



Seminario di formazione, Vicenza, 5 ottobre 2017

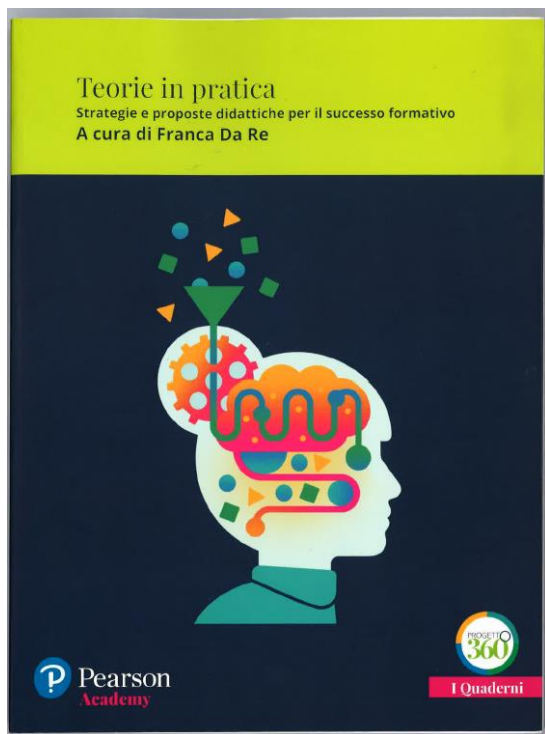
Le competenze europee: dalla normativa al lavoro in classe

Appunti a cura di Arduino Salatin (Università IUSVE, Venezia)

Sommario

- ▶ L'approccio alle competenze secondo i documenti di programmazione dell'offerta formativa del «Fusinieri»
- ▶ Il lessico delle «competenze» in ambito scolastico
- ▶ Alcuni esempi di modelli e pratiche
- ▶ Alcune sfide aperte

Alcune fonti di riferimento



L'approccio alle competenze secondo i documenti di programmazione dell'offerta formativa del «Fusinieri»



L'approccio alle competenze secondo il PTOF del «Fusinieri»

La Competenza è la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro, di studio o di esercitazioni/attività pratiche e nello sviluppo professionale e personale.

Nel contesto del Quadro Europeo delle Qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

In altre parole si tratta della capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito. Ogni competenza comporta dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni e altri fattori sociali e comportamentali.

Le competenze si acquisiscono e si sviluppano in contesti educativi formali (la scuola) non formali (famiglia, luogo di lavoro, media, organizzazioni culturali e associative ecc.), informali (la vita sociale nel suo complesso).

Lo sviluppo delle competenze dipende in grande misura dall'esistenza di un ambiente materiale, istituzionale e sociale che le favorisce.

I traguardi formativi, gli obiettivi e i profili professionali che seguono sono perlopiù declinati in termini di competenze. **L'istituto è impegnato nella costruzione di un curriculum per competenze.**

Nel documento, in via di elaborazione, verranno descritti gli esiti di apprendimento relativi ai livelli E.Q.F. (EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORK), nonché gli indicatori e i descrittori per ciascuna area disciplinare. (dal PTOF 2016-2019, p.14)

Traguardi formativi e sbocchi professionali

La scuola intende promuovere nello studente:

- a) Lo sviluppo equilibrato dell'identità personale;*
- b) Una formazione sociale responsabile, consapevole dei diritti/doveri, solidale;*
- c) Una formazione professionale e culturale in grado di affrontare la complessità ed adeguarsi ai mutamenti;*
- d) Capacità di auto-orientamento per progettare consapevolmente il proprio avvenire.*

Il curriculum

Il curriculum è di cinque anni suddivisi in 1° biennio, 2° biennio e 5° anno.

Dall'anno scolastico 2010-2011 sono possibili tre diversi percorsi di studio, che conducono, con il superamento dell'Esame di Stato, al diploma in:

- *AMMINISTRAZIONE FINANZA E MARKETING*
- *RELAZIONI INTERNAZIONALI PER IL MARKETING*
- *SISTEMI INFORMATIVI AZIENDALI*

«Obiettivi formativi trasversali»

Rispettare le regole e sviluppare l'identità personale

- *Educare all'accettazione, al rispetto ed alla condivisione delle regole (puntualità nell'esecuzione delle consegne, nell'entrata in classe, nella giustificazione di assenze, ritardi o uscite anticipate; rispetto del patrimonio proprio, altrui e collettivo);*
- *Allargare gli orizzonti socio-culturali degli alunni, favorendo l'attenzione e l'interesse per i fatti ed i problemi della società in cui viviamo;*
- *Sviluppare il senso di responsabilità, l'autonomia, l'identità personale e sociale;*
- *Favorire processi di autostima;*
- *Promuovere le capacità di orientamento rispetto alle scelte scolastiche e professionali.*

**Porsi in
relazione
con gli altri
in modo
corretto**

- Favorire l'attuazione di rapporti interpersonali corretti basati sul rispetto, sulla stima, sulla collaborazione solidale e sulla tolleranza;
- Sollecitare forme di autovalutazione e di confronto con gli altri;
- Far crescere la capacità di controllare e adeguare il comportamento nelle diverse situazioni della vita scolastica;
- Promuovere la capacità di partecipare a colloqui e dibattiti, ascoltando ed intervenendo nel pieno rispetto degli altri e con il necessario cosciente autocontrollo;
- Far comprendere l'importanza del rispetto dell'ambiente.

«Obiettivi cognitivi ed operativi»

- *Progredire nel processo di formazione di una cultura generale che, pur prediligendo l'aspetto tecnico-professionale, non sottovaluti l'importanza di quello umanistico;*
- *Acquisire una buona padronanza della lingua italiana, orale e scritta;*
- *Conseguire una buona capacità di comprensione, analisi e rielaborazione dei testi;*
- *Saper effettuare gli adeguati collegamenti tra argomenti affini in un'ottica interdisciplinare;*
- *Acquisire la capacità di studiare in maniera autonoma;*
- *Acquisire la capacità di documentazione autonoma;*
- *Acquisire la capacità di relazionare e di lavorare in gruppo;*
- *Saper utilizzare le metodologie acquisite in situazioni nuove;*
- *Pianificare il proprio lavoro giornaliero e settimanale;*
- *Eseguire i compiti assegnati a scuola e a casa in modo completo, ordinato e corretto;*
- *Sviluppare l'autonomia di giudizio.*

Promuovere le competenze di base nel primo biennio

I Consigli delle classi prime e seconde attuano una programmazione didattica che mira a seguire le indicazioni della Riforma scolastica e alla Certificazione finale delle competenze di base relative agli assi culturali, come previsto dal Regolamento del Ministero dell'Istruzione, università e ricerca, emanato con Decreto 22 agosto 2007, n. 139.

Le competenze chiave da promuovere nel Triennio

- ▶ *Documentare adeguatamente il proprio lavoro;*
- ▶ *Comunicare efficacemente utilizzando appropriati linguaggi tecnici;*
- ▶ *Analizzare situazioni e rappresentarle con modelli funzionali ai problemi da risolvere;*
- ▶ *Interpretare in modo sistemico strutture e dinamiche del contesto in cui opera l'azienda;*
- ▶ *Effettuare scelte e prendere decisioni ricercando ed assumendo le informazioni opportune;*
- ▶ *Partecipare al lavoro organizzato individuale o di gruppo accettando ed esercitando il coordinamento;*
- ▶ *Affrontare i cambiamenti aggiornandosi e ristrutturando le proprie conoscenze.*

I saperi minimi disciplinari

Ogni dipartimento ha stabilito i saperi minimi indispensabili al passaggio da una classe alla successiva e dal primo biennio al secondo.

E' chiaro anche che sarà poi il Consiglio di classe che stabilirà, in relazione al raggiungimento di 18 detti saperi minimi e ad una più ampia valutazione collegiale, se ogni studente potrà passare alla classe successiva o al successivo biennio.

Il lessico delle «competenze» in ambito scolastico



L'origine dell'approccio per competenze nei sistemi di istruzione

Il tema ha cominciato a prendere piede alla fine degli anni Settanta presso un gruppo di amministratori delle scuole americane (cfr. *The competency movement*, 1978) che si proponeva di capire se la strada delle competenze poteva diventare la base di un ***movimento di riforma*** che adeguasse il sistema alle nuove esigenze degli studenti, in vista di **prepararli ad affrontare i nuovi ruoli sociali della propria vita** (nei campi: concernenti lo sviluppo del sé come persona, come soggetto in apprendimento, soggetto produttore-lavoratore, cittadino, consumatore e componente di una famiglia)

Gli sviluppi

Il tema viene poi ripreso da organismi internazionali come l'UNESCO e l'OCSE.

- ▶ I modelli di riferimento che emergono sono sostanzialmente due:
- ▶ Quello americano che assume una *visione lineare della competenza* sintetizzata dall' «approccio per obiettivi» in cui le discipline sono un elemento strutturale del *core curriculum*;
- ▶ Quello francese, che è tipo *esistenziale* e lascia spazio agli elementi di complessità che caratterizzano l'esperienza di apprendimento. In esso le discipline sono funzionali all'acquisizione delle competenze.

Loren Resnick: le quattro «discontinuità» dell'insegnamento scolastico (1995)

- ▶ **La scuola richiede prestazioni individuali.....**
- ▶ **La scuola richiede un pensiero privo di supporti**
- ▶ **La scuola coltiva il pensiero simbolico, nel senso che lavora su simboli.....**
- ▶ **A scuola si insegnano capacità e conoscenze generali.....**

.....mentre il lavoro mentale all'esterno è spesso condiviso socialmente;

.....mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o artefatti;

.....mentre fuori della scuola la mente è sempre direttamente alle prese con oggetti e situazioni;

.....mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione.”

L'approccio competenze come strumento per promuovere un «curricolo per la vita»

In Italia, questo approccio è stato introdotto a partire dalle riforme del curriculum del primo ciclo degli anni Ottanta e successivamente con l'obbligo di istruzione (2007).

«Il curriculum sta a significare l'organizzazione del complesso delle esperienze formative che vengono poste in essere da “quel” determinato gruppo di insegnanti per “quel” determinato gruppo di alunni in “quella” specifica situazione.

Tutte le scuole e tutte le classi facenti parte di un sistema scolastico ... pur partendo da indicazioni nazionali, svolgono ***il proprio curriculum in senso reale***»
(Scurati C., 2002).

Le competenze si acquisiscono nei contesti formali e non formali

Gli alunni acquisiscono le proprie competenze
tramite:

- il curricolo formale prescritto (scuola),
- il curricolo non formale (informazioni ed esperienze condotte in altri contesti educativi: casa, gruppi, associazioni, organizzazioni, ecc.),
- il curricolo informale (le esperienze spontanee di vita).

Il compito della scuola

“Il compito della scuola è quello di:

- ▶ **saldare il curriculum formale agli altri due**, partendo dalle conoscenze spontanee per arrivare alle conoscenze “scientifiche”,
- ▶ **organizzare, dare senso, alle conoscenze e alle esperienze acquisite**, fornire metodi e chiavi di lettura, permettere esperienze in contesti relazionali significativi”.

(cfr. Da Re F., *La didattica per competenze*, Pearson Italia, Milano, 2013; Da Re F., Scapin C., *Didattica per competenze e inclusione*, Erickson, Trento, 2014; Da Re F. (a cura di), *Teorie in pratica*, Pearson Academy, Milano, 2017)

Due visioni didattiche del curriculum

a) **CURRICOLO COME ACCUMULO di UNITÀ DIDATTICHE**

Insegnamento come trasmissione sequenziale e descrittiva di tipo statico e oggettivo monoambiente

- ▶ Il focus è sulle CONOSCENZE (e sui saperi standard)

b) **CURRICOLO COME RETE di UNITA' Di APPRENDIMENTO**

Percorso di apprendimento multiambiente dinamico e soggettivo centrato sullo studente

- ▶ Il focus è COMPETENZE come processo di elaborazione ed integrazione condotto dalla persona e facilitato dai docenti

Le competenze chiave di cittadinanza come elemento unificante del curriculum

Un passaggio essenziale è quello che riguarda il **ruolo da assegnare alle competenze chiave di cittadinanza**.

Si tratta delle 8 competenze per l'apprendimento permanente indicate dall'Unione Europea a partire dal 2006.

Queste competenze ***sono quelle di cui ogni persona ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione;***

esse rinforzano inoltre il percorso di apprendimento che si prolunga per l'intero arco della vita (*lifelong learning*).

Le otto competenze chiave per la cittadinanza attiva

Dalla *Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006

COMUNICAZIONE NELLA
MADRE LINGUA

IMPARARE AD IMPARARE

COMUNICAZIONE NELLE
LINGUE STRANIERE

COMPETENZE SOCIALI
E CIVICHE

COMPETENZA MATEMATICA E
COMPETENZE DI BASE IN
SCIENZA E TECNOLOGIA

SPIRITO DI INIZIATIVA E
IMPRENDITORIALITA'

COMPETENZA DIGITALE

CONSAPEVOLEZZA ED
ESPRESSIONE CULTURALE



L'orientamento di fondo che le competenze assumono riguarda la loro collocazione in rapporto alla realtà, intendendo per realtà l'effettiva esperienza di vita che un soggetto deve ***affrontare in modo non separato***, come può invece essere vissuta l'esperienza della scuola nella tradizione che ha accompagnato fino ad oggi la sua organizzazione e la sua espansione...

La competenza si rivolge essenzialmente alla personalità e ha come fine il suo sviluppo. **E' nata e si è sviluppata su un presupposto tipicamente umanistico**: il potenziale di sviluppo del soggetto correlato alle operazioni che sono necessarie per la sua realizzazione nelle concrete situazioni esistenziali siano esse legate al lavoro sia alla vita quotidiana.

Esiste nell'esperienza della scuola una **didattica disciplinare** che ha una sua storia e un suo prestigio perché ha prodotto linee di lavoro basate sulla riflessione interna allo specifico oggetto considerato.

Tale orientamento resta e va conservato e sviluppato.

La competenza non annulla certamente l'approfondimento apprenditivo dei contenuti di una disciplina, semplicemente li orienta verso un obiettivo e, più ampiamente un fine, direttamente collegato alla realtà dell'esperienza dei soggetti e della società.

In questa realtà è compresa ***l'assunzione del lavoro come percorso formativo per la personalità stessa del soggetto.***

La scuola tradizionale sembra basarsi sul consumo di una cultura che non ha relazioni col mondo del lavoro, ma che lo guarda dall'esterno come un oggetto tra gli oggetti.

Nella scuola la conoscenza delle cose prodotte dall'uomo ha il suo primato rispetto alle operazioni richieste dal lavoro.

Nella tradizione, il lavoro viene dopo lo studio: prima la conoscenza e poi la formazione professionale.

Solo se si considera superato questo schema, si può procedere con l'approccio delle competenze.

Tre principi didattici da seguire nel promuovere un curriculum per competenze

- ▶ **articolazione** (incoraggiare i giovani a raccontare la loro esperienza di apprendimento);
- ▶ **riflessione** (spingere i giovani a confrontare i propri problemi e soluzioni con persone più esperte come docenti e altre figure professionali);
- ▶ **esplorazione** (far porre e risolvere problemi in forma nuova).

Competenze e *valutazione autentica*

Essa si attua «quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici.

- ▶ L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati.
- ▶ 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 ... li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare la prestazione in nuove situazioni»

(J. McTighe – G.Wiggins, *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004)

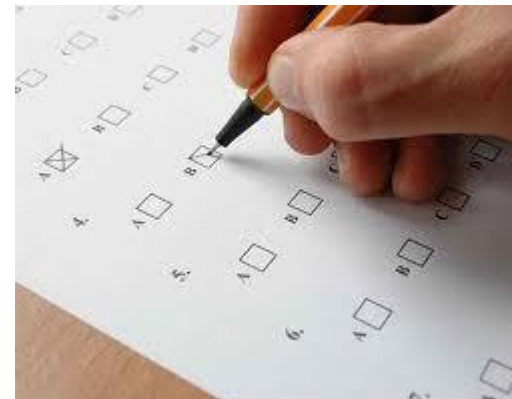
Valutare le competenze

Questo approccio richiede che gli insegnanti - in quanto valutatori - si impegnino ad **utilizzare varie fonti di valutazione** (scritte, orali, situazionali, ...) con l'attenzione a:

- Tener conto di una pluralità di manifestazioni della competenza (non solo a scuola)
- Integrare aspetti soggettivi, oggettivi e intersoggettivi della competenza
- Valorizzare analogie con metodi diversificati, come quello **sperimentale** (evidenze empiriche) e quello **giudiziale** (di solito espresso in voti).

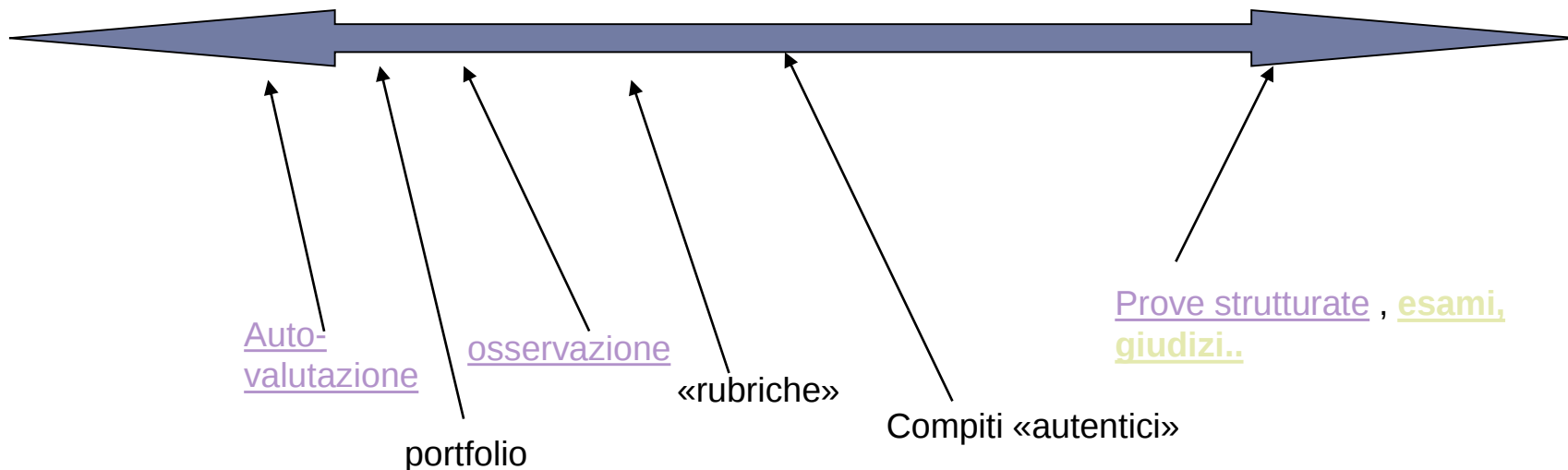
Strumenti di valutazione utilizzabili (alcuni esempi)

(cfr. Heidi, Goodrich, Andrade, 1999)



Valutazione per
l'apprendimento

Valutazione per
l'accertamento



Valutazione formativa

Valutazione sommativa

Alcuni esempi di modelli e pratiche



La prospettiva delle competenze nella didattica

- ▶ Prima ancora di essere un modello istituzionale, l'approccio per competenze rappresenta un passo in avanti verso la **personalizzazione delle attività formative**.
- ▶ L'insegnamento nel contesto dell'approccio per competenze, cessa quindi di essere una “successione di lezioni”, ma procede come “**organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento**”.

Tale prospettiva consente inoltre sul piano didattico:

- ▶ la definizione di **una progressione pluriennale dei traguardi di competenza (curricolo verticale)**, sia in senso individuale (personalizzazione) che di gruppo,
- ▶ **l'aggregazione delle discipline in «assi» e/o aree** per facilitare l'implementazione di una dimensione unitaria dei percorsi (e dei risultati) di apprendimento da promuovere, anche nella prospettiva di una **didattica inclusiva**

Guardando alle esperienze già in atto in molte scuole italiane, si vede che **si possono connettere apprendimenti, modelli didattici generali e particolari, competenze, standard e valutazione**.
Le esperienze dei singoli docenti dimostrano che si tenta di trovare prove e modalità di verifica degli apprendimenti nelle discipline di studio.

Le istituzioni scolastiche dimostrano anche che si sta tentando di elaborare una struttura didattica generale che consenta ai singoli insegnanti di avere un comune punto di riferimento.

Questa seconda modalità richiede tuttavia una riflessione organica che non è stata fatta adeguatamente o appare ancora nella fase iniziale.

Per proseguire su questa strada, è necessario tuttavia riuscire a:

- condividere un lessico comune
- definire o identificare le competenze target e strutturarle in ambiti di apprendimento
- definire i livelli di padronanza attesi (con riferimento ad eventuali standard)
- dettagliare le conoscenze e le abilità in cui si articolano i singoli insegnamenti
- definire i raccordi tra gli insegnamenti che concorrono a promuovere una data competenza

Un modello di riferimento molto utilizzato dalle scuole: la «progettazione a ritroso»

- Identificare i **risultati** desiderati
- Determinare **evidenze** di accettabilità
- Pianificare **esperienze** di apprendimento (es. un percorso formativo per **UdA**)
- Costruire **criteri di valutazione in itinere e prove** capaci di dimostrare il raggiungimento delle competenze

Da: Wiggins G., Mc Tighe JJ., *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS – Roma

Esempi operativi

- ▶ La progettazione di una prova a livello interdipartimentale

1. Scelta delle competenze chiave di riferimento

Ai **consigli di classe** è stato chiesto anzitutto di “scegliere” tra le 8 competenze chiave quella o quelle che ritenevano meglio condensare gli obiettivi del lavoro scolastico; la scelta è stata concordata livello di classi parallele (anche se non vincolante)

2. Costituzione di un gruppo di lavoro interdipartimentale

E' stato formato partendo da almeno due rappresentanti per **ciascun dipartimento** con l'obiettivo di promuovere e guidare un lavoro di ri-pensamento della progettazione di dipartimento: ogni dipartimento ha riscritto le conoscenze e le abilità che la disciplina promuove alla luce delle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente (domanda guida: quale è il contributo in termini di conoscenze e di abilità che la disciplina offre allo sviluppo della competenza 1, 2 3...n?)

3. Elaborazione di una *prova esperta*:

Sono stati convocati i **coordinatori delle classi seconde** con i quali si è concordato di basare la certificazione di competenza, tra gli altri elementi di giudizio, anche sugli esiti di una prova esperta costruita da un **gruppo di lavoro pluridisciplinare** attorno alla *competenza Matematica e scientifico-tecnologica di base*.

I coordinatori di classe hanno portato la proposta in sede di **Consiglio di classe** dove è stata discussa, anche fortemente criticata, ma alla fine accettata.

Il gruppo di lavoro ha preparato la prova completa di correttori e griglie di valutazione e l'ha sottoposta all'analisi dei **dipartimenti** che hanno potuto produrre le loro osservazioni e proposte di cambiamento.

4. Somministrazione della *prova esperta*:

La prova è stata somministrata a tutti gli studenti di classe seconda il giorno 5 maggio e corretta entro il 18 maggio, in modo che prima della fine di maggio il **consiglio di classe** (ristretto) di ciascuna classe seconda possa procedere all'istruttoria della certificazione.

5. Stesura della scheda per la certificazione

I risultati della prova concorrono a definire i livelli di padronanza delle competenze dell'asse matematico e scientifico-tecnologico e hanno la loro collocazione ufficiale e definitiva in sede di scrutinio.

LA PROVA ESPERTA NEL PROCESSO DI VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE

(dalle *Linee guida* della RVC)

La prova di *valutazione finale*, o “*prova esperta*” è un *compito-problema rilevante*, il più possibile olistico (ovvero in grado di connettere i vari ambiti del sapere, è “*pluri-competenze*”, articolata su più dimensioni dell’intelligenza), in grado di sottoporre a valutazione la padronanza degli studenti.

In quanto tale, non può soddisfare puntualmente tutti i saperi e le competenze, ma è necessariamente selettiva rispetto a questi. Infatti concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi.

La costruzione e gestione di UdA

- ▶ Fonte: Guasti L., *Didattica per competenze*, Erickson, 2012

Titolo dell'UdA: Come affrontare un'autorità scolastica

L'insuccesso scolastico è molto sentito dagli studenti del biennio superiore e sta diventando un'emergenza. Tra le molte ragioni, una delle più ricorrenti è l'autoreferenzialità del docente, il quale fissa i suoi obiettivi non in rapporto alla situazione reale della classe, ma al “programma” che ha scelto... La situazione peggiora quando il docente cambia da un anno all'altro e può non riconoscere l'operato del suo predecessore...

Le conseguenze sono note: intere classi sono costrette a lezioni di recupero per saldare i debiti di fine anno e vivono disagi anche nel rapporto con il docente.

Che cosa possono fare gli studenti per far fronte a questa situazione?

L'unità didattica simula un percorso in cui l'insegnante di storia, insieme ai colleghi del consiglio di classe, accompagna gli studenti nella ricerca di soluzioni.

Situazione di partenza

Dopo alcuni mesi dall'inizio della scuola, nella classe seconda di un istituto superiore, la gran parte degli studenti ha risultati insufficienti nelle prove di verifica di lingua inglese. L'anno precedente il problema non esisteva, ma l'insegnante è cambiato e quello attuale concentra le verifiche su contenuti grammaticali e non sulle abilità comunicative a cui gli studenti erano abituati.

Il docente non è disponibile a rivedere la sua didattica nè a partire dalla situazione della classe per farla lentamente evolvere verso le competenze che lui ritiene prioritarie; ha fatto sapere, infatti, che il problema è dovuto allo scarso studio e alla preparazione inadeguata conseguita con l'insegnante che lo ha preceduto.

La gestione didattica dell' UdA

Elementi di riferimento:

- Traguardi di competenza
- Standard: ad esempio, Livello PISA (3)
- Operazioni mentali sollecitate
- Contenuti della disciplina

Fasi operative

- Assemblea di classe e identificazione del problema
- Ricerca di informazioni: le leggi ci tutelano?
- Il confronto con l'esperto
- Confronti con altri paesi: il caso degli USA
- Prime conclusioni
- Chi fa da sé fa per tre? Sondaggio informativo
- Discussione finale. Alla fine che cosa decido?
- Conclusioni definitive
- Meta-riflessione sul percorso

Analisi dell'esempio

Discipline coinvolte

Quali discipline sono esplicitamente coinvolte oltre alla storia?

- ▶
- ▶
- ▶
- ▶
- ▶

Discipline coinvolgibili

Quali discipline potrebbero essere coinvolte nello sviluppo dell' UdA?

-
-
-

► Quali attività e strumenti vi convincono di più?

-

-

-

► Quali attività e strumenti cambiereste e introdurreste?

.....

-

-

-

Le sfide aperte

"Se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro"
(Perrenoud 2003)





*Partiamo da alcune
affermazioni di
vostri colleghi di
altre scuole...*

Molte esperienze dimostrano che un'organizzazione del lavoro scolastico “per le competenze” può produrre risultati ambivalenti:

- da un lato gli alunni sviluppano effettivamente delle competenze (imparano a reperire dati, impaginare, usare più linguaggi...);
- dall'altro le conoscenze sull'argomento rischiano di essere più povere e più labili, specialmente se il lavoro è stato svolto per gruppi (è noto che per lo più ciascun gruppo alla fine sa solo, e nemmeno in modo omogeneo, ciò di cui si è occupato).

In una scuola, dove **il peso delle conoscenze dei contenuti disciplinari resta un fattore primario** (a meno che qualcuno non ci dica che non è più così, ma i test di ammissione alle facoltà universitarie lo confermano), **vale la pena destrutturare il modello didattico attuale?**

Non risulta ben chiara **la relazione tra** le competenze che siamo chiamati a certificare sui **quattro assi culturali e le otto competenze della cittadinanza europea**. In definitiva noi che cosa dobbiamo certificare?

Perché il Ministero, anziché caricare gli insegnanti, cioè la «classe operaia» della scuola, della responsabilità di tali innovazioni, non provvede a ***reformare con chiarezza il modello scolastico***, trovando finalmente la forza, e la volontà, di ***abbandonare il modello gentiliano?***

“Di fronte alle difficoltà manifestate dai nostri studenti, noi insegnanti dobbiamo cominciare a porci alcune domande fondamentali. Domande del tipo: cosa posso fare per coinvolgere maggiormente i miei ragazzi e fare in modo che le cose che imparano a scuola possano essere utili per la loro vita? La risposta: ricercare nuovi strumenti che ci aiutino ad essere più efficaci nel nostro lavoro” (IIS “N. Garrone”, Barletta).

Il caso dell' «obbligo di istruzione»: un'opportunità con alcune aporie

- ▶ **Il DM 139/2007**
- ▶ **La certificazione delle competenze relative ai quattro assi culturali e alle competenze di cittadinanza**

Il modello di valutazione e certificazione delle competenze

(1) Il presente certificato ha **validità nazionale**

(2) livelli relativi all'acquisizione delle competenze di ciascun asse:

LIVELLO BASE: lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali

*Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "**livello base non raggiunto**", con l'indicazione della relativa motivazione*

LIVELLO INTERMEDIO: lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite

LIVELLO AVANZATO: lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Es. proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli

(3) Specificare la **prima lingua straniera studiata**

Si possono indicare almeno **quattro problemi** che meritano tutta l'attenzione possibile:

- il primo riguarda la semplificazione della ripartizione in tre livelli,
- il secondo riguarda invece il confine tra gli stessi;
- il terzo riguarda il rapporto tra discipline di studio;
- il quarto la relazione tra assi culturali e competenze di cittadinanza.

La scuola ha una tradizione valutativa basata sui numeri da uno a dieci anche se uno studio attento di questa ripartizione non è mai stato fatto. Il documento del MIUR richiede che ci sia una valutazione di livello basata solo su una dichiarazione linguistica.

Nel ***livello base***, infatti, sono presenti tutti quegli studenti che dimostrano di possedere conoscenze e abilità essenziali nonché procedure fondamentali.

Mancano tuttavia indicazioni criteriali precise senza delle quali gli insegnanti si comporteranno come si sono sempre comportati: ci sarà soltanto un adeguamento del linguaggio della scuola a quello del decreto.

Si deve inoltre sottolineare una rilevante complicazione didattica che ha alla base una “svista culturale”: ***il rapporto tra competenze disciplinari e competenze di area*** o di asse, nel nostro caso.

Nei contenuti delle indicazioni curricolari per gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado del 2010, il disegno del biennio appare sostanzialmente modificato e quindi necessitante di altra modalità di approccio valutativo.

I due provvedimenti legislativi condividono il riferimento al tema delle competenze, più forte nei **tecnici e professionali** meno sostenuto nei **licei**.

A. Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dicembre 2006)	A. Competenze di cittadinanza (DM 139, 22 agosto 2007) Vs. competenze chiave europee	A. Assi culturali (DM 139, 22 agosto 2007)	A. Competenze di cittadinanza (DM 139, 22 agosto 2007) Vs. assi culturali
Comunicare nella madrelingua	Comunicare	Asse dei linguaggi	Comunicare Collaborare e partecipare Agire in modo autonomo e responsabile Individuare collegamenti e relazioni Acquisire e interpretare l'informazione Progettare Risolvere problemi Imparare a Imparare
Comunicare nelle lingue straniere		Asse scientifico-tecnologico	
Competenza digitale		Asse matematico	
Competenze di scienza e tecnologia	Collaborare e partecipare Agire in modo autonomo e responsabile	Asse storico-sociale	
Competenze matematiche		Asse storico-sociale Asse dei linguaggi	
Competenze sociali e civiche			
Consapevolezza ed espressione culturale	Individuare collegamenti e relazioni Acquisire e interpretare l'informazione		
Imparare a imparare	Progettare Risolvere problemi	Asse storico-sociale	
Spirito di iniziativa e intraprendenza			

Lo “standard generale” è identico alla competenza?

A questo importante interrogativo si può rispondere che tutti e due affrontano lo stesso oggetto, per cui la competenza in uscita (*outcomes*) corrisponde al relativo standard che deve essere raggiunto.

- ▶ **La competenza definisce dei campi operativi che devono essere padroneggiati, lo standard definisce sia il livello interno sia i livelli generali del sistema basati sul concetto di progressione.**
- ▶ Se si guarda primariamente allo standard ci si rivolge ai livelli di organizzazione operativa, se si guarda prioritariamente alla competenza ci si rivolge alla richiesta generale di possesso che il soggetto deve avere in uscita.



- ▶ Che rapporto ci può essere tra saperi e competenze per la vita (soft skills)?
- ▶ Come promuovere e valutare tali competenze?

Alcuni riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Promuovere le competenze*, Pensa multimedia, Lecce, 2009
- BOGGIO A. – ROBERI G. (a cura di), *Programmare la didattica e certificare le competenze nel biennio della scuola secondaria superiore*, DIDscuola. Torino, 2011
- DA RE F., SCAPIN C., *Didattica per competenze e inclusione*, Erickson, Trento, 2014
- FASSORRA G., *Progettare per competenze*, paper, Fossano, 22 marzo 2012
- GALLIANI L. (a cura di), *L'agire valutativo*, Editrice La Scuola, Brescia, 2015
- GUASTI L., *Competenze e valutazione metodologica*, Erickson, Trento, 2013
- PELLEREY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli, 2010
- SPINOSI M. (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità: promuovere, apprezzare, certificare*, Tecnodid, Napoli, 2010,
- RVC (Rete veneta per le competenze), *Una rete per le competenze*, Treviso, settembre 2011 www.piazzadellecompetenze.net