

# Valutare per formare.

## Come formulare buoni giudizi descrittivi nella Scuola Primaria

Di Roberto Trincherò

Ordinario di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Torino; esperto in progettazione e valutazione di percorsi formativi, scolastici ed extrascolastici.

Le Linee guida emanate con l'Ordinanza Miur n. 172 del 4 dicembre 2020 (da qui in poi Linee guida 2020) definiscono un impianto valutativo centrato sul passaggio da un approccio orientato alla valutazione sommativa (espressa da livelli numerici spesso non legati in modo esplicito agli obiettivi di apprendimento raggiunti dagli allievi) a un approccio orientato alla **valutazione formativa**, in grado di produrre giudizi con un elevato potere informativo nei confronti di allievi e famiglie e di indirizzare con chiarezza gli sforzi di tutti gli attori nella direzione del miglioramento dell'allievo.

La valutazione è uno strumento essenziale per mettere in atto una didattica tesa a far emergere, valorizzare e incrementare le potenzialità di ciascuno, attraverso la rilevazione delle situazioni di partenza e il monitoraggio del conseguimento degli obiettivi, a patto che sia pensata per *promuovere* l'apprendimento e non solo per monitorarlo.

Quattro sono i cardini da tenere in considerazione per progettare un buon impianto di valutazione formativa:

1. la definizione degli obiettivi di apprendimento in termini di operazioni cognitive empiricamente rilevabili;
2. la definizione di criteri chiari per stabilire il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento;
3. la formulazione di giudizi personalizzati per ogni allievo, in grado di supportare percorsi efficaci di intervento;
4. la coerenza della valutazione periodica con la Certificazione finale delle competenze dell'allievo, da rilasciare al termine della classe quinta.

Vediamoli in dettaglio.

**1. Definire gli obiettivi di apprendimento in modo non ambiguo, esplicitando le operazioni cognitive osservabili che l'allievo deve essere in grado di compiere**

Il primo cardine per una valutazione formativa efficace riguarda la buona formulazione degli obiettivi di apprendimento. Un obiettivo va definito in

modo tale che il suo raggiungimento sia **empiricamente rilevabile**, vale a dire deve essere possibile raccogliere dati che dimostrino se è stato effettivamente conseguito e in quale misura. Questi dati possono essere ottenuti in vario modo:

- a) attraverso l'osservazione delle prestazioni che l'allievo mette in atto in risposta a specifiche **consegne valutative**;
- b) attraverso il **colloquio** con l'allievo, focalizzato sull'esperienza da lui compiuta nello svolgere tali consegne;
- c) attraverso operazioni di **auto-valutazione** da parte dell'allievo, che possono riguardare i modi di interpretare le consegne, di affrontarle e di riflettere sul proprio operato.

Quando si trova ad affrontare una consegna, dialogare con l'insegnante o autovalutarsi, l'allievo viene chiamato a compiere degli "atti cognitivi" su determinati contenuti, facendo emergere risorse e modelli di interpretazione, di azione e di riflessione.

Come è possibile osservare un "atto cognitivo"? In primo luogo, è necessario esplicitare con chiarezza il **processo cognitivo** che l'allievo deve esercitare nel compiere quell'atto, riducendo al minimo i margini di ambiguità. In secondo luogo, è necessario rendere espliciti i **contenuti** su cui tale processo deve operare. La coppia "processo cognitivo-contenuto" definisce un'**operazione cognitiva** messa in atto dall'allievo. Le operazioni cognitive costituiscono gli **obiettivi di apprendimento** (in forma operativa) che l'istruzione pone agli allievi: tutti gli atti istruttivi puntano a rendere l'allievo autonomo e responsabile nello svolgere le operazioni cognitive concordate a priori nel patto formativo.

I processi cognitivi vengono definiti da verbi che designano "atti cognitivi", ma non tutti i verbi che designano "atti cognitivi" definiscono singoli processi cognitivi. Vi sono verbi che, seppur largamente utilizzati nelle programmazioni correnti di molti Istituti, portano con sé margini intrinseci di ambiguità. Uno di questi è, ad esempio, il verbo "comprendere": come è possibile osservare la "comprensione" di un concetto da parte di un allievo? L'ambiguità deriva dal fatto che essa è la risultante di un insieme di processi cognitivi e non di un processo unico. Le operazioni cognitive osservabili sull'allievo che denotano la sua comprensione di un concetto possono essere, ad esempio: "L'allievo sa *descrivere* un concetto con parole proprie, senza ripetere mnemonicamente quanto presente sui testi", "L'allievo è in grado di *esemplificare* l'utilizzo di quel concetto in determinate situazioni", "L'allievo è in grado di *classificare* esempi dati sulla base di quel concetto". Il verbo "comprendere" non è quindi un buon descrittore per l'apprendimento, perché non definisce un'operazione cognitiva osservabile senza ambiguità, mentre invece lo sono i verbi "descrivere", "esemplificare", "classificare", che identificano operazioni cognitive specifiche con un margine di ambiguità molto più basso.

I processi cognitivi vengono esercitati su determinati contenuti (o famiglie di contenuti) quindi, ad esempio, se il contenuto oggetto di apprendimento è "Il Neolitico", possiamo chiedere all'allievo di *descrivere* la vita degli uomini del Neolitico, *confrontare* la vita degli uomini del Neolitico con quella degli uomini

del Paleolitico, *rappresentare graficamente* la vita degli uomini del Neolitico con un disegno, *riassumere* in 20 righe i cambiamenti che hanno caratterizzato il Neolitico; *riconoscere* gli strumenti tipici degli uomini del Neolitico, e via dicendo.

Buoni descrittori di processi cognitivi sono i verbi presenti in Tab. 1, riferiti alle capacità dell'allievo di interpretare una situazione (ossia di assegnarvi significato), agire per trasformare la situazione stessa e autoregolare il proprio comportamento riflettendo sui propri modelli interpretativi e di azione per cambiarli se e quando necessario<sup>1</sup>.

**Tab. 1** - Descrittori di processi cognitivi legati all'interpretazione delle consegne, all'agire per adempiere ad esse e al riflettere sul proprio operato

<b>Interpretazione</b>	<b>Azione</b>		<b>Autoregolazione</b>
Processi cognitivi coinvolti nell'assegnare significato a oggetti, situazioni, fatti, concetti, procedure	Processi cognitivi coinvolti nell'agire su oggetti, situazioni, fatti, concetti, procedure		Processi cognitivi coinvolti nel riflettere sulle proprie assegnazioni di significato e sulle proprie azioni
<i>Cogliere...</i> <i>Individuare...</i> <i>Localizzare...</i> <i>Riconoscere...</i> <i>Scegliere...</i> <i>Selezionare...</i>	<i>Analizzare...</i> <i>Attribuire...</i> <i>Calcolare...</i> <i>Classificare...</i> <i>Confrontare...</i> <i>Costruire...</i> <i>Descrivere...</i> <i>Dimostrare...</i> <i>Eeguire...</i> <i>Formulare...</i> <i>Ideare ...</i> <i>Ipotizzare...</i> <i>Organizzare...</i> <i>Pianificare...</i>	<i>Produrre...</i> <i>Progettare...</i> <i>Rappresentare graficamente...</i> <i>Realizzare...</i> <i>Riassumere...</i> <i>Ricavare...</i> <i>Riformulare...</i> <i>Spiegare...</i> <i>Tradurre da un formalismo ad un altro ...</i> <i>Trovare esempi di...</i> <i>Trovare similarità e differenze in...</i> <i>Utilizzare un modello per...</i> <i>Utilizzare una procedura per...</i>	<i>Argomentare...</i> <i>Chiarificare...</i> <i>Criticare...</i> <i>Difendere...</i> <i>Giudicare...</i> <i>Giustificare...</i> <i>Motivare...</i> <i>Trovare errori...</i>

<sup>1</sup> La descrizione dettagliata dei processi del modello, con le relative definizioni ed esempi specifici, è disponibile all'indirizzo <http://www.edurete.org/competenze/DescrittoriRIZA.pdf>

<p>Sono i processi che consentono di capire cosa fare in una situazione non nota a priori, che non può essere affrontata tramite la semplice applicazione di una procedura predefinita.</p>	<p>Sono i processi che consentono di intervenire in situazioni concrete allo scopo di perseguire determinati scopi.</p>	<p>Sono i processi che consentono di riflettere sulle “buone ragioni” alla base dei propri comportamenti, scelte, atteggiamenti messi in atto in una situazione concreta e quindi di valutarli criticamente e di modificarli se e quando necessario.</p>
---	---	--

I verbi presenti in Tab. 1 possono essere associati a processi di pensiero definibili con ridottissimi margini di ambiguità e quindi si prestano ad essere utilizzati come elementi osservabili per raccogliere evidenze valutative. Tutti gli obiettivi di apprendimento riferiti ai Traguardi delle discipline di studio possono essere formulati utilizzando i verbi indicati nella tabella precedente, senza ricorrere ad altri verbi<sup>2</sup>. Esempi di obiettivi formulati sotto forma di operazioni cognitive sono presenti in Tab. 2.

**Tab. 2** - Esempi di obiettivi di apprendimento formulati sotto forma di operazioni cognitive

*Cogliere* messaggi di tipo funzionale (ad esempio, richieste, accordo o disaccordo, scuse, acquisti, accordi, ordinazioni di cibo, informazioni stradali e turistiche, permessi, telefonate) in un testo letto o ascoltato.

*Produrre* letture espressive ad alta voce di testi noti raggruppando le parole legate da significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo.

*Eseguire* conteggi fino a 100, in senso progressivo e regressivo, utilizzando quantità, grandezze, sequenza numerica sulla linea dei numeri, raggruppamenti.

*Formulare* problemi e interrogativi di tipo storico sugli argomenti studiati e costruire autonomamente le risposte utilizzando fonti affidabili da lui stesso reperite, con l'aiuto dei propri pari.

Gli obiettivi così formulati possono essere inseriti in un curriculum verticale e guidare la programmazione di periodo, fornendo un riferimento sia per l'azione didattica sia per l'azione valutativa. È necessario sottolineare che è proprio la coerenza tra azione didattica e azione valutativa, che passa per la definizione di obiettivi espliciti e non ambigui, a rappresentare uno degli elementi fondamentali per una buona valutazione formativa.

<sup>2</sup> Esempi esaustivi per tutte le discipline e traguardi connessi sono presenti in R. Trincherò (2018), *Costruire, valutare e certificare competenze con il curriculum verticale*, Milano: Rizzoli Education.

## 2. Esplicitare i criteri utilizzati per stabilire i livelli di raggiungimento degli obiettivi

Come sottolineato dalle Linee guida 2020, i livelli che definiscono il grado di raggiungimento degli obiettivi possono essere costruiti in base ad *almeno* quattro dimensioni, così delineate:

- a) l'**autonomia** dell'allievo nello svolgere l'operazione cognitiva richiesta dalla consegna: si considera autonomo l'allievo che svolge l'operazione senza l'intervento diretto del docente;
- b) la capacità di affrontare con successo una **situazione nota** (che richiede quindi una semplice applicazione di procedure apprese su problemi sostanzialmente analoghi a quelli già affrontati) **o non nota** (che richiede che l'allievo operi un transfer di quanto appreso alla nuova situazione, mobilitando in modo non semplicemente esecutivo le risorse di cui dispone);
- c) le **risorse** mobilitate per portare a termine il compito: l'allievo può mettere in campo i contenuti appresi dal docente oppure contenuti reperiti spontaneamente o acquisiti precedentemente in contesti informali e formali;
- d) la **continuità** della prestazione corrispondente all'operazione cognitiva in questione: l'allievo può metterla in atto la maggior parte delle volte che gli viene richiesta oppure solo sporadicamente.

La Tab. 3 riporta le definizioni dei livelli stabiliti dalle Linee guida 2020 con la declinazione per ciascuna delle relative dimensioni distintive.

**Tab. 3** - Definizione dei livelli di apprendimento dalle Linee guida 2020

<b>Livello</b>	<b>Definizione dalle Linee guida 2020</b>	<b>Dimensioni distintive dei livelli</b>
Avanzato	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.	Autonomia in situazioni note e non note. Uso di risorse non fornite dal docente. Continuità delle proprie prestazioni.
Intermedio	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.	Autonomia in situazioni note. Uso di risorse non fornite dal docente. Non piena autonomia in situazioni non note. Non piena continuità delle proprie prestazioni.
Base	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.	Autonomia solo in situazioni note. Utilizzo solo di risorse fornite dal docente. Non piena continuità delle proprie prestazioni.

In via di prima acquisizione	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.	Non autonomia.
------------------------------	---	----------------

La *chiarezza* delle dimensioni distintive dei livelli è fondamentale per poterli assegnare in modo non ambiguo. Altrettanto importante è la loro *trasparenza* nei confronti di chi dovrà usufruire del documento di valutazione (le famiglie, ma anche gli insegnanti delle classi successive), perché consente di utilizzarli come strumento proattivo per l'apprendimento. Sono queste le ragioni per cui la definizione dei livelli adottata dall'istituzione scolastica deve essere presente sul Documento di valutazione consegnato alle famiglie.

Le Linee guida 2020 specificano con chiarezza che gli Istituti possono stabilire dimensioni aggiuntive per la definizione dei livelli (ad esempio, la capacità argomentativa nel giustificare i procedimenti seguiti per svolgere il compito richiesto, la capacità di trovare i propri errori e di autocorreggersi...), a patto di rispettare i requisiti di chiarezza e trasparenza.

### 3. Utilizzare obiettivi e criteri per formulare giudizi *personalizzati* per ciascun allievo

Uno dei cardini del DL 62/2017, ribadito dalle Linee guida 2020, è la coerenza della valutazione con le Indicazioni Nazionali, con l'offerta formativa dell'Istituzione scolastica e – soprattutto – con la *personalizzazione dei percorsi*. A tal proposito, le Indicazioni Nazionali enfatizzano il ruolo della valutazione come processo regolativo che precede, accompagna e segue ogni processo curricolare, valorizzando i progressi negli apprendimenti degli allievi. Lo stesso DL 62/2017 sottolinea poi che la valutazione “documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze”. Questi due requisiti sono alla base della valenza formativa ed educativa della valutazione, così come intesa dalle Linee guida 2020. Per promuovere il miglioramento degli apprendimenti, la valutazione deve fornire **a ciascun allievo un giudizio descrittivo articolato**, in grado di renderne in modo analitico le caratteristiche e il percorso compiuto e valorizzarne gli apprendimenti, evidenziandone i punti di forza e quelli su cui invece è necessario intervenire in modo mirato per il recupero.

Una siffatta valutazione è quindi utile sia alla definizione di percorsi di **individualizzazione** della didattica (finalizzati a garantire a tutti l'acquisizione delle competenze fondamentali del curricolo anche attraverso percorsi differenziati, nel rispetto della diversità e dei differenti punti di partenza di ciascuno) sia alla **personalizzazione** degli apprendimenti (finalizzata a valorizzare gli interessi e le predisposizioni dei singoli, aiutando tutti a raggiungere gli obiettivi che sentono come “propri”, ossia significativi per se

stessi, e a portare al massimo compimento le proprie potenzialità). La prima finalità ha a che fare con la definizione di un corpus di obiettivi minimi, irrinunciabili, che tutti gli allievi devono raggiungere, anche percorrendo traiettorie differenti; la seconda prevede che gli allievi vengano messi di fronte a numerose sfide e opportunità, utili per far emergere le potenzialità di ciascuno, le aree di eccellenza e gli interessi degli allievi in grado di orientarne l'impegno.

Come si realizzano queste finalità? Il DL 62/2017 sottolinea che la valutazione ha come oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento. La CM 1865/17 specifica che "per tutte le alunne e tutti gli alunni di Scuola Primaria e Secondaria di primo grado la valutazione periodica e finale viene integrata con la descrizione dei processi formativi (in termini di progressi nello sviluppo culturale, personale e sociale) e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti conseguito" e questa descrizione si applica sia alla valutazione periodica sia alla valutazione finale.

Il giudizio descrittivo **personalizzato per ciascun singolo allievo** assume quindi un'importanza cruciale, sia sul piano normativo sia sul piano formativo. Esso non deve limitarsi ad una semplice sommatoria degli esiti ottenuti in occasione di singole attività valutative, ma deve fornire informazioni sui processi cognitivi in un'ottica di progressione: quali sono le operazioni cognitive che l'allievo ha imparato a padroneggiare nel periodo considerato e quali richiedono ancora uno sforzo congiunto da parte dell'allievo, della scuola e della famiglia.

Il giudizio descrittivo previsto dalle Linee guida 2020 poggia proprio su questi cardini. In relazione agli obiettivi di apprendimento del periodo considerato (che possono essere quelli presenti nel curriculum verticale per le varie discipline), per ciascun allievo va definito il livello in cui egli si colloca in relazione a ciascun obiettivo (e per comodità è possibile raggruppare nella stessa casella gli obiettivi valutati allo stesso livello). La Tab. 4 presenta un format generale, da cui prelevare le voci utili alla formulazione del giudizio e completarle in relazione agli obiettivi della programmazione di periodo.

**Tab. 4** – Format per il giudizio descrittivo (mediante rappresentazione tabellare) per il singolo allievo

<b>Cognome e Nome Allievo: ...</b>	
<b>Obiettivi oggetto di valutazione del periodo didattico (tratti dal curriculum verticale di Istituto)</b>	<b>Livello raggiunto</b>
<p>Cogliere...  Individuare...  Localizzare...  Riconoscere...  Scegliere...  Selezionare...  Analizzare...  Attribuire...  Calcolare...  Classificare...  Confrontare...  Costruire...  Descrivere...  Dimostrare...  Eeguire...  Formulare...  Ideare ...  Ipotizzare...  Organizzare...  Pianificare...  Produrre...  Progettare...  Rappresentare graficamente...  Realizzare...  Riassumere...  Ricavare...  Riformulare...  Spiegare...  Tradurre da un formalismo ad un altro ...  Trovare esempi di...  Trovare similarità e differenze in...  Utilizzare un modello per...  Utilizzare una procedura per...  Argomentare...  Chiarificare...  Criticare...  Difendere...  Giudicare...  Giustificare...  Motivare...  Trovare errori...</p>	<p>Avanzato/  Intermedio/  Base/  In via di prima  acquisizione</p>
...	...

La Tab. 5 riporta un esempio di giudizio descrittivo che utilizza il modello di operazionalizzazione degli obiettivi illustrato in Tab. 1. Come si vede, gli obiettivi considerati coprono le tre dimensioni del modello (Interpretazione, Azione, Autoregolazione).

**Tab. 5** - Esempio di giudizio descrittivo in forma tabellare per il singolo allievo (classe terza, Italiano)

<b>Cognome e Nome Allievo: Anna Bianchi</b>	
<b>Obiettivi oggetto di valutazione del periodo didattico (tratti dal curriculum verticale di Istituto)</b>	<b>Livello raggiunto</b>
<i>Cogliere</i> l'argomento centrale e le informazioni principali in vari tipi di interazioni comunicative (ad esempio, un testo letto ad alta voce, un resoconto di esperienza personale, una conversazione collettiva). <i>Riconoscere</i> in testi narrativi: sequenze temporali, nessi logici e rapporti di causa-effetto, e <i>produrre</i> semplici schemi di sintesi.	Avanzato
<i>Descrivere</i> esperienze di tipo oggettivo e soggettivo e produrre narrazioni con un lessico ricco e appropriato, rispettando l'ordine cronologico e logico degli eventi, esprimendosi in modo chiaro ed esaustivo. <i>Utilizzare</i> le principali convenzioni ortografiche (accenti, apostrofi, digrammi, doppie, divisione in sillabe, verbi essere e avere, punteggiatura) per produrre testi.	Intermedio
<i>Produrre</i> brevi testi (narrativi realistici, narrativi fantastici, descrittivi, informativi, poetici) legati a scopi diversi e finalizzati ad esprimere la quotidianità scolastica e familiare. <i>Riconoscere</i> le parti variabili del discorso e gli elementi principali (morfologici e sintattici) della frase semplice (ad esempio, tempi semplici e composti dei verbi, struttura soggetto-predicato-complemento).	Base
<i>Trovare errori</i> nel proprio modo di comunicare e cambiarlo quando necessario.	In via di prima acquisizione

#### **4. Utilizzare le informazioni date dalla valutazione periodica per costruire la Certificazione finale delle competenze**

Al termine della classe quinta della Scuola Primaria va rilasciata all'allievo, ai sensi del DM n. 742/2017, la Certificazione delle competenze acquisite, in relazione alle otto Competenze chiave europee e ad altre eventuali competenze significative possedute dall'allievo. Tale certificazione utilizza una scala a quattro livelli (Avanzato, Intermedio, Base, Iniziale) con denominazioni analoghe a quelle definite dalle Linee guida 2020, ma che si riferiscono ad **OGGETTI DIFFERENTI DI VALUTAZIONE**. In particolare:

- a) I livelli definiti dalle Linee guida 2020 (Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione) sono riferiti all'esercizio (autonomo o meno, in situazioni note o meno, con uso di risorse fornite dal docente o meno, continuo o meno) di **SINGOLE operazioni cognitive**, riferite agli obiettivi

che entrano a far parte del giudizio descrittivo. Proprio perché riferiti a singole operazioni cognitive, questi livelli si applicano a singole **conoscenze/abilità** dell'allievo.

- b) I livelli definiti dalla Certificazione delle competenze (Avanzato, Intermedio, Base, Iniziale) sono riferiti alla **mobilizzazione coordinata di PIU' operazioni cognitive**, nell'ottica di esprimere un agire competente che porti l'allievo ad assegnare significato a una situazione, affrontarla in modo efficace e riflettere sulle proprie assegnazioni di significato e azioni per modificarle se e quando necessario. Proprio perché riferiti alla mobilitazione coordinata di più operazioni cognitive, questi livelli si applicano alle **competenze** dell'allievo.
- c) Le **single** operazioni cognitive possono essere valutate mediante **prove di conoscenza/abilità**, mentre la mobilitazione coordinata di più operazioni cognitive va valutata con specifiche **prove di competenza**, che sollecitino gli allievi a far emergere gli aspetti relativi a **tutte le tre colonne di Tab. 1 (Interpretazione, Azione, Autoregolazione) e al loro uso coordinato in situazione**.

Tra le due valutazioni vi deve però essere coerenza, come sottolineato dalle Linee guida 2020 stesse ("I livelli di apprendimento (Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione) sono descritti, tenendo conto della combinazione delle dimensioni sopra definite, [...], anche in questo caso in coerenza con i descrittori adottati nel Modello di certificazione delle competenze.", Linee guida 2020, pag. 5). Come convivono i due sistemi di riferimento?

Anzitutto le valutazioni date dai singoli giudizi descrittivi di valutazione periodica devono rappresentare evidenze utili per formulare il giudizio complessivo di competenza nella scheda finale della Certificazione delle competenze, tenendo conto degli obiettivi raggiunti e dell'evoluzione della preparazione dell'allievo lungo il percorso. In secondo luogo, è possibile stabilire punti di contatto tra i due sistemi di riferimento ragionando sulle operazioni cognitive (quelle di Tab. 1) che caratterizzano i quattro livelli, come descritto in Tab. 6.

**Tab. 6** - Dimensioni distintive dei livelli definiti dalla Certificazione delle competenze e relazione con le operazioni cognitive illustrate in Tab. 1

<b>Livello</b>	<b>Definizione dalla Certificazione delle competenze (DM 742/17)</b>	<b>Dimensioni distintive dei livelli definiti dalla Certificazione delle competenze</b>	<b>Relazione con le operazioni cognitive illustrate in Tab. 1</b>
Avanzato	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.	Autonomia nel risolvere problemi complessi, che implica la capacità di scegliere le risorse più opportune e di utilizzarle con padronanza. Capacità di sostenere opinioni personali e di assumere decisioni assumendosene la responsabilità, che significa, saper giustificare le proprie decisioni ed azioni attraverso un'argomentazione opportuna.	È un allievo che mobilita in modo opportuno le proprie risorse, esercitando operazioni cognitive connesse alla capacità di interpretare situazioni problematiche e di affrontarle agendo opportunamente e riflettendo responsabilmente sulle proprie interpretazioni e azioni (tutte le colonne di Tab. 1).
Intermedio	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.	Autonomia nel compiere scelte e nell'utilizzare le risorse acquisite.	È un allievo che esercita operazioni cognitive connesse alla capacità di interpretare situazioni problematiche e di affrontarle agendo opportunamente (colonne "Interpretazione" e "Azione" di Tab. 1).
Base	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.	Autonomia nell'applicazione di regole e procedure fornite dal docente.	È allievo che esercita operazioni cognitive connesse alla capacità di applicare regole e procedure fornite dal docente (colonna "Azione" di Tab. 1).

Iniziale	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.	Non autonomia, anche in compiti puramente esecutivi.	È un allievo non autonomo nell'esercizio di operazioni cognitive connesse alla capacità di applicare regole e procedure fornite dal docente.
----------	--	--	--

Comparando le dimensioni distintive dei due sistemi di riferimento è possibile notare che:

1. sia il livello "In via di prima acquisizione" delle Linee guida 2020 sia il livello "Iniziale" della Certificazione finale delle competenze sono contraddistinti dalla **non autonomia** dell'allievo;
2. sia il livello "Base" delle Linee guida 2020 sia il livello "Base" della Certificazione finale delle competenze sono contraddistinti dall'**autonomia dell'allievo solo nello svolgere compiti noti**, utilizzando in modo esecutivo materiali forniti dal docente;
3. sia il livello "Intermedio" delle Linee guida 2020 sia il livello "Intermedio" della Certificazione finale delle competenze sono caratterizzati sia dalla piena autonomia dell'allievo nello svolgere compiti noti sia dalla capacità dello stesso di **operare scelte autonome** che gli consentono di **affrontare con successo anche situazioni non note**, seppur non con la stessa autonomia, continuità e padronanza che avrebbe un livello Avanzato.
4. sia il livello "Avanzato" delle Linee guida 2020 sia il livello "Avanzato" della Certificazione finale delle competenze sono caratterizzati dalla piena autonomia dell'allievo nel portare a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità. La Certificazione delle competenze aggiunge la capacità di proporre e sostenere le proprie opinioni e di **assumere in modo responsabile** (ossia giustificato, argomentato) **decisioni consapevoli**, che deriva dall'esercizio coordinato di tutto lo spettro di processi cognitivi illustrato nella Tab. 1, incluse le capacità di riflessione sulle proprie prestazioni e di autoregolazione delle stesse.

Questi punti di contatto consentono di stabilire linee di coerenza tra i due sistemi di riferimento, fermo restando che, come precedentemente descritto, sono riferiti ad aspetti differenti della preparazione dell'allievo.

L'elemento fondamentale per una buona preparazione (e non solo per una buona Certificazione delle competenze) è **lavorare** - con didattica e valutazione - **su tutto lo spettro di processi cognitivi definiti dalla Tab. 1** e sulla **mobilitazione coordinata** di tali processi nell'affrontare problemi complessi (ossia che richiedono scelte molteplici, non banali e consapevoli). Le capacità degli allievi non emergono da sole, ma solo quando vengono messi alla prova e supportati nell'affrontare sfide mirate. È l'elaborazione - guidata dal docente - delle esperienze condotte nell'affrontare queste sfide che consente loro di crescere. Questa è la vera valutazione formativa.