portfolio*. Milano: FrancoAngeli.
- Carless, D. (2015). Exploring Learning-Oriented Assessment Processes. *Higher Education*. 69(6), 963-976.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare ed apprendere*. Milano: UTET.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-112.
- Craig, C. J. (2009). Teacher Research and teacher as researcher. In L.J. Saha, A.C. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (pp. 61-70). Part one, New York: Springer International.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.

- Dann, R. (2014). Assessment as Learning: Blurring the Boundaries of Assessment and Learning for Theory, Policy and Practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166.
- Darling-Hammond, L. (1995). *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*. New York: Teachers college.
- Decreto-Legge 30 aprile 2022, n. 36. *Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. (22G00049). Gazzetta Ufficiale Serie generale n.100 del 30 aprile 2022. (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22A03859/sg> consultato il 20 giugno 2023).
- Domenici, G. (2015). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018. (2018/C 189/01). ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) consultato il 20 giugno 2023).
- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hart, D. (1994). *Authentic assessment: a handbook for educators*. Parsippany: Dale Seymour Publications.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156.
- Legge 29 giugno 2022, n. 79. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. (22G00091) Gazzetta Ufficiale Serie Generale. n.150 del 29 giugno 2022.
- Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.) (2001). *Teachers Caught in The Action: Professional Development that Matters*. New York: Teachers College Press.
- McTighe, J., Ferrara, S. & Brookhart, S. (2021). *Assessing Student Learning by Design: Principles and Practices for Teachers and School Leaders*. New York: Teachers College Press.
- MI (2022a). *Disposizioni concernenti il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n. 107 e dell'articolo 13, comma 1 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, nonché la disciplina delle modalità di svolgimento del test finale e definizione dei criteri per la valutazione del personale in periodo di prova, ai sensi dell'articolo 44, comma 1, lett. g), del decreto legge*

- 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla L. 29 giugno 2022, n. 79. Registro Decreti n.226 del 16 agosto 2022. (<https://www.miur.gov.it/documents/828576/0/Decr-MI-16ago2022-226-Formaz-prova-docenti-NAss.pdf> consultato il 20 giugno 2023)
- MI (2022b). *Circolare Ministeriale. Periodo di formazione e prova per i docenti neoassunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'a. s. 2022-2023*, Protocollo n.39972 del 15 novembre 2022. (https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/m_pi.AOODGPER.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0039972.15-11-2022.pdf consultato il 20 giugno 2023)
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola per l'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII, numero speciale.
- Ng, C. & Leicht, A. (2019). 'Struggles as engagement' in teacher change: a longitudinal case study of a reading teacher's changing practices. *Teachers and Teaching*, 25(4), 453-468.
- Richardson, V. & Placier, P. (2002). *Teacher Change*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.), (pp. 905- 947). Washington DC: AERA.
- Sambell, K., McDowell, L. & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Santelli Beccegato, L. & Varisco, B.M. (2000). *Docimologia, per una cultura della valutazione*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Schon, D. (1987). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Stollo, M.R. & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti e le studentesse. *Nuova Secondaria*, 6, XXXIX. 242-252.
- Tam, A.C.F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22–43.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 77–88.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. In Notti A.M. (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp.73-90). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro Crespi. In Asquini, G. (ed.). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Roma: Editori Riuniti.
- Viganò, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *EDETANIA*, 52, 269-285.
- Whitworth, B.A., & Chiu, J.L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121–137.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco (CA): Jossey-Bass Publishers.