

## **La valutazione del processo di apprendimento motorio nella scuola primaria. Osservare le abilità-criterio**

Assessment of the motor learning process in primary school. Observing criterion skills

Sabrina Annoscia<sup>a</sup>, Dario Colella<sup>b1</sup>

<sup>a</sup> Università degli Studi di Cagliari, [sabrina.annoscia@unifg.it](mailto:sabrina.annoscia@unifg.it)

<sup>b</sup> Università del Salento, Lecce, [dario.colella@unisalento.it](mailto:dario.colella@unisalento.it)

### **ABSTRACT**

Assessment of motor competencies in primary school is carried out through different models and methods. A learner-oriented evaluative approach allows appreciation of individual progress. This contribution aims to present methods of the systematic observation and learning descriptors which enable systematic assessment. They are articulated through the analysis of motor tasks; identifying a disciplinary field; identifying motor skills predominantly expressed through motor abilities. This allows for a qualitative and quantitative assessment of motor skills for motor competencies.

### **SINTESI**

La valutazione delle competenze motorie nella scuola primaria si realizza attraverso diversi modelli e metodi. Un approccio valutativo orientato sull'allievo permette di apprezzarne il percorso individuale di apprendimento. Il contributo si propone di presentare il metodo dell'osservazione sistematica e i descrittori dell'apprendimento che consentono una verifica organizzata del processo didattico svolto. Essi sono declinati attraverso l'analisi del compito motorio; l'individuazione di un ambito disciplinare; tramite le abilità motorie correlate alle capacità motorie. Ciò consente una valutazione quali-quantitativa delle abilità orientate alle competenze motorie.

**KEYWORDS:** Physical Education, motor learning, criterion-based skills

**PAROLE CHIAVE:** Educazione Fisica, apprendimento motorio, abilità-criterio

---

<sup>1</sup> L'articolo è il risultato di uno studio condiviso. Ai fini delle attribuzioni, Dario Colella è autore del paragrafo 1; Sabrina Annoscia è autrice dei paragrafi 2, 3, 4; entrambi gli autori hanno condiviso l'Introduzione e le Conclusioni.

## Introduzione

Nel contesto educativo, la valutazione motoria assume un ruolo fondamentale, poiché consente di monitorare il processo di apprendimento degli allievi e la possibilità di adattare e personalizzare le relative pratiche didattiche.

L'importanza della valutazione risiede nella sua connessione con la programmazione: l'insegnante attraverso il processo valutativo può creare e adattare un *setting* di apprendimento favorevole allo sviluppo motorio, cognitivo, emotivo e sociale di ciascun allievo.

La valutazione delle competenze motorie assume, quindi, un ruolo centrale nel processo didattico, in linea con le Indicazioni nazionali del 2012 per la scuola primaria. Gli obiettivi di apprendimento supportano l'acquisizione delle competenze motorie, evidenziate al termine del processo didattico annuale e pluriennale e la valutazione motoria, superando l'osservazione frammentata e slegata delle abilità motorie e delle conoscenze, consente di ricostruire legami con i fattori socioaffettivi e contestuali.

In Educazione Fisica, l'insegnante ricorre ai modelli di valutazione e alle modalità organizzative più efficaci, mettendo in relazione gli aspetti comparativi e quantitativi della valutazione con quelli criteriali e qualitativi, tra loro complementari.

L'importanza di una valutazione orientata al processo di apprendimento dell'allievo è evidenziata nel curriculum per competenze motorie, superando i modelli tradizionali e integrando l'approccio criteriale e normativo.

L'approccio valutativo orientato sull'allievo che apprende è necessario per apprezzare il percorso di apprendimento individuale, tenendo conto delle specifiche esigenze di ciascun alunno, incoraggiando così la consapevolezza del repertorio corporeo-motorio personale. Tra i metodi di valutazione in Educazione Fisica, l'osservazione sistematica e l'utilizzo di abilità-criterio predefinite consentono di controllare il processo di apprendimento motorio, promuovono la riflessione personale dell'allievo sui risultati conseguiti e ben si adattano allo sviluppo dell'alfabetizzazione motoria.

Il processo di apprendimento motorio, attraverso specifiche liste di descrittori dell'apprendimento motorio, consente la rilevazione sistematica di dati qualitativi periodicamente rilevabili, utili a ridefinire l'analisi del compito e la scelta delle metodologie didattiche.

La realizzazione di un sistema di valutazione prevalentemente basato su abilità-criterio permette la personalizzazione del processo didattico, il controllo longitudinale e trasversale di processo e degli esiti relativi all'allievo e al gruppo-classe e l'identificazione delle abilità motorie trasferibili nei diversi nuclei tematici delle Indicazioni nazionali.

## 1. Valutare per programmare

Nel contesto educativo scolastico, la valutazione costituisce un processo complesso in grado di restituire agli insegnanti informazioni sia sull'apprendimento sia sulla qualità dell'insegnamento (Comoglio, 2013). Il processo di valutazione diviene un indicatore dell'efficacia delle strategie didattiche messe in atto dai docenti per il conseguimento di obiettivi disciplinari e interdisciplinari (Sibilio, 2012) e si colloca alla base del processo di apprendimento-insegnamento, offrendo la possibilità di apprezzare le precedenti acquisizioni degli allievi e le conoscenze e abilità da acquisire, funzionali alle competenze (Da Re, 2013).

Le verifiche periodiche e la valutazione dei risultati consentono agli insegnanti di personalizzare e ridefinire i propri interventi didattici.

Come riportato all'interno del decreto legislativo 62/17 e nel decreto del presidente della Repubblica 122/09, durante l'atto valutativo, compito dell'insegnante è armonizzare la valutazione con il processo di apprendimento, mantenendo coerenza con gli obiettivi espressi nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) della scuola, definito nel rispetto delle Indicazioni nazionali. Ne consegue che la valutazione non deve intendersi solo come manifestazione del risultato finale, ma deve esprimere l'intero percorso di apprendimento compiuto dagli allievi, considerando le modalità di acquisizione e il processo metacognitivo raggiunto, favorendo una stretta relazione tra l'ambito disciplinare, il contesto in cui si è svolto il processo didattico e i soggetti dell'apprendimento (Colella & Lanza, 2020). Tra i compiti dell'insegnante, quindi, rientra la scelta dei modelli, dei metodi e delle prove di valutazione da utilizzare, in accordo con la normativa ministeriale e l'attività didattica effettivamente svolta. In particolare, nell'ambito corporeo-motorio – trasversale a vari apprendimenti – le strategie e gli strumenti di valutazione impiegati non possono ridursi alla proposta dei protocolli di valutazione che prendano in esame l'esecuzione isolata di gesti, azioni o *performance* (Naughton et al., 2006; Sibilio, 2012), in quanto la trasferibilità dei dati restituiti al processo educativo risulterebbe limitata.

Sono necessari, pertanto, approcci differenti e differenziati, in modo da coniugare la valenza quantitativa del *testing* con la qualità delle interpretazioni del dato (Cottini, 2003). Se la valenza formativa dell'azione didattica è subordinata alla possibilità di valutare il processo di apprendimento degli allievi, è necessario sottolineare la relazione tra intenzionalità didattica e raggiungimento dei risultati in termini di obiettivi di apprendimento, riconducibili alle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012). Infatti, il documento ministeriale, oltre a specificare l'importanza del contributo disciplinare dell'Educazione Fisica per il processo educativo della persona, definisce i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e gli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta, organizzati in nuclei tematici. Questa cornice rappresenta lo sfondo normativo sul quale ciascuna istituzione scolastica può strutturare il curriculum adattato alle esigenze delle diverse comunità scolastiche territoriali (MIUR, 2012) e nel quale è

a discrezione dell'insegnante la struttura delle proposte e la scelta degli indicatori, ovvero delle prove aventi un elevato legame con gli obiettivi di apprendimento. In questo modo, si ha la possibilità di realizzare una valutazione accurata che informa la progettazione curricolare, concedendo un adattamento continuo del percorso formativo per promuovere un apprendimento efficace.

## 2. Valutare le competenze motorie

Negli ultimi venti anni, la definizione di competenza motoria ha rappresentato un problema complesso, a causa della polisemia presente in diversi ambiti disciplinari, per la sua struttura multifattoriale e per le relative interconnessioni funzionali (Aiello, 2002).

In linea con un approccio olistico alla persona, non soltanto legata a una prestazione motoria frammentata o isolata (cioè saper eseguire un compito motorio) o alla partecipazione a un gioco sportivo, la competenza motoria unifica numerosi fattori dell'individuo e genera una fitta rete di implicazioni cognitive, organico-percettive, affettivo-emotive e sociali. I vari fattori che costituiscono la competenza motoria sono tra loro diversi e complementari.

Una competenza motoria integra, infatti, l'espressione di abilità motorie, conoscenze, comportamenti e atteggiamenti dell'allievo, espressi in relazione alle capacità della persona (Bertagna, 2000; Colella, 2003) e differisce, dal punto di vista semantico, dalla definizione inglese di *motor competence* (Tabella 1). Non si esprime, quindi, una competenza motoria senza la compresenza di sapere, saper fare e saper essere e, cioè, dell'integrazione tra le conoscenze, le abilità motorie e gli atteggiamenti (Pellerey, 2002; Ubaldi, 2005).

L'esecuzione di un compito motorio, l'utilizzo di un attrezzo, la risoluzione di un problema utile per affrontare una situazione di gioco richiedono, infatti, un repertorio di conoscenze (contenuti, concetti e definizioni) dichiarative (sapere cosa fare), procedurali (sapere come fare) e condizionali (sapere perché, dove, con chi, quando) (Bertagna, 2000; 2004; Colella, 2003).

Una competenza motoria (Tabella 2) è la mobilitazione di diversi fattori, a seconda delle capacità personali, in grado di far fronte a contesti in mutazione e capaci di promuovere lo sviluppo della competenza medesima (Pellerey, 2000; Da Re, 2013).

***Motor competence:***

La definizione di competenza motoria dal punto di vista semantico e linguistico ha diversi significati se confrontata con il termine inglese *motor competence*. Quest'ultimo trova traduzione nell'espressione del rapporto tra schemi motori e varianti esecutive (spaziali-temporali-quantitative-qualitative). Per approdare al significato italiano di competenza motoria, intesa come il rapporto sinergico tra sapere, saper fare e saper essere, occorre fare riferimento al concetto di *Physical Literacy* (Martins et al., 2020).

**Compito motorio:**

Il compito motorio (Pièron, 1989) prevede la presenza di una prestazione motoria (per esempio, eseguire un tiro a canestro.); le condizioni di esecuzione (correndo); uno o più criteri di valutazione (riuscendo a realizzare almeno 3 canestri su 5 tiri disponibili). L'analisi del compito motorio consente di individuare le abilità-capacità richieste e la loro trasferibilità in diversi ambiti e contesti mediante le varianti esecutive.

TABELLA 1 – DEFINIZIONE DI *MOTOR COMPETENCE* E COMPITO MOTORIO

La struttura così articolata della competenza motoria richiede, dunque, l'adozione dei modelli di valutazione orientati all'integrazione di metodi quantitativi e qualitativi, in grado di restituire informazioni sulla relazione tra sviluppo motorio, conoscenze e atteggiamenti nel rispetto delle capacità individuali degli allievi, senza trascurare il contesto, gli spazi e gli ambienti, in cui si realizza il processo didattico (Colella, 2007).

I fattori che ogni insegnante è chiamato a rilevare per la valutazione della competenza motoria si identificano in (Naughton et al., 2006; Edwards et al., 2018; Colella & Lanza, 2020):

- capacità motorie (resistenza, forza, velocità, mobilità articolare, coordinazione);
- abilità motorie (per esempio, schemi motori, camminare, correre, saltare, lanciare-afferrare e le relative varianti esecutive);
- comportamenti socioaffettivi e atteggiamenti (relazioni interpersonali; stili di vita, abitudini all'attività motoria quotidiana);
- conoscenze dichiarative (modalità di svolgimento di un'attività, regole dei giochi popolari o del gioco-sport; relazioni tra attività fisica e alimentazione, eccetera);
- situazioni di apprendimento e percorsi compiuti (autovalutazione dell'allievo attraverso rubriche di valutazione).

La valutazione della competenza motoria riflette l'acquisizione degli obiettivi formativi in ambito scolastico (William & Leahy, 2015), attribuendo legami, significati e valori alle interconnessioni reciproche insegnante-allievo-contenuti disciplinari (Klinberg, 1988).

La competenza motoria dell'allievo esprime in un definito contesto:

- abilità motorie (saper eseguire un compito motorio);
- conoscenze (saper perché, come, quando e dove eseguire un compito motorio, un'attività, un gioco, eccetera);
- atteggiamenti (saper essere, ovvero i comportamenti acquisiti e orientati a positive relazioni interpersonali; esprimere un corretto stile di vita e corrette abitudini alimentari, eccetera).

La competenza si esegue sulla base dei livelli di sviluppo delle capacità motorie, cognitive, sociali della persona.

TABELLA 2 – I FATTORI DELLA COMPETENZA MOTORIA

### 3. I modelli di valutazione

Ogni fattore della competenza motoria rinvia a un precipuo modello e metodo di valutazione e a numerosi e diversi strumenti e prove di verifica sia oggettive e comparative sia criteriali e non-comparative.

La competenza motoria richiede, pertanto, un processo di valutazione capace di richiamare il rapporto tra il modello normativo, quantitativo-comparativo, e quello criteriale, qualitativo non-comparativo (Pièron, 1989; Scheuer et al., 2019). Se il primo non consente un'analisi precisa riguardo il processo di insegnamento-apprendimento delle abilità motorie e sul relativo rapporto con gli altri fattori coinvolti nell'esperienza motoria, a causa della fredda registrazione di punteggi e misure metriche e cronometriche, il modello criteriale permette di integrare i dati oggettivi con altre informazioni, riconducibili all'apprendimento motorio e alle interconnessioni reciproche tra le funzioni cognitivo-motorie, emotive e sociali.

Il solo impiego delle misure quantitative, rilevate attraverso test motori e prove oggettive, restituisce, cioè, informazioni valide e attendibili sull'esecuzione motoria e permette di monitorare lo sviluppo delle capacità motorie condizionali e coordinative. In questo caso, la prestazione motoria di un allievo viene confrontata con le prestazioni di altri soggetti, grazie a un valore assegnato ed espresso in metri/centimetri/tempo impiegato, e con la distribuzione dei risultati del gruppo o della popolazione alla quale il soggetto appartiene (Edwards et al., 2018; Scheuer et al., 2019).

Sebbene la valutazione delle capacità motorie conceda di individuare i presupposti per l'apprendimento e l'esecuzione delle abilità motorie, essa non fornisce un'informazione oggettiva sul processo di apprendimento-insegnamento motorio effettivamente svolto (Sibilio, 2012) e sulle scelte didattiche compiute. Risulta necessaria una re-interpretazione dei test motori, orientata a individuare il valore pedagogico delle prove e a migliorare la metodologia dell'insegnamento (Silverman et al., 2008). Dal momento che l'esperienza motoria in età evolutiva riflette la persona nella sua globalità, non si può prescindere dal valore dei fattori socioaffettivi e delle conoscenze acquisiti dai bambini, necessari per la riuscita di un compito motorio e per la comprensione dei significati sottesi e correlati (Colella & Lanza, 2020). L'adozione del modello criteriale o non comparativo offre l'opportunità di mettere in relazione le abilità motorie e le conoscenze del bambino con criteri predefiniti dall'insegnante, stabiliti precedentemente, in relazione a conoscenze ritenute significative e agli obiettivi formativi. Tale modello consente il confronto del risultato ottenuto con un compito motorio predefinito o criterio di verifica (abilità motoria o conoscenza) e permette di valutarne la riuscita in termini prevalentemente qualitativi, grazie a livelli di accettabilità predefiniti e a ciò che l'allievo dovrà saper fare/sapere in rapporto agli obiettivi formativi (Burton & Davis, 1995; Edwards et al., 2018).

Attraverso il modello criteriale è possibile controllare il processo di apprendimento delle abilità motorie e le relative relazioni reciproche; per esempio,

in condizioni statiche-dinamiche, con l'uso di attrezzi, in diversi ambienti e spazi, e non unicamente l'esecuzione motoria, verificando le conoscenze sottese alle attività svolte. In tal modo, si ha la possibilità di effettuare confronti longitudinali, evitando valutazioni isolate e sganciate dal processo, integrando l'attuazione di verifica e valutazione nelle attività di insegnamento, all'interno del contesto in cui i soggetti sono coinvolti (Edwards et al., 2018).

Questo approccio valutativo si accorda con una prospettiva costruttivista dell'apprendimento (Hay, 2006), attraverso modalità di valutazione autentica, consentendo all'insegnante di riflettere su ciò che funziona nella pratica didattica, favorendo l'adattamento dell'insegnamento alle esigenze degli allievi (Black e Wiliam, 2009) e interrogandosi sulla direzione in cui procedono l'allievo e il gruppo-classe e sulle tappe di apprendimento svolte in corso di svolgimento e da svolgersi (Wiliam, 2011).

La traiettoria fin qui descritta conduce a un approccio di valutazione e misurazione centrato sul soggetto che apprende, contrapponendosi così a valutazioni decontestualizzate e/o concentrate su abilità e capacità motorie isolate, generando relazioni tra diverse fasi del controllo didattico – iniziale, intermedio, finale (Penney et al., 2009) – e attribuendo maggior valore all'esperienza di insegnamento e apprendimento (Lena & Jacalyn, 2018) riguardo a competenze, obiettivi formativi, nuclei tematici specifici. Gli approcci valutativi, di conseguenza, si arricchiscono all'interno di un sistema *student-based* o *focused on learning*, evidenziando il processo di apprendimento degli allievi e applicando diverse forme di valutazione integrata nella didattica curricolare (Tolgfors, 2018).

#### **4. L'osservazione sistematica delle abilità motorie e i descrittori dell'apprendimento**

La complementarità di diversi metodi e strumenti (test motori, osservazione sistematica e prove strutturate di conoscenza) consente una lettura integrata dei dati ottenuti dalle prove degli allievi. Nella verifica e valutazione della competenza motoria, l'osservazione sistematica, svolta nel *setting* didattico, permette di compiere rilevazioni e misurazioni intenzionali di abilità e comportamenti affettivo-relazionali, secondo criteri (di verifica) capaci di rilevare informazioni sul processo di apprendimento degli alunni e sul grado di sviluppo delle capacità motorie percettivo-coordinative sottese e correlate.

Riguardo alle abilità motorie, tali criteri di verifica scaturiscono dalla stesura di specifiche liste di descrittori dell'apprendimento motorio. Si definisce in questo modo un'abilità-criterio con cui vengono confrontati i risultati dell'allievo, relativi a uno specifico "saper fare", in precisi contesti didattico-educativi (Domenici, 2009; Colella, 2017). In seguito all'individuazione delle abilità motorie ritenute significative nel processo didattico in corso, sono definiti i livelli di accettabilità.

Nella stesura di un repertorio di descrittori dell'apprendimento per un gruppo-classe, è necessario individuare i nuclei tematici e definire e adattare le abilità-criterio, in rapporto al contesto e all'organizzazione didattica.

È possibile strutturare liste di descrittori dell'apprendimento attraverso 3 direzioni e precisamente:

- l'alfabetizzazione motoria, ossia schemi motori e varianti esecutive – abilità motorie – caratterizzanti i compiti motori, definendo anche quelli trasferibili in altri ambiti curriculari;
- le capacità coordinative e le relative abilità motorie espresse;
- l'ambito di riferimento disciplinare, ovvero un nucleo tematico (secondo le Indicazioni nazionali del 2012), circoscrivendo le abilità motorie essenziali caratterizzanti, riferite alle attività programmate e svolte.

Le prestazioni motorie degli allievi sono confrontate, poi, con le abilità-criterio, superando il confronto inter-allievo e inter-gruppo, senza ridurre la validità e l'attendibilità del processo di valutazione. Ciò permette al discente di acquisire consapevolezza sulle abilità motorie apprese (“Quali-quante abilità motorie eseguo correttamente?”; “Quali abilità motorie dovrò imparare?”) e sul grado di raggiungimento o meno di obiettivi prestabiliti.

La prospettiva educativa è orientata alla promozione del processo metacognitivo dell'allievo, grazie ai *feedback* dell'insegnante utili a riflettere sul proprio processo di apprendimento e su analogie e differenze tra i diversi compiti motori. Qui avviene un importante snodo metodologico, relativo alle modalità di proposta del compito motorio.

La riflessione *in itinere* ed *ex post* sui compiti motori e sulle attività svolte migliora e sostiene la consapevolezza dei significati e delle condizioni in cui si esegue il compito, nonché la trasferibilità di determinate abilità motorie in contesti differenti (Naughton et al., 2006).

La registrazione e la misurazione dei risultati avviene avvalendosi di specifiche tabelle, in cui saranno registrati i punteggi in relazione all'esecuzione motoria, per porre in relazione la misurazione qualitativa e quantitativa, rispettando criteri come segue:

- 0, se l'allievo non esegue il compito;
- 1, se esegue il compito con difficoltà e non autonomamente;
- 2, se esegue il compito con difficoltà autonomamente;
- 3, se esegue il compito correttamente e in maniera autonoma.

La misurazione può essere riferita al singolo allievo (confrontando il risultato in diversi periodi: prima, durante e al termine dell'intervento didattico) e al gruppo-classe, al fine di definire le abilità più difficili e più facili di altre, nonché la percentuale di allievi che ha eseguito le abilità-criterio predefinite nei diversi periodi dell'anno.

È evidente che i risultati emersi dall'esecuzione delle abilità-criterio non riflettono l'età cronologica dell'allievo, ma il repertorio motorio, la qualità delle esperienze motorie e le tappe del processo di apprendimento compiute.

Nelle tabelle seguenti (Tabelle 3–8) vengono presentate alcune liste di descrittori, ampliabili, individuate durante le prassi didattiche nella scuola primaria, secondo le direzioni precedentemente esposte.

L'allievo:

1. salta a piedi pari uniti sul posto dopo la battuta dell'insegnante;
2. salta a piedi pari uniti in avanti/indietro;
3. salta sul piede destro/sinistro sul posto;
4. salta sul piede destro/sinistro in avanti/indietro;
5. salta avanti sul piede destro/sinistro dentro/fuori dai cerchi posti in successione;
6. salta in basso da una panca;
7. salta in alto da fermo su una panca;
8. salta con la funicella a piedi pari uniti sul posto.

TABELLA 3 – DESCRITTORI DELLO SCHEMA MOTORIO “SALTARE”

L'allievo:

1. lancia avanti la palla a due mani;
2. lancia avanti la palla con una mano;
3. lancia in alto una palla con due mani afferrandola con una mano;
4. lancia avanti una palla verso il muro con due mani afferrandola con una mano;
5. lancia la palla in alto da seduto afferrandola in piedi;
6. lancia la palla avanti a due mani a un compagno a 5 metri di distanza;
7. lancia la palla avanti con una mano a un compagno a 5 metri di distanza;
8. salta in basso da una panca lanciando avanti la palla a due mani.

TABELLA 4 – DESCRITTORI DELLO SCHEMA MOTORIO “LANCIARE–AFFERRARE”

L'allievo:

1. esegue una capovolta avanti-indietro con arrivo in piedi;
2. lancia la palla avanti al compagno con due mani e afferra la palla con una mano;
3. corre avanti tra i coni posti in successione a distanze regolari;
4. corre avanti ed esegue un giro su sé stesso a intervalli regolari;
5. esegue una verticale e una capovolta in avanti;
6. passa e riceve la palla correndo in diverse direzioni;
7. palleggia con la mano destra/sinistra, correndo in diverse direzioni;
8. a coppie, corre in direzioni diverse secondo le indicazioni percettivo-uditive dell'insegnante.

TABELLA 5 – DALLE CAPACITÀ COORDINATIVE ALLE ABILITÀ MOTORIE CORRELATE:  
L'ORIENTAMENTO SPAZIO-TEMPORALE

L'allievo:

1. esegue contemporaneamente spinte degli arti superiori avanti/fuori;
2. esegue contemporaneamente spinte degli arti superiori avanti-alto/fuori;

3. esegue elevazioni in fuori di un arto inferiore, eseguendo contemporaneamente la circonduzione degli arti superiori;
4. esegue circonduzioni alternate degli arti superiori, una in avanti, l'altra indietro;
5. corre avanti lanciando in alto e afferrando la palla;
6. corre avanti palleggiando su un percorso rettilineo e curvilineo;
7. salta in alto/avanti palleggiando con la palla.

TABELLA 6 – DALLE CAPACITÀ COORDINATIVE ALLE ABILITÀ MOTORIE CORRELATE: LA COMBINAZIONE MOTORIA

L'allievo esegue:

1. il palleggio sul posto con la mano destra/sinistra;
2. il palleggio correndo avanti;
3. il palleggio camminando tra i coni posti in successione;
4. da fermo, il tiro centrale/laterale a un canestro;
5. il tiro in corsa da destra;
6. il tiro in corsa da sinistra;
7. il tiro dalla linea del tiro libero;
8. il tiro a canestro in sospensione.

TABELLA 7 – NUCLEO TEMATICO: “IL GIOCO, LO SPORT, LE REGOLE, IL FAIR PLAY”. PALLACANESTRO

L'allievo esegue:

1. il palleggio frontale a coppie, 1:1 con la rete;
2. il palleggio frontale a coppie, 1:1 senza rete;
3. il *bagher* nel gioco 3/3;
4. la battuta dall'alto, alla distanza dalla rete di 6 metri;
5. il *bagher* di ricezione, a distanze differenti;
6. il *bagher* di ricezione a coppie, 1:1;
7. la battuta dal basso inviando la palla a distanze differenti al di là della rete;
8. il palleggio frontale in sospensione.

TABELLA 8 – NUCLEO TEMATICO: “IL GIOCO, LO SPORT, LE REGOLE, IL FAIR PLAY”. PALLAVOLO

## Conclusioni

Nel modello della didattica basata sulle competenze, l'istituzione scolastica considera l'allievo al centro del processo didattico ed educativo. Nella direzione del successo formativo e di un'efficace programmazione didattica, la valutazione costituisce un elemento fondamentale per connettere i traguardi delle competenze con gli obiettivi di apprendimento.

In ambito motorio, la valutazione riafferma l'esigenza pedagogica di considerare metodi di valutazione diversi e complementari, quantitativi e qualitativi, orientati alla raccolta di informazioni funzionali alla programmazione didattica.

A causa della struttura articolata della competenza motoria, la scelta di integrare prove criteriali, osservazione sistematica, test motori e prove strutturate di

conoscenza consente la composizione di un *set* in grado di fornire all'insegnante la possibilità di realizzare una valutazione orientata al processo di apprendimento degli alunni. La raccolta di dati quanti-qualitativi, agganciati al curriculum, concede di prendere in considerazione i diversi elementi della persona, non trascurando il contesto in cui si realizzano gli interventi. Le liste dei descrittori dell'apprendimento consentono di valutare specifici "saper fare" dell'allievo, contrastando il confronto intersoggettivo dei risultati e valorizzando la personalizzazione didattica. L'insegnante così può intervenire sul processo, adattando e modificando contenuti e stili d'insegnamento. Attraverso l'osservazione sistematica, integrata nella didattica tramite situazioni stimolo e compiti motori intenzionalmente orientati, è possibile superare la valutazione orientata al risultato, favorendo una direzione costruttivista dell'apprendimento. Questo approccio consente al docente di condurre il discente allo sviluppo del processo metacognitivo, in grado di accrescere la consapevolezza sul percorso compiuto.

### **Bibliografia**

- AIELLO, A. M. (Ed.). (2002). *La Competenza* (pp.195–230). Il Mulino.
- BERTAGNA, G. (2000). Per un vocabolo di base. 1 Le parole dell'essere: capacità e competenze. *Scuola e Didattica*, 46(1), 20–25.
- BERTAGNA, G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno*. La Scuola.
- BLACK, P., & WILLIAM, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21(1), 5–31.  
DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- BURTON, A. W., & DAVIS, W. E. (1995). Ecological task analysis: Utilizing intrinsic measures in research and practice. *Human Movement Science*, 15, 285–314. DOI: [https://doi.org/10.1016/0167-9457\(95\)00047-X](https://doi.org/10.1016/0167-9457(95)00047-X)
- CHNG, L. S., & LUND, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- COLELLA, D. (2003). *Competenze motorie e processo di valutazione*. Pensa Multimedia.
- COLELLA, D. (2007). La valutazione delle competenze motorie e sportive (pp. 36–45). In *Le Competenze nelle Scienze Motorie e Sportive – verso una Literacy motoria europea*. FrancoAngeli.
- COLELLA, D. (2017). Valutazione delle abilità motorie e processo metacognitivo. *Scuola e Didattica*, 7, 10–13.
- COLELLA, D., & LANZA, M. (2020). *Modelli e metodi di valutazione. L'educazione motoria nella scuola primaria*. Carocci Editore.

COMOGLIO, M. (2013). Insegnare e valutare competenze. *Rivista dell'istruzione*, (5), 20.

COTTINI, L. (2003). *Psicomotricità*. Carocci.

DA RE, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Pearson.

DOMENICI, G. (1994). *I descrittori dell'apprendimento*. Giunti Lisciani.

EDWARDS, L. C., BRYANT, A. S., KEEGAN, R. J., MORGAN, K., COOPER, S. M., & JONES, A. M. (2018). Measuring physical literacy and related constructs: A systematic review of empirical findings. *Sports Medicine*, 48, 659–682.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0817-9>

HAY, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. *The Handbook of Physical Education*, 312–325.

DOI: <https://doi.org/10.4135/9781848608009>

KLINBERG, L. (1988). Le categorie della didattica. *Rinascita della scuola*, XII(5), 335–349.

MARTINS, J., ONOFRE, M., MOTA, J., MURPHY, C., REPOUND, R. M., VOST, H., CREMOSINI, B., SVRDLIM, A., MARKOVIC, M., & DUDLEY, D. (2021). International approaches to the definition, philosophical tenets, and core elements of physical literacy: A scoping review. *Prospects*, 50(1), 13–30.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09466-1>

MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della pubblica istruzione, numero speciale*. Le Monnier.

MORROW JR, J. R., MOOD, D., DISCH, J., & KANG, M. (2015). *Measurement and evaluation in human performance*, 5E. Human kinetics.

NAUGHTON, G. A., CARLSON, J. S., & GREENE, D. A. (2006). A challenge to fitness testing in primary schools. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9(1-2), 40–45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2006.01.002>

PELLEREY, M. (2000). Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze. *Orientamenti pedagogici*, 47(281), 853–875.

PELLEREY, M. (2002). Evoluzione e sviluppo degli approcci “per competenze” nella formazione professionale. In A. M. AJELLO (Ed.), *La Competenza* (pp. 49–78). Il Mulino.

PENNEY, D., BROOKER, R., HAY, P. J., & GILLESPIE, L. (2009). Curriculum, pedagogia e valutazione: tre sistemi di messaggi di scolarizzazione e dimensioni dell'educazione fisica di qualità. *Sport, istruzione e società*, 14(4), 421–442. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>

PIÈRON, M. (1989). *Metodologia dell'insegnamento dell'educazione fisica e dell'attività sportiva*. Società Stampa sportiva.

SCHEUER, C., HERRMANN, C., & BUND, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37(10), 1097–1112. DOI: <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1544535>

SIBILIO, M. (2012). Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo. *Giornale italiano di ricerca educativa*, (8), 163–174.

SILVERMAN, S., KEATING, X. D., & PHILLIPS, S. R. (2008). A lasting impression: A pedagogical perspective on youth fitness testing. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(3), 146–166.

DOI: <https://doi.org/10.1080/10913670802216122>

TOLGFORS, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311–327. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>

UBALDI, J. L. (2005). *Les Compétences*. Éditions Revue EPS.

WILIAM, D. (2011). Che cos'è la valutazione per l'apprendimento?. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14. Elsevier.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

WILIAM, D., & LEAHY, S. (2015). *Incorporare la valutazione formativa. Tecniche pratiche per le classi K-12*. West Palm.