

# Insegnare nella scuola delle competenze

a cura di Luisa Menzio

Introduzione .....	2
Verso le competenze: un breve percorso storico .....	3
Le competenze chiave irrinunciabili .....	4
Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo .....	5
Le competenze nei documenti europei .....	8
In sintesi .....	9
Le competenze nella normativa italiana .....	9
In sintesi .....	13
La didattica per competenze: dall'apprendimento sequenziale all'apprendimento sistemico .....	14
Le prove di competenza .....	16
La valutazione delle competenze .....	19
Griglia di osservazione – valutazione .....	20
Certificazione delle competenze .....	21

## Introduzione

Il passaggio da una scuola che si fonda sui saperi disciplinari a una scuola basata sulle competenze implica un cambiamento, che non è solo formale, da una didattica che ha come obiettivo il successo scolastico dello studente mediante la trasmissione e l'apprendimento di contenuti e procedure, a una didattica in cui lo studente diventa protagonista della costruzione del proprio processo di apprendimento.

In questa nuova visione della didattica, le competenze sono sempre connesse con il concetto di «apprendimento significativo»: l'obiettivo è fornire ai giovani gli strumenti adeguati per una proficua collocazione in quella che Edith Cresson chiamava la «società conoscitiva»<sup>1</sup>.

Ma che cosa si intende per «competenza»<sup>2</sup>? La definizione tratta dal quadro normativo europeo<sup>3</sup> e successivamente adottata nella normativa italiana è la seguente:

«**Competenze:** indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.»

Il percorso per arrivare ad una definizione di competenze largamente condivisa è stato piuttosto lungo e articolato. Il termine viene mutuato dal mondo del lavoro, dove ormai da anni indica un bagaglio di risorse che l'individuo possiede e mette in atto in una determinata situazione all'interno del suo percorso personale.

In ambito scolastico la formazione professionale è stata la prima a introdurre il concetto di competenza, proprio perché attenta alle dinamiche e alle problematiche del mondo del lavoro.

È chiaro che l'ottica, gli obiettivi e le attese della scuola si collocano in ambiti e su piani diversi rispetto al mondo del lavoro. Tuttavia, due aspetti delle competenze sono comuni a entrambe le realtà:

- la **potenzialità** della competenza stessa, che ne costituisce il carattere dinamico, coerente con un progetto di formazione permanente
- la sua **natura integrata**: la competenza si costruisce soltanto con una integrazione di conoscenze e abilità, anche diverse fra loro per ambiti e natura.

Capire in che modo questo concetto possa entrare a far parte dell'attività didattica è la sfida che la scuola deve affrontare in questi anni.

1 E. Cresson (a cura di), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione europea: Libro bianco sull'istruzione e la formazione, Unione Europea, Bruxelles, 1995.

<http://www.bdp.it/db/docsrv//PDF/Libro%20Bianco.pdf>

2 Per una trattazione ampia e aggiornata sul tema delle competenze, si può consultare il sito:

<http://www.piazzadellecompetenze.net>

3 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23/04/2008 (2008/C 111/01).

[http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf)

## Verso le competenze: un breve percorso storico

In Italia, intorno al 2000, in coincidenza con la Riforma Berlinguer, ebbe inizio il dibattito su che cosa si debba intendere per competenza in ambito formativo. Molti ricercatori italiani, partendo da studi provenienti dal mondo anglosassone, formularono definizioni ed elaborarono descrizioni di competenza il più possibile contestualizzate in ambito scolastico. Fra quelle più significative, ne riportiamo due che si avvicinano molto a quella del Parlamento europeo che rappresenta la tappa conclusiva del percorso.

La prima è di Mario Ambel: «Per competenza si intende, in un contesto dato, potenzialità o messa in atto di una prestazione che comporti l'impiego congiunto di atteggiamenti e motivazioni, conoscenze, abilità e capacità che siano finalizzate ad uno scopo»<sup>4</sup>.

La seconda definizione è contenuta in un documento prodotto dal Forum delle Associazioni disciplinari: «Competenza è ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenze; è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato»<sup>5</sup>.

In entrambe le definizioni, con analoghe espressioni, vengono messi in evidenza i fondamentali caratteri costitutivi della competenza: un **contesto**, la **mobilitazione di risorse diverse**, il **raggiungimento di un obiettivo**, la **produzione di nuova conoscenza**.

In particolare, è interessante e innovativo il concetto di contesto, che risulta essere imprescindibile nel discorso relativo allo sviluppo delle competenze: **la competenza si esplica solo e sempre in un contesto, è sapere «agito»**.

Questo concetto si trova chiaramente espresso già nella C.M. 84 del 10 novembre 2005<sup>6</sup>. Ecco perché nella elaborazione delle prove di competenza, o contestualizzate, il docente deve creare situazioni che simulano la realtà, immaginare ruoli, destinatari e compiti che possono far parte dell'esperienza dei ragazzi. Le prove devono presupporre la mobilitazione di risorse diverse fra loro, sul modello di quanto accade nella realtà.

All'interno del dibattito la questione più urgente era fare chiarezza a livello concettuale sul significato del termine «competenza», elaborando una definizione che da un lato fosse il più condivisa possibile e dall'altro rendesse evidente la necessità di trasferire tale concetto in ambito formativo. In altri termini: perché passare da una scuola dei saperi a una scuola delle competenze?

La domanda, in realtà, nasconde un fraintendimento dal quale ha avuto origine anche una certa polemica che ha occupato il campo per lungo tempo. Si tratta di una sorta di diffidenza, nata da una errata interpretazione iniziale, in base alla quale esisterebbe una forte contrapposizione fra conoscenze e competenze. Da qui la convinzione che una scuola basata sulle conoscenze sia una scuola "colta" che fornisce una solida preparazione, mentre quella basata sulle competenze sarebbe una scuola che tende a semplificare e a preparare in modo incompleto. In realtà, la discussione è artificiosa: non esistono le competenze senza conoscenze e nello stesso tempo non si possono considerare le conoscenze come acquisizioni fini a se stesse.

4 M. Ambel, in «Progettare la scuola», n. 3, 2000.

5 Forum delle Associazioni disciplinari, in «Progettare la scuola», n. 4, 2000.

6 «La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.»

I saperi disciplinari continuano ad avere un ruolo centrale nel processo formativo e sono fondamentali nella costruzione delle competenze: sono i saperi disciplinari nella loro globalità che forniscono gli strumenti di lettura, interpretazione e decodificazione della realtà e dei suoi fenomeni. La competenza acquisita nel percorso di apprendimento dà unità ai saperi disciplinari, li integra e li giustifica, li collega fra loro perché essa è, per natura e definizione, **multidisciplinare** e **interdisciplinare** e non può esser confinata all'interno di un'unica disciplina.

È questo il principio che ha ispirato il legislatore, sia europeo sia italiano, nella stesura dei documenti relativi alle competenze. Il primo passo è stato quello di enucleare e definire in maniera chiara le **competenze chiave irrinunciabili**, quelle cioè che devono costituire il nuovo fondamento dei sistemi formativi dei Paesi membri.

## Le competenze chiave irrinunciabili

Verso la fine degli anni Novanta l'OCSE ha affrontato per la prima volta in modo sistematico la questione relativa alla individuazione delle competenze sulle quali incentrare l'azione didattica e quella educativa. A tale scopo ha promosso il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) che ha precisamente lo scopo di definire le competenze chiave irrinunciabili.

Nel riassunto esecutivo del primo documento del progetto DeSeCo si legge:

### «Di quali competenze abbiamo bisogno per una vita di successo e per una società che funzioni bene?»

Le società odierne pongono gli individui, che si confrontano con la complessità in molti momenti della propria vita, di fronte a richieste sfidanti. Che cosa implicano queste richieste in termini di competenze che gli individui devono acquisire? Definire queste competenze può migliorare la valutazione di quanto ben preparati siano i giovani e gli adulti per le sfide della vita, come anche può aiutare a identificare gli obiettivi principali dei sistemi di istruzione e dell'apprendimento permanente.

Una competenza è qualche cosa in più di una semplice conoscenza o capacità. Coinvolge la capacità di rispondere a richieste complesse facendo affidamento e mobilitando risorse psicosociali (incluse le capacità e le attitudini) in un particolare contesto. Per esempio, la capacità di comunicare in modo efficace è una competenza che può fondarsi sulla conoscenza di un individuo della lingua, su competenze pratiche in informatica e sulla capacità di adottare un atteggiamento adeguato nei confronti della persona con cui si sta comunicando.

Gli individui necessitano di una vasta gamma di competenze per affrontare le sfide complesse del mondo d'oggi, ma avrebbe scarso valore pratico produrre lunghe liste di tutto quello che potrebbe servire per essere capaci di agire in vari contesti in un certo momento della propria vita. Attraverso il progetto DeSeCo, l'OCSE ha collaborato con tantissimi allievi, esperti e istituzioni per identificare un piccolo gruppo di competenze chiave, radicate in una teorica comprensione di come queste competenze sono definite.

Ogni competenza chiave deve:

- contribuire al raggiungimento di risultati di valore per società e individui;
- aiutare gli individui a rispondere a importanti esigenze in diversi contesti;
- essere importante non soltanto per gli specialisti ma per tutti i singoli individui.

### Perché le competenze sono così importanti oggi?

La globalizzazione e la modernizzazione stanno dando vita a un mondo sempre più svariato e interconnesso. Per avere senso e “funzionare” bene in questo mondo, gli individui devono per esempio avere

familiarità con le tecnologie che cambiano costantemente e dare senso alle enormi quantità di informazioni disponibili. Gli individui si trovano anche di fronte a sfide collettive come membri della società – come per esempio dover bilanciare la crescita economica con la sostenibilità ambientale e la prosperità con l'equità sociale. In questi contesti, le competenze che gli individui devono possedere per raggiungere i propri obiettivi sono sempre più complesse e richiedono molto di più della padronanza di certe capacità poco definite.

Lo sviluppo sostenibile e la coesione sociale dipendono criticamente dalle competenze di tutta la nostra popolazione – per competenze si intendono conoscenze, capacità, attitudini e valori».

Ministri dell'Istruzione dell'OCSE<sup>7</sup>.

Nel 2000, ancora l'OCSE, vara il progetto P.I.S.A (*Programme for International Student Assessment*) che ha come obiettivo quello di verificare se e in quale misura i quindicenni scolarizzati siano in grado di utilizzare le conoscenze e le abilità apprese a scuola per affrontare nella vita quotidiana problemi di natura **non** scolastica.

Sempre nel 2000, l'Unione Europea adotta la cosiddetta «Strategia di Lisbona»<sup>8</sup>, che ha come obiettivo quello di fare dell'Europa «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo» e afferma che lo sviluppo delle competenze chiave rappresenta uno dei cinque fattori necessari «per rafforzare la qualità e l'efficacia dei sistemi».

Le competenze chiave vengono individuate dopo un ampio lavoro di ricerca e declinate in quello che è uno dei documenti più importanti dell'Unione Europea per quanto sistemi formativi dei Paesi membri: la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa* del 18 dicembre 2006<sup>9</sup>.

## Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo

Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate

al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la

cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Il quadro di riferimento individua otto competenze chiave:

- 1. comunicazione nella madrelingua**
- 2. comunicazione nelle lingue straniere**
- 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia**
- 4. competenza digitale**
- 5. imparare a imparare**
- 6. competenze sociali e civiche**
- 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità**
- 8. consapevolezza ed espressione culturale.**

<sup>7</sup> La definizione e la selezione di competenze. Riassunto esecutivo.

[http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta\\_lo/docu/competenze\\_chiave.pdf](http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_lo/docu/competenze_chiave.pdf)

<sup>8</sup> [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

<sup>9</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro [...]».

Nello stesso documento, le competenze nella lettura, nella scrittura, nel calcolo e nella tecnologia digitale sono definite come «pietre angolari» nel processo di apprendimento.

Anche queste competenze vengono descritte in termini di conoscenze, abilità, attitudini<sup>10</sup>.

Nella tabella che segue riportiamo le definizioni delle otto competenze chiave così come sono state elaborate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (18 dicembre 2006).

COMPETENZA	DEFINIZIONE
<b>Comunicazione nella madrelingua</b>	La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.
<b>Comunicazione in lingue straniere</b>	La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta – comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta – in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali – istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero – a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.
<b>Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico</b>	A. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte). B. La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

**10 Conoscenze:** indicano il risultato dell'assimilazione delle informazioni e procedure attraverso l'apprendimento. Le conoscenze possono essere teoriche (dichiarative) o procedurali. Le prime riguardano gli oggetti della conoscenza, le seconde l'aspetto applicativo delle stesse.

**Abilità:** sono la capacità di applicare le conoscenze apprese per svolgere compiti o risolvere problemi. Le abilità si distinguono in cognitive e pratiche.

**Attitudini:** secondo la terminologia adottata nei documenti europei, sono gli atteggiamenti che si adottano nei vari contesti relazionali e che fanno parte della personalità dell'individuo. Per queste definizioni si fa riferimento alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006 e al Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF).

COMPETENZA	DESCRIZIONE
<b>Competenza digitale</b>	La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.
<b>Imparare a imparare</b>	Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.
<b>Competenze sociali e civiche</b>	Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.
<b>Senso di iniziativa e imprenditorialità</b>	Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.
<b>Consapevolezza ed espressioni culturali</b>	Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

L'interesse per le competenze nato in Europa si spiega con il fatto che la certificazione delle medesime, mediante prove internazionali (OCSE-PISA) è l'unico strumento reale e concreto per confrontare fra loro studenti provenienti da Paesi con sistemi scolastici e formativi diversi, che hanno seguito programmi differenti. Da qui anche la somministrazione delle prove OCSE-PISA, rivolte agli studenti quindicenni e IEA-PIRLS (rivolte agli studenti al quarto anno di scolarità) e IEA-TIMSS (rivolte agli studenti al quarto e ottavo anno di scolarità).

Le prove OCSE-PISA e IEA-PIRLS verificano la competenza di lettura in lingua madre, mentre quelle IEA-TIMSS verificano le competenze matematiche e scientifiche<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Sul sito [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it) si possono consultare e scaricare molti materiali relativi a queste prove.



## Le competenze nei documenti europei

Un precedente importante a tutta la legislazione europea sulle competenze è una pubblicazione dell'UNESCO, curata da J. Delors e dedicata al tema dell'apprendimento in vista di un futuro migliore<sup>12</sup>. Il testo individua quattro importanti ambiti verso i quali deve essere finalizzata l'attività educativa:

- imparare a imparare;
- imparare a vivere insieme;
- imparare a fare;
- imparare a essere.

Nel testo comincia a prendere forma l'idea di competenza in relazione alla persona competente, colui che deve acquisire e sviluppare la competenza. Essa viene presentata anche come «condizione generale di personalità del soggetto».

La centralità delle competenze viene rimarcata con forza nel *Libro bianco* di Edith Cresson (op. cit) in cui le competenze sono definite come imprescindibili per collocarsi positivamente nella società.

Nei documenti dell'Unione Europea il concetto di competenza compare come idea guida per il miglioramento dei sistemi formativi.

Prima della Raccomandazione del 18 dicembre 2006, l'Europa aveva elaborato una proposta nel settembre dello stesso anno, poi definitivamente confermata nell'aprile del 2008<sup>13</sup>. Nel testo della proposta vengono chiaramente distinti i tre piani della conoscenza, dell'abilità e della padronanza: «“Conoscenze” indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli (*European Qualifications Framework - EQF*), le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

“Abilità” indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli, le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo, creativo) e pratiche (che implicano abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

“Competenze” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le “competenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia<sup>14</sup>.

Nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006 si dichiara che ad ogni cittadino deve essere assicurata e garantita la possibilità di sviluppare «le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità nella società della conoscenza»<sup>15</sup>.

Le raccomandazioni europee, sottolineando la centralità delle competenze nei processi formativi e come base per l'innovazione dei sistemi scolastici, assicurano il tono dell'ufficialità legislativa a una lunga serie di studi svolti nel corso degli anni in ambito pedagogico.

Inoltre, pur non essendo delle vere e proprie leggi, costituiscono tuttavia un vincolo che deve essere rispettato dai Paesi membri nella definizione delle politiche relative all'istruzione e alla formazione. In questo modo, è stato creato un terreno comune che permette un reale confronto fra i sistemi scolastici e formativi dei diversi Paesi membri.

12 Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo. J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*.

13 Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione di un Quadro europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente. (2008/C 111/ 01).

14 Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli.

15 Raccomandazione 18 dicembre 2006, Allegato, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*.



## In sintesi...

DOCUMENTI EUROPEI	DEFINIZIONE
<b>Competenze</b>	Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Raccomandazione 2006/962/CE
<b>Competenze chiave</b>	1. comunicazione nella madrelingua 2. comunicazione nelle lingue straniere 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia 4. competenza digitale 5. imparare a imparare 6. competenze sociali e civiche 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità 8. consapevolezza ed espressione culturale. Raccomandazione 2006/962/CE
<b>Quadro europeo delle qualifiche (EQF)</b>	Strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi delle qualifiche e per promuovere sia l'apprendimento permanente sia le pari opportunità nella società basata sulla conoscenza, nonché l'ulteriore integrazione del mercato del lavoro europeo, rispettando al contempo la ricca diversità dei sistemi d'istruzione nazionali. Raccomandazione 2008/C111/01

## Le competenze nella normativa italiana

Il dibattito relativo alle competenze nella scuola si è diffuso in Italia intorno al 2000, nell'ambito della discussione relativa alla Riforma Berlinguer e al cosiddetto riordino dei cicli. La spinta è stata data dai risultati poco gratificanti che gli studenti italiani avevano ottenuto alle prove OCSE-PISA.

Il riferimento alle competenze si trova già nella Relazione finale della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal ministro Berlinguer di elaborare «le conoscenze e competenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica»<sup>16</sup>.

Sia i decreti Fioroni<sup>17</sup> che la legge Moratti<sup>18</sup> propongono una semplificazione del curriculum scolastico, che dovrebbe diventare meno rigido e garantire maggiore spazio ad una didattica più orientata verso le competenze. L'obiettivo della scuola diventava quello di formare un «individuo competente». Ma che cosa si intende con questa espressione?

La legge Moratti, in particolare, fornisce una prima, articolata definizione di che cosa si debba intendere per «individuo competente» e nelle *Articolazioni del Profilo dello Studente* afferma:

«Il traguardo può ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola, non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) sono diventate competenze personali di ciascuno.

<sup>16</sup> Commissione tecnico scientifica per l'individuazione delle conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni. (DD.MM. n 50 del 21 gennaio 1997. EN 84 del 5 febbraio 1997).

<sup>17</sup> D.M. n 139 del 22 agosto 2007: *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

<sup>18</sup> Dlgs n 59 del 19 febbraio 2004.

Un ragazzo è riconosciuto “competente” quando, facendo ricorso a tutte le capacità di cui dispone, utilizza le conoscenze e le abilità apprese per:

- esprimere un personale modo di essere e proporlo agli altri;
- interagire con l’ambiente naturale e sociale che lo circonda;
- risolvere i problemi che di volta in volta incontra,
- riflettere su se stesso e gestire il proprio processo di crescita, anche chiedendo aiuto, quando occorre;
- comprendere, per il loro valore, la complessità dei sistemi simbolici e culturali;
- maturare il senso del bello;
- conferire senso alla vita».

In modo più sintetico, possiamo dire che l’individuo competente sa affrontare le situazioni e risolvere i problemi mettendo in campo, in modo proficuo, conoscenze, abilità, attitudini.

La capacità di mobilitare risorse diverse viene essa stessa definita come una competenza:

«Non è più sufficiente apprendere contenuti e abilità, occorre che lo studente apprenda a mobilitare le proprie conoscenze e capacità in situazioni reali o realistiche (e quindi complesse e contestualizzate) e a combinarle con le risorse personali o interne (componente affettivo-motivazionale, schemi mentali e di azione, valori, abilità pratiche,...) e con le risorse ambientali al fine di affrontare positivamente situazioni diversificate e problematiche, cioè non semplificate o ripetitive, scelte o costruite in modo che risultino intriganti per la fascia di utenza di riferimento»<sup>19</sup>.

La scuola che pone al centro le competenze, dunque, si configura come una scuola dinamica, che abilita i giovani a collocarsi positivamente nella società, fornendo loro gli strumenti necessari per affrontare le diverse situazioni, trasformandole in esperienza che implementa a sua volta le conoscenze. E tutto questo si colloca nella visione europea della formazione permanente.

Le indicazioni per il curricolo per la scuola d’infanzia e il primo ciclo di istruzione del 2007<sup>20</sup> mettono a confronto le competenze chiave contenute nelle raccomandazioni e l’impianto per discipline che caratterizza la scuola italiana. A differenza di quanto previsto nelle *Raccomandazioni*, la scelta del legislatore è stata quella di separare le competenze chiave da quelle a maggior contenuto disciplinare. Le prime sono confluite nelle competenze di cittadinanza, le seconde sono state ricondotte, per la Secondaria di secondo grado, agli **assi culturali**.

Le **competenze di cittadinanza** da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria sono:

COMPETENZA	DESCRIZIONE
<b>Imparare ad imparare</b>	Organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
<b>Progettare</b>	Elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.

<sup>19</sup> G. Roberi (a cura di), *Progettare la didattica e accertare le competenze nella Secondaria di I grado*, DIDscuola.

<sup>20</sup> DM 139/2007, Allegato n. 2 *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria*.

COMPETENZA	DESCRIZIONE
<b>Comunicare</b>	<i>Comprendere</i> messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali). <i>Rappresentare</i> eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
<b>Collaborare e partecipare</b>	Interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
<b>Agire in modo autonomo e responsabile</b>	Sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
<b>Risolvere problemi</b>	Affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
<b>Individuare collegamenti e relazioni</b>	Individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
<b>Acquisire e interpretare l'informazione</b>	Acquisire e interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Queste competenze si possono ricondurre a tre diversi ambiti:

<b>Costruzione del sé</b>	Imparare ad imparare Progettare
<b>Relazione con gli altri</b>	<i>Comunicare</i> <i>Collaborare e partecipare</i> <i>Agire in modo autonomo e responsabile</i>

Le discipline non spariscono, ma viene chiesto ai docenti di individuare le strategie più adeguate per evitare la frammentazione dei saperi. Si suggerisce inoltre di prevedere «l'organizzazione dei processi didattici in termini di apprendimento per competenze»<sup>21</sup>.

Le *Indicazioni* del ministro Moratti riconducono gli apprendimenti al discente e contengono l'idea che conoscenze e abilità contribuiscono a costruire la competenza quando il soggetto che apprende riesce a dare loro unità all'interno di un quadro unitario.

<sup>21</sup> *Linee Guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione*. Decreto del 22 agosto 2007.

A differenza dei decreti Fioroni, la Riforma Moratti suggeriva di superare la suddivisione disciplinare, attraverso la strutturazione di un curriculum basato sulle unità di apprendimento, unità di lavoro progettate per il conseguimento di competenze attraverso il contributo di più discipline. La stessa riforma prevedeva anche il *Portfolio delle competenze* che, di fatto, introduceva anche il problema della certificazione e della valutazione.

Anche i Documenti Fioroni si occupano della valutazione e parlano di «traguardi per lo sviluppo delle competenze». Sia la Riforma Moratti sia i Decreti Fioroni hanno cercato di armonizzare le indicazioni delle raccomandazioni europee con il sistema scolastico italiano.

Tale impegno sta alla base anche del più recente documento pubblicato dal MIUR il 5 settembre 2012: le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*<sup>22</sup>. Si tratta di un documento che riprende in buona parte le precedenti Indicazioni, ribadendo la centralità dello studente e la necessità che egli sia protagonista del suo processo di apprendimento. Esso contiene la descrizione del profilo dello studente e delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione:

### **«Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione**

Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.

Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in maniera consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.

Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.

Riesce a usare una lingua europea nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.

Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie, della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e

22 DLgs n 59 del 19 febbraio 2004, *Indicazioni per i Piani di Studio personalizzati*, allegati B, C, D.

procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nella comunità frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti».

Come si può notare, le competenze indicate come traguardo al termine del primo ciclo di istruzione si rifanno alle otto competenze chiave individuate dalla *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006, armonizzate con le diverse discipline ma anche con le competenze chiave indicate per il biennio della Secondaria di secondo grado, in modo da creare un percorso formativo senza soluzione di continuità.

Il documento inoltre è programmaticamente improntato a un «nuovo umanesimo»<sup>23</sup> che amplia gli obiettivi della scuola, collocandola in una dimensione mondiale:

«La scuola dovrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari: insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza [...]; promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere l'implicazione, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento, diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana[...] possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e le culture».

Si affiancano, come principi fondanti, la centralità della persona e una nuova cittadinanza: possiamo dire che questo è il documento «più europeo» fra quelli analizzati finora. In esso, infatti, le indicazioni contenute nelle *Raccomandazioni* trovano ampio spazio in una concreta integrazione nel sistema scolastico italiano<sup>24</sup>.

## In sintesi...

DOCUMENTI MINISTERIALI	DEFINIZIONE
L. 53/2003 art. 2 lett. a	È promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le <b>competenze</b> attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche. Coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea.»

<sup>23</sup> Indicazioni per il curriculum, p. 7.

<sup>24</sup> Nella Bozza del documento del 30 maggio 2012 si afferma chiaramente: «L'Italia recepisce come obiettivo generale del processo formativo del sistema pubblico di istruzione il conseguimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo con la Raccomandazione del 18 dicembre 2006».

COMPETENZA	DESCRIZIONE
<b>P.E.C.U.P all. DLgs 59/2004</b>	Dalla Premessa: «In ogni età della vita, occorre stimolare l'individuo al meglio, tenendo conto delle sfaccettature della sua personalità e delle sue capacità, per trasformarle in vere e proprie competenze».
<b>C.M. 84/2005</b>	Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione. «Si consiglia di strutturare il portfolio in modo essenziale, garantendo, in ogni caso, la presenza dei seguenti documenti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• documento di valutazione;</li> <li>• attestato di ammissione;</li> <li>• certificazione delle competenze;</li> <li>• consiglio di orientamento;</li> <li>• documentazione dei processi di maturazione personale dell'alunno;</li> <li>• modalità di partecipazione/autovalutazione dell'alunno»</li> </ul>
<b>D.M. n 139 del 22 agosto 2007</b>	Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. Art. 2 <i>Acquisizione di saperi e competenze.</i> Allegati: Gli assi culturali Competenze chiave di cittadinanza
<b>C.M. 28/2007</b>	Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione Certificazione delle competenze
<b>Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola d'infanzia e il primo ciclo di istruzione</b> , settembre 2012	Profilo dello studente. Traguardi per lo sviluppo delle competenze. Valutazione. Certificazione delle competenze

## La didattica per competenze: dall'apprendimento sequenziale all'apprendimento sistemico

La scuola è luogo di **azione** didattica e educativa e questo richiede un passaggio imprescindibile dalle definizioni teoriche alle indicazioni pratiche: come si devono aiutare i giovani a costruire le competenze necessarie per avere successo nella vita personale e professionale e a collocarsi in modo proficuo nella società della conoscenza?

Quali sono, dunque, le considerazioni che stanno alla base di una didattica che favorisca la costruzione delle competenze?

Il presupposto su cui si basa una didattica per competenze è che lo studente apprende meglio quando è protagonista del suo percorso di apprendimento, quando costruisce il suo sapere in modo attivo, attraverso contesti e situazioni di apprendimento che si fondano sull'esperienza.

Questo tipo di didattica richiede percorsi in cui gli studenti siano **effettivamente** messi in condizione di utilizzare il loro bagaglio di conoscenze e abilità, per affrontare problemi e cercare soluzioni, confrontando fra loro più alternative, anche con esperienze di apprendimento cooperativo. Nelle *Indicazioni per il curricolo* del 31 luglio 2007 il legislatore afferma: «Sviluppare le competenze significa riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando, e rappresentando fatti significativi; svi-

luppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare significati. Sviluppare il senso della cittadinanza significa scoprire gli altri, i loro bisogni e le necessità di gestire contrasti attraverso regole condivise, che si definiscono attraverso il dialogo, l'espressione del proprio pensiero, l'attenzione al punto di vista dell'altro, il primo riconoscimento dei diritti e dei doveri; significa porre le fondamenta di un abito democratico, eticamente orientato, aperto al futuro e rispettoso del rapporto uomo-natura».

Nella costruzione delle competenze sono fondamentali i saperi disciplinari, strumenti indispensabili per interpretare e dare significato alle esperienze. Tuttavia, mentre l'insegnamento tradizionale ha sempre privilegiato l'aspetto formale delle discipline, concetti, nozioni, procedure, lo sviluppo delle competenze richiede di spostare l'attenzione dal «cosa» al «come» e al «perché» e questo è possibile solo attraverso una didattica in cui lo studente sia protagonista attivo del proprio processo di apprendimento. In una didattica così concepita l'insegnante deve aiutare gli studenti a mobilitare in modo proficuo conoscenze e abilità, attraverso esperienze concrete e significative.

Ciò che viene richiesto è il passaggio da un insegnamento inteso come trasmissione frontale ad un insegnamento in cui il docente deve **creare e organizzare situazioni di apprendimento** tali da mettere in atto tutte le dimensioni dell'intelligenza, da quella cognitiva a quella affettiva.

Fondamentale anche la dimensione motivazionale ed emotiva: il coinvolgimento, la motivazione, la affettività sono elementi fondamentali nell'acquisizione di conoscenze e abilità e competenze<sup>25</sup>.

La progettazione di un percorso per la costruzione delle competenze risulta didatticamente più efficace se prevede una **programmazione** che tenga conto di tre aspetti fondamentali:

- **verso quale obiettivo** si è diretti;
- **attraverso quale percorso** si raggiunge l'obiettivo;
- **in che modo** si raggiunge l'obiettivo.

Per un'ampia trattazione dell'argomento può essere utile il volume di G. Wiggins e J. Mc Tighe, *Fare progettazione* (LAS; Roma). Per gli autori del testo è fondamentale porre al centro dell'attività didattica la «**comprensione significativa**», strettamente collegata al discorso sull'acquisizione delle competenze. Gli autori individuano e descrivono sei aspetti della comprensione significativa, che è tale quando uno studente sa:

- *spiegare*: fornire resoconti esaurienti e giustificati su fatti, esperienze, fenomeni;
- *interpretare*: raccontare storie significative, ricostruire un significativo contesto storico-culturale, rielaborare e riproporre mediante l'uso di linguaggi diversi;
- *applicare*: saper usare e applicare in contesti diversi ciò che si è appreso in ambiti di apprendimento diversi fra loro,
- *avere prospettiva*: avere e saper interpretare in modo critico una visione globale;
- *empatizzare*: avere una percezione sensibile, partendo dalle esperienze dirette, anche quando la percezione può risultare «strana»;
- *avere autoconoscenza*: percepire lo stile personale, *l'habitus* mentale; avere consapevolezza di ciò che favorisce e di ciò che ostacola la comprensione<sup>26</sup>.

Una comprensione significativa si raggiunge anche mediante l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze disciplinari.

Il percorso didattico per il conseguimento di una competenza disciplinare si articola in tre passaggi:

- le **esperienze di apprendimento**
- la **valutazione continua**

25 Nel 2001 M. Pelleray definiva la competenza come «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo», mettendo per la prima volta l'accento sulla dimensione affettiva delle competenze.

26 G. Wiggins e J. Mc Tighe, op. cit.



- la **prova contestualizzata**, costruita durante l'intero percorso didattico.

Proprio l'ultimo punto rappresenta una delle novità più significative. La particolare configurazione di una prova per la certificazione delle competenze dipende da fatto che queste non si sviluppano solo in contesti formali quali la scuola, ma anche in contesti non formali (il gruppo dei coetanei, le relazioni con adulti diversi dai genitori e dagli insegnanti, ecc.) e informali (qualsiasi contesto relazionale e affettivo).

Una **programmazione per competenze** deve sempre essere realizzata dall'**intero Consiglio di Classe**, che stabilisce quali competenze certificare, integrando competenze disciplinari e di cittadinanza<sup>27</sup>, e quale percorso didattico attuare per favorirne l'acquisizione. Il coinvolgimento del Consiglio di Classe nella sua globalità è reso necessario dal **carattere interdisciplinare** delle competenze stesse, che dovrebbero essere messe al centro della programmazione, perseguite e valutate da tutti i docenti, mediante prove specifiche, costruite sui modelli delle prove internazionali (OCSE-PISA), scegliendo argomenti e tipologie diversi, in modo da richiedere l'attivazione di più competenze.

Quindi **programmare per competenze significa enucleare e definire alcune competenze ritenute particolarmente significative, e centrare la programmazione su di esse.**

## Le prove di competenza

Una prova di competenza, o prova contestualizzata, deve esser concepita per valutare il grado di sviluppo di aspetti di competenza in ogni disciplina o asse. Lo sviluppo delle competenze è dinamico e iterativo.

Le prove hanno lo scopo di verificare la capacità dell'allievo di mobilitare conoscenze e abilità, combinandole con le risorse personali o interne (affettività, motivazione, schemi mentali, ecc.) e ambientali per affrontare problemi e trovare soluzioni.

È importante ricordare che le prove di competenza devono rispecchiare o simulare contesti di vita quotidiana (sociale, personale, scolastica, lavorativa): devono cioè, come abbiamo già più volte sottolineato, riprodurre contesti autentici.

Sono prove che presentano situazioni di verifica aperte, articolate, sovra e interdisciplinari in cui l'allievo viene chiamato a immedesimarsi in un ruolo specifico all'interno di una situazione complessa.

Le prove possono richiedere un tempo di esecuzione più o meno ampio e possono prevedere anche delle parti da svolgere secondo le modalità del lavoro di gruppo o del *cooperative learning*.

Tutte prevedono una **produzione**, cioè un **compito**, che può essere orale, scritta, figurativa o un elaborato digitale.

Queste prove si differenziano da quelle più tradizionali soprattutto per tre motivi:

- presentano **un contesto reale**;
- hanno **destinatari precisi**;
- hanno **finalità specifiche**.

Di seguito una griglia, con descrittori, utilizzabile come schema per costruire una prova di competenza e alcuni esempi di ruoli e di compiti che possono essere assegnati in una prova di competenza.

<sup>27</sup> Per le competenze di cittadinanza si fa riferimento al quadro normativo europeo, in particolare alla Raccomandazione del 18 dicembre 2006.

<b>Titolo della prova</b>	.....
<b>Destinatari della prova</b>	(Classe alla quale si pensa di sottoporre la prova)
<b>Destinatari del compito</b>	Il compito, in quanto richiesta di una elaborazione di un prodotto “concreto”, ha dei destinatari cui il compito stesso è rivolto.
<b>Competenze che la prova si prefigge di valutare</b>	Si intendono le specifiche competenze che la prova vuole valutare, le competenze di cittadinanza. (In questa parte vanno anche esplicitate le competenze attese, descritte di seguito come strutture di interpretazione, strutture di azione e strutture di autoregolazione)
<b>Situazione-problema di partenza e compito proposto</b>	La situazione-problema di partenza deve essere “aperta”, cioè permettere più soluzioni possibili e più interpretazioni, tratte dal mondo reale. Deve permettere allo studente di coniugare le conoscenze acquisite a scuola con quelle personali, acquisite in contesti non formali e informali. Deve inoltre far emergere il livello di competenza raggiunto dallo studente: base, intermedio, avanzato. La situazione-problema non deve mai essere presentata secondo le stesse modalità, ma deve variare nell'impostazione e nelle consegne.
<b>Elenco dei materiali e dei documenti</b>	Si elencano e descrivono brevemente i materiali necessari per svolgere la prova. In una prova di competenza che voglia essere particolarmente significativa, non dovrebbero mancare riferimenti a documenti non presenti nella prova stessa, ma la cui conoscenza dovrebbe far parte del bagaglio di risorse dello studente.
<b>Tipologia delle attività proposte</b>	Si descrivono brevemente le tipologie di esercizi e di attività che vengono scelte per costruire il percorso della prova, percorso mediante il quale lo studente sarà in grado di svolgere il compito secondo le consegne.

Nel somministrare questo tipo di prova, il docente deve avere ben chiare quali sono le competenze “attese” e la serie di operazioni che lo studente dovrebbe mettere in atto per affrontare e svolgere la prova stessa. Queste operazioni sono divise in ambiti e sono espresse mediante verbi. Rappresentano le competenze che si vogliono valutare attraverso la prova contestualizzata. Ne forniamo di seguito alcuni esempi, sempre considerando che ogni docente può e deve enucleare le competenze attese sulla base dei destinatari della prova e del loro percorso didattico ma anche della loro maturazione personale.

**L'interpretazione della prova.** L'allievo deve essere in grado di leggere in modo competente la prova. Se, come già suggerito, la situazione-problema di partenza è aperta e presenta più alternative di soluzione, la capacità di lettura dovrà essere tale da permettere allo studente di operare delle scelte fra le varie, possibili interpretazioni. I descrittori per mettere in evidenza tale capacità potrebbero essere i seguenti:

- cogliere elementi, collegamenti, relazioni, ecc.;
- identificare dati, informazioni, obiettivi, ecc.;
- riconoscere situazioni problematiche, informazioni principali e informazioni secondarie, informazioni mancanti, ecc.;
- selezionare informazioni, dati, strategie più adeguate, ecc.;
- distinguere informazioni attendibili da quelle che devono essere verificate.

**Le azioni da mettere in atto.** L'allievo deve mettere in atto una serie di azioni per affrontare la prova in modo competente.

- Analizzare contenuti, informazioni, dati, ecc.
- Classificare contenuti, dati, strategie di soluzione, ecc.

- Eseguire procedure.
- Formulare ipotesi, ipotesi di soluzioni, fare inferenze, ecc.
- Individuare analogie e differenze, strutture o parti di esse.
- Ipotizzare soluzioni.
- Realizzare prodotti di natura diversa.
- Riassumere dati, contenuti, informazioni.
- Elaborare grafici, tabelle, schemi.
- Descrivere processi, procedure, oggetti, ecc.
- Organizzare contenuti, informazioni, dati, ecc.
- Ricavare indicazioni, conclusioni, ecc.
- Ecc.

**La riflessione sul proprio lavoro.** L'allievo deve essere in grado di riflettere sulla propria azione e sul proprio metodo di lavoro. Deve saper osservare ed eventualmente criticare il proprio modo di affrontare la prova e di elaborare il compito richiesto. Attraverso questo tipo di struttura, l'allievo apprende dall'esperienza e cambia le proprie strategie in funzione delle sollecitazioni del contesto.

- Argomentare le proposte che ha fatto.
- Chiarire le proprie proposte e le strategie usate.
- Descrivere i passaggi del proprio lavoro.
- Giustificare e motivare le scelte operate nel corso dello svolgimento della prova.
- Difendere le proprie scelte e le soluzioni proposte.
- Trovare errori.
- Ecc.

### **Esempi di compiti**

- Elaborare una tabella con la descrizione delle procedure utilizzate per fare un esperimento di scienze
- Scrivere la scaletta di un discorso da tenere in pubblico
- Scrivere una quarta di copertina per un romanzo di prossima pubblicazione
- Scrivere una scheda libraria per lo schedario della biblioteca
- Elaborare un volantino per promuovere una iniziativa
- Scrivere una lettera per convincere il sindaco a potenziare la raccolta differenziata
- Elaborare un dépliant per illustrare una mostra
- Elaborare un questionario per svolgere una indagine
- Presentare in forma di discorso i dati contenuti in un grafico
- Preparare la locandina di uno spettacolo
- Preparare una presentazioni utilizzando supporti digitali
- Preparare una serie di domande per i partecipanti ad una tavola rotonda
- Progettare un giardino
- Progettare un soggiorno all'estero per l'intera classe e fare un bilancio preventivo
- Programmare il soggiorno di un gruppo di studenti stranieri, ospiti della scuola per uno scambio culturale
- Preparare la descrizione di un monumento della città per una enciclopedia on line
- Preparare l'home page per il sito della scuola (o della propria città, o del gruppo scout...)
- Aiutare un amico a scegliere il telefonino confrontando modelli diversi
- Aiutare un amico a scegliere il piano tariffario telefonico più conveniente
- Aiutare la nonna a capire il funzionamento del cellulare
- Inventare un gioco e scriverne le regole

- Fare un ordine per corrispondenza
- Fare un ordine on line
- Scrivere un curriculum europeo
- ...

## La valutazione delle competenze

La valutazione delle competenze può avvenire per livelli<sup>28</sup>:

<b>LIVELLO BASE</b>	Lo studente svolge compiti semplici in situazioni note. Mostra di saper applicare conoscenze e abilità essenziali, e di saper applicare regole e procedure fondamentali. È un livello puramente esecutivo, in cui lo studente applica strategie di soluzione meccaniche e ripetitive, senza margini di interpretazione e creatività.
<b>LIVELLO INTERMEDIO</b>	Lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mobilitando in modo proficuo conoscenze e abilità acquisite. Questo livello evidenzia la capacità dello studente di risolvere problemi con interpretazioni che richiedono la scelta autonoma di strategie e sa applicarle, anche se in contesti noti, cioè anche se già applicate nel corso dell'attività didattica.
<b>LIVELLO AVANZATO</b>	Lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi anche in situazioni non note e mostra padronanza nella mobilitazione di conoscenze e abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni, fa scelte autonome e responsabili. Questo livello denota la capacità di affrontare e interpretare anche situazioni mai affrontate nel corso dell'attività didattica e la capacità di porsi in modo critico di fronte alle stesse. Lo studente che raggiunge questo livello di competenza è in grado di formarsi delle opinioni in modo autonomo, mostrando anche una notevole capacità di riflessione.

La competenza ha a che fare con la risoluzione di un problema, con il raggiungimento di uno scopo; non esiste se non “in situazione”. Come insieme di conoscenze, abilità e attitudini, richiede l'impiego di procedure complesse e articolate. La valutazione deve quindi tenere conto di più fattori:

- pluralità e varietà delle fonti;
- tipologia delle prove aperte;
- interazione tra aspetti soggettivi, oggettivi e intersoggettivi,
- la convergenza di informazioni acquisite in contesti formali, non formali e informali.

Per questi motivi non è possibile una valutazione se non parziale.

Poiché la competenza presenta varie sfaccettature e coinvolge abilità diverse, è opportuno che la valutazione venga fatta mediante prove il più possibile diversificate fra loro, in modo che diversificati siano anche gli ambiti che rientrano nella valutazione. È questa la procedura adottata, ad esempio, dalle prove internazionali, che “frammentano” la competenza più complessa in una serie di sottocompetenze.

Per risolvere il compito, qualunque sia la natura del medesimo, lo studente deve compiere una serie di operazioni collegate fra loro, per raggiungere pienamente l'obiettivo.

Non si può proporre una griglia di valutazione oggettiva per la valutazione delle competenze; è possibile però fornire una **griglia di osservazione esemplificativa**, con indicatori che consentano al docente di **ricavare dati per valutare il percorso operativo attraverso il quale l'alunno ha portato a compimento il suo compito**.

<sup>28</sup> Per i livelli si fa riferimento a quanto contenuto nel DM9/2010.

A questa griglia va poi affiancato il **questionario di autovalutazione** in cui l'alunno valuta il prodotto realizzato e il percorso effettuato. Le informazioni ricavate saranno preziose sia per l'alunno, che potrà imparare a conoscersi e ad autovalutarsi, sia per il docente che potrà venire a conoscenza delle dinamiche cognitive, affettive, intenzionali alla base delle scelte operative effettuate dall'alunno.

## Griglia di osservazione – valutazione

Qui di seguito un esempio di griglia per le prove di Italiano.

NELLO SVOLGERE LA PROVA DI COMPETENZA L'ALLIEVO È STATO IN GRADO DI:	LIVELLO NON RAGGIUNTO	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO	PROVA N. ESERCIZI N.
	<b>Parte I</b> - Rilevazione dati sulla comprensione e sull'utilizzo del contenuto dei documenti proposti				
comprendere il significato generale del/i testo/i che ha letto					
comprendere lo scopo del/i testo/i					
comprendere le informazioni esplicite					
fare delle inferenze (cogliere il non detto)					
dare giudizi motivati sul contenuto del/i testo/i che ha letto					
organizzare e motivare un ragionamento					
riflettere sulla forma di un testo, dimostrando di avere abilità relativamente: a. all'ortografia b. alla morfologia c. alla sintassi					
riconoscere le figure retoriche di maggior rilievo (similitudine, metafora,...)					
riconoscere l'uso di registri diversi					
destreggiarsi con tipologie testuali poco familiari					
riassumere parti del/i testo/i					
parafrasare parti del/i testo/i					
interpretare schemi, tabelle e grafici					
mettere a confronto due o più testi					
far riferimento a conoscenze esterne al/ai testo/i					
	<b>Parte II</b> - Rilevazione dati sulla formulazione dei quesiti e degli esercizi				
rispondere a domande a scelta multipla					
rispondere a domande aperte a risposta univoca					
rispondere a domande aperte a risposta breve					
rispondere a domande aperte a risposta argomentata					
orientarsi nei testi continui (informativo, narrativo, argomentativo, documenti, atti ufficiali)					

NELLO SVOLGERE LA PROVA DI COMPETENZA L'ALLIEVO È STATO IN GRADO DI:	LIVELLO NON RAGGIUNTO	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO	PROVA N. ESERCIZI N.
orientarsi nei testi non continui (tabelle, grafici, fogli informativi, pubblicità, immagini con didascalie)					
	<b>Parte III</b> - Rilevazione dati sul raggiungimento del compito				
fornire un prodotto finale rispondente alle richieste nel contenuto					
fornire un prodotto finale rispondente alle richieste nell'organizzazione					
fornire un prodotto finale rispondente alle richieste nella forma					

## Certificazione delle competenze

La **certificazione** delle competenze costituisce l'ultimo passaggio del processo di valutazione. Avendo acquisito il concetto che sono le conoscenze e le abilità che costituiscono la competenza, anche la valutazione di questi ultimi contribuisce alla certificazione. Per questo è utile l'utilizzo delle **rubriche di valutazione** organizzate per livelli sul modello di quella presentata alle pagine precedenti<sup>29</sup>.

L'acquisizione delle competenze, come abbiamo detto, avviene in contesti diversi, formali e non formali. Questo da un lato assicura la natura integrata della competenza, dall'altro crea un problema al momento della valutazione: una competenza acquisita in un contesto non formale, sebbene posseduta ad un livello avanzato, non può essere certificata dalla scuola.

Ecco la necessità di stabilire degli **standard di competenza**, riconosciuti e condivisi, che permettano di certificare anche le competenze acquisite in contesti informali.

La certificazione delle competenze ha lo scopo di attestare il grado di avvicinamento degli apprendimenti di una persona ad un preciso standard, definito e condiviso.

In realtà, quello della definizione degli standard continua ad essere un nodo da sciogliere, in quanto non si è mai giunti ad una definizione chiara e condivisa e, al momento, non esistono modelli nazionali. Questo accade nonostante la legge italiana abbia iniziato a parlare di certificazioni fin dal 1997<sup>30</sup>.

La svolta più significativa si è avuta con il *framework* delle competenze di base per l'obbligo di istruzione nel 2007 e con l'adozione del corrispondente certificato nazionale nel 2010.

La normativa italiana, infatti, nel 2007 ha introdotto la certificazione delle competenze<sup>31</sup> e l'ha resa obbligatoria, alla fine dell'obbligo scolastico, mediante il modello adottato ai sensi del D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010<sup>32</sup>. Si tratta di uno strumento che dovrà essere man mano integrato nella pratica didattica, tenendo presente il suo significato e le sue implicazioni a livello di valutazione formativa del percorso di apprendimento dello studente.

<sup>29</sup> Indicazioni utili circa le rubriche di valutazione si possono trovare sul sito: <http://www.adirisorse.it/>

<sup>30</sup> DPR n 323 del 23 luglio 1998 relativo al Regolamento del nuovo esame di Stato.

<sup>31</sup> D. n 139 del 22 agosto 2007.

<sup>32</sup> Per il modello del Certificato delle competenze base si veda il sito: <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/>