

Franca Da Re

La didattica per competenze

APPRENDERE COMPETENZE,
DESCRIVERLE, VALUTARLE

Coordinamento redazionale: Paola Maletto
Redazione: Cristina Jaccod
Progetto grafico: Elena Petruccelli
Copertina: Sunrise Advertising, Torino
Coordinamento grafico: Elena Petruccelli
Impaginazione elettronica: Centro Grafico Meridionale, Napoli
Controllo qualità: Elena Petruccelli
Segreteria di redazione: Vilma Cravero

Franca Da Re è psicologa, dirigente scolastica. È stata insegnante di scuola primaria e psicopedagogista.
Svolge attività di formazione su organizzazione scolastica, didattica, valutazione degli apprendimenti, autovalutazione d'istituto.
In particolare si occupa di didattica per competenze, realizzando materiali di lavoro, modelli di curriculum, saggi e percorsi di formazione.
È stata membro del Comitato tecnico scientifico della Rete di scuole "Rete veneta per le Competenze", che ha prodotto un'ampia documentazione sulla didattica per competenze nella scuola del secondo ciclo.
È autrice di pubblicazioni sulla valutazione, sulle metodologie didattiche, sulle competenze e su temi psicologici ed educativi.

Tutti i diritti riservati
© 2013, Pearson Italia, Milano - Torino

FA 6518 00075G

Per i passi antologici, per le citazioni, per le riproduzioni grafiche, cartografiche e fotografiche appartenenti alla proprietà di terzi, inseriti in quest'opera, l'editore è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire nonché per eventuali non volute omissioni e/o errori di attribuzione nei riferimenti.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno didattico, con qualsiasi mezzo, non autorizzata. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Stampato per conto della casa editrice presso
Arti Grafiche DIAL, Mondovì (CN), Italia

| Ristampa | Anno |
|-------------------|-------------------|
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 | 13 14 15 16 17 18 |

LIBRI DI TESTO E SUPPORTI DIDATTICI

Il sistema di gestione per la qualità della Casa Editrice è certificato in conformità alla norma UNI EN ISO 9001:2008 per l'attività di progettazione, realizzazione e commercializzazione di prodotti editoriali scolastici, lessicografici, universitari e di varia.



Indice

| | | |
|----|---|----|
| 1 | Competenza: verso una definizione condivisa | 7 |
| 1. | Le ragioni del successo del concetto di competenza | 7 |
| 2. | L'evoluzione del concetto nel tempo | 8 |
| | Il passaggio <i>dalle</i> competenze <i>alla</i> competenza | 10 |
| 3. | Lo scenario europeo | 11 |
| | Le otto competenze chiave di cittadinanza | 11 |
| | L'EQF, ovvero i risultati in termini di conoscenze, abilità e competenze | 12 |
| | Per approfondire il concetto di competenza | 12 |
| | Il filo conduttore dei documenti europei | 15 |
| 4. | I riferimenti normativi nazionali | 16 |
| 2 | Fornire strumenti per la formazione della persona competente | 19 |
| 1. | Una didattica su misura per gli studenti | 19 |
| | Un nuovo modo di insegnare | 19 |
| | Come realizzare la didattica per competenze | 20 |
| 2. | Uno strumento fondamentale: l'unità di apprendimento | 22 |
| | Alcuni esempi | 23 |
| 3. | L'insegnante: un ruolo di primo piano | 24 |
| 3 | Costruire un curriculum per competenze e descrivere i risultati di apprendimento | 27 |
| 1. | La formulazione del curriculum e il superamento del concetto di programmazione | 27 |
| | Un lavoro di sinergie | 28 |
| 2. | Quali competenze? | 28 |
| | L'allegato 2 alla OM 236 del 1993 sulla scheda di valutazione degli apprendimenti | 29 |

| | | |
|----|--|----|
| | Il DM 139/07 sul nuovo obbligo di istruzione | 30 |
| | Le Linee Guida ai Piani di Studio Provinciali per il primo ciclo della Provincia di Trento | 34 |
| | I limiti del DM 139/07 e delle Linee Guida della Provincia di Trento | 40 |
| 3. | Le competenze chiave europee come quadro di riferimento unificante | 41 |
| | Comunicazione nella madrelingua e Comunicazione nelle lingue straniere | 42 |
| | Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia | 42 |
| | Competenza digitale | 43 |
| | Imparare a imparare | 44 |
| | Competenze sociali e civiche | 44 |
| | Spirito di iniziativa e imprenditorialità | 47 |
| | Consapevolezza ed espressione culturale | 48 |
| 4. | Dalla critica dei documenti alla nostra proposta di descrizione delle competenze | 49 |
| | La competenza chiave “Comunicazione nella madrelingua” | 51 |
| | La competenza chiave “Imparare a imparare” | 54 |
| | La competenza chiave “Competenze sociali e civiche” | 57 |
| | La competenza chiave “Spirito di iniziativa e imprenditorialità” | 60 |
| | L’articolazione di altre competenze chiave | 62 |
| 5. | “Evidenze” e “compiti significativi” per mobilitare le competenze | 62 |
| 6. | Metodi di valutazione della padronanza: “livelli” e “rubrica” | 63 |
| | L’“esportabilità” della rubrica | 64 |
| | Un corretto apprezzamento delle competenze | 66 |
| | Livelli di padronanza nella “Comunicazione nella madrelingua” | 67 |
| 7. | L’uso dei gradi come specificazione dei livelli di padronanza | 70 |
| | La tabella dei gradi e le sue problematiche | 71 |
| 8. | Una proposta di percorso basato sulle competenze | 72 |
| | Il Collegio dei Docenti fornisce le rubriche di competenza | 72 |
| | Il Collegio dei Docenti mette a punto le unità di apprendimento | 73 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4 | Strategie, tecniche, strumenti didattici per costruire competenze | 75 |
| 1. | Una prospettiva per creare sapere | 75 |
| 2. | La riflessione-ricostruzione come modalità metacognitiva | 75 |
| 3. | La flessibilità delle tecniche didattiche per valorizzare le differenze individuali | 76 |
| | Gli stili cognitivi | 76 |
| | I diversi tipi di intelligenza | 78 |
| | Gli stili di attribuzione e i loro effetti | 79 |
| | Una didattica flessibile | 80 |
| | Una didattica induttiva | 81 |
| | Mediatori didattici e simulazioni | 82 |
| | Verso le teorie | 82 |
| | Conoscenze e competenze | 83 |
| 4. | L'apprendimento sociale e cooperativo | 84 |
| | Avviare al lavoro di gruppo | 84 |
| | Vantaggi del lavoro di gruppo | 85 |
| 5. | Le teorie dell'apprendimento cooperativo | 85 |
| | L'interdipendenza positiva nel gruppo | 86 |
| | La responsabilità personale | 87 |
| | L'interazione promozionale faccia a faccia | 87 |
| | L'importanza delle competenze sociali: la classificazione delle abilità sociali di Goldstein | 87 |
| | Il controllo o revisione del lavoro svolto insieme | 89 |
| | La valutazione individuale e di gruppo | 89 |
| | I gruppi piccoli ed eterogenei | 90 |
| 6. | L'unità di apprendimento come strumento di costruzione delle competenze | 91 |
| | I vantaggi dell'UDA | 92 |
| | L'UDA e il "programma" | 92 |
| | Ottimizzare la didattica con la contestualizzazione | 94 |
| | La consegna agli studenti | 98 |
| | Il piano di lavoro dell'UDA | 99 |

| | |
|--|-----|
| Diagramma di Gantt | 100 |
| Un'UDA articolata | 100 |
| La rilevanza pubblica dell'UDA | 101 |
| 5 Verifica, valutazione e certificazione delle competenze | 103 |
| 1. Valutazione di competenza e valutazione di profitto | 103 |
| Le fasi della valutazione | 103 |
| 2. Verifica, valutazione, comunicazione | 104 |
| Metodi di verifica e prove (strutturate e non strutturate) | 105 |
| Effetti di distorsione della valutazione | 106 |
| Migliorare la valutazione | 108 |
| 3. Le scale di misurazione | 108 |
| Le soglie e i criteri | 109 |
| 4. Per riassumere: aspetti della verifica, della valutazione e della comunicazione | 111 |
| Verifica | 111 |
| Valutazione | 111 |
| Comunicazione | 111 |
| 5. La certificazione delle competenze | 112 |
| Profitto | 112 |
| Altre possibilità di comunicazione | 113 |
| Comunicazione della valutazione delle competenze | 114 |
| Mettere in rapporto competenza e profitto | 114 |
| Griglia di osservazione per la valutazione dell'unità di apprendimento - Processo | 117 |
| Griglia di valutazione dell'unità di apprendimento - Prodotto | 146 |
| 6. Conclusioni | 149 |
| Bibliografia | 151 |

1 Competenza: verso una definizione condivisa

1. Le ragioni del successo del concetto di competenza

Il concetto di competenza, come la maggior parte dei concetti che fanno capo alle scienze umane e sociali, non è univoco ed è stato utilizzato nel tempo con valenze e sfumature semantiche differenti, a seconda del momento storico, del contesto e delle teorie di riferimento.

Possiamo rilevare che negli ultimi decenni l'interesse per le competenze si è sviluppato in diversi settori, dall'economia alla gestione aziendale, dalla psicologia alla formazione, dall'educazione all'istruzione, fino alla politica.

Vi sono diverse ragioni per cui l'interesse degli studiosi si è sempre più focalizzato sulle competenze:

- a) nella società post-industriale il lavoro è mutato rispetto al passato, caricandosi via via di contenuti di conoscenza, mentre va contraendosi l'aspetto meramente manuale ed esecutivo;
- b) aumenta e riveste sempre maggiore importanza l'aspetto "immateriale" del lavoro, legato a fattori come le relazioni interne ed esterne, la comunicazione, le capacità metodologiche e strategiche, la responsabilità individuale, la condivisione dei valori aziendali;
- c) la crescente globalizzazione del lavoro e delle relazioni economiche, con la conseguente alta mobilità delle persone, determina la necessità di reperire strumenti di "comunicazione" del sapere e saper fare delle persone diversi dai semplici titoli di studio o dai curricula, che non sempre sono in grado di documentare ciò che le persone realmente fanno e sanno fare;
- d) la maggiore mobilità delle persone anche nel mercato interno del lavoro (da azienda ad azienda, da posto a posto) determina la necessità di valutare il potenziale umano per indirizzare, orientare, qualificare e riqualificare la manodopera;
- e) nell'ambito della formazione e dell'istruzione, si constata che l'apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali conseguiti mediante applicazione ed esercitazioni non garantisce la formazione di atteggiamenti funzionali alle richieste della vita e del lavoro, in particolare per quanto riguarda le capacità di problem solving, di assumere iniziative autonome flessibili, di

mobilitare i saperi per gestire situazioni complesse e risolvere problemi. Sempre più spesso l'insegnamento basato sulla trasmissione del sapere genera negli studenti demotivazione, estraneità e disamore per lo studio, anche in considerazione dell'importanza e della rilevanza che assumono per i giovani i saperi informali e non formali, realizzati al di fuori della scuola attraverso le esperienze extrascolastiche, di relazione e i mass-media.

Il concetto di competenza (l'apprendimento di competenze, l'esercizio della competenza, con i significati sempre più legati alla realizzazione personale che esso assume), dunque, sembra venire incontro alle mutate esigenze della società. Da qui il grande interesse del mondo della formazione, dell'economia e dell'impresa di molti Stati per la questione.

2. L'evoluzione del concetto nel tempo

Il concetto di "competenza" ha conosciuto un'interessante evoluzione nel tempo, che possiamo riconoscere in alcune definizioni che gli studiosi hanno elaborato nel corso degli anni, sia riferendosi a contesti strettamente lavorativi sia ad ambiti più ampi¹. Vediamo qui di seguito questi differenti approcci.

- 1) Visione di chi concepisce la competenza come una somma di parti (conoscenze, abilità, capacità) e, quindi, pone a oggetto di cura i frammenti (conoscenze, abilità, capacità) e non il tutto. Ne riportiamo due esempi:

La competenza [può essere concepita] come un insieme articolato di elementi: le capacità, le conoscenze, le esperienze finalizzate.

La capacità in termini generali può essere definita come la dotazione personale che permette di eseguire con successo una determinata prestazione, quindi la possibilità di riuscita nell'esecuzione di un compito o, in termini più vasti, di una prestazione lavorativa. L'esperienza finalizzata consiste nell'aver sperimentato particolari attività lavorative, o anche extralavorative, che hanno consentito di esercitare, provare, esprimere le capacità e le conoscenze possedute dalla persona.

W. Levati, M. Saraò, *Il modello delle competenze*, Franco Angeli, Milano 1998

Competenze: l'insieme delle conoscenze, delle abilità tecniche, cognitive e relazionali messe in atto nell'esercizio appropriato di attività o compiti lavorativi.

Per competenze tecniche si intendono quelle associate ad un repertorio di procedure operative, richiedono esercizio, memorizzazione, discernimento fra situazioni predefinite ecc.

¹ Le definizioni riportate sono tratte da Italia Forma (a cura di), *Competenza e Competenze. Quadro di riferimento*, materiali di lavoro ISFOL, Roma 2004.

Per competenze cognitive si intendono quelle associate al problem setting/solving; sono capacità lavorative riguardanti la diagnosi, la presa di decisione, la valutazione di conseguenze ecc.

Per competenze relazionali si intendono quelle associate al comunicare, cooperare, motivare; sono capacità di gestione delle interazioni lavorative con gli altri soggetti del proprio role-set.

Regione Emilia Romagna, *Glossario dei termini utilizzati nei documenti di lavoro elaborati per la predisposizione delle politiche formative*, 1997

2) Visione di chi concepisce la competenza come performance, quindi come un requisito relativo al piano organizzativo e non alla persona, e tende a costruire “dizionari di competenze” di matrice neo-tayloristica (più evidente nell’approccio britannico):

Competenza: la capacità di mettere in atto, in situazione di lavoro, un comportamento conforme agli standard richiesti. Il concetto di competenza incorpora la padronanza di significative skill e conoscenze tecniche e l’abilità di applicare tali skill e conoscenze al fine di risolvere problemi e rispondere alle contingenze, nonché l’abilità di trasferirle a nuove situazioni nel contesto occupazionale.

Investors in People UK, *The Investors in People Standard*, London 1996

Una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata ad una performance eccellente in una mansione. [La competenza] si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità.

L. Spencer, S. Spencer, *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995

3) Visione di chi concepisce la competenza come l’atto della mobilitazione efficace della persona di fronte a problemi (OCDE, Le Boterf):

Le competenze sono costituite dall’attitudine individuale e, al limite, soggettiva, di utilizzare le proprie qualificazioni, i propri saper fare e le proprie conoscenze al fine di raggiungere un risultato. Infatti, non esistono competenze “oggettive”, tali da poter essere definite indipendentemente dagli individui nei quali esse si incarnano. Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti.

OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l’enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, OCDE, Paris 1966

La competenza non è uno stato od una conoscenza posseduta. Non è ridicibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. [...] La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. [...]. Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di “messa in opera”. [...] La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui.

G. Le Boterf, *De la compétence*, Les éditions de l’Organisation, Paris 1994

Ha suscitato grande interesse anche il cosiddetto “modello ISFOL delle competenze” (ISFOL, 1998) che sviluppava il concetto di competenza in una tripartizione di:

- competenze di base: competenze nella lingua madre e nella lingua straniera, nel campo dell'informatica, competenze scientifiche e matematiche, problem solving ecc.;
- competenze professionali: più strettamente legate a specifici contesti professionali (tecnologiche, commerciali, giuridiche ecc.);
- competenze trasversali: identificate come diagnosticare, relazionarsi, affrontare ecc.

Il passaggio dalle competenze alla competenza

Da tutte queste definizioni emerge chiaramente una considerazione importante: la competenza è una integrazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi), capacità personali e sociali (collaborare, relazionarsi, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali).

Potremmo annoverare il modello ISFOL tra il primo e il secondo approccio, mentre la prospettiva che ispira l'EQF (si veda più avanti) sposa la terza visione, che potremmo definire antropologica e sociale, ben evidenziata da Le Boterf.

Quest'ultima visione, che è quella che ci trova maggiormente concordi, descrive il passaggio *dalle* competenze *alla* competenza e dai 3 *savoir* (sapere, saper fare e saper essere) all'unico *saper agire (e reagire)*. In quest'ottica, non esiste competenza senza la co-presenza di tutti questi fattori. La competenza, quindi, viene intesa come la mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse personali, per risolvere problemi, assumere e portare a termine compiti in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale; in sintesi, cioè, un “sapere agito”. Sempre più si parla di “competenza”, piuttosto che di “competenze”. Si veda a questo proposito la definizione dell'OCDE: «Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti». Ciò significa che la competenza è una risorsa personale pervasiva, impiegabile dalla persona in tutte le manifestazioni della propria vita.

Ciò che rende la competenza tanto potente e la distingue dalle conoscenze e dalle abilità prese da sole è l'intervento e l'integrazione con le risorse e le capacità personali. Il fatto che la persona sappia mobilitare conoscenze e abilità *attraverso* l'impiego di capacità personali le permette di generalizzare a contesti differenti il modello d'azione e, inoltre, di reperire conoscenze e abilità nuove di fronte a contesti che mutano, alimentando e accrescendo la competenza stessa.

3. Lo scenario europeo

Dalla metà degli anni Novanta del Novecento, anche l'Unione Europea si è sempre più interessata alle competenze, ritenendole centrali per l'istruzione, l'educazione, la formazione permanente, il lavoro, nella prospettiva della valorizzazione del "capitale umano" come fattore primario dello sviluppo.

Nelle Conclusioni ai lavori di Lisbona del Parlamento Europeo del 2000, si indicano già alcune strade da percorrere; tra le altre:

- a) definizione delle competenze chiave europee per l'esercizio della cittadinanza attiva;
- b) obiettivi di innalzamento dei livelli di istruzione e di allargamento dell'educazione permanente;
- c) riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, nel quadro dell'apprendimento formale.

Le otto competenze chiave di cittadinanza

In tutti i documenti successivi al testo del 2000 questi concetti vengono ripresi e approfonditi. Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 28 maggio 2004 si insiste ancora maggiormente sulla questione del riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, affermando che essi contribuiscono a buon diritto, come quelli formali, a costruire la competenza; nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006, vengono enunciate in maniera definitiva le otto competenze chiave per la cittadinanza europea. Recita il documento nel suo Allegato:

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 delinea 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.

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. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.

L'EQF, ovvero i risultati in termini di conoscenze, abilità e competenze

In un documento successivo, la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, viene definito il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF).

Quello che particolarmente ci interessa è che, nella Raccomandazione del 23 aprile 2008 sull'EQF, viene fornita una definizione di competenza che, data l'autorevolezza dell'organismo che la formula, può permetterci di accantonare tutte le ambiguità semantiche e concettuali connesse alla polisemia del termine. Ci si può inoltre riferire alla formulazione europea per la ricchezza e profondità in essa contenute. I risultati dell'apprendimento, nella Raccomandazione, sono costituiti in termini di conoscenze, abilità, competenze. Ciascuno di questi concetti viene definito nel seguente modo:

Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento.

Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;

Abilità: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

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

Per approfondire il concetto di competenza

Se analizziamo la definizione di “conoscenza”, contenuta nella Raccomandazione, come «risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento» ci rendiamo conto che conoscenza non è sinonimo di “contenuto”. Non tutti i contenuti diventano conoscenze, ovvero patrimonio assimilato in modo permanente dalla persona. Sappiamo, anche per esperienza personale, che non tutto ciò che ascoltiamo, leggiamo e che ci viene spiegato viene assimilato permanentemente. Molte informazioni, infatti, sono selezionate e filtrate in base all'interesse personale, alla

difficoltà percepita, al valore che attribuiamo al materiale. Ecco perché, come insegnanti, dobbiamo selezionare attentamente i contenuti che riteniamo indispensabili per costruire le abilità e le competenze e su quei contenuti dobbiamo agire con tutte le nostre capacità didattiche e personali perché diventino appunto “conoscenze” organizzate e strutturate intorno a nuclei significativi dal punto di vista epistemologico e educativo. Le conoscenze rimangono dopo l'interrogazione, dopo l'esame, dopo la fine del percorso scolastico. Molto possiamo trattare in modo non approfondito, altro possiamo accennare o anche tralasciare. È importante, però, che noi forniamo capacità di ricerca, di selezione, di organizzazione dell'informazione, perché al bisogno le persone sappiano trovare le informazioni che non posseggono o hanno dimenticato, senza necessità di tenerle costantemente in memoria.

Il significato di “abilità”, fornito dalla Raccomandazione, come «capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi» sul fronte sia cognitivo sia pratico-organizzativo rimanda al concetto di “procedura” e di “processo”. In effetti, la definizione di know-how è, letteralmente, “sapere come” e comprende, quindi, anche esperienza, conoscenza, bagaglio di conoscenze tecniche, profonda conoscenza del processo di come operare in un determinato settore. Le abilità, cognitive o pratiche, possono essere estremamente complesse e richiedere grande preparazione alla persona che le impiega per gestire situazioni e risolvere problemi.

La “competenza”, nella Raccomandazione del 2008, viene descritta come «comprovata [quindi manifestata da evidenze] capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche» nei più diversi contesti di vita, di studio e di lavoro. Abbiamo altrove detto che essa è “sapere agito”, capacità di mobilitare il sapere per risolvere problemi e gestire situazioni.

Sorge quindi legittimo l'interrogativo su in che cosa la competenza si differenzi dall'abilità, anch'essa usata per risolvere problemi. Innanzitutto la competenza è caratteristica della persona, più che della situazione. Ricordiamo la definizione OCDE: «Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti» e anche quella fornita da Le Boterf. La competenza non esiste se non nell'azione della persona in situazione. Non è legata, come l'abilità, a specifici processi o compiti, è pervasiva della persona, la quale, anche in mancanza di informazioni o saperi specifici, è capace di mobilitare abilità, capacità personali, sociali, metodologiche, metacognitive per affrontare la situazione, in caso di problemi legati sia al contesto personale sia a quello professionale. Mentre l'abilità è la profonda conoscenza di una procedura o di un processo tale da permettere anche di affrontare imprevisti nel processo stesso, la competenza è la capacità di affrontare situazioni slegate dalle situazioni note, generalizzando, trasferendo, creando nessi tra conoscenze e abilità possedute rispetto ad altri contesti, costruendone di nuove. Sono sicuramente implicate abilità di problem posing e problem solving, capacità di riflessione e generalizzazione, ma c'è qualcosa di più.

Nella definizione, infatti, si parla di «capacità personali e sociali», cioè della persona nella sua interezza che si mobilita e sa muoversi con la stessa flessibilità in tutti i contesti di esperienza. Nella competenza sono implicati gli aspetti relazionali,

sociali, interpersonali. E, infine, la competenza è descritta, e sostanziata, da «responsabilità e autonomia». Questo è l'aspetto più profondamente peculiare e interessante del testo: responsabilità e autonomia sono un binomio inscindibile e hanno un grande significato etico, in particolare nel processo di formazione dei giovani nella scuola.

L'autonomia di cui parliamo non è soltanto la capacità di affrontare le situazioni da soli, senza che qualcuno ci dica cosa e come fare, ma è qualcosa di più profondo, di cui possiamo trovare riferimento in tutta la storia del pensiero dall'antichità a oggi. Uno dei significati più alti di autonomia lo troviamo in Immanuel Kant (1724-1804), riassumibile nella massima «Il cielo sopra di me, la legge morale dentro di me». Autonomia significa auto-governo, avere la "legge" dentro di sé, ovvero saper attribuire un significato personale alle norme, alle regole, ai patti, in modo che le proprie azioni non siano dettate da mere abitudini o dal timore dell'autorità o della sanzione. Il comportamento autonomo è sempre determinato da una scelta che risiede nella consapevolezza dell'azione.

Facciamo un esempio: a una cena un commensale afferma: «Non devo bere, perché se mi fermano e mi fanno la prova dell'etilometro mi tolgono i punti dalla patente». Un secondo commensale, invece, afferma: «Non bevo perché, dovendo guidare, potrei mettere in pericolo me stesso e soprattutto gli altri». Tutti e due i commensali osserveranno il comportamento corretto, ma tra i due c'è una profonda differenza. Il primo obbedisce per timore dell'autorità e della sanzione; probabilmente, se fosse sicuro dell'impunità, trasgredirebbe e, comunque, non c'è alcun merito nella sua condotta. Il secondo, invece, osserverebbe il corretto comportamento in ogni caso, perché ha attribuito personale significato alla norma, che è quindi connaturata in lui, è "dentro di lui".

Ecco perché l'autonomia è sempre accompagnata dalla responsabilità. L'agire autonomo è un'assunzione di responsabilità in relazione al proprio comportamento. Come insegnanti, siamo chiamati ad aiutare i giovani a diventare persone e cittadini competenti, quindi responsabili e autonomi. E se i ragazzi diventeranno persone e cittadini responsabili e autonomi, molto probabilmente lo saranno anche come lavoratori. In che modo potrebbe allora manifestarsi la competenza così definita in un giovane diplomato?

Pensiamo, ad esempio, a un brillante termo-tecnico: egli possiede eccellenti abilità e conoscenze tecniche per svolgere il proprio lavoro, conosce le norme di sicurezza e quelle giuridiche che regolano la sua professione, sa risolvere problemi e imprevisti connessi al proprio lavoro. Fin qui, ci siamo limitati a descrivere un termo-tecnico molto abile. Il termo-tecnico competente, però, possiede anche capacità personali e sociali, ovvero si relaziona correttamente con i superiori, i colleghi, i clienti; comunica in modo efficace e collabora agli obiettivi comuni. Sa muoversi in contesti nuovi, sia individualmente sia relazionandosi con altri per reperire le informazioni necessarie che ancora non possiede. Conosce e sa spiegare perché le norme giuridiche e di sicurezza prescrivono determinati accorgimenti, conosce e valuta le conseguenze sulle persone e sull'ambiente causate dalla loro non osservanza. Di conseguenza, le osserva scrupolosamente, spiega ai clienti

perché è necessario farlo, non cerca scorciatoie dettate magari da interessi economici suoi o del cliente. Non da ultimo, rilascia sempre ricevute e fatture e paga le tasse... In questo modo abbiamo descritto un cittadino corretto e un termo-tecnico competente.

Riassumendo, quindi, la competenza è la comprovata capacità di mobilitare conoscenze e abilità, ma anche capacità personali, sociali e metodologiche, in tutte le situazioni di vita: lavoro, studio, sviluppo personale, relazioni, gestione delle situazioni, risoluzione di problemi, esecuzione di compiti. È una definizione che connota la persona competente in situazione, piuttosto che la situazione o il processo. Ciò che è più rilevante, però, è che le dimensioni che sostanziano la competenza, ciò che distingue la persona competente, sono la responsabilità e l'autonomia.

Il filo conduttore dei documenti europei

Possiamo comprendere ancora meglio il significato profondamente etico della definizione di “competenza” se la colleghiamo ai documenti europei che dall'inizio del millennio si sono occupati di capitale umano, di formazione, di educazione.

C'è, infatti, un filo conduttore in tutti i documenti i cui nodi principali sono i seguenti:

- l'Europa – nel contesto della “società e dell'economia della conoscenza” – ha bisogno di cittadini che acquisiscano lungo tutto l'arco della vita sempre maggiori conoscenze, abilità, competenze, per contribuire al proprio sviluppo personale e a quello della comunità;
- vengono definite otto competenze chiave che sono necessarie per esercitare la cittadinanza attiva e per l'inclusione sociale e che devono essere perseguite per tutto l'arco della vita: rileviamo che tra queste vi sono competenze metacognitive, comunicative, socio-relazionali, di costruzione dell'identità sociale e culturale;
- nel quadro comune delle qualifiche e dei titoli, si invitano i paesi membri a perseguire, all'interno dei percorsi di educazione permanente, sempre maggiori risultati di apprendimento in termini di conoscenze, abilità, competenze. Le competenze sono definite come la capacità di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali, in termini di responsabilità e autonomia;
- la cultura, l'istruzione, la capacità tecnica servono indubbiamente per la realizzazione personale, ma rivestono anche un significato sociale. Le conoscenze, le abilità, le competenze servono a noi stessi, ma anche allo sviluppo e al benessere della comunità, e quindi l'interesse comune deve rivestire importanza – nelle condotte dei singoli – quanto l'interesse personale.

La cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, dunque, si concretizzano nell'esercizio dell'autonomia, che non può essere disgiunta dalla responsabilità.

Coloro che lavorano nel campo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione sono chiamati a un compito altissimo, in particolare le persone che si occupano dei giovani. Non esiste apprendimento significativo che non si iscriva nella prospettiva della competenza. Il fine dell'istruzione e dell'educazione è la competenza; dato che la sostanza, il motore della competenza, è rappresentato dalle capacità personali, sociali, metodologiche e dall'esercizio dell'autonomia e della responsabilità, è ovvio che non può esistere un modello di istruzione che non si assuma compiti educativi.

L'assunzione di autonomia e responsabilità implica che la persona assimili e integri dentro di sé i valori condivisi, la cura e l'attenzione per l'altro e per l'ambiente, l'adesione alle norme di convivenza, il loro rispetto non per timore della sanzione, ma per comprensione del loro valore di patto sociale. Questo esige che tutti coloro che sono impegnati nell'educare e nell'istruire, qualunque sia la disciplina di insegnamento, lavorino in coerenza e collaborazione verso i comuni traguardi, che non si esauriscono nei saperi specifici, che rimarrebbero sterili e ciechi se privati del valore che è dato loro dalla prospettiva della competenza.

In quest'ottica, anche l'educazione alla legalità assume un significato ordinario e quotidiano: lavorare perché i giovani che ci vengono affidati diventino cittadini autonomi e responsabili, tesi al benessere della comunità, consapevoli del significato dei patti sociali, ridurrebbe i comportamenti antisociali e illegali.

4. I riferimenti normativi nazionali

Il legislatore italiano ha accolto le sollecitazioni europee a orientare i curricula verso le competenze nei documenti riguardanti l'istruzione e la formazione formulando una serie di provvedimenti:

- DPR 275/1999 (Regolamento per l'autonomia delle istituzioni scolastiche), art. 10, comma 3;
- L 53/2003, art. 3; D.lvo 59/2004, art. 8 (certificazione delle competenze);
- L 425/1997, art. 3, così come modificato dalla L 1/2007, art. 1, comma 1 (esami di Stato secondo ciclo);
- DM 139/2007 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione e relativo documento tecnico;
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione settembre 2012;
- L 169/2008, art. 3; DPR 122/2009, art. 8 (valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze);
- DPR 87/2010 (Riordino degli Istituti Professionali); DPR 88/2010 (Riordino degli Istituti Tecnici); DPR 89/2010 (Riordino dei Licei);

- Direttive Ministero dell'Istruzione n. 57 del 15.07.2010 e n. 65 del 28.07.2010 (Linee Guida per il curriculum del primo biennio rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali);
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010 (istruzione e formazione professionale);
- Intesa in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010 (istruzione e formazione professionale);
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 (istruzione e formazione professionale);
- Direttive Ministero dell'Istruzione n. 4 e 5 del 16.01.2012 (Linee Guida per il curriculum del secondo biennio e quinto anno rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali);
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19 gennaio 2012 (istruzione e formazione professionale).

2 Fornire strumenti per la formazione della persona competente

1. Una didattica su misura per gli studenti

Le competenze costituiscono il significato dell'istruzione, sono in grado di dare motivazione alle abilità, alle conoscenze e ai contenuti disciplinari. Attraverso la didattica per competenze, riusciamo a rispondere alle domande degli studenti, che celano un bisogno profondo di attribuire senso al proprio apprendimento e al proprio lavoro: «Perché studiamo la storia?», «A che serve imparare i polinomi e i sistemi di equazioni?». Nella didattica per competenze, si continua a studiare la storia e a risolvere i sistemi di equazioni, ma legando tali conoscenze e abilità a problemi concreti o ancorati alla realtà, oppure attraverso mediatori didattici e organizzazioni capaci di catturare l'interesse dell'allievo e mobilitare le sue risorse personali.

Se la competenza, come recita la Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2008, è «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale», ovvero “sapere agito” in contesto significativo, si comprende che perseguire competenze presuppone un insegnamento che travalica la divisione disciplinare: non esistono, infatti, problemi e situazioni che si possano affrontare mobilitando un solo sapere disciplinare; di solito un problema si affronta da diversi punti di vista. Una dimostrazione di tutto ciò sta anche nell'affermazione sempre più ampia nel mondo del lavoro dei gruppi e delle organizzazioni, dove la formazione di team di progetto eterogenei rispetto a competenze, funzioni, ruoli è la norma, soprattutto quando si tratta di mettere a punto nuovi prodotti o nuove strategie, risolvere crisi ecc.

Un nuovo modo di insegnare

Ai docenti si chiede di impostare la didattica e l'insegnamento in modo che gli alunni possano avvicinarsi al sapere attraverso l'esperienza e acquisire la teoria attraverso un percorso induttivo, che passi dall'esperienza alla sua rappresentazione.

La didattica per competenze si avvale di diverse strategie e tecniche sia didattiche sia di organizzazione del gruppo classe:

- l'apparato tradizionale di didattiche di trasmissione delle conoscenze e di esercitazione di procedure (lezione frontale, esercitazione ecc.);
- la contestualizzazione dei concetti, dei principi, dei contenuti disciplinari nella realtà e nell'esperienza;
- la proposizione in chiave problematica e interlocutoria dei contenuti di conoscenza e l'utilizzo di mediatori e tecniche didattiche vari e flessibili per valorizzare i diversi stili cognitivi e di apprendimento degli allievi;
- la valorizzazione dell'esperienza dell'allievo attraverso la proposta di problemi da risolvere, situazioni da gestire, prodotti da realizzare in autonomia e responsabilità, individualmente e in gruppo, utilizzando le conoscenze e le abilità già possedute e acquisendone di nuove, attraverso le procedure di problem solving e di ricerca;
- la riflessione e la riformulazione metacognitive continue, prima, durante e dopo l'azione, per trovare giustificazione, significato, fondamento e sistematizzazione al proprio procedere;
- l'apprendimento in contesto sociale e cooperativo per dare rilievo ai contributi, alle capacità e alle attitudini diverse e per favorire la mutua collaborazione e la reciprocità.

Insegnare per competenze, ovvero avvicinarsi al sapere attraverso l'esperienza, non significa abbandonare i contenuti, giacché essi rappresentano proprio il campo di esperienza in cui esercitare abilità e competenze. Essi, però, vanno accuratamente vagliati e selezionati, poiché non tutto è ugualmente rilevante e non tutto si può imparare; vanno proposti i contenuti irrinunciabili e fondamentali e la didattica deve fare il possibile perché essi si trasformino in conoscenze, ovvero in patrimonio permanente dell'allievo. Le conoscenze saranno quelle necessarie a supportare le abilità (intese come applicazione di conoscenze, procedure, metodi) e le competenze (capacità di agire e di re-agire di fronte ai problemi, utilizzando tutte le risorse personali e agendo in autonomia e responsabilità).

Come realizzare la didattica per competenze

La didattica trasmissiva ed esercitativa non basta più: essa ci permette al massimo di conseguire conoscenze e abilità, ma non competenze; inoltre, genera sempre più estraniamento e rifiuto negli alunni, che troppo spesso non riescono a rintracciare il senso e il significato delle proposte e richieste della scuola. Per far loro conseguire competenze, dobbiamo offrire agli allievi occasioni di assolvere in autonomia i "compiti significativi" (v. oltre), cioè compiti realizzati in contesto vero o verosimile e in situazioni di esperienza, che implicino la mobilitazione di saperi provenienti

da campi disciplinari differenti, la capacità di generalizzare, organizzare il pensiero, fare ipotesi, collaborare, realizzare un prodotto materiale o immateriale. Il compito affidato non deve essere banale, ma legato a situazioni di esperienza concreta e un po' più complesso rispetto alle conoscenze e abilità che l'alunno già possiede, per poter attivare il problem solving. Attraverso i compiti significativi non soltanto si mobilita ciò che si sa, ma si acquisiscono nuove conoscenze, abilità e consapevolezza di sé e delle proprie possibilità.

La competenza non è contrapposta alle conoscenze e alle abilità; queste ultime non sono che articolazioni della competenza, sono suoi aspetti, ma non la esauriscono. Conoscenze e abilità, quindi, sono necessarie ma non sufficienti a costituire la competenza.

Proviamo a spiegarci con qualche esempio. Una persona potrebbe possedere conoscenze e procedure, ma non saperle applicare di fronte a un problema di esperienza, se non dietro precise istruzioni. In questo caso, parleremo di conoscenza astratta, o magari esecutiva. Un'altra potrebbe possedere vaste conoscenze relative a diversi campi del sapere e avere acquisito capacità procedurali anche complesse applicate ad alcuni contesti, ma non essere in grado di generalizzare e soprattutto ristrutturare tali capacità in presenza di situazioni nuove e diverse. La stessa persona potrebbe anche non sapere spiegare in maniera completa il senso delle proprie azioni (ad esempio, il perché si devono applicare determinate norme tecniche e non altre, magari anch'esse efficienti, per costruire un manufatto). In questo caso, la competenza non è raggiunta, perché la persona non ha la capacità metodologica e metacognitiva di trasferire e dare senso al proprio sapere. Un'altra ancora potrebbe essere bravissima nei compiti pratici e organizzativi, ma non riuscire a riferire ciò che fa con le parole, né a collegarlo ad alcuna teoria. La stessa persona può incontrare difficoltà ad apprendere materiali presentati esclusivamente sotto l'aspetto teorico e attraverso il canale verbale. In questo caso, siamo di fronte a una persona che non possiede la capacità di rappresentazione dell'esperienza e dell'azione.

A scuola, gli alunni di questo tipo sono numerosi e per loro la didattica può fare molto, attraverso l'apprendimento per esperienza, accompagnato però dalla riflessione, dalla verbalizzazione, dalla rappresentazione a livelli sempre più astratti, fino alla teoria di riferimento. Per questi alunni, più che per gli altri, vale l'imperativo di dare parola all'esperienza.

Per tornare ai nostri esempi, un'altra persona ancora potrebbe essere ferratissima nelle conoscenze e nelle procedure relative a diversi contesti, sapere anche generalizzare e trasferire tali capacità, ma essere incapace di relazionarsi positivamente con altri o, peggio, potrebbe utilizzare le proprie capacità contro le norme di convivenza e danneggiare la comunità. Nel primo caso, potremmo essere di fronte a un esperto di gestione amministrativa e finanziaria, che sa tutto sui bilanci, le norme fiscali, la contabilità d'azienda, ma non sa relazionarsi in maniera proficua con nessun collega d'ufficio; nel secondo caso, a un chimico eccelso che mette il suo sapere al soldo di narcotrafficienti. In questi ultimi due casi, la competenza non viene raggiunta per assenza di capacità relazionali e sociali, di autonomia e di responsabilità

(intese kantianamente come capacità della persona di autogovernarsi e di attribuire significato alla legge morale e all'etica).

Perché noi possiamo parlare di competenza, pur a diversi livelli di padronanza, quindi, è necessario trovarci di fronte a una persona che possiede conoscenze, capacità procedurali (abilità), ma anche capacità metodologiche, personali, relazionali, sociali ed etiche, in particolar modo autonomia e responsabilità, per agire di fronte a problemi di diversa natura.

2. Uno strumento fondamentale: l'unità di apprendimento

Uno degli strumenti più completi per realizzare la didattica per competenze è la cosiddetta unità di apprendimento (UDA). Essa rappresenta un segmento, più o meno ampio e complesso, del curriculum, che si propone di far conseguire agli allievi aspetti di competenza (e ovviamente delle sue articolazioni in abilità e conoscenze), attraverso l'azione e l'esperienza.

Gli allievi sono chiamati a realizzare un prodotto materiale o immateriale (un manufatto, una brochure, la realizzazione di un evento ecc.), individualmente o in gruppo, mettendo a frutto conoscenze e abilità già possedute e acquisendone di nuove attraverso il lavoro. La valutazione dell'unità viene effettuata tramite osservazioni di processo (impegno, costanza, motivazione; capacità di individuare problemi e di proporre ipotesi di soluzione, concretezza; collaborazione; capacità di fronteggiare le crisi, di collegare informazioni ecc.); analisi del prodotto (coerenza con la consegna, completezza, precisione, efficacia ecc.) e – fondamentale – una relazione individuale scritta e orale che renda conto del lavoro svolto, del percorso e delle scelte effettuate, delle esperienze condotte. La relazione ha un grande valore di riflessione metacognitiva (ovvero aiuta a dare senso al proprio sapere) e ha anche il compito insostituibile di “dare parola” all'esperienza, ciò che consente all'allievo di rappresentarla a livello astratto e concettuale. La capacità di rappresentare e di riflettere sull'esperienza attraverso il linguaggio è alla base dei processi di astrazione e di simbolizzazione che portano a poter fare a meno dell'esperienza “qui e ora” e che sono indispensabili al conseguimento delle capacità progettuali, ideative e creative.

Ugualmente, l'apprendimento attraverso l'azione e la contestualizzazione consente agli allievi che si connotano prevalentemente come “astratti, verbali, centrati sulla teoria” di ancorare le proprie conoscenze a problemi reali e pratici.

Le competenze coinvolte in un'unità di apprendimento sono solitamente diverse; quasi sempre è interessata la comunicazione nella madrelingua; spesso le competenze sociali del collaborare e partecipare e quelle metodologiche del problem solving e dell'imparare a imparare. Si sceglie di porre il focus di attenzione prevalentemente su alcune, poiché non sarebbe possibile tenerle tutte sotto controllo. L'unità di apprendimento è uno strumento potente perché travalica le singole discipline e fornisce elementi di valutazione a diversi insegnanti, che abbiano partecipato o meno alla sua progettazione e realizzazione.

Una unità di apprendimento non esaurisce le competenze; servono osservazioni ripetute in contesti differenti. Le competenze, del resto, possono essere perseguite anche attraverso la didattica quotidiana, a patto che il docente abbia egli stesso la consapevolezza del significato e del senso di ciò che insegna e della valenza che ogni sapere riveste per l'esercizio della cittadinanza attiva.

Alcuni esempi

Prendiamo un insegnante che spiega la storia: la domanda più ricorrente da parte dei giovani allievi di fronte alla successione storica di fatti, persone ed eventi è: «Perché studiarli, che sono tutti morti?». Spetta all'insegnante avvicinare questa disciplina ai ragazzi attraverso i quadri e le strutture di civiltà, analizzarne le trasformazioni, leggervi i segni nel presente e inserirvi con naturalezza i personaggi e gli eventi fondamentali, quelli che costituiscono le “cesure” storiche. Naturalmente con i giovani allievi funziona meglio l'approccio narrativo anziché quello rigidamente “storicistico” e diacronico, che spesso connota ancora le pratiche didattiche delle nostre scuole. Lo studio delle vestigia del passato nel nostro ambiente, le testimonianze vive – dove è ancora possibile – o documentali, la metodologia “dalle storie alla storia”; l'interpretazione critica di eventi del presente attraverso una lettura delle premesse nel passato, le riflessioni e l'analisi comparata di fatti storici alla luce, ad esempio, dei valori costituzionali e dei diritti umani per costruire competenze di cittadinanza; le ricerche sul campo, anche utilizzando le nuove tecnologie ecc. consentono agli allievi di comprendere e approcciare la storia come elemento vivo e immanente nella propria esperienza e non corpo estraneo confinato nei musei.

Prendiamo un insegnante di fisica alle prese con i concetti di velocità, accelerazione, inerzia e le relative formule. Se egli partisse dalle domande: «A che cosa servono tali concetti a un normale cittadino, che non sia un tecnico del settore? Come possono contribuire ad aumentare le competenze di cittadinanza?», potrebbe applicare i concetti fisici ai comportamenti stradali, ai rischi connessi alla velocità, magari servendosi di modellini, documenti, filmati ecc.

A questo proposito, un gruppo di valenti insegnanti di scienze del primo biennio di scuola superiore ha messo a punto un'unità di apprendimento di scienze integrate partendo da un aspetto fondamentale per la cittadinanza: come leggere il bugiardino (foglio illustrativo) dei farmaci. Attraverso l'analisi dei bugiardini, essi hanno affrontato elementi di chimica (i componenti e i principi attivi dei farmaci) e di biologia (gli effetti delle sostanze), fornendo, insieme alle conoscenze scientifiche, strumenti di lettura e di gestione consapevole della quotidianità e della propria salute.

Naturalmente, l'utilità non va confusa con l'utilitarismo. In assoluto, non ci sono saperi “inutili”: caso mai possono esistere approcci astratti al sapere che non riescono a renderlo vivo e significativo. Gli allievi, e le persone in generale, apprendono le cose in modo permanente e consolidato tanto più esse rivestono per loro significato, valore e connotazione affettiva. Il resto si apprende soltanto fino all'interrogazione, o al termine degli studi, e poi si accantona, oppure si dimentica.

La poesia, le arti, la musica non hanno rigorosamente una portata “utilitaristica”, tuttavia possono essere grandemente apprezzate dagli allievi se toccano la loro affettività e le loro passioni. Possono inoltre rappresentare un valido aiuto nel campo dell’educazione affettivo-emotiva e nel consolidamento delle competenze di cittadinanza.

Pensiamo, ad esempio, alla ricostruzione di un fatto storico come l’olocausto. Lo scopo per cui noi affrontiamo tale evento non può essere soltanto storico. Il significato più alto è di cittadinanza, cioè quello di stimolare negli allievi riflessioni critiche sui valori dell’umanità, della convivenza, della democrazia, perché essi arrivino alla conclusione che tali fatti non dovrebbero mai più accadere. Se la ricostruzione che noi proponiamo alla classe fosse una ricerca attiva da parte degli allievi di testimonianze, immagini, testi e si concretizzasse nella realizzazione di un PowerPoint o di un documentario dove testi informativi e immagini venissero accompagnati da musiche e testi letterari o poetici pertinenti (Primo Levi, Salvatore Quasimodo, Joyce Kussu), il linguaggio letterario e artistico avrebbe una funzione potentissima: quella di connotare emotivamente l’informazione, rendendola significativa e cementando gli elementi costitutivi della competenza di cittadinanza. Nello stesso tempo, i poeti e i letterati assumerebbero agli occhi degli allievi l’alta statura di testimoni che compete loro.

Più in generale, i linguaggi letterari e artistici servono a fornire agli allievi strumenti espressivi e di comprensione estetica che essi apprezzeranno a patto che noi riusciamo a porgerli in modo vivo e significativo; la letteratura, inoltre, contribuisce a far comprendere che alcuni vissuti e significati sono universali, a prescindere dallo spazio e dal tempo, e ritrovarli nella narrazione permette di collocarci alla giusta distanza emotiva sia rispetto al testo sia rispetto ai vissuti personali che il testo stesso può evocare.

3. L’insegnante: un ruolo di primo piano

È importante sottolineare con forza che in tutto ciò ha enorme importanza l’atteggiamento e lo spessore culturale e umano dell’insegnante. I giovani hanno bisogno di modelli significativi in cui identificarsi. L’adulto educante passa prima ciò che è e poi ciò che sa, e il giovane attribuisce generalmente maggiore importanza a ciò che siamo rispetto a ciò che insegniamo. Dimensioni come la coerenza, l’autorevolezza, l’empatia, la serietà, l’equità, l’onestà professionale e intellettuale e – non ultimi – la passione e l’interesse che lasciamo trasparire insegnando sono potentissimi fattori di motivazione per gli allievi. Il “magister” è il docente che non solo passa conoscenza, ma regala esperienza, principi e chiavi di lettura della realtà, sa far capire il significato del sapere per la vita.

In questo senso hanno ragione coloro che sostengono che la didattica per competenze non è nulla di nuovo e che ritroviamo i suoi assunti fin dagli albori del pensiero, in Epicuro, Socrate, Seneca; è altrettanto vero che tutti gli insegnanti avranno condotto esperienze di didattica per problemi, ricerche sul campo, riflessioni ecc.

Il punto è che per perseguire competenze in modo sistematico e intenzionale è necessario che queste esperienze non restino casuali ed episodiche, ma diventino progettate, sistematiche, ordinarie, e che si inseriscano in un curriculum dove il concetto di competenza e il percorso per perseguirla sono resi espliciti e formalizzati per gli insegnanti prima di tutto, e quindi per gli studenti e le loro famiglie.

Questo è il cambiamento che ci viene richiesto. La didattica per competenze non può diventare l'ultima moda didattica. La posta in gioco è troppo alta: si tratta di riconquistare all'apprendimento e di fornire gli strumenti di cittadinanza alle generazioni più giovani, che rischiano di essere lasciate in balia di strumenti di informazione e intrattenimento dalle potenzialità positive innegabili, ma anche virtualmente distruttivi, se avvicinati senza le adeguate capacità di lettura e di analisi critica.

3 Costruire un curriculum per competenze e descrivere i risultati di apprendimento

1. La formulazione del curriculum e il superamento del concetto di programmazione

Il concetto di curriculum è maturato nel corso degli anni a livello nazionale e internazionale fino a raggiungere un'articolazione consistente e significativa. Da un'accezione restrittiva e malintesa – ancora presente nella pratica e nell'immaginario delle scuole – che faceva coincidere il curriculum con la programmazione didattica, ovvero con la mera esplicitazione degli obiettivi didattici riferiti alle diverse discipline, si è passati a una definizione molto più ricca e articolata. Quest'ultima connota il curriculum come il compendio della progettazione e della pianificazione dell'intera offerta formativa della scuola. Il curriculum, quindi, è il cuore della progettualità scolastica: definisce le finalità, i risultati di apprendimento attesi per gli allievi, le strategie, i mezzi, i tempi, gli strumenti e i criteri di valutazione, le risorse interne ed esterne e la rete di relazioni che permetteranno agli allievi di conseguire le competenze.

Compito delle istituzioni scolastiche è formulare curriculum nel rispetto delle Indicazioni Nazionali, mettendo al centro del processo di apprendimento gli allievi, le loro esigenze e le loro peculiarità, in collaborazione e sinergia con le famiglie e il territorio, in un'ottica di apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita.

In questo senso, è necessario superare la logica della programmazione disciplinare a favore di una progettazione organica e integrata che si struttura a più livelli, con la collaborazione e l'interazione di diversi attori, di ambienti e risorse dentro e fuori l'istituzione scolastica.

Prima di definire i processi e i risultati dell'insegnamento, si tratta di formulare quelli dell'apprendimento, dando spazio alle motivazioni degli allievi e aiutandoli a costruire consapevolezza di sé, dei propri mezzi, dei propri punti di forza e di debolezza. Il curriculum predispone, organizza e riorganizza opportunità formative diverse e articolate, attraverso le quali l'allievo possa realizzarsi e sviluppare il suo personale percorso, in autonomia e responsabilità e nei diversi contesti relazionali (la classe, il gruppo dei pari, gli adulti ecc.). La progettazione curricolare tiene conto, inoltre, delle modalità di assunzione e riconoscimento degli apprendimenti conseguiti in contesti formali e non formali.

Un lavoro di sinergie

Nell'ottica dell'apprendimento per competenze, tutto quanto abbiamo detto richiede un'organizzazione flessibile dell'Istituto, una progettazione basata sul lavoro sinergico dei dipartimenti, dei gruppi di classi parallele, delle commissioni, dei consigli di classe o équipe pedagogiche, dei singoli docenti. Ciascuna di queste istanze organizzative costruisce i diversi aspetti del curriculum, dai più generali a quelli relativi all'attività quotidiana, superando la logica della frammentazione disciplinare, per tendere invece a una didattica finalizzata alla costruzione di competenze. La progettazione curricolare richiede anche la cooperazione all'interno di *reti di scuole sul territorio*, per mettere a punto offerte formative coerenti e condivise in comunità professionali e educative più ampie possibili.

Lydia Tornatore (1971, XXV) sottolineava, già diversi anni fa, un problema ancora attuale:

Dovrebbe essere ormai pacifico come i curricoli delle nostre scuole non siano nati da una visione organica ma siano frutto di successivi adattamenti, modifiche, espansioni di un'impostazione originaria di tipo umanistico. Il quadro generale è ancor oggi la tripartizione in materie letterarie, materie scientifiche, materie tecniche (in tempi di "educazione progressiva" si mettono accanto a queste materie le "attività" integrative). Questo quadro risponde ad una organizzazione del sapere che è oggi di gran lunga superata: basta pensare come in esso le "scienze" si identifichino senz'altro con le "scienze della natura". La ricerca sul curriculum deve quindi proporsi il compito di mettere a punto una visione della "organizzazione della conoscenza" che sia più consentanea alla cultura di oggi.

La didattica per competenze risponde senz'altro al problema posto dalla Tornatore: perseguire competenze significa utilizzare i saperi disciplinari in modo integrato per affrontare evenienze e problemi concreti, mobilitare saperi diversi e risorse personali per gestire situazioni, costruendo nel contempo nuove conoscenze e abilità, sempre con la finalità ultima della formazione della persona e del cittadino. Ciò ovviamente supera anche la distinzione del tutto accademica e fittizia tra saperi umanistici e scientifici, che non trova più alcuna giustificazione – se mai l'ha avuta – nella realtà odierna.

2. Quali competenze?

Nella costruzione del curriculum, inteso come progettazione e pianificazione organica, intenzionale e condivisa del percorso formativo degli allievi, la prima operazione da compiere è l'identificazione delle competenze da perseguire. Non sarebbe corretto partire dalle discipline: queste sono al servizio della competenza, forniscono i linguaggi, gli strumenti, i contenuti e i concetti, ma ciò che innanzitutto bisogna avere chiaro è il risultato finale dell'apprendimento, rappresentato, appunto, dalla competenza.

In questa operazione, le Indicazioni Nazionali per il primo ciclo, come già le Indicazioni “Moratti”, non ci sono di molto aiuto. Esse, infatti, riportano “traguardi di competenza”: sarebbe necessario un lavoro di “distillazione” per rintracciare i nuclei fondamentali della disciplina e le competenze che possono essere perseguite.

Seguono poi degli “obiettivi per i traguardi” che sono espressi quasi sempre con verbi operativi e quindi possono essere presi come abilità. Tuttavia, c’è una differenza concettuale, di “punto di vista”, tra abilità e obiettivi. Le abilità, infatti, appartengono al discente, sono dinamiche, si evolvono e si affinano. Gli obiettivi, invece, appartengono ai docenti, rappresentano le loro piste di lavoro e di programmazione e sono statici: una volta raggiunti, se ne pongono di nuovi. Questa distinzione può sembrare un sofisma, ma se pensiamo al curriculum come a uno strumento al servizio dell’allievo, che quindi lo metta al centro dell’azione, più che di “traguardi di competenza” e “obiettivi per i traguardi” dovremmo appunto ragionare in termini di competenze, articolate in abilità e conoscenze, come del resto indicano le Raccomandazioni Europee.

Le Indicazioni Nazionali, tuttavia, sono il nostro principale riferimento e, come abbiamo detto, possiamo risalire, attraverso i traguardi e gli obiettivi, alle competenze, abilità e conoscenze che gli allievi dovrebbero conseguire. Inoltre, le Indicazioni, nella loro emanazione del 2012, richiamano sovente e opportunamente gli insegnanti a ricercare i nessi tra discipline e a costruire percorsi didattici interdisciplinari, anche se poi viene mantenuta al loro interno una rigorosa suddivisione di traguardi e obiettivi.

In questo percorso di identificazione delle competenze da perseguire, ci possono aiutare alcuni importanti documenti. Ne diamo di seguito una sintetica illustrazione.

L'allegato 2 alla OM 236 del 1993 sulla scheda di valutazione degli apprendimenti

Nel 1993 il Ministero della Pubblica Istruzione emanò un nuovo modello di scheda di valutazione sia per la scuola elementare sia per la scuola media, in sostituzione di quella “narrativa” prevista dalla L 517 del 1977.

La scheda di valutazione prevedeva, per ogni disciplina, una lista di indicatori di padronanza che dovevano essere valutati su una scala alfabetica centenaria da A a E.

Nella tabella 3.1 riportiamo, a titolo di esempio, lo sviluppo di indicatori per la lingua italiana.

TABELLA 3.1

| Indicatori | Giudizio (da eccellente a gravemente insufficiente) | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E |
| Ascoltare, comprendere, comunicare oralmente | A | B | C | D | E |
| Leggere e comprendere testi diversi | A | B | C | D | E |
| Produrre e rielaborare testi scritti di vario tipo | A | B | C | D | E |
| Riconoscere le strutture morfosintattiche della lingua e arricchire il lessico | A | B | C | D | E |

Gli indicatori di padronanza, pur non inserendosi ancora nella prospettiva della competenza, permettevano, tuttavia, di strutturare già allora un curriculum articolato per abilità e conoscenze. Potevano, infatti, essere ulteriormente declinati in abilità più specifiche e conoscenze, a partire dalle quali era possibile strutturare unità didattiche e relativi strumenti di verifica e valutazione assai precisi e docimologicamente rigorosi. La valutazione distinta per singoli indicatori permetteva di dare conto, in modo assai trasparente, dei punti di forza e di debolezza dell'allievo nella disciplina.

Gli indicatori, inoltre, rappresentavano un'esplicitazione dei nuclei fondamentali della disciplina, che era essenziale esplorare per poter dire di padroneggiarla.

Il Ministero, con l'intenzione di semplificare, negli anni successivi sopprime la valutazione distinta per indicatori e riformò il modello di scheda con l'indicazione di formulare un giudizio sintetico descrittivo per disciplina sulla scala ordinale "ottimo-distinto-buono-sufficiente-non sufficiente". Gli indicatori rimasero come orientamento della valutazione sintetica. Tale semplificazione, in realtà, tolse trasparenza alla valutazione, riportando il giudizio alla disciplina nel suo complesso, togliendo forza alla potenza esplicativa degli indicatori e, di fatto, riducendo la valutazione a un voto, ancorché espresso mediante un aggettivo.

Tale modello rimase in vigore fino all'emanazione della L 169/2009 che ripristinò la valutazione in decimi. È utile precisare che, dal punto di vista docimologico e statistico, la valutazione mediante aggettivi e la valutazione in decimi sono equivalenti, trattandosi in entrambi i casi di scale ordinali.

Va anche evidenziato che la pagella, le schede di valutazione ecc. sono *strumenti di comunicazione* della valutazione e non coincidono con il processo di valutazione dei risultati di apprendimento. Il processo di valutazione deve essere un'operazione complessa, continua, che si basa su verifiche condotte con strumenti diversi e in modo sistematico. Gli esiti delle verifiche e delle osservazioni, opportunamente letti e interpretati in base a criteri esplicitati a priori, permettono ai docenti di esprimere valutazioni intermedie e finali sui diversi aspetti dell'apprendimento e, quindi, la comunicazione sintetica del giudizio tramite gli strumenti di comunicazione della valutazione. Di ciò si parlerà più diffusamente nei capitoli dedicati alla valutazione.

Ciò che interessa qui portare all'attenzione è il fatto che i vecchi indicatori, opportunamente rielaborati in prospettiva di competenza, possono costituire una valida ispirazione per l'individuazione dei risultati di apprendimento in termini di competenze da sviluppare nel curriculum.

Il DM 139/2007 sul nuovo obbligo di istruzione

Il DM 139/2007 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione fornisce le indicazioni per il curriculum del biennio obbligatorio della scuola secondaria di secondo grado. Il documento esplicita le competenze essenziali che gli alunni dovrebbero conseguire nei quattro assi culturali (asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), dentro i quali vengono raggruppate le competenze.

Il DM 139/2007 esplicita indicatori di competenza che vengono anche sviluppati in abilità e conoscenze, nello spirito della Raccomandazione Europea del 23 aprile 2008. Gli indicatori di competenza non sono rigidamente ancorati alle specifiche discipline, anche se i riferimenti sono chiaramente reperibili.

Dal punto di vista metodologico, si tratta di un documento molto rigoroso che, nella prospettiva della continuità, può essere utilizzato per individuare le competenze del primo ciclo.

Nella tabella 3.2 riportiamo l'esempio di declinazione dell'*asse dei linguaggi* che viene dato nel documento.

TABELLA 3.2

| Asse dei linguaggi | | |
|---|---|--|
| Padronanza della lingua italiana | Abilità | Conoscenze |
| <p>Competenze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. | <ul style="list-style-type: none"> • Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale. • Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale. • Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati. • Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale. • Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni e idee per esprimere anche il proprio punto di vista. • Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali e informali. • Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi narrativi, espositivi, argomentativi. • Applicare strategie diverse di lettura. • Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo. • Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario. | <ul style="list-style-type: none"> • Principali strutture grammaticali della lingua italiana • Elementi di base delle funzioni della lingua • Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali • Contesto, scopo, destinatario della comunicazione • Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale • Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo • Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi • Principali connettivi logici • Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi • Tecniche di lettura analitica e sintetica • Tecniche di lettura espressiva • Denotazione e connotazione • Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana • Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere |
| <ul style="list-style-type: none"> • Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. | <ul style="list-style-type: none"> • Ricercare, acquisire, selezionare informazioni specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo. • Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni. • Rielaborare in forma chiara le informazioni. • Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative. | <ul style="list-style-type: none"> • Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso • Uso dei dizionari • Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni ecc. • Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura, revisione |
| <ul style="list-style-type: none"> • Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. | <ul style="list-style-type: none"> • Ricercare, acquisire, selezionare informazioni specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo. • Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni. • Rielaborare in forma chiara le informazioni. • Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative. | <ul style="list-style-type: none"> • Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso • Uso dei dizionari • Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni ecc. • Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura, revisione |

| Competenze | Abilità | Conoscenze |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi. | <ul style="list-style-type: none"> Comprendere i punti principali di messaggi e annunci semplici e chiari su argomenti di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. Ricerca informazioni all'interno di testi di breve estensione di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. Descrivere in maniera semplice esperienze ed eventi relativi all'ambito personale e sociale. Utilizzare in modo adeguato le strutture grammaticali. Interagire in conversazioni brevi e semplici su temi di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. Scrivere brevi testi di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. Scrivere correttamente semplici testi su tematiche coerenti con i percorsi di studio. Riflettere sui propri atteggiamenti in rapporto all'altro in contesti multiculturali. | <ul style="list-style-type: none"> Lessico di base su argomenti di vita quotidiana sociale e professionale Uso del dizionario bilingue Regole grammaticali fondamentali Corretta pronuncia di un repertorio di parole e frasi memorizzate di uso comune Semplici modalità di scrittura: messaggi brevi, lettera informale Cultura e civiltà dei paesi di cui si studia la lingua |
| <ul style="list-style-type: none"> Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico. | <ul style="list-style-type: none"> Riconoscere e apprezzare le opere d'arte. Conoscere e rispettare i beni culturali e ambientali a partire dal proprio territorio. Comprendere i prodotti della comunicazione audiovisiva. Elaborare prodotti multimediali (testi, immagini, suoni ecc.) anche con tecnologie digitali. | <ul style="list-style-type: none"> Elementi fondamentali per la lettura/ascolto di un'opera d'arte (pittura, architettura, plastica, fotografia, film, musica...) Principali forme di espressione artistica |
| <ul style="list-style-type: none"> Utilizzare e produrre testi multimediali. | | <ul style="list-style-type: none"> Principali componenti strutturali ed espressive di un prodotto audiovisivo Semplici applicazioni per l'elaborazione audio e video Uso essenziale della comunicazione telematica |

Come si vede, il documento può essere utile anche come base d'appoggio per il primo ciclo. Si ponga attenzione agli indicatori: sono davvero simili a quelli della scheda di valutazione del 1993, anche se qui sono formulati correttamente in termini di competenza: ad esempio, il primo e il terzo indicatore della lingua italiana collegano la padronanza della lingua alla competenza comunicativa (la lingua serve per comunicare), il che non veniva proposto dai vecchi indicatori, che infatti abbiamo riferito più ad abilità che a competenze.

Il DM 139/2007 individua anche otto competenze di cittadinanza che i giovani dovrebbero possedere al termine dell'obbligo:

- 1) Imparare a imparare
- 2) Progettare
- 3) Comunicare
- 4) Collaborare e partecipare
- 5) Agire in modo autonomo e responsabile
- 6) Risolvere problemi
- 7) Individuare collegamenti e relazioni
- 8) Acquisire e interpretare l'informazione

Di queste, il documento dà le definizioni, fornisce abilità di massima, ma non ne fa oggetto di una declinazione puntuale in abilità e conoscenze, come per le competenze che si riferiscono alle discipline. In verità queste otto competenze, che vengono chiamate "competenze chiave di cittadinanza", a ben vedere sono delle specificazioni di alcune delle otto competenze chiave europee.

"Imparare a imparare" è una competenza europea e a essa sono riconducibili anche "Individuare collegamenti e relazioni" e "Acquisire e interpretare l'informazione"; "Comunicare" è presente in due competenze chiave europee, "Comunicazione nella madrelingua" e "Comunicazione nelle lingue straniere"; "Agire in modo autonomo e responsabile", che è l'essenza stessa della competenza, e "Collaborare e partecipare" sono entrambe "Competenze sociali e civiche"; "Progettare" e "Risolvere problemi" possono essere ricondotte allo "Spirito di iniziativa e imprenditorialità", anche se ovviamente, come del resto tutte le competenze, sono trasversali e interrelate. A nostro avviso sarebbe stato meglio riferirsi alle competenze chiave europee; un altro limite del documento è avere separato le competenze di cittadinanza da quelle degli assi culturali, generando il rischio che le prime diventino terra di nessuno e trasformando le competenze degli assi, private dei propri riferimenti sociali e metodologici, in macroabilità.

Le Linee Guida ai Piani di Studio Provinciali per il primo ciclo della Provincia di Trento

La Provincia di Trento, nella sua autonomia, ha facoltà di predisporre propri piani di studio e linee guida che si ispirano al quadro di riferimento nazionale, ma che possono anche differenziarsene.

Le Linee Guida per la redazione dei curricoli del primo ciclo, emanate nel giugno del 2009, esplicitano le competenze da perseguire nelle diverse discipline, articolandole in abilità e conoscenze, con riferimento alla conclusione della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

Per omogeneità, riportiamo anche in questo caso lo sviluppo delle competenze riferite alla lingua (tabella 3.3). Per semplicità, sempre nella tabella 3.3, riportiamo soltanto lo sviluppo riferito alla fine del ciclo, e non quello riferito alla scuola primaria.

TABELLA 3.3

| Competenze | Abilità | Conoscenze |
|---|---|---|
| <p>COMPETENZA n. 1</p> <p>Interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura</p> | <p>Quando ascolta, lo studente al termine del primo ciclo di istruzione è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • assumere l'ascolto come compito, individuale e collettivo, eliminando gli elementi di disturbo; • mantenere la concentrazione con intensità e durata adeguate, anche adottando tecniche di ascolto efficace; • applicare tecniche di supporto alla memoria e alla rielaborazione, durante l'ascolto e dopo l'ascolto; • identificare la fonte, la funzione e le caratteristiche di testi orali in situazioni scolastiche e non; • comprendere il contenuto, distinguere informazioni principali e secondarie, cogliere il tema di un testo orale, individuare le eventuali opinioni e il messaggio espresso. <p>Quando interviene nella comunicazione è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • partecipare a un dialogo, a una conversazione, a una discussione rispettando tempi e turni di parola, tenendo conto del destinatario e utilizzando il registro adeguato all'argomento e alla situazione; • adottare, nell'interazione verbale, il lessico appropriato, distinguendo fra il lessico di uso quotidiano e quello specifico; • esprimere le proprie idee sostenendole con adeguate argomentazioni e distinguendo tra opinioni personali e dati oggettivi. <p>Nell'esposizione verbale, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prepararsi all'esposizione orale, predisponendo i materiali (anche di supporto), individuando, organizzando gli argomenti, pianificando l'intervento e cercando di ampliare il proprio bagaglio lessicale; • raccontare fatti, esperienze, storie, in maniera chiara, ordinata, esauriente, utilizzando un lessico appropriato e pertinente; • riferire su un argomento di studio presentandolo in modo chiaro, coerente e completo, utilizzando il lessico specifico. | <ul style="list-style-type: none"> • Elementi basilari della comunicazione: i codici, i registri, i contesti di riferimento, le funzioni e gli scopi • Elementi di disturbo dell'ascolto • Attenzione mirata • Modalità dell'ascolto efficace: analisi del messaggio, lettura del contesto, individuazione degli elementi problematici, formulazione di domande • Tecniche per la stesura e la rielaborazione degli appunti: abbreviazioni, parole chiave, segni convenzionali, schemi, mappe, testi riassuntivi • Criteri per distinguere informazioni principali e secondarie • Modalità che regolano la conversazione e la discussione • Aspetti formali della comunicazione interpersonale (forme di cortesia, registri comunicativi...) • Elementi fondamentali della struttura della frase e del periodo (con particolare attenzione alle modalità di utilizzo di pronomi, modi verbali, connettivi...) • Lessico di uso quotidiano e lessico specifico, relativo alle discipline di studio • Criteri per l'esposizione orale, in particolare il criterio logico e cronologico • Strategie per l'esposizione efficace: pianificazione degli interventi con utilizzo di appunti, schemi, mappe |

| Competenze | Abilità | Conoscenze |
|---|--|---|
| <p>COMPETENZA n. 2 Leggere, analizzare e comprendere testi</p> | <p>Quando legge, lo studente al termine del primo ciclo di istruzione è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere e applicare le diverse tecniche di lettura; • dimostrare capacità espressiva leggendo con scorrevolezza, dando la giusta intonazione ed effettuando le pause necessarie; • utilizzare strategie di lettura diverse, funzionali allo scopo; • consultare dizionari e testi di studio adottando opportune modalità di ricerca; • operare inferenze integrando le informazioni del testo con le proprie conoscenze; • operare inferenze di tipo grammaticale o contenutistico necessarie per la piena comprensione del testo; • riconoscere le principali strutture morfosintattiche presenti nel testo; • ricercare i significati di vocaboli ed espressioni selezionando quelli pertinenti al contesto di riferimento; • individuare i principali campi semantici del testo. <p>Al fine di comprendere un testo, lo studente è in grado di compiere le seguenti operazioni di analisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere la tipologia testuale, identificando i principali elementi strutturali che la caratterizzano e il contenuto fondamentale; • individuare le finalità e gli scopi comunicativi del testo; • riconoscere in un testo narrativo gli elementi fondamentali, la <i>fabula</i> e l'intreccio; • individuare il tema, gli argomenti e il messaggio di un testo narrativo; • riflettere sul contenuto di un testo narrativo, anche collegandolo al proprio vissuto personale; • riconoscere le caratteristiche formali di testi quali lettere, diari, testi autobiografici, individuando le intenzioni comunicative e le finalità; • riconoscere in un testo descrittivo la modalità e il criterio utilizzato, il referente e le sue caratteristiche principali; • individuare in testi di studio e in testi di tipo informativo-espositivo le informazioni principali; • collegare le informazioni riportandole ai significati del testo; • utilizzare anche in altri contesti le informazioni ricavate dai testi; • leggere rappresentazioni schematiche ricavandone dati e informazioni; • confrontare e integrare informazioni ricavabili da testi diversi; • riconoscere in un testo argomentativo il tema/problema presentato, la tesi e gli argomenti a sostegno; • riconoscere le caratteristiche formali dei testi poetici; • individuare in un testo poetico l'argomento, il tema e il messaggio principale; • riflettere sul contenuto di una poesia, anche collegandola al proprio vissuto personale. | <ul style="list-style-type: none"> • Modalità di lettura: lettura ad alta voce e lettura silenziosa • Punteggiatura: elementi e funzioni principali • Strategie di lettura: lettura esplorativa, lettura di consultazione, lettura approfondita • Contenuti e struttura di enciclopedie, dizionari, manuali e testi di studio • Strutture morfosintattiche della lingua italiana • Significati denotativi e connotativi • Campi semantici, significato contestuale delle parole, uso figurato del lessico ecc. • Principali tipologie testuali: il testo narrativo, descrittivo, informativo-espositivo, regolativo, argomentativo, espressivo e poetico • Tema, referente, tesi e argomenti a sostegno • Funzioni linguistiche e scopi comunicativi • Elementi costitutivi del testo narrativo: voce narrante, personaggi, trama, collocazione nel tempo e nello spazio, tema, messaggio • <i>Fabula</i> e intreccio in riferimento alla struttura tipo del testo narrativo • Elementi fondamentali dei testi autobiografici, diari e lettere personali • Descrizione oggettiva e soggettiva • Criterio logico, temporale, spaziale... • Informazioni principali e secondarie • La "regola delle 5W" (chi, cosa, dove, quando, perché) • Lessico specifico delle materie di studio • Testi non continui: tabelle, schematizzazioni, grafici ecc. • Primi elementi del testo argomentativo: tesi e diverse tipologie di argomento • Tecniche argomentative di base • Principali tipologie di testi poetici (poesia epica, lirica, civile ecc.) • Figure di suono e di significato: rima, allitterazione, similitudine, metafora, sinestesia... |

| Competenze | Abilità | Conoscenze |
|--|--|--|
| <p>COMPETENZA n. 3</p> <p>Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi</p> <p>Testi attraverso i quali la competenza può essere costruita:</p> <p>testi per raccontare: testi autobiografici, cronache, diari, lettere personali;</p> <p>testi per informare: avvisi, istruzioni, regolamenti, relazioni stese secondo schemi guida; didascalie, messaggi/e-mail, articoli per il giornale scolastico;</p> <p>testi per creare e intrattenere: giochi linguistici, storie (di genere diverso), manipolazione di storie (finali diversi, cambio di ruolo, cambio di luogo e tempo), filastrocche, poesie, fumetti, dialoghi per semplici sceneggiature;</p> <p>testi per imparare: schemi, mappe con parole-chiave, scalette, testi di approfondimento disciplinare stesi secondo schemi guida, didascalie a immagini.</p> | <p>Quando produce testi scritti, lo studente al termine del primo ciclo di istruzione è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esporre il contenuto in base a un ordine funzionale, secondo lo scopo comunicativo; • utilizzare un registro adeguato a seconda del destinatario, del contesto e dello scopo della scrittura; • esporre evitando ambiguità, ridondanze, ripetizioni se non funzionali a uno scopo preciso; • scegliere e collocare le parole nella frase in modo funzionale a uno scopo preciso; • utilizzare la punteggiatura, la spaziatura, la divisione in paragrafi in modo funzionale alla chiarezza e all'efficacia di quanto deve esprimere; • scrivere senza errori di sintassi; • utilizzare un'ortografia corretta; • individuare e correggere nelle proprie produzioni scritte errori di ortografia e di punteggiatura; • correggere espressioni scritte inaccettabili dal punto di vista morfologico e sintattico, in relazione alla tipologia di testo. <p>Nel produrre testi di diverso tipo e scopo, è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • costruire una trama e svolgerla in modo adeguato a uno scopo comunicativo (divertire, rievocare, persuadere...); – seguendo un ordine cronologico, logico o comunque finalizzato allo scopo narrativo, – arricchendo la narrazione con l'evocazione di ambienti e personaggi, – arricchendo la narrazione con riflessioni/impressioni collegate ai fatti che racconta; • produrre una relazione informativa su argomenti di studio, attività svolte, esperienze fatte, discussioni affrontate; • esporre punti di vista, propri o altrui, relativi a un argomento dato, motivandoli sulla base dell'esperienza o di conoscenze e informazioni in suo possesso; • commentare una lettura; • riesprimere verbalmente e per iscritto un messaggio che è stato ricevuto in linguaggi parzialmente o completamente non verbali. <p>Nel produrre testi sulla base di altri testi, è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riassumere; • parafrasare (cambiare l'ordine, il repertorio lessicale, mantenendo il contenuto del testo); • espandere (aggiungere informazioni coerenti con il testo di partenza); • trasformare testi sulla base di vincoli o consegne (cambiare il punto di vista, lo stile...). | <ul style="list-style-type: none"> • Principali elementi della comunicazione in funzione dei testi prodotti: emittente, destinatario, contesto, scopo, registro • Significato contestuale delle parole • Varietà della lingua • Gamma di sinonimi • Ampliamento del repertorio lessicale • Termini specifici relativi alle discipline • Segni di punteggiatura nei periodi/frasi complesse • Discorso diretto e indiretto • Strutture morfo-sintattiche della lingua italiana: uso dei connettivi funzionali alla costruzione della frase complessa (di ordine, causa, opposizione, concessione...) dei pronomi, dei relativi • Tempi e modi verbali • Fasi della produzione scritta: ideazione, pianificazione, stesura, revisione • Principali caratteristiche distintive, anche graficostitutive, dei seguenti testi: lettera formale e informale, relazione informativa, articolo di cronaca, avvisi, verbali, testo poetico... • Elementi del testo riflessivo e di commento: tema, opinione, ragioni ed eventuali esempi a sostegno dell'opinione • Primi elementi del testo argomentativo: tesi, pro e contro, opinione personale motivata anche attraverso esempi • Gamma di sinonimi • Ampliamento del repertorio lessicale • Elementi per la sintesi di un testo: <ul style="list-style-type: none"> – segmentazione del testo in paragrafi – suddivisione del testo in sequenze – individuazione delle parole chiave • Ampliamento del repertorio lessicale |

| Competenze | Abilità | Conoscenze |
|---|--|--|
| <p>COMPETENZA n. 4</p> <p>Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento</p> | <p>Al termine del primo ciclo di istruzione, lo studente è in grado di riflettere sulla lingua italiana e in particolare è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • confrontare elementi lessicali e strutturali della lingua italiana con le lingue comunitarie di studio; • riconoscere e confrontare la variabilità lessicale tra alcuni generi testuali d'uso (testo burocratico, informativo, regolativo, giornalistico); • riconoscere la struttura del processo comunicativo; • individuare scopi e funzioni in un atto comunicativo; • ricavare informazioni utili per la comprensione di una parola dalle sue componenti morfemiche (radice, desinenza; prefissi, suffissi); • utilizzare dizionari ed enciclopedie, anche via internet, per ricavare informazioni riguardanti uso, significato, etimologia delle parole; • riconoscere la funzione nella frase delle diverse parti del discorso; • distinguere la predicazione verbale dalla predicazione nominale; • rappresentare in modo schematico o discorsivo il rapporto tra le componenti di una frase semplice; • riconoscere i rapporti di reggenza e dipendenza tra frase principale e frasi subordinate; • distinguere i rapporti di subordinazione e coordinazione tra frasi; • utilizzare la conoscenza dei meccanismi e regolarità della propria lingua per: comprendere i testi che legge, correggere i testi che scrive. | <ul style="list-style-type: none"> • Concetto di <i>significante</i> e <i>significato</i> • Comunicazione formale e informale, destinatario, codici verbali e non verbali (iconici, multimediali...); contesto • Principali funzioni linguistiche (poetica, informativa, descrittiva, narrativa...) • La struttura della parola: grafemi, fonemi; le sillabe; gli accenti; elisione e troncamento • Il senso delle parole dal contesto: denotazione, connotazione, omonimia, sinonimia, derivazione • Significato e tipologia delle diverse parti del discorso (nome, articolo, aggettivo; pronomi; verbo, avverbio; preposizione, congiunzione; interiezione) • La struttura della frase semplice: <ul style="list-style-type: none"> – il ruolo del verbo come organizzatore della frase – il soggetto come primo complemento del predicato – complementi richiesti dal predicato (oggetto, termine, agente...), complementi del nome (specificazione, qualità, materia ecc.), complementi della frase (causa, tempo, mezzo...) • La struttura della frase complessa: <ul style="list-style-type: none"> – il ruolo della frase principale – le preposizioni subordinate (soggettive, oggettive, dichiarative, temporali, causali, finali, relative) – cenni sulla struttura del periodo ipotetico • Alcuni elementi di analisi contrastiva (diverse modalità di costruzione della frase, presenza/ellissi del soggetto, desinenze come indicatori grammaticali) • Differenza fra lessico di base e lessico specialistico • Elementi e meccanismi principali di coesione dei testi (riferimenti pronominali, connettivi, ellissi) • Uso dei segni di punteggiatura |

In questo caso, gli indicatori di competenza traggono ispirazione sia dal documento del 1993 sia dal DM 139/2007.

I due documenti più recenti, il DM 139/2007 e le Linee Guida della Provincia di Trento, che esplicitamente si rifanno al concetto di competenza e alla definizione che ne viene data nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008 sull'EQF (il cui testo però era già noto come proposta di Raccomandazione fin dal 2006), hanno molti punti in comune. Ai fini della nostra trattazione, il documento della Provincia di Trento ha il vantaggio di riferirsi specificamente al primo ciclo di istruzione.

I limiti del DM 139/2007 e delle Linee Guida della Provincia di Trento

I due documenti che abbiamo appena citato hanno molti punti a loro favore:

- sono direttamente ispirati alle definizioni di competenza del Parlamento Europeo;
- permettono ai curricoli impostati secondo questa logica di essere formulati in modo interconnesso nei diversi cicli di istruzione, favorendo la continuità;
- sono rigorosi dal punto di vista metodologico e forniscono alle scuole un materiale di lavoro già predisposto per la formulazione del curricolo.

Infatti, i risultati di apprendimento in termini di competenze sono già esplicitati in modo chiaro, ma anche le abilità e le conoscenze sottese. Non mancano, specialmente nel documento di Trento, indicazioni metodologiche e operative che contribuiscono a orientare proficuamente la costruzione del curricolo da parte delle istituzioni scolastiche. Entrambi rappresentano punti di riferimento preziosi, ma condividono lo stesso limite: sono ancorati saldamente alle discipline e con difficoltà si individua un filo conduttore comune che le metta in relazione, anche se nel DM 139/2007 si registra l'apprezzabile sforzo di raggrupparle in assi culturali. Tale sforzo, peraltro, viene vanificato nelle nuove Linee Guida per il curricolo degli Istituti Tecnici e Professionali, che sono redatte rigorosamente per disciplina. Il limite è ancora più evidente nelle Indicazioni dei Licei del 2010, dove non c'è traccia di indicatori di competenza e tanto meno di articolazioni in abilità e conoscenze; le discipline, in termini di contenuti e conoscenze, tornano a essere l'unico riferimento.

Abbiamo più volte precisato che perseguire competenze richiede il superamento degli steccati disciplinari: se ci si mantiene ancorati alla specificità delle materie, si possono conseguire al massimo buone abilità, ma il rischio è di perdere di vista il senso e il significato del sapere e soprattutto di non avere a disposizione chiavi di lettura e strumenti per affrontare i problemi di realtà, che richiedono invece un approccio olistico e sistemico.

3. Le competenze chiave europee come quadro di riferimento unificante

Le otto competenze chiave che, ricordiamo, sono definite come indispensabili per la realizzazione e lo sviluppo personale e sociale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, rappresentano bene il quadro di riferimento dell'istruzione e dell'educazione e sono in grado di costituire la cornice e lo sfondo per tutti i saperi e le competenze specifiche ancorate ai diversi settori in cui l'apprendimento e l'attività umana si dispiegano. Sono chiamate, appunto, "chiave", perché sono a buon diritto delle "metacompetenze", travalicano le specificità disciplinari, per delineare quegli strumenti culturali, metodologici, relazionali che permettono alle persone di partecipare e incidere sulla realtà.

Le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, nel paragrafo della Premessa dedicato alle Finalità generali, recitano:

Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) [...]. Nell'ambito del costante processo di elaborazione e verifica dei propri obiettivi e nell'attento confronto con gli altri sistemi scolastici europei, le Indicazioni Nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee.

Il nuovo documento nazionale del primo ciclo assume quindi le competenze chiave come finalità dell'istruzione e orizzonte di riferimento. Le competenze di base e le discipline che a esse fanno capo devono tutte contribuire a perseguirle. Nella Premessa delle Nuove Indicazioni 2012 si insiste anche molto sulla necessità che le scuole, nella costruzione del curricolo, progettino percorsi di integrazione tra le diverse discipline, che stabiliscano nessi e ponti tra i diversi saperi. Le competenze chiave costituiscono senz'altro il più potente e valido nesso unificante.

È possibile costruire un curricolo a partire dalle competenze chiave: esso rappresenterebbe uno strumento integrato, non strettamente riferito a questo o a quell'insegnante, ma appartenente a tutti, capace di mettere in relazione tutti i saperi specifici.

La Raccomandazione del 18 dicembre 2006 descrive il significato, i legami, le implicazioni di ciascuna delle competenze chiave e addirittura fornisce indicazioni metodologiche su come perseguirle.

Se brevemente analizziamo anche in questa sede il significato di ognuna delle otto competenze chiave, facilmente comprendiamo come davvero esse debbano diventare il riferimento unificante di ogni curricolo che si proponga di perseguire competenze.

Comunicazione nella madrelingua e Comunicazione nelle lingue straniere

La formulazione rimanda direttamente al significato dell'apprendimento della lingua. Non si dice “padronanza della lingua”, ma “comunicazione”. Ciò significa che la scuola ha il compito di fornire gli strumenti per una completa padronanza della madrelingua, ma in funzione comunicativa. Si chiede di sviluppare negli allievi le competenze per l'interazione comunicativa orale, per la comprensione della lingua scritta, per la produzione di testi scritti adeguati ai diversi scopi e contesti comunicativi. La correttezza formale, la ricchezza del lessico, la capacità di gestione dei testi vanno insegnate, ma sempre accompagnate dall'attenzione ai diversi scopi, registri, contesti, destinatari. Particolare attenzione va riservata ai testi pragmatico-sociali, anche applicati ai linguaggi tecnici, all'argomentazione scritta e orale e ai testi informativi. Queste tipologie testuali, infatti, rivestono grande importanza nella comunicazione quotidiana, sia nelle relazioni personali sia in quelle professionali.

Ovviamente le medesime considerazioni si attagliano alle lingue straniere. La loro padronanza permette la comunicazione tra paesi e tra culture. Anche in questo caso, riveste grande valore la conoscenza della cosiddetta “microlingua”, ovvero quella che si adatta ai diversi contesti di vita e di lavoro e che permette di superare le barriere degli idiomi, ma anche delle culture.

Padroneggiare la lingua madre e le lingue straniere nella loro valenza comunicativa consente di aumentare a dismisura le proprie possibilità di autorealizzazione, di difesa, di comprensione del mondo e di relazione con gli altri.

In questa prospettiva, elementi come i registri comunicativi, gli scopi e le funzioni della lingua, le tipologie testuali, assumono un significato più profondo di quello eminentemente tecnico, poiché sono elementi che servono a modulare la comunicazione rispetto agli interlocutori, agli scopi, ai contesti.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 a proposito della competenza “Comunicare nella madrelingua” conclude:

Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.

Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia

È di tutta evidenza l'importanza che la matematica assume nel nostro mondo. Essa è uno dei due metalinguaggi – insieme alla lingua – con cui ci rapportiamo alla realtà, con cui la misuriamo e la rappresentiamo. Le competenze matematiche ci permettono di avere un approccio critico a dati che leggiamo o che ci vengono proposti e a interpretazione di eventi e fenomeni; ci permettono di prendere decisioni

ponderate di tipo economico o finanziario, di risolvere problemi quotidiani. Proprio come la lingua, la matematica è trasversale rispetto a tutte le altre discipline, per la sua potenza nel misurare e rappresentare i fenomeni. Possedere competenze matematiche significa aumentare le proprie possibilità di pensiero critico, la propria autonomia personale, la possibilità di assumere decisioni responsabili.

La competenza scientifica di base ci permette ugualmente di leggere criticamente la realtà, di prendere decisioni, di assumere iniziative. Già il fatto di padroneggiare il metodo scientifico orienta il pensiero, la riflessività, il modo di approcciarsi ai problemi. Pensiamo a quante decisioni ci vengono richieste quotidianamente che richiedono informazioni scientifiche: il testamento biologico, le energie rinnovabili, o anche soltanto la lettura consapevole dell'etichetta degli alimenti.

Infatti, due degli indicatori di competenza dell'asse culturale scientifico-tecnologico nel Documento sull'obbligo d'istruzione (DM 139/2007) recitano: «Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza» ed «essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate». Le abilità che costituiscono questi indicatori si riferiscono al sapersi rapportare ai fenomeni e agli eventi scientifici e tecnologici, sapendone valutare gli impatti sui diversi ecosistemi.

La scienza, inoltre, è in grado di spiegare i motivi per cui una tecnologia deve essere realizzata in un certo modo, secondo gli standard fissati dalle norme. Ecco che una virtuosa collaborazione tra il docente di scienze e quello di materie tecnologiche può rendere gli studenti maggiormente consapevoli, ad esempio, del motivo per cui le norme obbligano a rispettare determinati protocolli nella realizzazione di impianti e macchinari (dato che il loro mancato rispetto avrebbe conseguenze nefaste sull'ambiente e sulla vita delle persone). In questo modo, forse, avremmo più possibilità che i giovani diplomati diventino cittadini coscienti, quindi tecnici autonomi e responsabili, rispettosi e convinti delle norme tecniche che sono chiamati a seguire nello svolgimento del proprio lavoro.

Nell'alveo delle competenze di base in scienza e tecnologia, anche alla luce della descrizione e degli obiettivi presenti nelle Indicazioni Nazionali del 2012, potremmo comprendere anche il contributo apportato dalla geografia. Questa disciplina, infatti, è accomunata alle scienze della Terra per l'ambito di indagine, e alla tecnologia per gli strumenti utilizzati; la matematica ne fornisce i linguaggi e gli strumenti per la misura e l'orientamento.

Competenza digitale

La competenza digitale non si esaurisce nell'apprendimento dell'informatica, come la competenza comunicativa non si esaurisce nella padronanza della lingua. La padronanza dell'informatica è ovviamente necessaria per maneggiare al meglio le nuove tecnologie, però la competenza si manifesta nell'utilizzare tale abilità, acquisita possibilmente al massimo grado, per semplificare il proprio e altrui lavoro e la vita dei cittadini, per risolvere problemi, per comunicare a distanza in tempo reale.

È evidente che le nuove tecnologie possono essere utilizzate al servizio di tutti i saperi e la “Competenza digitale” assume anch’essa dignità di linguaggio altamente trasversale, a supporto della comunicazione, della ricerca e della soluzione dei più svariati problemi. Non è un caso che il Documento sull’obbligo di istruzione inserisca le competenze relative alle nuove tecnologie nell’asse culturale dei linguaggi. L’Unione Europea, però, ha voluto farne una “competenza chiave” per l’importanza, la pervasività e l’alto impiego che essa ha assunto nella nostra società e per le potenzialità che le nuove tecnologie hanno di migliorare la vita delle persone.

Utilizzare le tecnologie al servizio della comunità significa anche non violare le regole della *netiquette* nella comunicazione, non agire come pirati della rete né tanto meno utilizzare la rete per commettere crimini. Vuol dire avere rispetto per la riservatezza altrui e non utilizzare videocellulari e social network per violarla. Significa, infine, sapersi difendere da chi utilizza la tecnologia proprio per questo scopo.

Ancora una volta, la padronanza delle nuove tecnologie diventa competenza quando viene utilizzata esercitando autonomia e responsabilità.

Data la diffusione delle nuove tecnologie tra i giovani, è urgente che la scuola si adoperi per insegnarne l’uso responsabile.

Imparare a imparare

“Imparare a imparare” non poteva che essere una competenza chiave, dato che si estrinseca nella padronanza delle abilità di studio, di ricerca, documentazione, confronto e selezione delle informazioni, organizzazione significativa delle conoscenze, abilità metodologiche e metacognitive.

Anch’essa, ovviamente, si applica a tutte le discipline e interessa ogni campo del sapere, poiché il suo esercizio permette non soltanto di acquisire le conoscenze, ma anche di selezionarle, valutarle, organizzarle e generalizzarle; permette di possedere metodi per imparare e quindi per acquisire nuova conoscenza; è la competenza capace di rendere il sapere “autogenerativo”.

Nell’era digitale, inoltre, “Imparare a imparare” significa selezionare criticamente le informazioni reperibili dalla rete. Attraverso i motori di ricerca, tutti noi possiamo acquisire facilmente una mole pressoché illimitata di informazioni su qualsiasi argomento. La rete è libera, e questo rappresenta la sua grande forza ma, allo stesso tempo, una sua notevole criticità: ciò significa che le informazioni della rete possono essere ottime, mediocri o pessime, e talvolta pericolose. Tocca a noi insegnare ai ragazzi a vagliare le informazioni, attraverso la consultazione di siti autorevoli e attendibili e il confronto tra fonti diverse.

Competenze sociali e civiche

Non ci meraviglia che l’Unione Europea annoveri le “Competenze sociali e civiche” tra le competenze chiave. Se l’essenza della competenza è rappresentata da

autonomia e responsabilità, è chiaro che non possiamo ritrovarla se non in cittadini rispettosi di sé, degli altri e dell'ambiente; attenti al benessere comune e alla partecipazione attiva e consapevole alla vita della comunità; cittadini, cioè, che abbiano acquisito e fatto proprio il significato delle norme come patto sociale, il cui rispetto non è dovuto al timore delle sanzioni o dei controlli esterni, ma all'adesione personale. È questo il significato profondo del termine "autonomia", come governo di sé, che risiede dentro se stessi, ovvero non in autorità esterne che reprimono e sanzionano, ma nella capacità autoregolativa degli individui responsabili.

Alla scuola, pertanto, si chiede di occuparsi delle "Competenze sociali e civiche" perché la formazione del cittadino è uno dei suoi obiettivi. Se compito della famiglia è di educare alle norme primarie della convivenza e al rispetto tra persone, compito della scuola, in collaborazione con la famiglia e con le altre agenzie educative presenti nella comunità, è di insegnare ad applicare tali norme alla convivenza sociale, alla vita comunitaria, ai contesti di lavoro e di scambio. È compito della scuola, inoltre, dare il significato delle norme, costruire la consapevolezza della loro necessità per la corretta convivenza, contestualizzarle nella cultura e nella storia, fornire gli strumenti culturali per esercitarle. Tali strumenti risiedono nelle competenze disciplinari e metacognitive, nelle competenze comunicative ed espressive, tutte esercitate appunto al servizio della comunità, in autonomia e responsabilità.

La definizione testuale che di questa competenza dà la Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18.12.2006 è illuminante e merita di essere integralmente riportata:

Queste [le competenze sociali e civiche] 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.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza

A. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale. La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

- B. La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa.

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.

In questo contesto, trova logico spazio l'insegnamento relativo a "Cittadinanza e Costituzione", che fornisce gli strumenti culturali e critici per comprendere le norme, le regole, i patti che governano la convivenza democratica, a partire dalla Costituzione della Repubblica e dalle Carte Internazionali, attraverso il "corpus" di

leggi che regolano la nostra vita quotidiana, fino agli Statuti degli Enti Locali e ai Regolamenti della scuola e della classe.

Spirito di iniziativa e imprenditorialità

La competenza “Spirito di iniziativa e imprenditorialità” non significa ovviamente che tutti dobbiamo possedere una partita IVA e dare vita a un’impresa... Significa però che tutti i cittadini dovrebbero possedere competenze di base nel risolvere accuratamente problemi, nell’assumere decisioni ponderate, sapendone calcolare rischi, costi, benefici e opportunità, nel prendere iniziative, organizzando le azioni in base alle priorità, nell’ideare e gestire progetti, nell’agire in modo flessibile in contesti mutevoli. Se pensiamo a come oggi cambino velocemente gli scenari culturali, economici e sociali, è indubbio che la scuola debba agire al meglio delle proprie possibilità per educare i propri allievi ad affrontare il cambiamento traendone le migliori opportunità, a provocarlo e governarlo quando ritenuto proficuo, ma anche ad accettarlo e gestirlo quando subito, in modo da non farsene travolgere e, anzi, trarne motivo di ulteriore crescita e apprendimento.

Vediamo la definizione che di tale competenza dà la Raccomandazione del 18 dicembre 2006:

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 a un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza

La conoscenza necessaria a tal fine comprende l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale.

Le abilità concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione),

la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi rischi all'occorrenza.

Un'attitudine imprenditoriale è caratterizzata da spirito di iniziativa, capacità di anticipare gli eventi, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale come anche sul lavoro. In ciò rientrano la motivazione e la determinazione a raggiungere obiettivi, siano essi personali, o comuni con altri, anche sul lavoro.

Consapevolezza ed espressione culturale

La definizione che la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 fornisce di questa competenza è la seguente:

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.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza

La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana.

Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali.

Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale.

L'ottava competenza chiave è l'alveo del patrimonio umanistico, dei significati dell'identità e dei retaggi. Qui trovano il proprio spazio la storia, la letteratura, la filosofia, le arti, il diritto, la comunicazione e l'espressione non verbali, l'educazione religiosa.

Questa competenza risponde alle grandi domande: «Chi siamo, da dove veniamo, dove siamo, dove stiamo andando?». In una società complessa e ormai multietnica

e multiculturale come la nostra, la comprensione dei retaggi e della cultura è indispensabile per fondare l'identità personale e sociale. Il confronto con altre culture diventa proficuo e reciprocamente arricchente se tutti coloro che vi partecipano hanno una sicura identità, che si fonda sulla consapevolezza delle proprie origini, del significato dei patti sociali che regolano la convivenza, delle espressioni culturali e artistiche con cui l'identità si manifesta. Soltanto in questo modo l'altro non è vissuto come minaccioso, ma, anzi, come soggetto con cui confrontarsi anche in modo acceso e assertivo. Una sicura identità ci permette di accogliere e integrare le altrui manifestazioni che possono arricchirci, di porgere senza arroganza i nostri migliori valori, ma nello stesso tempo di contrastare e opporci a tutte quelle manifestazioni che palesemente sono in contrasto con i nostri valori fondamentali, quelli che trovano origine nell'evoluzione – anche tormentata – del nostro pensiero (dalle radici elleniche, romane, ebraico-cristiane, alle evoluzioni liberali e illuministiche, alle rivoluzioni economiche, politiche e sociali, fino ad arrivare alle grandi guerre che hanno permesso di contrastare i nazionalismi e di affermare le democrazie). Per quanto ci riguarda, i valori fondamentali risiedono in sintesi nel documento che rappresenta il nostro Vangelo laico, ovvero la Costituzione.

Nella prospettiva della competenza, l'insegnamento della storia, della letteratura e delle arti, del diritto, della filosofia e della religione, assumono un significato potentissimo. Queste discipline davvero possono essere capaci di fondare l'identità collettiva, se insegnate con una visuale ampia e olistica. In questo modo troverebbe facile risposta, fra mille altre, anche la domanda nota e apparentemente impertinente, dei nostri studenti: «Perché studiare la storia, ché sono tutti morti?». La storia, in questa prospettiva, costruisce la competenza della consapevolezza e dell'espressione culturale rispondendo alle domande: «Da dove veniamo?», «Dove siamo?». Tuttavia è necessario fare anche chiaro riferimento alle «Competenze sociali e civiche», quando, facendo tesoro delle lezioni del passato, proviamo a rispondere alla domanda: «Dove andiamo?».

4. Dalla critica dei documenti alla nostra proposta di descrizione delle competenze

Come abbiamo già detto, secondo noi sia il DM 139/2007 sia le Linee Guida della Provincia di Trento hanno il limite di ancorarsi alle discipline, pur essendo documenti rigorosi e attenti alle definizioni europee. Il DM 139/2007, inoltre, definisce otto competenze di cittadinanza che rappresentano una specificazione delle competenze chiave europee, piuttosto che riferirsi direttamente a quelle. Il rischio è che le competenze di cittadinanza siano viste come un'altra cosa rispetto alle discipline, e restino in realtà territorio inesplorato, tanto più che non sono state oggetto di articolazione in abilità e conoscenze, al contrario delle altre.

In realtà le competenze di cittadinanza dovrebbero essere l'aspetto sociale, relazionale, metodologico della competenza e quindi presenti in ogni contesto; ancor

di più, questo aspetto della competenza è quello che maggiormente la qualifica e la distingue dalle mere abilità, perché rappresenta il fine e il significato dell'istruzione.

Le stesse competenze chiave europee, pur non essendo ordinate gerarchicamente e rappresentando esse stesse una rete, manifestano delle differenze al loro interno. Nelle prime quattro ravvisiamo chiaramente il grande contributo di saperi formali di provenienza disciplinare; nell'“Imparare a imparare” e nello “Spirito di iniziativa e imprenditorialità”, troviamo invece le abilità metodologiche e metacognitive necessarie a reperire, organizzare e recuperare l'apprendimento e orientare l'azione; nell'ottava, oltre al contributo disciplinare, troviamo la consapevolezza identitaria; nella sesta, le “Competenze sociali e civiche”, troviamo l'essenza della convivenza e del rispetto. Le stesse otto competenze, per poter dispiegare la propria azione, devono essere agite in modo reticolare.

Tuttavia, la scelta “disciplinaristica” dei redattori dei due documenti che abbiamo preso come esempio, anche se si può definire “timida”, può considerarsi un compromesso strategicamente ispirato. I docenti, infatti, sono abituati a ragionare per discipline, conoscenze e contenuti, e già il riferimento a competenze, abilità e conoscenze rappresenta un salto culturale non scontato per molti. Se l'indicazione fosse stata quella di partire direttamente dalle competenze chiave per arrivare alle competenze, abilità e conoscenze specifiche legate ai diversi saperi, probabilmente la maggioranza ne sarebbe rimasta disorientata.

La proposta che noi facciamo in questa sede tenta di *saldare questi due percorsi* – quello che parte dalle competenze chiave e quello che si riferisce alle discipline –, arrivando alla definizione di un curriculum che evidenzia con chiarezza le competenze specifiche delle discipline, che potremmo definire “di base”, collegandole contestualmente alle competenze chiave, ed esplicitando il riferimento concettuale e la finalità ultima delle competenze specifiche.

In altre parole, descriviamo pure le competenze specifiche di base riferite alle discipline, individuiamo gli indicatori di competenza, articoliamoli in abilità e conoscenze, ma poi “incastoniamo” queste descrizioni nelle competenze chiave di riferimento, perché sia chiaro che la nostra opera didattica e educativa è orientata alla costruzione delle competenze chiave e che tutti i contenuti, le conoscenze e le abilità di qualsiasi disciplina sono al servizio di quelle competenze.

Nella tabella 3.4 facciamo l'esempio della competenza chiave “Comunicazione nella madrelingua”: essa è specificata dalle competenze di padronanza della lingua italiana, articolate in abilità e conoscenze. Le abilità possono essere agevolmente tratte dagli “obiettivi per i traguardi” delle Indicazioni Nazionali del 2012; le conoscenze sono facilmente ricostruibili dalle abilità e dagli indicatori specifici di competenza. Per semplicità, riportiamo solo le competenze al termine della scuola secondaria di primo grado, senza riportare le tappe alla fine della terza classe della primaria e alla fine della scuola primaria. Le tabelle complete di descrizione delle competenze del curriculum sono invece riportate all'indirizzo: www.pearson.it/ladidatticapercompetenze.

TABELLA 3.4

| COMPETENZA CHIAVE EUROPEA Comunicazione nella madrelingua | |
|---|---|
| Competenze specifiche | |
| <p>Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.</p> <p>Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo.</p> <p>Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.</p> <p>Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento.</p> | |
| Abilità | Conoscenze |
| <p>Ascolto e parlato</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente. • Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola, e fornendo un positivo contributo personale. • Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo per adottare strategie funzionali a comprendere durante l'ascolto. • Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: durante l'ascolto (presa di appunti, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti, esplicitazione delle parole chiave ecc.). • Riconoscere, all'ascolto, alcuni elementi ritmici e sonori del testo poetico. • Narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione. • Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione. • Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici). • Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide. <p>Letture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti, raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire. • Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza, applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica). • Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana. • Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici. • Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici. • Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative e affidabili. • Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle). • Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore. • Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrali e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità. | <ul style="list-style-type: none"> • Principali strutture grammaticali della lingua italiana • Elementi di base delle funzioni della lingua • Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali • Contesto, scopo, destinatario della comunicazione • Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale • Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo • Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi • Principali connettivi logici • Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi • Tecniche di lettura analitica e sintetica • Tecniche di lettura espressiva • Denotazione e connotazione • Principali generi letterari, con particolare attenzione alla tradizione letteraria italiana • Contesto storico di riferimento di autori e opere • Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso • Uso dei dizionari • Modalità tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni ecc. • Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura, revisione |

| Conoscenze | Abilità |
|------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie), individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. • Formulare, in collaborazione con i compagni, ipotesi interpretative fondate sul testo. <p>Scrittura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette); utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche. • Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario. • Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni), sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a: situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato. • Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse. • Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici. • Utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni) anche come supporto all'esposizione orale). • Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena. <p>Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliare, sulla base delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, delle letture e di attività specifiche, il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse. • Comprendere e usare parole in senso figurato. • Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale. • Realizzare scelte lessicali adeguate in base alla situazione comunicativa, agli interlocutori e al tipo di testo. • Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole e dei meccanismi di formazione delle parole per comprendere parole non note all'interno di un testo. • Utilizzare dizionari di vario tipo; rintracciare all'interno di una voce di dizionario le informazioni utili per risolvere problemi o dubbi linguistici. <p>Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua. • Stabilire relazioni tra situazione di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico. • Riconoscere le caratteristiche e le strutture dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi). • Riconoscere le principali relazioni fra significati delle parole (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in campi semantici e famiglie lessicali. • Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione. • Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice. • Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa, almeno a un primo grado di subordinazione. • Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali. • Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica. • Riflettere sui propri errori tipici, segnalati dall'insegnante, allo scopo di imparare ad autocorreggerli nella produzione scritta. |

| Evidenze | Compiti significativi, esempi |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e osservando un registro adeguato al contesto e ai destinatari. • Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riferendone il significato, esprimendo valutazioni e giudizi. • Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer ecc.). • Legge testi di vario genere e tipologia esprimendo giudizi e ricavandone informazioni. • Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario. • Produce testi multimediali, utilizzando l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori. • Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità). • Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso. • Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo. • Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia e alla sintassi. | <ul style="list-style-type: none"> • Osservare e analizzare comunicazioni tra interlocutori diversi (con filmati o conversazioni in classe con griglia di osservazione), rilevando contesto, scopo, destinatario della comunicazione e registro utilizzato, e farne oggetto di spiegazione. • Analizzare testi comunicativi particolari, come ad esempio il testo pubblicitario o il notizia-rio, e rilevare le caratteristiche lessicali, di struttura, di organizzazione; produrne a propria volta. • Realizzare tornei di argomentazione <i>rispettando la struttura del testo</i> e argomentando su tesi conformi rispetto al proprio pensiero. • Effettuare comunicazioni verbali e/o scritte, in contesti significativi scolastici ed extrascolastici, ad esempio: <ul style="list-style-type: none"> – visite a istituzioni, interviste a persone; – spiegazioni effettuate in pubblico, esposizioni, relazioni su un compito svolto o un evento ecc.; – moderare una riunione, un'assemblea o un lavoro di gruppo; – dare istruzioni ad altri, eseguire istruzioni altrui; – narrare, recitare testi in contesti significativi (spettacoli, letture pubbliche, letture a bambini più giovani o ad anziani...). • Individuare, selezionare e riferire informazioni da testi diversi continui e non continui, e organizzarli in sintesi. • Produrre testi per diversi scopi comunicativi, anche utilizzando a complemento canali e supporti diversi (musica, immagini, tecnologie), con il supporto dell'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> – narrazioni di genere diverso, poesie, testi per convincere (tesi, argomentazioni, pubblicità); – esposizioni, relazioni, presentazioni; – manuali di istruzioni di semplici manufatti costruiti; – regolamenti di giochi, della classe, della scuola; – lettere non formali e formali per scopi diversi; – lettere informali e formali; – modulistica legata all'esperienza concreta. • Redigere, nell'ambito di compiti più ampi, opuscoli informativi, pieghevoli, semplici guide da distribuire anche alla cittadinanza (ad esempio, sulla raccolta differenziata, sui beni culturali della città, sulle corrette abitudini alimentari...). • Predisporre schede informative a corredo di mostre, esposizioni, organizzate nell'ambito di attività scolastiche. |

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA

Imparare a imparare

| Competenze specifiche | |
|---|--|
| <p>Acquisire e interpretare l'informazione.</p> <p>Individuare collegamenti e relazioni; trasferirli in altri contesti.</p> <p>Organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.</p> | |
| Abilità | Conoscenze |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ricavare da fonti diverse (scritte, Internet ecc.) informazioni utili per i propri scopi (per la preparazione di una semplice esposizione o per scopo di studio). • Utilizzare indici, schedari, dizionari, motori di ricerca, testimonianze e reperti. • Confrontare le informazioni provenienti da fonti diverse; selezionarle in base all'utilità a seconda del proprio scopo. • Leggere, interpretare, costruire semplici grafici e tabelle; rielaborare e trasformare testi di varie tipologie partendo da materiale noto, sintetizzandoli anche in scalette, riassunti, semplici mappe. • Utilizzare strategie di memorizzazione. • Collegare nuove informazioni ad altre già possedute. • Correlare conoscenze di diverse aree costruendo semplici collegamenti e quadri di sintesi. • Contestualizzare le informazioni provenienti da diverse fonti e da diverse aree disciplinari rispetto alla propria esperienza: utilizzare le informazioni nella pratica quotidiana e nella soluzione di semplici problemi di esperienza o relativi allo studio. • Applicare strategie di studio, come il PQ4R: lettura globale; domande sul testo letto; riflessione sul testo; ripetizione del contenuto; ripasso del testo con l'aiuto degli insegnanti. • Descrivere alcune delle proprie modalità di apprendimento. • Regolare i propri percorsi di azione in base ai feedback interni/esterni. • Utilizzare strategie di autocorrezione. • Mantenere la concentrazione sul compito per i tempi necessari. • Organizzare i propri impegni e disporre del materiale a seconda dell'orario settimanale e dei carichi di lavoro. • Organizzare le informazioni per riferirle ed eventualmente per la redazione di relazioni, semplici presentazioni, utilizzando anche strumenti tecnologici (programmi di scrittura). • Trasferire conoscenze, procedure, soluzioni a contesti simili o diversi. | <ul style="list-style-type: none"> • Metodologie e strumenti di ricerca dell'informazione: bibliografie, schedari, dizionari, indici, motori di ricerca, testimonianze, reperti • Metodologie e strumenti di organizzazione delle informazioni: sintesi, scalette, grafici, tabelle, diagrammi, mappe concettuali • Strategie di memorizzazione • Strategie di studio • Strategie di autoregolazione e di organizzazione del tempo, delle priorità, delle risorse |

| Evidenze | Compiti significativi, esempi |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pone domande pertinenti. • Reperisce informazioni da varie fonti. • Organizza le informazioni (ordina, confronta, collega). • Applica strategie di studio. • Argomenta in modo critico le conoscenze acquisite. • Autovaluta il processo di apprendimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Dato un compito da svolgere, reperire tutte le informazioni necessarie provenienti da fonti diverse: confrontarle per stabilirne l'attendibilità; selezionarle a seconda delle priorità e dello scopo; organizzarle in quadri di sintesi coerenti, utilizzando anche schemi, diagrammi, mappe, webquest. • Dato un compito, un progetto da realizzare, distinguere le fasi e pianificarle nel tempo, individuando le priorità delle azioni, le risorse a disposizione, le informazioni disponibili e quelle mancanti. • Dato un compito, una decisione da assumere, un problema da risolvere, mettere in comune le differenti informazioni in possesso di persone diverse e costruire un quadro di sintesi; verificare la completezza delle informazioni a disposizioni e reperire quelle mancanti o incomplete. • Dato un tema riferito, ad esempio, a una teoria scientifica, una tecnologia, un fenomeno sociale, reperire tutte le informazioni utili per comprenderlo ed esprimere valutazioni e riflessioni. • Organizzare le informazioni in schematizzazioni diverse: mappe, scalette, diagrammi efficaci o, viceversa, costruire un testo espositivo a partire da schemi, grafici, tabelle, altre rappresentazioni. • Partecipare consapevolmente a viaggi di studio o ricerche d'ambiente o sui beni culturali e dare il proprio contributo alla loro progettazione (programma, produzione di schede documentali, di semplici guide). • Pianificare compiti da svolgere e impegni organizzandoli secondo le priorità e il tempo a disposizione. • Dato un compito o un problema da risolvere, valutare l'applicabilità di procedure e soluzioni attuate in contesti simili. |

Nel caso della competenza “Imparare a imparare”, per l’individuazione delle competenze specifiche abbiamo tratto ispirazione dal DM 139/2007; l’articolazione in abilità e conoscenze, invece, è una nostra elaborazione (tabella 3.5).

Leggendo l’articolazione della competenza, appare molto chiaro che il fatto di perseguirla riguarda tutti i docenti e che le proposte a essa riferite sono presenti in tutte le discipline.

Ovviamente, anche la “Comunicazione nella madrelingua” riguarda tutti gli insegnanti, dato che la lingua è il mediatore comune di ogni sapere, generale o specialistico che sia, dei vissuti, delle esperienze e delle emozioni. Ma, come abbiamo più volte detto, la competenza è per sua natura trasversale e quindi non è strettamente riferibile a un ambito. Perciò il curriculum costruito su competenze – specialmente su competenze chiave – è il curriculum di tutti e di ciascuno, e nessuno può sostenere che una qualche parte non lo riguardi.

Prendiamo, ad esempio, un compito significativo come l’argomentare intorno a tesi su cui siamo concordi o, al contrario, su cui siamo discordi. Dover ricercare documenti a supporto della nostra argomentazione costruisce la competenza dell’“Imparare a imparare”; dover discutere in pubblico rispettando le regole della conversazione e della discussione, esprimendosi in modo chiaro, aumenta la competenza comunicativa, ma anche le “Competenze sociali e civiche” ecc.

Nella tabella 3.6 vediamo la descrizione della competenza chiave “Competenze sociali e civiche”.

TABELLA 3.6

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA

Competenze sociali e civiche

| Competenze specifiche | |
|--|---|
| <p>Riconoscere i meccanismi, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini (istituzioni statali e civili), a livello locale e nazionale, e i principi che costituiscono il fondamento etico delle società (equità, libertà, coesione sociale), sanciti dalla Costituzione, dal diritto nazionale e dalle Carte Internazionali.</p> <p>Assumere responsabilmente, a partire dall'ambito scolastico, atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria.</p> <p>Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, confronto responsabile e dialogo.</p> <p>Comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.</p> <p>Esprimere e manifestare riflessioni sui valori della convivenza, della democrazia e della cittadinanza.</p> <p>Riconoscersi e agire come persona in grado di intervenire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo.</p> | <p>Conoscenze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significato di "gruppo" e di "comunità" • Significato di "cittadino" • Significato di "cittadini del mondo" • Differenza fra "comunità" e "società" • Significato dei concetti di "diritto", "dovere", "responsabilità", "identità", "libertà" • Significato dei termini "regola", "norma", "patto", "sanzione" • Significato dei termini "tolleranza", "lealtà", "rispetto" • Ruoli familiari, sociali, professionali, pubblici • Diverse forme di esercizio di democrazia nella scuola • Strutture presenti sul territorio, atte a migliorare e a offrire servizi utili alla cittadinanza • Principi generali delle organizzazioni del Comune, della Provincia, della Regione e dello Stato • La Costituzione: principi fondamentali e relativi alla struttura, organi dello Stato e loro funzioni, formazione delle leggi • Organi del Comune, della Provincia, della Regione, dello Stato • Carte dei Diritti dell'Uomo e dell'Infanzia e loro contenuti • Norme fondamentali relative al codice stradale • Principi di sicurezza, di prevenzione dei rischi e di antinfortunistica |
| <p>Abilità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendere e spiegare la funzione regolatrice delle norme a favore dell'esercizio dei diritti di ciascun cittadino. • Individuare e indicare gli elementi identificativi di una norma e la sua struttura; spiegare la differenza tra patto, regola, norma. • Indicare la natura, gli scopi e l'attività delle istituzioni pubbliche, soprattutto di quelle più vicine (Comune, Provincia, Regione). • Distinguere gli organi dello Stato e le loro funzioni. • Distinguere alcuni principi fondamentali della Costituzione italiana e collegarli all'esperienza quotidiana. • Leggere e analizzare gli articoli della Costituzione che maggiormente si collegano alla vita sociale quotidiana e collegarli alla propria esperienza. • Conoscere e osservare i fondamentali principi per la sicurezza e la prevenzione dei rischi in tutti i contesti di vita. • Conoscere e osservare le norme del codice della strada come pedoni e come ciclisti. • Identificare i principali organismi umanitari, di cooperazione e di tutela dell'ambiente su scala locale, nazionale e internazionale. • Comprendere e spiegare il ruolo della tassazione per il funzionamento dello Stato e la vita della collettività. • Distinguere, all'interno dei mass media, le varie modalità di informazione, comprendendo le differenze fra carta stampata, canale radiotelevisivo, Internet. • Partecipare all'attività di gruppo confrontandosi con gli altri, valutando le varie soluzioni proposte, assumendo e portando a termine ruoli e compiti; prestare aiuto a compagni e persone in difficoltà. • Contribuire alla stesura del regolamento della classe e al suo rispetto, e in generale alla vita della scuola. • Impegnarsi con rigore nello svolgere ruoli e compiti assunti in attività collettive e di rilievo sociale, adeguati alle proprie capacità. • Affrontare con metodo e ricerca soluzioni rigorose per le difficoltà incontrate nello svolgimento di un compito con responsabilità sociale, esprimendo anche valutazioni critiche e autocritiche. • Comprendere e spiegare in modo semplice il ruolo potenzialmente condizionante della pubblicità e delle mode e la conseguente necessità di non essere consumatore passivo e inconsapevole. • Agire in contesti formali e informali rispettando le regole della convivenza civile, le differenze sociali, di genere, di provenienza. • Agire rispettando le attrezzature proprie e altrui, le cose pubbliche, l'ambiente; adottare comportamenti di utilizzo oculato delle risorse naturali ed energetiche. • Individuare i propri punti di forza e di debolezza, le proprie modalità comunicative e di comportamento prevalenti in determinate situazioni e valutarne l'efficacia. • Confrontarsi con gli altri ascoltando e rispettando il punto di vista altrui. • Adattare i propri comportamenti e le proprie modalità comunicative ai diversi contesti in cui si agisce. | |

| Abilità | Conoscenze |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Controllare le proprie reazioni di fronte a contrarietà, frustrazioni, insuccessi, adottando modalità assertive di comunicazione. • Contribuire alla formulazione di proposte per migliorare alcuni aspetti dell'attività scolastica e delle associazioni e gruppi frequentati. • Manifestare disponibilità a partecipare ad attività promosse da associazioni culturali, sociali, umanitarie, ambientali, offrendo un proprio contributo, sviluppando capacità relazionali e valorizzando attitudini personali. | <ul style="list-style-type: none"> • Organi locali, nazionali e internazionali, per scopi sociali, economici, politici, umanitari e di difesa dell'ambiente • Elementi di geografia utili a comprendere fenomeni sociali: migrazioni, distribuzione delle risorse, popolazioni del mondo e loro usi; clima, territorio e influssi umani • Caratteristiche dell'informazione nella società contemporanea e mezzi di informazione • Elementi generali di comunicazione interpersonale, verbale e non verbale |

| Evidenze | Compiti significativi, esempi |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aspetta il proprio turno prima di parlare; ascolta prima di chiedere. • Collabora all'elaborazione delle regole della classe e le rispetta. • In un gruppo, fa proposte che tengano conto anche delle opinioni e delle esigenze altrui. • Partecipa attivamente alle attività formali e non formali, senza escludere alcuno dalla conversazione o dalle attività. • Assume le conseguenze dei propri comportamenti, senza accampare giustificazioni dipendenti da fattori esterni. • Assume comportamenti rispettosi di sé, degli altri e dell'ambiente. • Argomenta criticamente intorno al significato delle regole e delle norme di principale rilevanza nella vita quotidiana e sul senso dei comportamenti dei cittadini. • Conosce le Agenzie di servizio pubblico della propria comunità e le loro funzioni. • Conosce gli organi di governo e le funzioni degli enti (Comune, Provincia, Regione). • Conosce gli organi dello Stato e le funzioni di quelli principali (Presidente della Repubblica, Parlamento, Governo, Magistratura). • Conosce i principi fondamentali della Costituzione e sa argomentare sul loro significato. • Conosce i principali enti sovranazionali: UE, ONU ecc. | <ul style="list-style-type: none"> • Collaborare alla stesura del regolamento della classe e della scuola. • Effettuare una ricognizione dell'ambiente scolastico, individuandone le possibili fonti di pericolo e proponendo soluzioni organizzative e di comportamento per eliminare o ridurre i rischi. • Leggere e analizzare alcuni articoli della Costituzione e rapportarli all'esperienza quotidiana. • Effettuare una ricognizione e mappatura delle istituzioni pubbliche e dei servizi presenti nel territorio, definirne i compiti e le funzioni. • Eseguire percorsi simulati di educazione stradale, osservando scrupolosamente le regole del codice come pedoni e come ciclisti. • Eseguire spostamenti reali nel quartiere anche in occasione di uscite o visite a eventi o istituzioni, mostrando di osservare scrupolosamente le regole di buona educazione e del codice della strada. • Analizzare messaggi massmediati (pubblicità, notiziari, programmi) e rilevarne le caratteristiche e i messaggi sottesi; produrre notiziari a stampa o video e slogan pubblicitari, utilizzando le tecniche tipiche del genere di comunicazione. • Partecipare ad attività organizzate nel territorio a scopo umanitario o ambientale. • Analizzare fatti della vita di classe e commentarli collettivamente, rilevandone le criticità, le possibili soluzioni ecc. • Effettuare giochi di ruolo, di comunicazione non verbale, di condivisione di informazioni ecc. • Assumere iniziative di tutoraggio tra pari, di assistenza a persone in difficoltà, di cura di animali o di cose. • Ricercare, a partire dall'esperienza di convivenza nella classe e nella scuola, la presenza di elementi culturali diversi; confrontarli; rilevarne le differenze e le somiglianze; realizzare, con il supporto degli insegnanti, ricerche, eventi, documentari sugli aspetti interculturali presenti nel proprio ambiente di vita (documentari sulle culture del mondo; feste interculturali; mostre di opere artistiche, di manufatti provenienti da paesi diversi...). |

In questo caso, nell'individuazione delle competenze specifiche e di parte delle abilità e delle conoscenze, abbiamo tratto ispirazione dalle Linee Guida della Provincia di Trento, dalle Linee Guida del Ministero sull'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" e dalle Indicazioni Nazionali 2012, anche se in queste ultime si può individuare un riferimento specifico soltanto in parte della disciplina "storia".

Altra importante competenza chiave a cui non sono strettamente riferibili saperi disciplinari specifici è "Spirito di iniziativa e imprenditorialità (o intraprendenza)" (tabella 3.7).

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA

Spirito di iniziativa e imprenditorialità

| Competenze specifiche | Conoscenze |
|---|---|
| <p>Effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto; valutare alternative, prendere decisioni.</p> <p>Assumere e portare a termine compiti e iniziative.</p> <p>Pianificare e organizzare il proprio lavoro; realizzare semplici progetti.</p> <p>Trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza; adottare strategie di problem solving.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fasi del problem solving • Organizzazione di un'agenda giornaliera e settimanale • Fasi di una procedura • Strumenti di progettazione: disegno tecnico, planning, semplici bilanci • Diagrammi di flusso • Strumenti per la decisione: tabella pro-contro, diagrammi di flusso, diagrammi di Ishikawa, tabelle multicriteriali • Modalità di decisione riflessiva • Strategie di argomentazione e di comunicazione assertiva |
| <p>Abilità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assumere e completare iniziative nella vita personale e nel lavoro, valutando aspetti positivi e negativi di scelte diverse, e le possibili conseguenze. • Pianificare azioni nell'ambito personale e del lavoro, individuando le priorità, giustificando le scelte e valutando gli esiti, reperendo anche possibili correttivi a quelli non soddisfacenti. • Descrivere le modalità con cui si sono operate le scelte. • Utilizzare strumenti di supporto alle decisioni. • Discutere e argomentare in gruppo i criteri e le motivazioni delle scelte, mettendo in luce fatti, rischi, opportunità e ascoltando le motivazioni altrui. • Individuare elementi certi, possibili, probabili, ignoti al momento di effettuare le scelte. • Scomporre una semplice procedura nelle sue fasi e distribuirle nel tempo. • Descrivere le fasi di un esperimento, di un compito, di una procedura da svolgere o già svolti. • Organizzare i propri impegni giornalieri e settimanali individuando alcune priorità. • Pianificare l'esecuzione di un compito legato all'esperienza e a contesti noti, descrivendo le fasi, distribuendole nel tempo, individuando le risorse materiali e di lavoro necessarie e indicando quelle mancanti. • Progettare ed eseguire semplici manufatti artistici e tecnologici. • Organizzare eventi legati alla vita scolastica (feste, mostre, piccole uscite e visite) in gruppo e con l'aiuto degli insegnanti. • Calcolare i costi di un progetto e individuare le modalità di reperimento delle risorse. • Individuare problemi legati alla pratica e al lavoro quotidiano e indicare ipotesi plausibili di soluzione. • Scegliere le soluzioni ritenute più vantaggiose e motivare la scelta. • Attuare le soluzioni e valutare i risultati. • Suggestire percorsi di correzione o di miglioramento. • Generalizzare soluzioni idonee a problemi simili. • Trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza. | |

| Evidenze | Compiti significativi, esempi |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prende decisioni, singolarmente e/o condivise da un gruppo. • Valuta tempi, strumenti, risorse rispetto a un compito assegnato. • Progetta un percorso operativo e lo ristruttura in base a problematiche insorte, trovando nuove strategie risolutive. • Coordina l'attività personale e/o di gruppo. • Sa autovalutarsi, riflettendo sul percorso svolto. | <ul style="list-style-type: none"> • Pianificare le fasi di un compito, di un lavoro, di un esperimento, distribuirle nel tempo secondo logica e priorità, verbalizzarle e scriverle. • Progettare attività, lavori, valutandone la fattibilità in ordine alle risorse disponibili, ai costi di quelle mancanti, al tempo, alle possibilità. • Prendere decisioni singolarmente e in gruppo in ordine ad azioni da intraprendere, modalità di svolgimento di compiti ecc., valutando tra diverse alternative e motivando i criteri di scelta. • Date diverse possibilità di azione, valutare i pro e i contro di ognuna, i rischi e le opportunità, i diversi fattori implicati e il loro peso, motivando la scelta finale. • Dato un problema da risolvere, pianificare e realizzare le soluzioni rispettando le fasi del problem solving. • Redigere relazioni e rapporti su azioni effettuate o progettazioni portate a termine. |

L'individuazione delle competenze specifiche e la loro articolazione è una nostra elaborazione, anche se possiamo trovare riferimento alle due competenze di cittadinanza del DM 139/2007 "Progettare" e "Risolvere problemi". Quest'ultima è una competenza irrinunciabile, poiché su essa si fonda gran parte della capacità di incidere sulla realtà e di orientarvisi, utilizzando gli strumenti dell'individuare, porre e risolvere problemi, dell'analisi di situazione, della presa di decisione in presenza di diverse possibilità, della pianificazione e dell'organizzazione.

L'articolazione di altre competenze chiave

La competenza chiave "Consapevolezza ed espressione culturale" è vasta e articolata: essa comprende, come abbiamo visto, i patrimoni identitari della storia, delle arti, della musica e della letteratura, della filosofia e dell'educazione religiosa.

Pur essendo una competenza unica e pervasiva, ai fini della sua descrizione e della costruzione di un curriculum teso al suo raggiungimento, abbiamo preferito scindere in alcune dimensioni principali: la consapevolezza del patrimonio identitario storico; la consapevolezza culturale delle arti, della musica e della letteratura; la consapevolezza dell'espressività corporea. Sono distinzioni di tipo pragmatico, non concettuale: ancora una volta richiamiamo alla natura olistica della competenza.

Si è preferito fare un'analogia descrittiva per le competenze di base in matematica, scienza e tecnologia, distinguendo la descrizione della competenza matematica dalla descrizione delle competenze scientifico-tecnologiche, anche se sappiamo bene che gli strumenti della matematica (oltre che della lingua) sono fondamentali per veicolare le competenze scientifico-tecnologiche.

Lo sviluppo completo delle descrizioni delle competenze del curriculum è riportato nelle tabelle all'indirizzo: www.pearson.it/ladidatticapercompetenze.

5. "Evidenze" e "compiti significativi" per mobilitare le competenze

La competenza, in quanto "sapere agito", non esiste di per se stessa, ma esiste la persona che mobilita saperi, abilità e capacità personali di fronte a problemi da risolvere e situazioni concrete da gestire.

Le cosiddette "evidenze" sono delle performance che, se agite, possono testimoniare il possesso della competenza da parte dell'allievo. Esse si riferiscono all'intero percorso di studio, sono "sentinella" della competenza. Naturalmente, nelle fasi intermedie del percorso, le evidenze si mostreranno agite con complessità minore, meno articolata, in ambiti di esperienza più circoscritti. Mano a mano che ci si avvicina alla fase finale del periodo considerato, l'evidenza dovrebbe manifestarsi agita nella sua massima completezza.

I Traguardi per lo sviluppo delle competenze contenuti nelle Indicazioni per il curriculum del 2012 sono quasi sempre formulati come buone evidenze, pertanto,

dove possibile, li abbiamo utilizzati in questo senso nella nostra proposta di curriculum.

L'allievo può agire la competenza e mostrare le sue evidenze attraverso i cosiddetti "compiti significativi", ovvero compiti realizzati in un contesto vero o verosimile e in situazioni di esperienza, dove egli possa gestire situazioni e risolvere problemi in autonomia e responsabilità.

Suggeriamo, quindi, a puro titolo esemplificativo, una serie di possibili "compiti significativi" che gli alunni potrebbero svolgere, in gruppo e/o singolarmente. Essi, che nelle tabelle di curriculum del primo ciclo sono comuni sia per la scuola primaria sia per quella secondaria di primo grado, sono facilmente adattabili a ciascuno dei due gradi e se ne possono senza dubbio esplicitare altri. L'importante è che il compito affidato non sia banale, ma legato a situazioni di esperienza concreta e un po' più complesso rispetto alle conoscenze e abilità già possedute, per utilizzare le capacità personali, sociali e metodologiche e per costruire nuova conoscenza. In caso contrario, si tratterebbe di una mera esercitazione e non assisteremmo a nessuna mobilitazione di risorse personali.

Il "compito significativo" riveste notevole importanza per la valutazione della competenza: essa, infatti, può essere evidenziata, e quindi valutata, soltanto in una situazione concreta, quando l'allievo agisce in autonomia e responsabilità di fronte a una situazione nuova.

I compiti significativi possono diventare oggetto di "unità di apprendimento" più o meno articolate e complesse, che mirano a costruire competenze diverse.

6. Metodi di valutazione della padronanza: "livelli" e "rubrica"

La valutazione di una competenza si esprime tipicamente attraverso una breve descrizione di come la persona utilizza le conoscenze, le abilità e le capacità personali possedute, e in quale grado di autonomia e responsabilità.

È necessario, quindi, articolare la competenza in livelli di padronanza. È così che operano molti framework utilizzati a livello internazionale (il Quadro Europeo delle Lingue, che si articola in sei livelli, da A1 a C2; i livelli di PISA per le competenze in comprensione del testo, matematica e scienze; l'EQF, che si articola in otto livelli e si applica alle qualifiche e ai titoli ottenuti nel secondo ciclo di istruzione, nell'Istruzione Tecnica Superiore, all'Università, in contesto lavorativo).

Non avendo framework nazionali, nel nostro paese il compito potrebbe essere assunto dalle reti di scuole nel territorio. I livelli qui proposti sono quindi soggetti a validazioni e ovviamente passibili di modifica e integrazione.

L'insieme delle descrizioni delle competenze, abilità e conoscenze e l'articolazione in livelli di padronanza viene definito "rubrica".

Per quanto riguarda la padronanza, la nostra rubrica si articola in cinque livelli: i primi tre attesi nella scuola primaria (in particolare il terzo alla fine della primaria, ma anche all'inizio della scuola secondaria di primo grado), il quarto nella scuola

secondaria di primo grado e il quinto alla fine del primo ciclo di istruzione. Esso potrebbe caratterizzare alunni particolarmente competenti e capaci, che hanno dispiegato al meglio le proprie potenzialità, perciò riteniamo che i livelli tre, quattro e cinque possano essere tutti riscontrabili in differenti alunni anche al termine del ciclo. Il terzo livello è costituito – dove possibile – dai Traguardi per lo sviluppo delle competenze alla fine della scuola primaria descritti dalle Indicazioni Nazionali 2012, il quinto – sempre dove possibile – dai Traguardi alla fine della scuola secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda le rubriche della scuola dell'infanzia, si articolano in quattro livelli di padronanza che descrivono i possibili diversi stadi evolutivi della competenza, osservabili in bambini di quell'età. Il primo descrive un livello di padronanza del tutto iniziale, fatto di performance imitative ed esecutive, che possiamo riscontrare all'inizio della scuola dell'infanzia in bambini che non abbiano maturato molte esperienze motorie, linguistiche ed espressive. L'ultimo, invece, descrive un alunno piuttosto evoluto, al termine della scuola dell'infanzia, che ha potuto trarre vantaggio da un contesto esperienziale scolastico ed extrascolastico molto stimolante, che ne ha valorizzato tutte le potenzialità.

I livelli di padronanza della scuola dell'infanzia sono certamente ispirati ai Traguardi nei diversi campi di esperienza descritti dalle Indicazioni Nazionali 2012, ma descrivono con maggiore dettaglio le prestazioni che i bambini potrebbero offrire.

Naturalmente nessun allievo, sia della scuola dell'infanzia sia della scuola primaria e secondaria, corrisponderà mai perfettamente al profilo descritto dalla rubrica. Ciascuno possiederà appieno alcune caratteristiche, altre in minor misura, altre ancora per nulla. Noi assumeremo il livello che descrive il “colore” prevalente della padronanza, quello che più rispecchia le caratteristiche dell'allievo.

Potremmo superare questo “limite” delle rubriche di livelli soltanto costruendo una rubrica per ciascun allievo, cosa senz'altro possibile, ma molto dispendiosa e che non consentirebbe la definizione di un profilo “atteso” e confrontabile, utilizzabile da scuole diverse per valutare e certificare i risultati di apprendimento in termini di competenza.

L'“esportabilità” della rubrica

È del tutto legittimo che la scuola fissi degli standard circa le attese sull'apprendimento e che la descrizione di questi standard sia fatta per essere confrontabile con altre scuole della stessa o di diversa tipologia, e comunicabile alle altre parti interessate (famiglia, comunità, Stato).

Del resto, anche quando assegniamo il voto di profitto, sappiamo che dietro un 8 ci sono alunni con risultati molto diversi, ma scegliamo ugualmente di attribuire quell'etichetta, perché meglio si adatta ai risultati di profitto conseguiti da ciascuno. Sulla grande differenza esistente tra valutazione di profitto e valutazione della competenza, si parlerà più diffusamente nella parte dedicata alla valutazione.

Nel nostro modello, abbiamo scelto di articolare le rubriche e i livelli di padronanza per la competenza chiave (la sua articolazione) nel complesso, non per le

singole competenze specifiche. Sarebbe infatti molto dispersivo e dispendioso dover costruire rubriche per tutte le competenze specifiche, e ciò altererebbe la natura stessa della competenza come entità olistica. Inoltre, sarebbe davvero sconsigliabile consegnare agli alunni e alle famiglie una certificazione di competenze che descriva 30/40 dimensioni specifiche.

È stata anche la scelta operata, ad esempio, dal framework europeo delle lingue (QCER) e da OCSE PISA. Il QCER ha sei livelli di padronanza della lingua, non distinti per la lingua orale, la lingua scritta ecc., e così pure i livelli di PISA.

Piuttosto, la descrizione rende conto brevemente di come l'allievo agisca tutte le dimensioni della padronanza (ad esempio, per la madrelingua: la comunicazione orale, la comprensione del testo, la produzione) e con quale grado di autonomia e responsabilità.

Vediamo lo sviluppo dei sei livelli del QCER, a titolo di esempio.

Livello avanzato

- C2 È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge.
Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
- C1 È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.

Livello intermedio

- B2 È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
- B1 È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.

Livello elementare

- A2 Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad esempio, informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di *routine* che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
- A1 Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Un corretto apprezzamento delle competenze

Come si sarà potuto notare dalla lettura dei sei livelli del QCER, la descrizione dei livelli di padronanza è sempre fatta “in positivo”. Quando si parla di apprezzamento della competenza, infatti, si descrive ciò che c'è e mai ciò che non c'è. Dobbiamo inoltre assumere il concetto che non esiste un grado zero della competenza, soprattutto quando ci riferiamo alle competenze chiave e la persona ha praticato gli ambiti che connotano la competenza stessa. Per questo utilizziamo i livelli che descrivono una complessità crescente della padronanza: da un livello embrionale, fatto di conoscenze limitate, abilità di tipo semplice ed esecutivo e autonomia ridotta, si arriva a livelli elevati in tutte le dimensioni. Il primo livello è davvero il più semplice fra quelli che ci potremmo attendere da un allievo di normali possibilità (anche di bassa norma) in un determinato contesto. Per questo motivo, fissiamo delle “àncore”, aspettandoci, ad esempio, un particolare livello in una specifica fascia d'età. Tali “àncore” sono auspicabili e dobbiamo fare il possibile perché siano raggiunte o persino superate, ma potrebbe accadere che alcuni allievi non le conseguano. La descrizione dei livelli di padronanza rappresenta un riferimento per uno standard, ma la valutazione e la certificazione di competenze servono proprio per attribuire a ciascuno, nelle diverse competenze, la padronanza effettivamente posseduta, al di là dell'anno di studio, dell'età anagrafica ecc. Quindi, ad esempio, un alunno di quinta in talune competenze potrebbe avere il livello 3, in altre il 2, in altre ancora magari il 4, a seconda del suo effettivo percorso evolutivo.

Pensiamo, ad esempio, a un allievo con difficoltà specifiche di apprendimento nella lingua: la sua competenza potrebbe corrispondere a un livello molto basso in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, tuttavia le competenze matematiche e scientifiche, quelle sociali e civiche o metodologiche (“Imparare a imparare”, “Spirito di iniziativa”) potrebbero essere del tutto in linea con le attese o anche superiori.

Naturalmente, il fatto che un alunno in certe competenze consegua un livello inferiore alle attese ci deve stimolare a formulare percorsi didattici e educativi adeguati a colmare la differenza.

Eventuali revisioni operate da reti di scuole potrebbero articolare anche un numero superiore di livelli; l'unico consiglio è di non articolare automaticamente il numero di livelli sul numero degli anni di scuola, dato che i livelli non corrispondono né a questi né all'età anagrafica, ma rappresentano percorsi evolutivi nel conseguimento della competenza.

Far corrispondere il numero di livelli agli anni di scuola potrebbe generare indebite e rischiose tendenze alla "corrispondenza biunivoca", ad esempio: livello uno, classe prima; livello due, classe seconda ecc., mentre abbiamo visto che i percorsi individuali degli allievi possono seguire, nelle varie competenze, vie diversificate.

Livelli di padronanza nella "Comunicazione nella madrelingua"

Nella tabella 3.8 presentiamo un esempio di rubrica dei livelli di padronanza della competenza, riferito alla "Comunicazione nella madrelingua" per il primo ciclo di istruzione. Come abbiamo detto, abbiamo "ancorato" i primi tre livelli alla scuola primaria, mentre il quarto e il quinto alla scuola secondaria di primo grado: il terzo livello è riferito, dove possibile, ai Traguardi delle Indicazioni a fine primaria e funge da ponte tra i due gradi di scuola.

**COMPETENZA
CHIAVE EUROPEA**
COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA
Livelli di padronanza

| 1 | 2 | 3 dai Traguardi per la fine della scuola primaria | 4 | 5 dai Traguardi per la fine del primo ciclo |
|---|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Interagisce in modo pertinente nelle conversazioni ed esprime in modo coerente esperienze e vissuti, con l'aiuto di domande stimolo. • Ascolta testi di tipo narrativo e di semplice informazione raccontati o letti dall'insegnante, riferendone l'argomento principale. • Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti appresi da esperienze e testi in modo comprensibile e coerente, con l'aiuto di domande stimolo. | <ul style="list-style-type: none"> • Interagisce nelle diverse comunicazioni in modo pertinente, rispettando il turno della conversazione. • Ascolta testi di tipo diverso letti, raccontati o trasmessi dai media, riferendo l'argomento e le informazioni principali. • Espone oralmente argomenti appresi dall'esperienza e dallo studio, in modo coerente e relativamente esauriente, anche con l'aiuto di domande stimolo o di scalette e schemi-guida. • Legge in modo corretto e scorrevole testi di vario genere; ne comprende il significato e ne ricava informazioni che sa riferire. • Utilizza alcune abilità funzionali allo studio, come le facilitazioni di rinforzo e recupero di schemi, mappe e tabelle già predisposte. | <ul style="list-style-type: none"> • Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. • Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media, cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo. • Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. • Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica. | <ul style="list-style-type: none"> • Partecipa in modo efficace a scambi comunicativi con interlocutori diversi rispettando le regole della conversazione e adeguando il registro alla situazione. • Interagisce in modo corretto con adulti e compagni modulando efficacemente la comunicazione a situazioni di gioco, lavoro cooperativo, comunicazione con adulti. • Ascolta, comprende e ricava informazioni utili da testi "diretti" e "trasmessi". • Esprime oralmente in pubblico argomenti studiati, anche avvalendosi di ausili e supporti come cartelloni, schemi, mappe. • Ricava informazioni personali e di studio da fonti diverse: testi, manuali, ricerche in Internet, supporti multimediali ecc.; ne ricava delle semplici sintesi che sa riferire anche con l'ausilio di mappe e schemi. | <ul style="list-style-type: none"> • Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; utilizza il dialogo, oltre che come strumento comunicativo, anche per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali. • Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali. • Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni, la loro gerarchia e l'intenzione dell'emittente. • Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer ecc.). • Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici. |

| Livelli di padronanza | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 dai Traguardi per la fine della scuola primaria | 4 | 5 dai Traguardi per la fine del primo ciclo |
| <ul style="list-style-type: none"> • Legge semplici testi di vario genere ricavandone le principali informazioni esplicite. • Scrive semplici testi narrativi relativi a esperienze dirette e concrete, costituiti da una o più frasi minime. | <ul style="list-style-type: none"> • Legge semplici testi di letteratura per l'infanzia; ne sa riferire l'argomento, gli avvenimenti principali ed esprime un giudizio personale su di essi. • Scrive testi coerenti relativi alla quotidianità e all'esperienza; opera semplici rielaborazioni (sintesi, completamenti, trasformazioni). | <ul style="list-style-type: none"> • Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali. • Scrive testi corretti ortograficamente, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli. | <ul style="list-style-type: none"> • Legge testi letterari di vario tipo e tipologia che sa rielaborare e sintetizzare. • Scrive testi di diversa tipologia corretti e pertinenti al tema e allo scopo. • Produce semplici prodotti multimediali con l'ausilio dell'insegnante e la collaborazione dei compagni. • Comprende e utilizza un lessico ricco, relativo ai termini d'alto uso e di alta disponibilità; utilizza termini specialistici appresi nei campi di studio. • Usa in modo pertinente vocaboli provenienti da lingue differenti riferiti alla quotidianità o ad ambiti di tipo specialistico e ne sa riferire il significato, anche facendo leva sul contesto. | <ul style="list-style-type: none"> • Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso. • Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate. • Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo. • Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali. • Utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario fondamentale relativo alla quotidianità. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizza e comprende il lessico d'alto uso tale da permettergli una fluente comunicazione relativa alla quotidianità. • Varia i registri a seconda del destinatario e dello scopo della comunicazione. • Utilizza alcuni semplici termini specifici nei campi di studio. • Individua nell'uso quotidiano termini afferenti a lingue differenti. | <ul style="list-style-type: none"> • Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative. • È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo). | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizza con sufficiente correttezza e proprietà la morfologia e la sintassi in comunicazioni orali e scritte di diversa tipologia, anche articolando frasi complesse. • Sa intervenire sui propri scritti operando revisioni. | <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali. • Utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Applica in situazioni diverse le conoscenze relative al lessico, alla morfologia, alla sintassi, fondamentali per una comunicazione comprensibile e coerente. | <ul style="list-style-type: none"> • Applica nella comunicazione orale e scritta le conoscenze fondamentali della morfologia tali da consentire coerenza e coesione. | <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizza con sufficiente correttezza e proprietà la morfologia e la sintassi in comunicazioni orali e scritte di diversa tipologia, anche articolando frasi complesse. • Sa intervenire sui propri scritti operando revisioni. | <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali. • Utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti. |

7. L'uso dei gradi come specificazione dei livelli di padronanza

Alla fine delle tabelle di curricolo (www.pearson.it/ladidatticapercompetenze) c'è una rubrica olistica dei gradi, cioè specificazioni applicabili a tutti i livelli di padronanza, per distinguere eventuali differenze individuali, all'interno di ciascun livello.

Sappiamo che un livello di padronanza può raggruppare alunni molto diversi tra loro: il grado ci permette di dare conto di eventuali differenze, pur sempre nell'ambito dello stesso livello. Così, un alunno di terza media a cui è stato attribuito il livello di padronanza 5 in una determinata competenza, potrebbe, in realtà, per alcuni aspetti di essa, essere maggiormente esecutivo, oppure mobilitare alcune conoscenze o abilità meno strutturate. Il grado ci permette di dire che l'allievo, ad esempio, potrebbe essere collocato nel livello 5 non con un grado eccellente, ma con uno basilare, vicino quindi al livello 4, oppure, al contrario, proprio nella sua pienezza, ovvero al grado di eccellenza.

Ai gradi sono ancorate le etichette numeriche, da 6 a 10 (infatti la competenza può avere solo accezione positiva), che ci permettono di rispettare – per la scuola secondaria di primo grado – la normativa della L 169/2008 e del regolamento sulla valutazione DPR 122/2009, i quali prescrivono che la certificazione di competenza sia espressa con votazione in decimi. È una prescrizione che non condividiamo e argomenteremo tale convinzione nella parte dedicata alla valutazione, tuttavia la norma va rispettata.

Quando si dice che la competenza ha solo accezione positiva, si intende che essa documenta sempre ciò che l'alunno sa, non ciò che l'alunno non sa. Per questo si usano i livelli ad andamento verticale ascendente: qualora un allievo non consegua la competenza attesa, gli si certifica quella a un livello inferiore, pur sempre positivo, ma che documenta competenze meno strutturate rispetto a quelle attese.

Facciamo ancora l'esempio del QCER: se io volessi acquisire presso la Cambridge University una certificazione del mio livello di competenza in inglese, aspirando al livello B2, gli esaminatori mi sottoporrebbero alle prove previste per tale livello. Qualora io non dimostrassi di saper comunicare in inglese a livello B2, gli esaminatori non mi rilascerebbero una certificazione negativa, ma, casomai, una certificazione di livello precedente, corrispondente alla mia reale padronanza della lingua.

Se utilizzassimo solo i gradi (basilare, adeguato, avanzato, eccellente ecc.) ancorati a un preciso momento certificativo (fine scuola primaria o fine scuola secondaria di primo grado), in realtà fotograferemo una situazione statica; in genere, infatti, quando si descrivono le competenze riferendosi ai gradi, il "basilare" viene descritto come la soglia di "sufficienza" attesa in quell'anno scolastico. Però, nel caso in cui la competenza di un alunno non risultasse nemmeno al grado basilare, non avremmo modo di certificare comunque ciò che egli ha conseguito. Molto spesso accade proprio questo, quando le scuole strutturano, ad esempio per certificare le competenze alla fine della scuola secondaria di primo grado, una scala fondata sui gradi, descrivendo il grado sufficiente con le prestazioni minime che ci si attendono per quella classe. Il fatto è che, almeno per qualche competenza, ci potrebbero

essere allievi che non conseguono, a giudizio dei docenti, un grado neppure sufficiente. In questo caso, in teoria, la competenza non si dovrebbe certificare. Tuttavia, trattandosi di competenze relative a campi in cui l'allievo certamente si è cimentato fin dalla più tenera età, è impensabile che egli non possieda un livello minimo di competenza da certificare.

I livelli rispondono a questa esigenza, perché prescindono dalla classe o dall'età e descrivono la padronanza *effettivamente posseduta*, a partire dal livello più elementare pensabile.

Infatti relativamente alle competenze chiave, non è pensabile un livello "zero" di competenza, tale da non potere essere certificato, per allievi che comunque hanno affrontato un percorso scolastico ed esperienziale di qualche anno.

I livelli, quindi, ci consentono una visione dinamica. Usando una metafora, possiamo dire che rappresentano il "film", mentre i gradi rappresentano dei fotogrammi.

L'uso dei gradi non è essenziale ai fini della valutazione della competenza, per la quale sono sufficienti i livelli; tuttavia, qualora si decidesse di utilizzarli, essi permettono di aggiungere sfumature alla valutazione.

La tabella dei gradi e le sue problematiche

Nella tabella 3.9 presentiamo il prospetto olistico dei gradi. Come dicevamo, riferendoci all'art. 8 del DPR 122/2009 sulla valutazione, l'attribuzione del voto numerico alla valutazione della competenza sembra essere limitato alla scuola secondaria di secondo grado, quindi la riga del "voto" è superflua per la scuola primaria.

La necessità di dover articolare un voto numerico per le competenze in realtà inquina la valutazione, perché mette insieme una valutazione di profitto (il voto) e una valutazione di competenza, che rispondono a due logiche e funzioni diverse. Fino a quando, inoltre, la didattica non avrà raggiunto un'organizzazione soddisfacente per competenze, le due valutazioni in realtà documentano cose diverse e non comparabili.

Un'ulteriore complicazione è costituita dal fatto che le etichette numeriche in decimali hanno, nella percezione collettiva, un valore sia positivo sia negativo. Prendiamo il caso di un alunno di terza media al quale in talune competenze attribuiamo il livello 3 o addirittura 2, ma con grado eccellente: dovremmo collegare al grado eccellente il valore 10 e ciò potrebbe ingenerare nell'utenza, se non accuratamente informata sull'utilizzo dello strumento, la convinzione che la situazione di quell'allievo sia ottimale, superiore magari a un allievo che fosse collocato nelle stesse competenze al livello 4, ma con grado "adeguato" e quindi con un valore numerico 7.

L'etichetta numerica, infatti, perché collegata alla consolidata esperienza scolastica delle persone e alla valutazione di profitto, ha un impatto percettivo maggiore rispetto ai livelli di competenza, che invece hanno la funzione di stabilire l'effettiva capacità della persona di mobilitare conoscenze, abilità, attitudini personali di fronte all'esperienza. Servirebbe quindi un'opera puntuale, assidua e costante di informazione sul senso della certificazione per rispettarne effettivamente lo spirito.

Un'altra soluzione, che però tradisce lo spirito della valutazione di competenza come effettiva attribuzione di crediti alle persone, è quella di attribuire all'allievo l'etichetta numerica 6, indipendentemente dal grado, qualora la sua competenza fosse collocata a un livello non corrispondente a quello atteso. Propendiamo per la prima soluzione, anche se necessita di un maggiore sforzo di comunicazione.

Come si vede, la soluzione diventa artificiosa, ma il vizio è a monte, nel dover mettere assieme concetti valutativi che non hanno molto in comune.

Ovviamente la soluzione migliore sarebbe quella di eliminare l'etichetta numerica dalla valutazione di competenza, apportando una modifica alla legge o comunque fornendone un'interpretazione che permettesse di svincolare completamente la valutazione di profitto – attribuibile con qualsiasi scala, numerica, letterale, aggettivale – dalla valutazione di competenza, che ha senso solo se collocata su livelli accompagnati da una descrizione.

TABELLA 3.9

| Grado | Basilare | Adeguito | Avanzato | Eccellente |
|--------------------|---|--|---|---|
| Voto | 6 | 7 | 8-9 | 10 |
| Descrittore | Padroneggia la maggior parte delle conoscenze e le abilità, in modo essenziale. Esegue i compiti richiesti con il supporto di domande stimolo e indicazioni dell'adulto o dei compagni. | Padroneggia in modo adeguato la maggior parte delle conoscenze e delle abilità. Porta a termine in autonomia e di propria iniziativa i compiti dove sono coinvolte conoscenze e abilità che padroneggia con sicurezza, mentre per gli altri si avvale del supporto dell'insegnante e dei compagni. | Padroneggia in modo adeguato tutte le conoscenze e le abilità. Assume iniziative e porta a termine compiti affidati in modo responsabile e autonomo. È in grado di utilizzare conoscenze e abilità per risolvere problemi legati all'esperienza con istruzioni date e in contesti noti. | Padroneggia in modo completo e approfondito le conoscenze e le abilità. In contesti conosciuti, assume iniziative e porta a termine compiti in modo autonomo e responsabile; è in grado di dare istruzioni ad altri; utilizza conoscenze e abilità per risolvere autonomamente problemi; è in grado di reperire e organizzare conoscenze nuove e di mettere a punto procedure di soluzione originali. |

8. Una proposta di percorso basato sulle competenze

Riassumendo ciò che finora abbiamo detto, la nostra proposta di descrizione dei risultati di apprendimento in termini di competenze si articola nel seguente percorso.

Il Collegio dei Docenti fornisce le rubriche di competenza

Il Collegio dei Docenti (articolato in Commissioni verticali e trasversali rispetto alle discipline):

- 1) individua le competenze che l'allievo è chiamato a conseguire, attingendo dai riferimenti normativi specifici (Indicazioni Nazionali) o riferiti ad altre tipologie

di scuola (biennio obbligatorio di scuola secondaria di secondo grado), alle pratiche autorevoli e consolidate nazionali e internazionali (ordinamenti di Province e Regioni autonome, PISA, QCER, EQF), qualora i primi non siano sufficientemente chiarificatori per l'individuazione delle competenze; tiene anche conto delle sinergie con le altre parti interessate (ovviamente gli studenti, che sono al centro del curriculum, le famiglie, il territorio) e dei criteri organizzativi generali forniti dal Consiglio di istituto;

- 2) articola le competenze in abilità (nel nostro caso attingendo dagli obiettivi per i Traguardi delle Indicazioni Nazionali) e in conoscenze; sarebbe operazione estremamente utile, nell'ambito dell'individuazione delle abilità e delle conoscenze, stabilire anche i saperi essenziali (in termini di concetti, conoscenze) e i contenuti irrinunciabili; non tutto si può fare nel tempo a disposizione, quindi bisogna scegliere i contenuti che assolutamente devono diventare conoscenze, sostenere le abilità, alimentare le competenze;
- 3) riferisce e "incastona" le competenze di base nelle competenze chiave europee di riferimento. In questo modo le competenze "disciplinari" diventano specificazioni e declinazioni delle competenze chiave, che sono a buon diritto quelle da perseguire, rappresentando il fine e il significato dell'apprendimento;
- 4) formula i livelli di padronanza riferiti alle competenze chiave; i livelli rendono conto di come l'allievo padroneggia le abilità e le conoscenze e dell'autonomia e responsabilità con le quali agisce. I livelli sono ancorati a grandi tappe del percorso scolastico, ma non alla classe o all'età anagrafica; va tenuto conto, nella formulazione dei livelli, dei Traguardi ineludibili indicati dalle Indicazioni Nazionali alla fine dei diversi segmenti del percorso scolastico;
- 5) struttura esempi di "compiti significativi" che possono essere affidati all'allievo, mediante i quali egli evidenzia la capacità di agire la competenza in contesto di esperienza, conseguendo un risultato, in autonomia e responsabilità;
- 6) formula i criteri e individua gli strumenti generali per la verifica e la valutazione dei risultati di apprendimento e per la loro documentazione e certificazione; dà indicazioni generali di tipo metodologico e organizzativo per l'organizzazione di tempi, spazi, strategie e strumenti di gestione delle classi e del curriculum, al fine di offrire agli allievi le migliori opportunità per perseguire le proprie competenze.

Il Collegio dei Docenti mette a punto le unità di apprendimento

Fino a questo punto, il Collegio ha messo a disposizione dell'istituzione scolastica le rubriche di competenza, che comprendono la descrizione del percorso formativo in competenze articolate in abilità e conoscenze; gli esempi di compiti significativi; i livelli di padronanza. Il curriculum, centrato sulle competenze chiave, descrive organicamente il percorso in senso verticale, nel nostro caso di tutta la scuola dell'infanzia e di tutto il primo ciclo di istruzione.

Nella redazione del curricolo il Collegio tiene conto, oltre che della normativa nazionale di riferimento, dei criteri generali forniti dal Consiglio di istituto, delle esigenze degli studenti, che sono i protagonisti attivi del proprio apprendimento, e delle sinergie con le famiglie e con il territorio.

Nella fase successiva il Collegio dei Docenti, articolato per Commissioni di classi parallele di docenti della stessa disciplina, ma anche di discipline diverse (ciò è auspicabile se si parla di competenza), mette a punto – distribuendoli nel tempo scuola annuale – percorsi di apprendimento (unità di apprendimento) più o meno complessi, estesi e articolati che, attraverso compiti significativi, perseguono diverse competenze. Vengono individuati anche gli strumenti e i criteri comuni per la verifica e la valutazione degli esiti di tali percorsi.

Questi percorsi vengono formulati anche dai Consigli di Classe e dalle équipes di docenti che operano con lo stesso gruppo di alunni e che hanno il compito di:

- contestualizzare alla classe il curricolo di istituto;
- concordare percorsi interdisciplinari e strutturare unità di apprendimento;
- concordare regole, condotte, percorsi educativi e di cittadinanza;
- stabilire criteri di verifica e valutazione condivisi anche sulla scorta dei criteri del collegio dei docenti;
- valutare collegialmente gli alunni;
- coinvolgere le famiglie nei patti di corresponsabilità e nella partecipazione alla vita della scuola;
- strutturare percorsi personalizzati.

I singoli docenti contestualizzano nel proprio ambito le indicazioni provenienti dal curricolo di istituto e realizzano per la propria parte i percorsi messi a punto collegialmente.

Nell'azione individuale, i docenti predispongono l'attività didattica valorizzando l'esperienza degli allievi in un contesto significativo, la positiva interazione sociale e la collaborazione, la riflessione e l'autovalutazione, adottando le migliori strategie didattiche per il conseguimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze.

Nell'ottica della competenza, infatti, è costante lo sforzo di contestualizzare il più possibile i contenuti, ancorandoli all'esperienza concreta e spiegando il senso e il significato di ciò che si apprende al fine di poterlo agire come persone e come cittadini.

I singoli docenti verificano e valutano gli apprendimenti degli allievi per quanto riguarda gli aspetti di propria competenza, applicando in modo trasparente i criteri concordati collegialmente.

Il docente costituisce un modello in cui gli allievi possono positivamente identificarsi, quindi l'attenzione alla relazione educativa con i singoli e la classe, la coerenza e l'equità dei comportamenti, l'autorevolezza, la comunicazione sono aspetti irrinunciabili del profilo professionale del "docente competente", ovviamente non disgiunti dalla preparazione specifica.

Altrettanto importanti per la crescita degli allievi sono le relazioni positive con i colleghi, il personale non docente e le famiglie.

4 Strategie, tecniche, strumenti didattici per costruire competenze

1. Una prospettiva per creare sapere

Per poter effettivamente offrire agli studenti occasioni utili a costruire la propria competenza, oltre alla creazione di un curriculum organico e sistematico è necessario predisporre strumenti, tecniche e strategie centrati sulla competenza.

Abbiamo già argomentato come la didattica tradizionale, basata prevalentemente sull'azione del docente, sulla trasmissione di conoscenze e sull'esercizio di procedure, permetta di conseguire al massimo delle buone abilità. La competenza, invece, si vede e si apprezza in situazione, come "sapere agito", capacità di reagire alle sollecitazioni offerte dall'esperienza, mobilitando tutte le proprie risorse cognitive, pratiche, sociali, metodologiche, personali.

Accanto alle lezioni, alle esercitazioni, al consolidamento di procedure, che pure non vanno certo eliminati, è necessario prevedere discussioni, lavori in gruppo, studio di casi, soluzioni di problemi di esperienza, presa di decisioni, realizzazione di compiti significativi.

La competenza è costituita da conoscenze e abilità, quindi esse vanno assolutamente mantenute e fornite ai livelli più alti. Ciò che si differenzia è la prospettiva con cui esse vengono offerte agli alunni, attraverso approcci induttivi, improntati alla problematizzazione, alla costruzione sociale della conoscenza, alla contestualizzazione del sapere nell'esperienza, all'attribuzione di senso e significato ai contenuti e alle conoscenze.

Ai docenti non si chiede di insegnare cose diverse, ma di scegliere con accuratezza i contenuti che vogliamo diventino conoscenze e abilità; di dare alle conoscenze una prospettiva diversa, collegata al significato etico della competenza per la formazione della persona e del cittadino.

2. La riflessione-ricostruzione come modalità metacognitiva

Una delle dimensioni fondamentali della competenza è la metacognizione, cioè la consapevolezza di un individuo del significato, della funzione, delle modalità e

delle potenzialità del proprio sapere. La metacognizione si costruisce per larga parte attraverso la riflessione-ricostruzione dei processi con cui apprendiamo.

In questa prospettiva è quindi estremamente importante che all'alunno, posto di fronte a un compito, si chieda sempre come intenderà procedere, come sta procedendo, come ha proceduto. Le domande: «Come intendi fare per...?», «Che cosa stai facendo?», «Come hai fatto per...?» vanno costantemente poste, meglio ancora coinvolgendo nella riflessione il gruppo classe.

È opportuno, inoltre, chiedere all'alunno l'esplicitazione scritta del procedimento che intende seguire e una relazione scritta e orale quando conduce esperimenti e procedure, o realizza compiti di una certa complessità. Il nostro compito, infatti, è quello di partire dall'esperienza e di portarla a rappresentazione, concetto, idea, attraverso la parola. Nominare l'esperienza e riflettere su di essa favorisce la sua rappresentazione teorica e il processo di astrazione. Così come non possiamo insegnare semplicemente in modo astratto, formale e teorico senza contestualizzare, non possiamo nemmeno lasciare gli alunni fermi alla fase dell'esperienza e del "fare". Soltanto attribuire la parola all'esperienza, attraverso la verbalizzazione orale e scritta, porta alla sua rappresentazione e quindi alla costruzione del sapere astratto e formale.

La conquista del pensiero formale è ovviamente fondamentale: esso connota il pensiero adulto maturo e permette di non dover essere costantemente ancorati all'esperienza "qui e ora", che viene invece rappresentata nella mente attraverso le parole e le idee. Soltanto il processo di riflessione, inoltre, potenzia la capacità di generalizzare e applicare le soluzioni d'esperienza a contesti simili e differenti.

Il fatto di condurre le riflessioni e le analisi in gruppo, infine, permette di diffondere e generalizzare le capacità metacognitive, che risulteranno anche arricchite dal contributo comune.

3. La flessibilità delle tecniche didattiche per valorizzare le differenze individuali

L'utilizzo flessibile e versatile delle tecniche didattiche è indispensabile per lasciare spazio alle differenti modalità di apprendimento che presenta la classe e per consolidare ciò che è stato imparato da ciascuno. Sappiamo che gli alunni sono diversi per stili cognitivi, per modalità di approccio al compito, per capacità di astrazione, per stili di attribuzione, per tipologie di pensiero e di intelligenza. Non sarebbe, però, possibile mettere in pratica strategie strettamente individualizzate; invece, variando le tecniche didattiche, si può andare incontro alle differenze individuali, che, come vedremo, in gran parte sono raggruppabili in macrocategorie.

Gli stili cognitivi

Secondo alcune ricerche psico-pedagogiche, le persone si caratterizzano in base agli stili cognitivi che utilizzano, ovvero alle modalità di costruzione del pensiero,

di ricordo e recupero dell'informazione, di assunzione decisionale e di approccio al compito. Gli stili, come vedremo di seguito, si connotano per polarità opposte (analitico/globale, verbale/visuale ecc.), dove i due poli non sono necessariamente l'uno migliore o peggiore dell'altro, ma sono semplicemente diversi. In pratica, le polarità rappresentano soltanto delle strategie operative differenti, che possono essere più o meno efficaci a seconda della natura del compito e della situazione da affrontare. Per questo si raccomanda che la scuola si adoperi per fornire agli alunni strumenti e occasioni affinché essi imparino a sviluppare modalità flessibili e "miste" riguardo agli stili di apprendimento.

Vediamo gli stili nel dettaglio:

- *stile sistematico-intuitivo*: è uno stile di pensiero orientato alla costruzione di ipotesi. Le *persone sistematiche* tendono a privilegiare modalità graduali di pensiero, che si sviluppano passo per passo, mettendo in fila le informazioni e utilizzandole per costruire l'ipotesi; le *persone intuitive*, al contrario, utilizzano soltanto alcune delle informazioni per costruire un'ipotesi e, proseguendo nell'indagine, si servono delle ulteriori informazioni per confermare o meno l'ipotesi iniziale;
- *stile analitico-globale*: è uno stile di percezione legato alle modalità di accesso all'informazione. Le *persone analitiche* tendono a vedere nella realtà i particolari; le *persone globali*, al contrario, tendono a vedere la realtà in modo olistico, prestando minor attenzione ai dettagli. Con una battuta, potremmo dire che i globali tendono a vedere la foresta, gli analitici gli alberi;
- *stile verbale-visuale*: è una modalità di accesso, organizzazione e recupero dell'informazione. Le *persone di tipo verbale* tendono a ricordare meglio il materiale che si presenta loro sotto forma di parola, parlata o scritta; le *persone visuali*, al contrario, tendono a ricordare meglio il materiale corredato di stimoli visivi (accentuazioni grafiche, come il grassetto, il colore; organizzazione particolare del testo, in tabelle, paragrafi, didascalie ecc.; ausili visivi, come foto e disegni);
- *stile impulsivo-riflessivo*: è una modalità di azione e assunzione di decisione. È l'unico caso tra gli stili in cui la polarità impulsiva va corretta, perché danneggia l'accuratezza delle decisioni e, se portata all'estremo, si connota come patologica. La *persona impulsiva* tende ad affrontare il compito e ad assumere decisioni senza analizzare accuratamente i dati a disposizione, ma passando direttamente "all'atto", incorrendo facilmente in errori e decisioni non efficaci. D'altra parte, anche una *persona* eccessivamente *riflessiva* va aiutata a velocizzare i propri processi decisionali, poiché modalità troppo lente possono rivelarsi poco efficaci in condizioni di crisi oppure nei casi in cui sia necessario decidere e agire in tempi rapidi;
- *stile convergente-divergente*: è uno stile di pensiero tale per cui le *persone convergenti* tendono a privilegiare modalità di pensiero e di azione improntate a procedure precise, meglio ancora se collaudate; al contrario, le *persone divergenti* tendono a percorrere modalità inusuali, nuove, innovative. È chiaro che, anche

in questo caso, a seconda del compito, può essere più efficace una modalità convergente o una divergente. Ad esempio, un'azienda che abbia bisogno di mettere a punto un prodotto nuovo, si avvarrà più proficuamente di persone divergenti, ma nel momento in cui il prodotto deve essere realizzato su larga scala sarà necessario che il processo produttivo segua procedure codificate e standardizzate, e quindi, in questo caso, le modalità convergenti si riveleranno più efficaci.

Dopo avere esaminato gli stili e le loro polarità, appare chiaro come sia preferibile l'uso di modalità miste e flessibili, potendo così avere a disposizione una più vasta gamma di strategie solutive per problemi diversi. Una didattica versatile, che affidi compiti concreti, connotati dalla varietà dell'esperienza, e utilizzi stimoli diversificati riesce più facilmente a raggiungere questo obiettivo.

I diversi tipi di intelligenza

Dalle ricerche in campo psicologico, sappiamo che le persone possono differenziarsi anche rispetto ai tipi di intelligenza. Secondo la teoria delle intelligenze multiple dello psicologo Howard Gardner (nato nel 1943), ad esempio, ogni individuo possiede una "forma mentis" prevalente, che convive insieme ad altre con le quali si "miscela" in misura variabile. Si tratterebbe di doti genetiche, che si sviluppano in interazione con il contesto sociale.

Le dimensioni dell'intelligenza individuate da Gardner sono:

- linguistica;
- musicale;
- logico-matematica;
- spaziale e visiva;
- corporeo-cinestetica;
- sociale o interpersonale;
- introspettiva o intrapersonale;
- naturalistica.

Secondo un altro psicologo, Robert Sternberg (nato nel 1949), invece, il pensiero umano si compone di tre dimensioni fondamentali che si fondono in combinazioni personali e irripetibili di intelligenze diverse, in interazione con gli stili cognitivi:

- pensiero analitico (capacità di giudicare, valutare, scomporre, fare confronti, rilevare contrasti, esaminare dettagli);
- pensiero creativo (scoprire, produrre novità, immaginare, intuire);
- pensiero pratico (si realizza nell'organizzazione, nell'abilità di usare strumenti, attuare concretamente progetti e piani mirati a obiettivi concreti).

L'aspetto interessante è che Sternberg sostiene che la didattica tradizionale tende a favorire gli alunni con pensiero analitico, penalizzando invece quelli con pensiero creativo e ancor più quelli con pensiero pratico-organizzativo. Lo studioso afferma

che gli insegnanti, caratterizzandosi in prevalenza come persone di pensiero analitico, favoriscono gli alunni che somigliano a loro, attraverso una didattica prevalentemente teorico-astratta e logico-deduttiva. Gli alunni analitici, infatti, di solito “riescono bene” nei test scolastici.

Al contrario, gli alunni creativi, che sovente percorrono strade che i docenti non si aspettano e hanno un approccio all’apprendimento che spesso non viene riconosciuto, hanno per lo più risultati medio-bassi nelle prove scolastiche; gli alunni di pensiero pratico, poi, che privilegiano un approccio induttivo e operativo all’apprendimento, troppo raramente trovano nella didattica tradizionale percorsi e proposte adatti a loro e generalmente hanno risultati scolastici bassi.

Ciò che Sternberg afferma in modo deciso è che le differenze di intelligenza non sono di tipo quantitativo, ma qualitativo, e che ogni tipologia è preziosa per la società. È piuttosto l’approccio didattico tradizionale ad avere la maggiore responsabilità nell’esperienza di insuccesso e inefficacia degli alunni creativi e pratici.

Gli stili di attribuzione e i loro effetti

I vissuti di efficacia o di non efficacia interferiscono anche con un altro aspetto molto importante del pensiero, ovvero con gli stili di attribuzione. Per stili di attribuzione si intendono le modalità attraverso cui le persone si attribuiscono le ragioni del proprio successo o insuccesso. Non abbiamo qui la possibilità di approfondire la questione: ci limiteremo ad accennare le dimensioni principali dell’attribuzione e le caratteristiche del “buon elaboratore di informazioni”.

La teoria dell’attribuzione afferma che le persone si differenziano rispetto al cosiddetto “locus of control” dell’attribuzione. I soggetti con un locus of control interno attribuiscono il successo o l’insuccesso delle proprie performance a cause interne a sé, quali, ad esempio, l’impegno, il lavoro, le abilità; le persone con locus of control esterno, invece, tendono ad attribuire le cause a fattori esterni quali, ad esempio, la fortuna, le contingenze, la benevolenza/malevolenza dei docenti o dei superiori ecc. Un altro fattore che interferisce con gli stili attributivi è la percezione di stabilità/instabilità e di controllabilità/incontrollabilità delle cause.

Nella tabella 4.1 si riassume la combinazione degli elementi percepiti dalle persone, che costituiscono gli stili attributivi.

TABELLA 4.1

| | Cause non stabili controllabili | Cause non stabili non controllabili | Cause stabili non controllabili |
|---------------------------------|--|--|--|
| Locus of control interno | Impegno, sforzo, lavoro, abilità, intelligenza | Abilità, intelligenza | Abilità, intelligenza |
| Locus of control esterno | | Fortuna, contingenze, benevolenza/malevolenza altrui | Fortuna, abilità, intelligenza |

Lo stile di attribuzione condiziona notevolmente il modo in cui le persone percepiscono la realtà, gli eventi, i compiti assegnati e come vengono elaborate le informazioni intorno a essi. Le persone con locus of control esterno, ad esempio, tendono a non attribuirsi mai la responsabilità degli avvenimenti, preferendo riferire le cause a eventi esterni, non dipendenti dal proprio controllo, quali la fortuna o le contingenze. Queste persone tendono a percepire come estranee al proprio controllo anche la propria abilità e la propria intelligenza, ritenendole dimensioni non variabili (stabili) e non controllabili. Le persone con locus of control interno, invece, riferiscono correttamente a se stessi cause come impegno, sforzo, lavoro, ritenendole variabili e controllabili. Coloro, però, che erroneamente ritengono che l'intelligenza e l'abilità siano fattori stabili e non controllabili rischiano, di fronte a compiti complessi e difficili dove pure si sono impegnati, di non attribuire l'eventuale insuccesso alla difficoltà del compito, ma a una propria scarsa abilità o intelligenza, contro la quale ritengono non si possa fare nulla. Tale combinazione di attribuzioni è la più pericolosa, poiché la persona, alla lunga, tende a deprimere la propria autostima e la propria percezione di autoefficacia, sino a rifuggire dai compiti o ad accettare in modo rassegnato i nuovi insuccessi, giudicandoli inevitabili (profezia che si autoadempie).

Il "buon elaboratore di informazioni", invece, è convinto che il successo può dipendere da sé, da cause interne: sforzo, impegno, abilità personale; è convinto che tali fattori sono mutevoli (non stabili, dipendono da sé) e quindi controllabili; ha una visione dell'intelligenza come di una facoltà dinamica e plastica, quindi "incrementabile"; considera i problemi come opportunità e sfide da affrontare; considera l'errore non un fallimento, ma un grado della padronanza, un livello da cui partire o ripartire.

È stato dimostrato come lo stile di attribuzione cominci a formarsi molto precocemente e dipenda in gran parte dagli stili attributivi dei genitori e degli educatori e dai messaggi che questi rimandano al bambino come feedback rispetto alle sue azioni. È molto importante, quindi, che l'adulto che educa sia egli stesso "orientato alla padronanza", che consideri gli errori come occasioni per ripensare il percorso, che non si sostituisca al figlio o all'allievo, ma che, una volta date le consegne, lo lasci procedere in autonomia, limitandosi a dare suggerimenti metodologici e a supportare la riflessione-ricostruzione.

Una didattica flessibile

La didattica per competenze, improntata ai compiti significativi, alla valorizzazione dell'esperienza autonoma e responsabile, alla riflessione individuale e collettiva, può fare molto per stimolare uno stile di attribuzione funzionale alla corretta ed efficace percezione della realtà, che consenta anche una buona autovalutazione di sé e una buona autoefficacia.

Mettersi alla prova insieme ad altri in compiti di cui si condivide la responsabilità, avendo quindi la possibilità di sperimentare un successo condiviso, può aiutare

gli alunni che hanno un atteggiamento depressivo riguardo alle proprie possibilità e capacità a correggere il proprio stile. In presenza di alunni che si impegnano senza però conseguire i risultati sperati, è molto importante che l'insegnante li aiuti a rivedere, correggere e potenziare le proprie strategie di apprendimento e proponga loro compiti non più semplici, ma in cui la difficoltà viene in qualche modo "spezzettata" in passaggi diversi e successivi.

Bisogna anche ricordare che molti allievi hanno meno successo di quanto le loro possibilità consentano proprio per mancanza di strategie di reperimento, organizzazione, recupero delle informazioni e autoregolazione. Tali lacune, in un circolo vizioso, li portano a insuccessi ripetuti e al consolidamento di stili attributivi o interni depressivi o esterni non responsabili, e comunque non efficaci.

È indispensabile agire precocemente sulle abilità di studio, di acquisizione, selezione, organizzazione delle informazioni, attraverso proposte di strategie diverse e di compiti che possano metterle in atto, valorizzando al massimo l'apprendimento e il supporto reciproco tra pari.

Una didattica induttiva

Sempre a proposito di flessibilità didattica, nell'intento di venire incontro ai diversi stili cognitivi, di apprendimento e di approccio al compito e ai gradi diversi di maturazione delle abilità di astrazione e di organizzazione, è molto importante che le proposte didattiche siano veicolate attraverso mediatori diversi. Compito della scuola è quello di arrivare alla teoria e ai linguaggi formali e simbolici, ma questo non può essere né il punto di partenza, né l'approccio prevalente, bensì un punto di arrivo, a cui giungere attraverso un percorso induttivo.

Le persone, nel loro percorso evolutivo, si formano idee e concetti a partire dall'esperienza. Per fare un esempio, probabilmente l'immagine mentale collegata al concetto di "cane" che abbiamo è quella del nostro cane, se ne abbiamo uno, oppure di un generico meticcio di taglia media che riassume in sé le caratteristiche più comuni di tutti i cani che abbiamo conosciuto. I concetti collegati a quello di "cane" saranno poi riferiti alle caratteristiche e agli attributi del cane (pelo, zampe, abbaiare ecc.) e a esperienze dirette e mediate condotte con i cani (lealtà, amicizia, affetto, guardia, veterinario, pulci, oppure morso, aggressione ecc.). Più il concetto è supportato da esperienze, più è ricco di relazioni e di nessi.

Possiamo avere anche molti concetti non riferiti a esperienze concrete, ed essi generalmente sono meno ricchi di nessi e di riferimenti, sono "sfocati". Per restare nel mondo animale, un esempio potrebbe riguardare il concetto di "ornitorinco". Poiché le nostre esperienze legate all'ornitorinco sono essenzialmente mediate e virtuali, i concetti collegati sono pochi e non saldamente formulati, oppure limitati al piano teorico.

Dal punto di vista didattico, ciò significa che il nostro sforzo, tutte le volte che è possibile, deve essere quello di contestualizzare le conoscenze in ambiti di esperienza.

Mediatori didattici e simulazioni

I mediatori didattici *attivi* (esperienze pratiche, osservazioni sul campo, esperimenti, attività manipolative) sono direttamente collegati all'esperienza concreta.

I mediatori didattici *iconici* (filmati, fotografie, disegni, ma anche schemi e tabelle) supportano l'esperienza rappresentandola a un livello più formale, ma ancorato alla realtà. I mediatori iconici, inoltre, facilitano l'acquisizione e il ricordo di materiale verbale per gli alunni che hanno uno stile prevalentemente visuale. Infine, suppliscono all'impossibilità di esperienze reali, quando queste non si possono concretamente condurre (un esempio banale: se non posso portare un ambiente di savana in classe e non possiamo ovviamente recarci in Africa, un documentario è un buon sostituto).

I mediatori didattici *analogici* sono molto potenti e molto poco praticati. Sono simulazioni, role playing, compiti relativi al "mettersi nei panni di", agire "come se" ecc. Sono importanti perché, oltre a impegnare attivamente l'allievo, lo collocano già su un piano simbolico, ma coinvolgendolo molto sul piano emotivo e personale, condizione che stimola la motivazione e consolida l'apprendimento.

Sono mediatori *simbolici* i "mercattini" per insegnare i concetti economici di spesa, guadagno, ricavo, peso netto, lordo, tara; le ricostruzioni storiche; le rappresentazioni e le drammatizzazioni di testi o di avvenimenti; compiti come il seguente: «Tu sei un tour operator e devi convincere noi della classe, che siamo i tuoi clienti, a comprare tutti un biglietto per il Messico. Tieni presente che abbiamo interessi diversi: chi il paesaggio e l'ambiente, chi l'economia, chi l'arte e la cultura, chi la storia, chi la politica. Organizza una presentazione in cui, con tutti i mezzi che ritieni opportuni (PowerPoint, cartelloni, filmati, foto, testi...), presenti ai tuoi clienti le diverse opportunità di un viaggio in Messico». Questo può essere definito un compito significativo, che utilizza un mediatore analogico, con il quale si vogliono costruire conoscenze di tipo geografico. Appare evidente che, attraverso un compito di questo genere, le conoscenze non vengono solo memorizzate, ma organizzate in categorie (paesaggio, economia, storia, cultura...) trasferibili a tutti i paesi che si volessero studiare e, quindi, si agisce sulla competenza di imparare a imparare; la necessità di argomentare e convincere sviluppa competenze di comunicazione, di iniziativa e intraprendenza, sociali e civiche. Infine, se la presentazione si avvale di supporti tecnologici, audiovisivi, iconici, non si possono trascurare le competenze digitali e artistiche.

Molti possono essere gli esempi di compiti significativi, più o meno complessi o articolati, centrati su conoscenze appartenenti a una o più discipline. Appare però evidente che, oltre alle conoscenze specifiche, un compito significativo sviluppa competenze diverse che vanno ben oltre uno specifico campo disciplinare.

Verso le teorie

Le esperienze condotte attraverso mediatori via via più formali (da quelli attivi, molto pratici, a quelli iconici, leggermente più astratti, agli analogici, già collocati

su piano simbolico) devono sempre essere accompagnate dalla riflessione-ricostruzione che porta alla rappresentazione formale e simbolica della realtà, ai linguaggi formali (lingua, matematica, linguaggi tecnici), alle teorie, che sono il traguardo a cui dobbiamo portare gli allievi.

Se li lasciassimo al piano della mera esperienza, negheremmo loro la possibilità di arrivare all'ideazione, alla rappresentazione formale, alla progettazione, alla generalizzazione. Li condanneremmo a un costante "qui e ora" legato all'esperienza concreta, mentre il nostro sforzo è quello di dare parola all'esperienza e portarla a rappresentazione.

Questo è un percorso di tipo induttivo. Non è vietato percorrere la strada opposta, dalla teoria all'esperienza, attraverso un percorso deduttivo. Ricordiamo però che l'esperienza, in questo caso, non può essere una mera esercitazione pratica delle conoscenze apprese, come troppo spesso avviene. Essa deve comunque essere contestualizzata, attraverso compiti significativi, in contesti reali, veri o verosimili, nei quali l'allievo, individualmente e collettivamente, agisca in autonomia e responsabilità, per risolvere situazioni problematiche utilizzando conoscenze e abilità.

Il percorso induttivo, comunque, è più adatto ad allievi giovani, fino alla prima adolescenza, e a quelli che posseggono un pensiero prevalentemente pratico-organizzativo o che non hanno sviluppato ancora sofisticate abilità di astrazione. Poiché partire dall'esperienza è più accessibile e motivante, la modalità induttiva funziona bene anche per gli alunni caratterizzati da pensiero analitico.

Conoscenze e competenze

È importante ricordare che la contrapposizione che a volte viene erroneamente posta tra conoscenze e competenze è davvero inesistente. Le competenze sono costituite di conoscenze e abilità. Le conoscenze supportano le abilità ed entrambe supportano la competenza, che non potrebbe strutturarsi ai livelli più alti senza di esse; tuttavia conoscenze e abilità non costituiscono da sole la competenza. Per sviluppare quest'ultima, è necessario che l'allievo sia messo di fronte a situazioni problematiche legate a contesti esperienziali; che sappia utilizzare le conoscenze e le abilità per affrontare e risolvere i problemi in autonomia e responsabilità, anche con la collaborazione e la relazione con altri; che sappia trasferire e generalizzare in contesti diversi le soluzioni trovate, attraverso l'acquisizione di metodi e strategie consapevoli e intenzionali (metacognizione), consolidati attraverso l'esperienza e la riflessione.

Nella didattica per competenze non si tratta di agire per addizione ("abbiamo dato sempre conoscenze e abilità, adesso diamo anche le competenze"), ma piuttosto per integrazione. Non si tratta neppure di insegnare cose diverse rispetto alla tradizione, ma piuttosto di contestualizzare le conoscenze nell'esperienza, di spiegare concretamente agli allievi che cosa possono fare con le proprie conoscenze in qualità di persone e cittadini, di aiutarli a usare le conoscenze e le abilità per agire sulla realtà in modo autonomo e responsabile. Le conoscenze vengono in questo

modo potenziate acquisendo il valore che deve competere loro, proprio per l'esercizio della cittadinanza attiva e della partecipazione responsabile, per la realizzazione personale e sociale e per l'inclusione, nello spirito delle competenze chiave europee.

4. L'apprendimento sociale e cooperativo

La dimensione sociale è uno dei motori più potenti di apprendimento. Il confronto, lo scambio e la condivisione arricchiscono conoscenze, abilità cognitive, pratiche e metodologiche e costituiscono ovviamente occasioni per l'esercizio di competenze sociali, civiche e comunicative.

La capacità di lavorare in gruppo è tra le più ricercate oggi, dato che a tutti i livelli si richiedono costantemente interazioni sociali. Non esistono più professione o contesto di vita che non obblighino a interagire e relazionarsi costantemente con gli altri; la scuola, pertanto, che può avvalersi della costante presenza di un gruppo affettivo e di lavoro qual è la classe, può svolgere in questo senso un ruolo fondamentale. Potremmo dire che in una didattica della competenza, il lavoro di gruppo, anche solo in coppia, dovrebbe essere la norma, e il lavoro individuale – che pure non può mancare – la parte meno rilevante.

Sappiamo che il tutoraggio tra pari, ad esempio, funziona molto bene per recuperare difficoltà sia cognitive sia relazionali. Un alunno che non abbia ben appreso qualcosa si sente più a suo agio a chiedere chiarimenti a un compagno di cui si fidi, piuttosto che all'insegnante, specie se dovesse farlo pubblicamente, di fronte all'intera classe. Dal compagno non ci si sente valutati e il linguaggio utilizzato è comune: tutto ciò fa sì che tra pari ci si possa spiegare meglio. Naturalmente non tutti gli alunni possiedono allo stesso livello le capacità empatiche e comunicative per fare da tutor; tuttavia, la pratica precoce al lavoro di gruppo e alla condivisione educano queste capacità e le migliorano, con vantaggi reciproci per tutti. Gli alunni che vengono aiutati possono vivere esperienze di supporto, interdipendenza positiva, emulazione; quelli che aiutano, nello sforzo di spiegare concetti e procedure, miglioreranno le proprie abilità e potranno mettere in atto comportamenti di cura e assunzione di responsabilità verso gli altri.

Avviare al lavoro di gruppo

Lavorando in gruppo si impara, e per questo gli alunni dovrebbero essere avviati a questa pratica fin dai primi anni di scuola. Ciò che dissuade spesso gli insegnanti dal perseguire sistematicamente questa pratica è che hanno la percezione di non avere il controllo della classe, che si faccia troppa confusione e che non si arrivi a risultati soddisfacenti a fronte dell'apparente dispendio di tempo. È ovvio che quando gli alunni cominciano a lavorare insieme devono imparare a negoziare, condividere le decisioni, trovare una modalità di lavoro, misurare le reciproche relazioni.

Risulta chiaro, quindi, che non possono essere silenziosi come durante un'attività strutturata condotta dall'insegnante, durante la quale, tuttavia, nessuno potrebbe esser certo che il silenzio sia sempre accompagnato da interesse e attenzione. D'altra parte, i gruppi di lavoro non possono essere costituiti in modo casuale: gli insegnanti avranno cura di mettere insieme alunni diversi per leadership, capacità di aderire al compito, profitto. Non possono essere troppo numerosi, anzi, nei primi anni si passerà gradualmente dalla coppia al gruppo di massimo quattro elementi. Si dovranno assegnare ruoli precisi ai membri e consegne ben strutturate, come del resto la pratica dell'apprendimento cooperativo spiega in modo esauriente.

Vantaggi del lavoro di gruppo

Non è superfluo ricordare che il lavoro di gruppo consente all'insegnante di osservare gli alunni con tranquillità mentre lavorano, registrando le dinamiche relazionali, la capacità di discussione, l'apporto individuale al gruppo ecc., tutte variabili difficili da rilevare se l'insegnante è impegnato in prima persona nella conduzione diretta della lezione.

Il gruppo, inoltre, riduce la "complessità" della classe. Quando gli alunni lavorano in gruppo, cioè, non ci sono 25 individui con cui interagire, ma 5-6 gruppi di lavoro; il gruppo, si sa, non è una somma di individui, ma un'entità autonoma diversa dai singoli membri. L'insegnante, in questo modo, ha l'onere di supportare 5-6 gruppi, non 25-30 individui.

Le consegne di lavoro, legate a contesti esperienziali, infine, generalmente stimolano la motivazione e l'interesse. Per questi e altri motivi che approfondiremo in seguito la didattica per competenze si mostra particolarmente adatta a classi complesse e numerose, lungi dall'esserne ostacolata.

5. Le teorie dell'apprendimento cooperativo

Vediamo, seppure in estrema sintesi, alcuni elementi teorici che caratterizzano l'apprendimento cooperativo (cooperative learning¹). Abbiamo già ampiamente argomentato come nella didattica per competenze sia fondamentale che il docente sappia predisporre per gli allievi occasioni in cui portare a termine compiti in autonomia e responsabilità, individualmente e ancor di più in gruppo.

Valorizzare gli allievi ne incrementa l'autonomia, la responsabilità e l'autoefficacia, permette loro di "prendersi cura" di altri e di sperimentare l'interdipendenza positiva, aumenta le loro competenze sociali, metodologiche e organizzative.

¹ Le parti del paragrafo 5 riguardanti il cooperative learning sono state liberamente tratte da: P. Ellerani, D. Pavan, *L'apprendimento cooperativo come metodologia complessiva di gestione della classe*, in: http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm.

Gli allievi tra loro apprendono meglio, perché non si sentono “valutati”, e la cooperazione è particolarmente proficua nelle classi difficili, eterogenee e numerose.

L'espressione “cooperative learning” non significa genericamente “lavorare in gruppo”: non basta, infatti, organizzare la classe in gruppi perché si realizzino le condizioni per un'efficace collaborazione e per un buon apprendimento. Il cooperative learning fa riferimento a un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe, in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curricolari (o altro), lavorando in piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale, e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti.

Sono numerose le prospettive teoriche, le indagini e le sperimentazioni che stanno alla base delle procedure di cooperative learning. Alle radici, possiamo rintracciare John Dewey (1859-1952), Francis Parker (1837-1902), Kurt Lewin (1890-1947), Ronald Lippit (1914-1986), Morton Deutsch (nato nel 1920) e, per certi aspetti, Gordon Allport (1897-1967) (teoria del contatto) e Carl Rogers (1902-1987) (person centered learning).

Nel panorama odierno si possono distinguere modelli diversi di cooperative learning (il “learning together” di David Johnson e Roger Johnson, il “group investigation” di Yael Sharan, lo “student team learning” di Robert Slavin, lo “structural approach” di Spencer Kagan, la “complex instruction” di Elizabeth Cohen ecc.), con aspetti peculiari che li differenziano gli uni dagli altri, ma con un insieme di caratteristiche condivise e fondamentali, riassunte da Mario Comoglio (1996) e Yael Sharan (1998), i quali sono giunti sostanzialmente al medesimo elenco:

- interdipendenza positiva nel gruppo;
- responsabilità personale (Sharan);
- interazione promozionale faccia a faccia;
- importanza delle competenze sociali;
- controllo o revisione (riflessione) del lavoro svolto insieme;
- valutazione individuale e di gruppo;
- gruppi piccoli ed eterogenei.

L'interdipendenza positiva nel gruppo

L'interdipendenza positiva nel gruppo è quella condizione che permette di percepire che si è legati gli uni agli altri in modo da condividere la sorte: non c'è successo individuale se il gruppo fallisce, proprio come in una squadra di calcio che perde una partita sono poco significative le prodezze individuali di un cannoniere. D'altra parte, il successo di un alunno non esclude quello degli altri, come succede in genere nelle classi competitive, anzi contribuisce a migliorare il livello del gruppo. In gruppo cresce la motivazione a preoccuparsi della qualità dell'apprendimento di ogni compagno e la condivisione della soddisfazione per il successo di ognuno.

Il sentimento di interdipendenza può essere alimentato agendo su diversi livelli:

- *gli obiettivi* (interdipendenza di obiettivi): vengono dati obiettivi comuni a tutto il gruppo;

- *i compiti* (interdipendenza di compito): si assegnano al gruppo compiti che nessun membro è in grado di eseguire da solo;
- *i ruoli* (interdipendenza di ruolo): si distribuiscono fra i membri i ruoli necessari a un buon andamento del gruppo;
- *le risorse* (interdipendenza di risorse): i materiali e gli strumenti di lavoro vengono forniti non individualmente, ma al gruppo che ne organizza l'utilizzo;
- *la valutazione* (interdipendenza di ricompensa): l'interdipendenza di ricompensa risulta molto forte quando il successo di ognuno dipende da quello di ogni altro membro del gruppo e quando la valutazione individuale risente sia della prestazione personale sia della valutazione che viene attribuita alla prestazione del gruppo; l'interdipendenza, invece, è molto più debole quando la valutazione assegnata al gruppo si limita alla media dei punteggi conseguiti da ogni singolo membro.

La responsabilità personale

In merito alla responsabilità personale, è necessario che l'insegnante organizzi l'attività e la conseguente valutazione in modo da non lasciare spazio a chi "viaggia a rimorchio", pago di un generico voto di gruppo, o a chi tende a sovraccaricarsi di lavoro, in virtù anche delle sue maggiori competenze.

È indispensabile quindi alimentare il senso di appartenenza e di interdipendenza positiva fra i membri del gruppo.

L'interazione promozionale faccia a faccia

L'interazione promozionale faccia a faccia può essere definita approssimativamente come «il clima generale di incoraggiamento e di collaborazione che si respira dentro il gruppo di lavoro, cioè la misura non solo reale, ma pure soggettivamente avvertita della fiducia e della disponibilità di ogni membro nei confronti degli altri» (M. Comoglio, *Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning*, LAS, Roma 1999, p. 52). Vi concorrono fattori quali: il rispetto reciproco, l'aiuto e l'assistenza fra i membri, lo scambio di informazioni, materiali, feedback per migliorare le prestazioni successive, le discussioni per giungere a una migliore comprensione dei contenuti e/o dei problemi, l'impegno nello sforzo di raggiungere gli scopi comuni (D. Johnson, R. Johnson, 1996).

L'importanza delle competenze sociali: la classificazione delle abilità sociali di Goldstein

Abbiamo già visto come le abilità sociali siano essenziali nella realtà odierna e come, del resto, i contesti sociali siano rilevanti per conseguire e stabilizzare gli apprendimenti, dal punto di vista sia delle conoscenze sia delle abilità pratiche, metodologiche,

interpersonali e sociali. Lo psicologo Arnold Goldstein (1933-2002) ha proposto una vera e propria classificazione delle abilità essenziali che vengono più facilmente sviluppate in un contesto di apprendimento cooperativo. A ben guardare, esse sostengono, se conseguite, le competenze sociali e civiche, nonché aspetti importanti delle competenze di “Imparare a imparare” e dello “Spirito di iniziativa e imprenditorialità”.

Riportiamo di seguito la classificazione di Goldstein.

Abilità iniziali

- Iniziare una conversazione.
- Mantenere una conversazione.
- Chiudere una conversazione.
- Ascoltare.

Abilità di espressione di sé

- Esprimere un complimento, un apprezzamento.
- Incoraggiare.
- Chiedere aiuto.
- Dare istruzioni.
- Esprimere affetto.
- Manifestare una critica.
- Persuadere.
- Esprimere rabbia.

Abilità per rispondere agli altri

- Rispondere alle richieste.
- Rispondere ai sentimenti degli altri.
- Scusarsi.
- Seguire istruzioni.
- Rispondere alla persuasione.
- Rispondere al fallimento.
- Rispondere a messaggi contraddittori.
- Rispondere a una critica.
- Rispondere alla rabbia.

Abilità di pianificazione

- Stabilire obiettivi.
- Raccogliere informazioni.
- Concentrarsi sul compito.
- Valutare le proprie abilità.
- Prepararsi a una conversazione stressante.
- Gerarchizzare i problemi secondo priorità.
- Prendere decisioni.

Abilità alternative al comportamento aggressivo

- Identificare e interpretare le emozioni.

- Attribuire le responsabilità.
- Fare richieste.
- Rilassarsi.
- Autocontrollarsi.
- Negoziare.
- Aiutare gli altri.
- Essere assertivi.

Il controllo o revisione del lavoro svolto insieme

Come abbiamo già detto in precedenza anche rispetto alla riflessione-ricostruzione, gli studenti devono abituarsi, con la guida dell'insegnante, a tenere sotto controllo l'attività del gruppo in relazione alle competenze sociali che si vogliono esercitare, allo sviluppo dell'interdipendenza positiva, alla realizzazione degli obiettivi conoscitivi e cognitivi legati al lavoro ecc. Si esamina, inoltre, il processo di apprendimento, ricavando informazioni utili dall'esperienza effettuata e facendo ipotesi su come eventualmente migliorarla in futuro.

Questa riflessione-revisione del lavoro di gruppo, che può essere condotta in itinere e/o alla fine di ogni attività, si è dimostrata una variabile importante nel miglioramento dei risultati e nel conseguimento di abilità metacognitive e di rappresentazione teorica dell'esperienza.

La valutazione individuale e di gruppo

Attraverso la valutazione di gruppo viene valutata la qualità del lavoro del gruppo stesso, ma si debbono mettere a punto anche strumenti per la valutazione degli esiti individuali, nonché del contributo dei singoli all'esito comune. Gli alunni devono sapere che la qualità della propria valutazione individuale dipenderà anche dall'esito comune e dal contributo offerto da ciascuno.

Per la valutazione dei *processi*, si possono condurre osservazioni sul gruppo o sugli individui rispetto a dimensioni relazionali (interazioni positive, collaborazione, empatia, puntualità ecc.); cognitive e metacognitive (aderenza al compito, precisione, capacità di reperire e utilizzare informazioni, di affrontare difficoltà, di elaborare strategie, di generalizzare ecc.); pratiche (capacità di realizzare e applicare ecc.).

Per la valutazione dei *prodotti*, si individueranno criteri che dipendono dal tipo di prodotto (ad esempio, per un manufatto si potrebbero considerare: accuratezza, precisione, completezza, funzionalità, estetica, costo/qualità; se si tratta di un prodotto comunicativo, come un dépliant, si potrebbe tener conto dell'accuratezza delle informazioni, della completezza, dell'efficacia comunicativa ecc.).

Per la valutazione dell'apporto individuale al compito collettivo è molto importante, oltre all'osservazione del processo, la relazione finale di riflessione-ricostruzione. Se un allievo non ha contribuito efficacemente al lavoro comune,

inevitabilmente la relazione di ricostruzione metterà in luce i passaggi non posseduti con sicurezza dallo studente. Le lacune della ricostruzione, inoltre, possono fornire informazioni sulla loro origine (e quindi sulle misure di intervento): scarsa partecipazione al lavoro comune; partecipazione assidua, ma comprensione limitata dei risvolti del compito; partecipazione e comprensione positive, ma limitata capacità di verbalizzare l'esperienza oralmente o per iscritto.

Attraverso l'autovalutazione, poi, gli alunni giudicano il lavoro del gruppo e il proprio contributo e discutono mezzi e strategie per migliorarlo. Questo aspetto può essere anch'esso agevolmente sviluppato nella relazione finale di riflessione-ricostruzione.

I gruppi piccoli ed eterogenei

La scelta a favore dell'eterogeneità del gruppo accomuna sostanzialmente gli autori di tutti i modelli citati di cooperative learning. I Johnson e Kagan sostengono che le differenze di provenienza, cultura, sesso e competenze all'interno dei gruppi favoriscono attività di elaborazione, ragionamento e memorizzazione a lungo termine dei contenuti, producono maggiori opportunità di peer tutoring e di sostegno e migliorano le relazioni tra alunni diversi per provenienza, condizioni, background, rendendo la classe più gestibile.

La Sharan e la Cohen strutturano il loro modello intorno alla proposta di compiti complessi, quali una «ricerca» (Sharan) o «temi», «compiti aperti» (Cohen), che prevedano una molteplicità di abilità, proprio per garantire a tutti l'opportunità di mettere in gioco le diverse risorse possedute e contribuire al lavoro del gruppo.

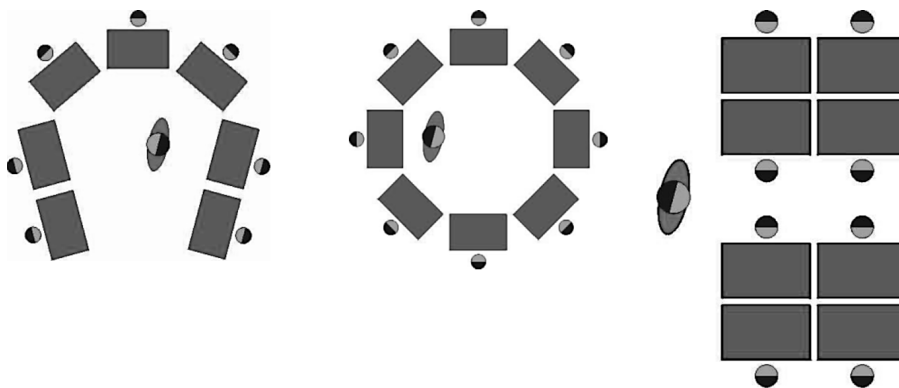
Ciò nonostante, a volte può essere consigliabile formare gruppi più omogenei a causa dei limiti operativi che quelli eterogenei possono presentare in certe condizioni: dipendenza dal compagno più competente, scarsi stimoli per gli alunni più esperti, difficoltà a superare differenze o stereotipi molto accentuate ecc.

Per quanto riguarda il numero dei componenti, esso può variare da 2 a 4/5, senza superare questa cifra e tenendo presente che con l'aumentare del numero aumentano sicuramente le stimolazioni e le opportunità, ma sono necessari anche tempi più lunghi e maggiori competenze di tipo comunicativo e gestionale da parte degli alunni.

Nell'organizzazione per gruppi, la disposizione degli arredi deve favorire l'interdipendenza positiva, lo scambio e la collaborazione. I banchi sono disposti a cerchio o a ferro di cavallo, oppure divisi in tanti quadrati o triangoli (di 4-6 alunni per ciascuno). Nel primo caso, l'insegnante sta al centro, nel secondo si sposta da un gruppo all'altro.

Molti medici, però, si oppongono alla disposizione dei banchi in quadrati o triangoli perché in questo modo gli alunni sono costretti a voltarsi per seguire l'insegnante o guardare la lavagna, spesso per periodi di tempo troppo lunghi.

Il medico Kathleen Finch della Klinik Bethesda, la clinica dei presidenti, teme che i ragazzi prendano il torcicollo. La soluzione? «L'unica saggia alternativa alle file – dice – è il ferro di cavallo».



6. L'unità di apprendimento come strumento di costruzione delle competenze

L'unità di apprendimento (UDA) costituisce un percorso strutturato di apprendimento che ha lo scopo di costruire competenze attraverso la realizzazione di un prodotto, materiale o immateriale, in un contesto esperienziale. La struttura può ricordare quella dell'Unità didattica: entrambe, infatti, sono “moduli” di apprendimento che si propongono di coprire fasi del curriculum. I due strumenti, però, si differenziano sostanzialmente (tabella 4.2).

TABELLA 4.2

| Unità didattica | Unità di apprendimento |
|--|--|
| È centrata su obiettivi del docente. | È centrata su competenze degli allievi. |
| È centrata sull'azione del docente. | È centrata sull'azione autonoma degli allievi. |
| Parte da un obiettivo e, attraverso mediatori diversi, si propone di conseguire conoscenze e abilità. | Parte dalle competenze e, attraverso la realizzazione di un prodotto, si propone di conseguire nuove conoscenze, abilità e competenze. |
| Contiene un apparato di verifica e valutazione delle conoscenze e delle abilità. | Contiene un apparato di verifica e valutazione delle competenze, abilità e conoscenze, attraverso l'analisi del processo, del prodotto e la riflessione-ricostruzione da parte dell'allievo. |
| È costituita prevalentemente di attività individuali o collettive eterodirette da parte dell'insegnante. | È costituita essenzialmente da un'attività di gruppo autonomamente condotta dagli studenti, con il supporto e la mediazione dell'insegnante. |

Come abbiamo già avuto modo di vedere, l'UDA è un modulo progettato e strutturato dall'insegnante che, per suo tramite, si propone di far conseguire agli allievi conoscenze, abilità e competenze in ordine a quanto progettato, appunto, nel curriculum. Essa può essere molto complessa e articolata, coinvolgere gran parte degli insegnanti del Consiglio di Classe e mettere a fuoco diverse competenze, distribuendosi in un tempo relativamente lungo, oppure può essere più contenuta, coinvolgere alcuni insegnanti, mettere a fuoco soltanto alcune competenze e distribuirsi in un tempo ridotto. Le grandi UDA che coinvolgono molti, o addirittura tutti i docenti, generalmente hanno come focus principale le competenze sociali e civiche che possono accomunare tutta l'équipe docente, attraverso, ad esempio, la realizzazione di

percorsi di educazione ambientale o storico-sociale. Essi possono fornire spunti per le competenze scientifico-tecnologiche, di comunicazione, di indagine sociale, di iniziativa e imprenditorialità e, appunto, per costruire competenze sociali. Richiedono uno sforzo di progettazione e di condivisione abbastanza elevato e quindi, per forza di cose, nel corso dell'anno se ne potranno realizzare non più di una o due.

Le UDA più semplici, invece, possono durare anche soltanto qualche settimana e indagare aspetti specifici del curriculum, permettendo così agli insegnanti di progettare diverse in autonomia, partendo dalle competenze a cui la propria disciplina contribuisce particolarmente, oppure concordando percorsi comuni con alcuni colleghi. In questo modo, i docenti singoli, o coordinati a piccoli gruppi, possono mettere a punto una serie di UDA che mettano a fuoco diverse competenze nel corso dell'anno e che siano costituite da conoscenze e abilità provenienti dalle proprie discipline, fino a coprire tutta o gran parte della progettazione curricolare prevista.

Dentro un'UDA non c'è soltanto l'azione autonoma degli allievi, che pure ne è il motore principale: possono esserci lezioni frontali da parte dell'insegnante, che fornisce alla classe informazioni per la realizzazione del lavoro, esercitazioni per consolidare le abilità necessarie, lezioni conclusive che si propongono di sistematizzare, portare a modello (a teoria) l'esperienza condotta.

I vantaggi dell'UDA

L'unità di apprendimento mira allo sviluppo di competenze, ma, essendo queste costituite da abilità e conoscenze, serve anche a verificare e valutare il profitto. Il valore aggiunto è che abilità e conoscenze sono contestualizzate, messe al servizio di un problema, agite, e quindi acquistano agli occhi dell'allievo senso e significato e hanno maggiore opportunità di essere ricordate e consolidate.

L'altro grosso vantaggio è che l'insegnante ha l'opportunità non soltanto di valutare se l'allievo ha acquisito le conoscenze e le abilità, ma soprattutto se le sa impiegare, se sa mettersi in relazione con altri per portare a termine un compito, se sa agire con autonomia e responsabilità. Abbiamo inoltre già avuto occasione di richiamare l'attenzione sul fatto che, mentre gli allievi sono impegnati nel compito, l'insegnante ha l'opportunità di osservarli.

L'UDA e il "programma"

L'obiezione che viene fatta alla didattica condotta attraverso unità di apprendimento, e quindi attraverso il lavoro autonomo degli allievi, è che è dispendiosa dal punto di vista del tempo e che non consente quindi di coprire tutto il "programma".

A questa obiezione si può rispondere con una serie di considerazioni. Vediamole.

- Non esistono più i programmi, ma indicazioni nazionali con traguardi di apprendimento che sono distribuiti su archi temporali medio-lunghi (ad esempio,

per il primo ciclo: si parla di traguardi alla fine del quinto anno e del ciclo, con obiettivi scanditi alla fine del terzo, del quinto anno e al termine del ciclo).

- A norma del DPR 275/1999, la responsabilità di costruire il curricolo con riferimento ai traguardi è delle scuole, attraverso l'azione coordinata del Collegio dei Docenti e del Consiglio di Istituto, per la parte di sua competenza, riferita agli indirizzi generali e all'organizzazione. Ciò significa che è compito delle scuole organizzare autonomamente il curricolo in modo che i traguardi siano conseguiti secondo le grandi tappe (fine della scuola dell'infanzia, fine della scuola primaria, fine della scuola secondaria di primo grado, termine dell'obbligo di istruzione, termine della scuola secondaria di secondo grado). A ben guardare, con l'eccezione della scuola dell'infanzia, sono anche le grandi tappe alla fine delle quali viene richiesta la certificazione delle competenze sino ad allora acquisite. I Collegi dei Docenti, tenuto conto delle indicazioni, nella progettazione del curricolo hanno la responsabilità di individuare gli aspetti fondanti, i saperi essenziali, i contenuti irrinunciabili che dovranno sostenere quelle conoscenze fondamentali che andranno a costituire le abilità e le competenze. Non tutto si può imparare e non tutto ha lo stesso peso e lo stesso valore. Molte conoscenze vengono acquisite dagli allievi fuori della scuola; giova, quindi, concentrarsi sull'approfondimento delle conoscenze e delle abilità essenziali e fornire strategie e metodi per imparare, organizzare e dare significato alle conoscenze. Dal punto di vista delle conoscenze, il curricolo va quindi ridotto agli aspetti essenziali per lasciare maggiore spazio alla riflessione, alla contestualizzazione e al sapere agito. È ancora necessario precisare che se si intendono perseguire competenze, il curricolo deve essere organizzato intorno a esse. Ugualmente, ha più senso creare UDA organicamente riferite a un curricolo per competenze. In caso contrario, si rischierebbe di realizzare esperienze episodiche che non fanno riferimento a una progettazione organica e intenzionale. Le UDA sono la realizzazione pratica di un curricolo per competenze. È compito del Collegio e delle sue articolazioni (dipartimenti interdisciplinari, dipartimenti per classi parallele ecc.) individuare nuclei problematici di saperi riferiti a più discipline, che possono diventare oggetto di UDA in cui gli alunni esercitano competenza. I temi della salute e della sicurezza, le questioni ambientali, i grandi temi sociali, ad esempio, possono costituire "nuclei problematici" capaci di catalizzare conoscenze e abilità provenienti da molte discipline e dove le competenze possono essere agite.
- Molte conoscenze sono ricorsive nel percorso scolastico; sono sempre pressappoco le stesse, ma vengono esercitate in procedure e contesti sempre più complessi e articolati. Da un lato si dovrebbe fare lo sforzo di non ripetere nel tempo gli stessi contenuti con le stesse modalità, dall'altro si dovrebbe tenere conto di quanto gli allievi già sanno e non pretendere di partire sempre daccapo, come se non sapessero nulla di ciò che proponiamo. Questi accorgimenti, da soli, permetterebbero di risparmiare molto tempo.

- Il sodalizio e l'accordo tra insegnanti permetterebbero di capitalizzare le attività che gli alunni conducono in contesti diversi: ad esempio, se l'insegnante di scienze chiede di redigere una relazione su un esperimento, dobbiamo considerare che, da un punto di vista linguistico, essa non è nient'altro che un testo espositivo-informativo, che può essere valutato anche dall'insegnante di madrelingua. Gli esempi di questo tipo sono peraltro innumerevoli.
- L'approccio tradizionale, improntato all'acquisizione della conoscenza e tutt'al più alla sua applicazione esercitativa per conseguire abilità, in moltissimi casi crea estraniamento e demotivazione da parte degli allievi, che si limitano a studiare per l'interrogazione e poi dimenticano. Non possiamo dire che in questo modo il nostro tempo sia stato ottimamente investito. È vero che siamo convinti di avere svolto molta parte del "programma", ma una grande quantità dei saperi è stata bellamente messa da parte dagli alunni, che non hanno trasformato i contenuti affrontati in vere e proprie conoscenze capitalizzate.

Ottimizzare la didattica con la contestualizzazione

Crediamo che il migliore investimento di tempo sia scegliere davvero i contenuti e i saperi essenziali, e sforzarci di organizzare la didattica in modo che questi acquisiscano senso e significato per gli allievi e non vengano quindi dimenticati: l'apprendimento attraverso l'esperienza e la soluzione di problemi è senz'altro la strada maestra.

Le competenze non vengono necessariamente perseguite mediante unità di apprendimento. Abbiamo già argomentato come gli insegnanti possano contribuire alla costruzione di competenze mediante l'assegnazione di compiti significativi, la discussione collettiva, l'approccio problematico, la contestualizzazione delle conoscenze, il loro riferimento all'esercizio della cittadinanza. Nello stesso tempo si costruisce competenza avendo cura di organizzare un ambiente di apprendimento improntato alla responsabilità, alla collaborazione, alla condivisione, alla solidarietà e al rispetto reciproco. Tutto ciò, come abbiamo detto altre volte, si persegue con l'utilizzo sapiente e coerente dell'ascolto, della parola e dell'esempio. Queste sono le poche, ma potenti armi di chi educa, che può offrire agli allievi la possibilità di lavorare e discutere insieme, imparando a negoziare i reciproci spazi.

Nella tabella 4.3 vediamo un esempio di UDA "semplice", che può essere condotta anche da uno o due insegnanti in un tempo breve, ma che nei risultati, come vedremo, va a toccare aspetti utili a tutta l'équipe docente. Quando si lavora per competenze, infatti, anche se si parte da specifici aspetti, inevitabilmente si vanno a toccare altre competenze, poiché esse sono un reticolo inestricabile. Abbiamo del resto sostenuto che in realtà esiste *la* competenza e che parlare di competenze diverse è solo un mezzo per affrontarne più facilmente i diversi aspetti.

TABELLA 4.3

| UNITÀ DI APPRENDIMENTO | |
|---|--|
| Denominazione | Differenziamoci! |
| Compito-prodotto | Produrre un manifesto pubblicitario per la promozione della raccolta differenziata, dopo avere analizzato la struttura e il linguaggio di alcune campagne pubblicitarie. |
| Competenze chiave e specifiche | <p>Competenze sociali e civiche A partire dall'ambito scolastico, assumere responsabilmente atteggiamenti e ruoli e sviluppare comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria. Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.</p> <p>Comunicazione nella madrelingua Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento.</p> <p>Spirito di iniziativa e imprenditorialità Effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto; valutare alternative, prendere decisioni. Assumere e portare a termine compiti e iniziative. Pianificare e organizzare il proprio lavoro; realizzare semplici progetti. Trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza; adottare strategie di problem solving.</p> <p>Imparare a imparare Acquisire e interpretare l'informazione. Individuare collegamenti e relazioni; trasferire in altri contesti.</p> |
| Abilità | Conoscenze |
| <p>Competenze sociali e civiche Distinguere, all'interno dei mass media, le varie modalità di informazione, comprendendo le differenze fra carta stampata, canale radiotelevisivo, Internet. Comprendere e spiegare in modo semplice il ruolo potenzialmente condizionante della pubblicità e delle mode e la conseguente necessità di non essere consumatore passivo e inconsapevole. Agire rispettando le attrezzature proprie e altrui, le cose pubbliche, l'ambiente; adottare comportamenti di utilizzo oculato delle risorse naturali ed energetiche. Partecipare all'attività di gruppo confrontandosi con gli altri, valutando le varie soluzioni proposte, assumendo e portando a termine ruoli e compiti; prestare aiuto a compagni e persone in difficoltà.</p> | <p>Caratteristiche dell'informazione nella società contemporanea e mezzi di informazione Elementi generali di comunicazione interpersonale verbale e non verbale</p> |



| Abilità | Conoscenze |
|---|---|
| <p>Comunicazione nella madrelingua</p> <p>Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana.</p> <p>Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.</p> <p>Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indici, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.</p> <p>Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative e affidabili.</p> <p>Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale.</p> <p>Scrivere testi di forma diversa sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a: situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato.</p> <p>Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.</p> <p>Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale.</p> | <p>Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali</p> <p>Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo</p> <p>Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi</p> <p>Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi</p> <p>Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso</p> <p>Uso dei dizionari</p> <p>Modalità tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni ecc.</p> <p>Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura, revisione</p> |
| <p>Spirito di iniziativa e imprenditorialità</p> <p>Assumere e completare iniziative nella vita personale e nel lavoro, valutando aspetti positivi e negativi di scelte diverse e le possibili conseguenze.</p> <p>Pianificare azioni nell'ambito personale e del lavoro, individuando le priorità, giustificando le scelte e valutando gli esiti, reperendo anche possibili correttivi a quelli non soddisfacenti.</p> <p>Descrivere le modalità con cui si sono operate le scelte.</p> <p>Utilizzare strumenti di supporto alle decisioni.</p> <p>Discutere e argomentare in gruppo i criteri e le motivazioni delle scelte, mettendo in luce fatti, rischi, opportunità e ascoltando le motivazioni altrui.</p> <p>Pianificare l'esecuzione di un compito legato all'esperienza e a contesti noti, descrivendo le fasi, distribuendole nel tempo, individuando le risorse materiali e di lavoro necessarie e indicando quelle mancanti.</p> <p>Attuare le soluzioni e valutare i risultati.</p> | <p>Fasi del problem solving</p> <p>Le fasi di una procedura</p> <p>Strumenti di progettazione: disegno tecnico; planning; semplici bilanci</p> <p>Diagrammi di flusso</p> <p>Modalità di decisione riflessiva</p> <p>Strategie di argomentazione e di comunicazione assertiva</p> |
| <p>Imparare a imparare</p> <p>Ricavare da fonti diverse (scritte, Internet ecc.) informazioni utili per i propri scopi (per la preparazione di una semplice esposizione o per scopo di studio).</p> <p>Utilizzare indici, schedari, dizionari, motori di ricerca, testimonianze e reperti.</p> <p>Confrontare le informazioni provenienti da fonti diverse; selezionarle in base all'utilità a seconda del proprio scopo.</p> <p>Collegare nuove informazioni ad altre già possedute.</p> <p>Correlare conoscenze di diverse aree costruendo semplici collegamenti e quadri di sintesi.</p> <p>Contestualizzare le informazioni provenienti da diverse fonti e aree disciplinari alla propria esperienza; utilizzare le informazioni nella pratica quotidiana e nella soluzione di semplici problemi di esperienza o relativi allo studio.</p> | <p>Metodologie e strumenti di ricerca dell'informazione: bibliografie, schedari, dizionari, indici, motori di ricerca, testimonianze, reperti</p> <p>Metodologie e strumenti di organizzazione delle informazioni: sintesi, scalette, grafici, tabelle, diagrammi, mappe concettuali</p> |
| Utenti destinatari | Alunni della classe seconda della scuola secondaria di primo grado |
| Prerequisiti | <p>Saper utilizzare il programma Word per costruire un testo, inserire immagini, salvare file.</p> <p>Conoscere le modalità di differenziazione dei rifiuti urbani.</p> |



| | |
|--------------------------------------|---|
| Fase di applicazione | Secondo quadrimestre (mesi di gennaio-febbraio) |
| Tempi | 15 ore di lingua italiana 5 ore di informatica 2 ore di arte e immagine |
| Esperienze attivate | Analisi di messaggi pubblicitari Discussioni collettive |
| Metodologia | Lezione Discussione Lavoro di gruppo Problem solving |
| Risorse umane interne/esterne | Insegnanti della classe Personale non docente Alunni |
| Strumenti | TV e videoregistratore; giornali e riviste; PC e software per la costruzione di testi, stampanti, fotocopiatore, videoproiettore, scanner |
| Valutazione | <p>Valutazione del processo: osservazione degli alunni durante il lavoro mediante griglie di osservazione</p> <p>Valutazione del prodotto: accuratezza, precisione, efficacia comunicativa, estetica del manifesto</p> <p>Riflessione-ricostruzione attraverso una relazione scritta e orale: descrizione della procedura attuata, delle scelte operate e giustificazione delle stesse; autovalutazione</p> <p>Il prodotto e la relazione verranno valutati dall'insegnante di lingua italiana e avranno lo stesso peso di una verifica: il prodotto verrà inoltre valutato dall'insegnante di arte e immagine sotto l'aspetto estetico e dall'insegnante di informatica per l'aspetto dell'utilizzo efficace del software; per entrambi il lavoro avrà lo stesso peso di una esercitazione pratica.</p> <p>Il lavoro nel suo complesso verrà valutato dal Consiglio di Classe nella sua interezza per gli aspetti sociali, della collaborazione, dell'interazione positiva e dell'utilizzo delle conoscenze per produrre messaggi di contenuto civico e sociale, nonché per le abilità progettuali e realizzative.</p> <p>Le abilità e le conoscenze previste dall'UDA verranno verificate, oltre che mediante il prodotto finale, attraverso colloqui, prove strutturate ed esercitazioni pratiche.</p> |

La consegna agli studenti

Per “consegna” si intende il documento che l'équipe dei docenti/formatori presenta agli studenti, sulla cui base essi si attivano e realizzano il prodotto, nei tempi e nei modi definiti, tenendo anche presenti i criteri di valutazione (tabella 4.4).

Il linguaggio deve essere accessibile, comprensibile, semplice e concreto.

TABELLA 4.4

| CONSEGNA AGLI STUDENTI |
|---|
| <p>Titolo UDA Differenziamoci!</p> |
| <p>Che cosa si chiede di fare Dovrete produrre un manifesto pubblicitario per incoraggiare la raccolta differenziata.</p> |
| <p>In che modo (singoli, gruppi ecc.) Sarete organizzati in gruppi di lavoro composti da quattro persone. Ognuno di voi avrà un compito preciso all'interno del gruppo: il coordinatore, il verbalizzante (che scrive quanto viene deciso), il custode del tempo (che controlla che il tempo venga rispettato), l'osservatore che aiuta il coordinatore e richiama all'attenzione se si va fuori tema.</p> |
| <p>Quali prodotti Un manifesto contenente delle immagini e uno slogan</p> |
| <p>Che senso ha (a che cosa serve, per quali apprendimenti) Il prodotto servirà a farvi capire come funziona un messaggio pubblicitario. Infatti, esaminerete altri manifesti pubblicitari pubblicati dai giornali e sketch trasmessi alla TV per vedere come vengono usate le parole e le immagini allo scopo di convincere il pubblico. Proverete a usare parole della lingua italiana al fine di attirare l'attenzione su un preciso messaggio (le cosiddette “figure retoriche”), proprio come avete visto fare nei messaggi pubblicitari dei giornali e della TV. Il lavoro, inoltre, ha lo scopo di produrre un messaggio per spingere la cittadinanza a un comportamento civico corretto (come la raccolta differenziata) e a fare riflettere voi stessi sulla sua importanza. Il lavoro di gruppo, infine, servirà a migliorare la vostra capacità di lavorare e collaborare con altri, confrontando idee e proposte diverse e arrivando a una decisione comune.</p> |
| <p>Tempi Il lavoro verrà realizzato durante le ore di italiano nel mese di gennaio e nella prima metà di febbraio. Verranno inoltre impiegate alcune ore di arte e immagine e di informatica.</p> |
| <p>Risorse (strumenti, consulenze, opportunità ecc.) Useremo la TV e il videoregistratore per esaminare sketch pubblicitari televisivi; giornali e riviste per la pubblicità stampata; il PC per la costruzione del manifesto e il videoproiettore per confrontare i diversi prodotti dei gruppi.</p> |
| <p>Criteri di valutazione Verrà osservato il vostro modo di lavorare: la collaborazione, il rispetto del tempo, la precisione e l'impegno, la capacità di portare a termine un compito in modo accurato. Il manifesto verrà valutato per l'accuratezza, la correttezza linguistica, l'estetica (se si presenta bene, se è bello), per la capacità di convincere (efficacia comunicativa). Inoltre ognuno di voi dovrà scrivere una relazione che racconti il lavoro fatto, come avete proceduto, le scelte compiute e il perché e una vostra valutazione del lavoro. Anche la relazione verrà valutata per l'accuratezza linguistica, la completezza, la giustificazione delle scelte.</p> |
| <p>Peso della UDA Il manifesto e la relazione verranno valutati dagli insegnanti di lingua italiana, di informatica e di arte e immagine e avranno lo stesso peso di una interrogazione. Il Consiglio di Classe, inoltre, valuterà l'intero lavoro per esprimere valutazioni sull'impegno, la capacità di lavorare insieme, la responsabilità e la condotta.</p> |

Il piano di lavoro dell'UDA

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Differenziamoci!

Coordinatore

Insegnante di lingua italiana

Collaboratori

Insegnante di informatica; insegnante di arte e immagine

Fasi di lavoro (tabella 4.5)

TABELLA 4.5

| Fase | Attività | Strumenti | Esiti | Tempi | Valutazione |
|-------------|---|------------------------------|---|--------------|--|
| 1 | Presentazione del compito Organizzazione dei gruppi Ruoli e compiti Brain storming iniziale (italiano) | Consegna agli studenti | Prime ipotesi di pianificazione | 2 ore | Andamento del brain storming mediante osservazione |
| 2 | Analisi di sketch e manifesti pubblicitari Discussione su testi e immagini (italiano) | TV, video, giornali, riviste | Riflessioni sull'uso delle immagini e sul lessico Rilevazione delle figure retoriche | 3 ore | Andamento delle discussioni; rilevazione dei termini |
| 3 | Esercitazioni in gruppo sull'utilizzo a scopo pubblicitario delle figure retoriche (italiano) | Dizionario, grammatiche | Produzione di testi | 2 ore | Valutazione dei testi e dell'uso dei termini in modo pertinente ed efficace |
| 4 | Ideazione e realizzazione del manifesto (italiano e informatica) | PC, software Word, scanner | Bozze del manifesto | 7 ore | Valutazione del processo; valutazione del prodotto |
| 5 | Confronto collettivo dei diversi manifesti dal punto di vista estetico e comunicativo (arte e immagine) | PC, videoproiettore | Proposte correttive | 2 ore | Esiti della discussione |
| 6 | Messa a punto definitiva e discussione finale (informatica e italiano) | PC, stampante | Prodotto finale | 2 ore | Valutazione del prodotto finale |
| 7 | Presentazione del manifesto al pubblico | PowerPoint, cartelloni | Presentazione pubblica | 2 ore | Valutazione della comunicazione in pubblico |
| 8 | Relazione individuale (italiano) | | | 2 ore | Valutazione del testo, della coerenza e coesione della ricostruzione, delle giustificazioni delle scelte |

Diagramma di Gantt

Il diagramma di Gantt è costituito da un asse orizzontale (che indica l'arco di tempo occupato dal progetto) e da un asse verticale (che rappresenta le attività costitutive del progetto).

Le barre orizzontali di lunghezza variabile rappresentano le sequenze e la durata di ogni fase del progetto. Nel caso di attività che si svolgano in parallelo, le barre si sovrappongono.

Questo diagramma permette la rappresentazione grafica di un calendario di attività ed è utile per pianificare e coordinare le varie fasi progettuali (tabella 4.6).

TABELLA 4.6

| | Tempi: gennaio-febbraio | | | | |
|-------------|--------------------------------|---------------|---------------|--------------|---------------|
| Fasi | 10-15 gennaio | 17-22 gennaio | 24-29 gennaio | 1-5 febbraio | 7-15 febbraio |
| 1 | x | | | | |
| 2 | x | | | | |
| 3 | | x | | | |
| 4 | | x | x | | |
| 5 | | | | x | |
| 6 | | | | x | |
| 7 | | | | | x |
| 8 | | | | | x |

L'unità di apprendimento che abbiamo esemplificato, sostanzialmente, verte intorno a competenze comunicative relative al testo pubblicitario. Costruisce conoscenze e abilità linguistiche intorno al testo specifico, alle figure retoriche, alla combinazione di testi e immagini.

Le competenze comunicative applicate allo specifico testo pubblicitario, però, si intersecano con le competenze sociali e civiche relative all'analisi critica dei messaggi massmediali e dell'utilizzo della comunicazione a scopi civici e sociali (il comportamento corretto sulla raccolta differenziata). Le competenze sociali e civiche sono coinvolte, oltre che nella riflessione sul comportamento relativo ai rifiuti, nel processo del lavoro di gruppo. Le competenze digitali sono sfruttate nell'utilizzo efficace del mezzo tecnologico per la costruzione del messaggio e così pure le competenze di consapevolezza ed espressione culturale, relativamente alla valenza artistica del messaggio. La progettazione e realizzazione del prodotto, inoltre, mobilita competenze di "Imparare a imparare" (reperimento e scelta di informazioni) e di "Spirito di iniziativa e intraprendenza".

Un'UDA articolata

Un'unità di apprendimento più complessa, di cui quella appena esposta potrebbe diventare una parte, si incentrerebbe sull'intero percorso di analisi della raccolta

differenziata: esame del problema; reperimento di informazioni scientifiche intorno ai materiali, al loro processo di lavorazione, produzione, smaltimento; impatto sull'ambiente dei rifiuti non differenziati e non riciclati; studio dei mezzi di conferimento, differenziazione, stoccaggio dei rifiuti; ricerca sullo stato della produzione di rifiuti e sulla raccolta differenziata nel proprio Comune; ricerca sulle abitudini delle famiglie intorno alla produzione e allo smaltimento dei rifiuti; analisi di strategie per produrre meno rifiuti e quindi per un consumo consapevole, nonché per un uso più oculato delle risorse naturali ed energetiche; produzione di una guida per il consumo consapevole al fine di produrre meno rifiuti e per la raccolta differenziata; costruzione di manufatti e oggetti con materiale di recupero; mostra finale del lavoro, con presentazione alla cittadinanza dell'intero lavoro e dei prodotti (uno dei quali potrebbe essere il famoso manifesto).

Un'unità di questo tipo coinvolgerebbe quasi tutto il Consiglio di Classe, potrebbe prevedere visite ai centri di conferimento e smaltimento, interviste a esperti, ricerche documentali ecc. Necessariamente impiegherebbe un tempo più elevato, ma, come si vede, potrebbe interessare quasi tutte le discipline relativamente alle quali costruirebbe numerose conoscenze e abilità; coinvolgerebbe molte competenze: comunicazione nella madrelingua, competenze in matematica, scienza e tecnologia, imparare a imparare, competenza digitale, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità.

La rilevanza pubblica dell'UDA

È molto importante che al prodotto di un'unità di apprendimento sia data una certa rilevanza pubblica, attraverso la sua presentazione alla scuola, ai genitori e, nel caso, all'intera cittadinanza. La rilevanza pubblica conferisce agli occhi degli studenti ulteriore valore al loro lavoro, aumentandone la motivazione in relazione a successivi impegni. Inoltre il fatto di effettuare una pubblica comunicazione costituisce esso stesso un compito significativo, attraverso il quale gli alunni devono sperimentare capacità di comunicare in pubblico con attenzione a destinatari diversi, osservando un registro adeguato e sforzandosi di instaurare una comunicazione efficace.

Numerosi esempi di unità di apprendimento che prendono come ambito di esperienza temi di salute e benessere sono reperibili al seguente indirizzo: http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Formare_persone_e_cittadini_autonomi_responsabili_resilienti.

5 Verifica, valutazione e certificazione delle competenze

1. Valutazione di competenza e valutazione di profitto

La valutazione delle competenze è senza dubbio una questione delicata che merita approfondimento. Abbiamo già detto che la competenza è una dimensione che si sviluppa dinamicamente in tempi medio-lunghi e che si può apprezzare soltanto mettendo l'alunno in situazione, di fronte a compiti significativi, per i quali possa agire e mobilitare le conoscenze e le abilità allo scopo di risolvere problemi.

Abbiamo anche detto che la competenza è costituita da conoscenze e abilità, anche se queste, da sole, non bastano a rendere una persona competente.

Nella didattica tradizionale, invece, viene effettuata una valutazione del profitto. In questo caso sono implicate quasi esclusivamente conoscenze e abilità, magari anche complesse, relative alle diverse discipline.

Profitto e competenza sono due concetti differenti e non sovrapponibili. Avremo modo di approfondire la questione nel corso di questo capitolo.

Prima, però, riteniamo utile ripassare alcuni concetti fondamentali relativi alla valutazione, che si tratti di valutazione di profitto o di valutazione di competenza.

Le fasi della valutazione

La valutazione, innanzitutto, non è un'operazione, ma un processo. Essa è immanente al processo di apprendimento/insegnamento e ne costituisce il momento "intelligente".

Il processo di apprendimento/insegnamento inizia con un atto valutativo: «Che cosa sanno già i nostri allievi? Che cosa hanno bisogno di imparare di nuovo? Quali conoscenze e abilità sono utili per affrontare i nuovi apprendimenti?». Questo passaggio viene chiamato "valutazione iniziale", ed è estremamente importante, perché serve a contestualizzare il curriculum generale rispetto ai bisogni degli alunni di una specifica classe.

Nel corso dell'anno scolastico, conduciamo continuamente osservazioni e verifiche sull'andamento dei nostri allievi con strumenti di diverso tipo: osservazioni, verifiche strutturate e non, interrogazioni, esercitazioni pratiche ecc. I dati raccolti da tutte queste osservazioni servono a valutare il profitto degli allievi, ma ancora di più a tenere sotto controllo e registrare l'efficacia del nostro lavoro e delle nostre

proposte. Servono, inoltre, a dare informazioni sistematiche di ritorno agli allievi rispetto al proprio andamento e a centrare l'attenzione sui punti di forza e quelli di debolezza. Questa fase del processo è chiamata "valutazione in itinere", o, ancor meglio, "valutazione formativa", proprio perché ha lo scopo principale di aiutare la formazione dell'allievo, attraverso il monitoraggio costante dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Alla fine del percorso, viene espressa la "valutazione finale". È chiaro che più accurate sono state la valutazione iniziale e quella formativa più possibilità ci sono che i risultati della valutazione finale siano positivi. La valutazione finale al termine di una classe intermedia ha comunque un rilevante valore formativo per il lavoro dell'anno successivo. Comporta sempre la "promozione" dell'allievo, non la sanzione delle sue lacune. La valutazione serve a tenere sotto controllo il processo e a fare in modo di migliorarlo perché l'alunno consegua il maggiore successo possibile.

2. Verifica, valutazione, comunicazione

Analizziamo ora tre concetti distinti, tra loro certamente legati, ma diversi: verifica, valutazione e comunicazione della valutazione.

La verifica è la raccolta sistematica di dati attraverso strumenti diversi, strutturati e non: test, prove strutturate, saggi, elaborazione di testi, questionari, prove pratiche, interrogazioni, osservazioni ecc. Nel momento della verifica, il docente si limita a raccogliere dati, a misurare dei fenomeni e a registrare dei comportamenti. In questa fase egli sospende il giudizio, nell'attesa di avere abbastanza dati da confrontare per poi valutare. Una volta raccolto un numero sufficiente di dati, legge i diversi risultati, li raffronta e li interpreta in base a dei criteri.

Soltanto a questo punto potrà esprimere un giudizio, ovvero la valutazione vera e propria. La verifica, quindi, è la raccolta dei dati, mentre la valutazione è l'interpretazione del loro significato.

Da questa distinzione si può evincere che i dati desunti dalle verifiche, specie se con strumenti strutturati e standardizzati, possono essere di carattere prevalentemente quantitativo, mentre il giudizio, la valutazione, rispondono a criteri qualitativi. Le verifiche registrano conoscenze, abilità, talvolta aspetti della competenza, mentre il giudizio valutativo rende conto anche dell'andamento dell'apprendimento in relazione a progressi, ristagni, regressi, impegno, motivazione, capacità critiche, abilità metodologiche.

Il giudizio, quindi, è una scelta che rientra nel campo della responsabilità degli insegnanti: questi debbono sempre essere in grado di esplicitare puntualmente le ragioni e i criteri che hanno supportato un giudizio piuttosto che un altro. La valutazione, in quanto scelta, è dunque un atto di responsabilità, basato su dati quantitativi e qualitativi assunti nel tempo e interpretati alla luce di criteri. Preferibilmente essi dovrebbero venire esplicitati, condivisi e resi trasparenti all'interno del Consiglio di Classe e del Collegio dei Docenti.

Per questo, la formulazione della valutazione mediante automatiche medie aritmetiche è la negazione della responsabilità. Si lascia alla sterilità dell'aritmetica un compito che deve essere dei docenti. Non si faccia ricorso alla pretesa che la media garantisca l'oggettività del giudizio, poiché nulla è più iniquo di uno strumento che pretende di negare variabili e differenze. Piuttosto che a una pretesa oggettività, della cui esistenza è lecito dubitare, dovremmo tendere all'"oggettivazione" della valutazione, ovvero a un giudizio in cui inevitabilmente esistono dei margini di discrezionalità e soggettività, ma che, sulla base di criteri trasparenti e condivisi, agiscono allo stesso modo per tutti gli alunni.

A questo proposito, in nota segnaliamo un testo fondamentale, in cui l'autore, Charles Hadji, docente presso l'Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM) di Grenoble, esamina proprio le suddette questioni e dedica un intero capitolo alla questione della valutazione oggettiva e «oggettivata»¹.

Metodi di verifica e prove (strutturate e non strutturate)

La verifica va condotta con un certo rigore metodologico. Innanzitutto, ci si aspetta che le prove siano "valide", ovvero che misurino effettivamente ciò per cui sono costruite. Ad esempio, i testi teorici per conseguire la patente hanno lo scopo di misurare la conoscenza del codice della strada da parte dei candidati. Essi sono di tipo "oggettivo", cioè prevedono risposte univoche a ogni quesito. Tuttavia, per come sono formulati, in diversi casi si presentano più come una prova di comprensione del testo che come una prova di conoscenza del codice. È ragionevole, quindi, pensare che abbiano una dubbia validità.

Quando si costruisce una prova strutturata, è abbastanza semplice formulare quesiti che misurano conoscenze; molto più complesso, invece, è formulare buoni quesiti che misurino abilità complesse, capacità di inferenza, di transfert e di problem solving. In questo caso, potrebbero essere poco discriminanti, perché quasi tutti gli allievi, a patto che studino, sono in grado di rispondere a quesiti di conoscenza, mentre non è detto che tutti risolvano con la stessa perizia quesiti più complessi che vanno oltre la mera conoscenza o abilità strumentale.

Ugualmente, un allievo studioso, ma esecutivo, potrebbe essere meglio valutato in simili prove rispetto a uno studente meno assiduo, ma più brillante e intuitivo. Già queste considerazioni minano alla base la pretesa di "oggettività" delle cosiddette prove oggettive, poiché, come si è visto, possono dare risultati differenti a seconda di come sono formulate.

Beninteso, esse danno preziose informazioni: se costruite accuratamente, forniscono indicazioni non solo sulle conoscenze, ma anche su aspetti rilevanti della competenza. Ne sono testimonianza le prove OCSE PISA (che in verità sono semi-strutturate, dato che prevedono anche item a risposta aperta articolata) o le ultime INVALSI, specie di matematica. L'avvertenza è che le cosiddette prove oggettive non

1 C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, Editrice La Scuola, Brescia 1995.

possono essere assunte in modo assoluto, ma vanno accompagnate da altri strumenti, soprattutto se non siamo certi che rispondano alle caratteristiche delle grandi prove nazionali e internazionali citate, le quali, non a caso, richiedono per la loro costruzione un lungo lavoro di équipe di specialisti interdisciplinari e di una messa alla prova di tipo statistico per la validazione.

Non sosteniamo, quindi, di evitare le prove strutturate, anzi, la raccomandazione è di costruirne di sempre più accurate e sofisticate o di utilizzare quelle scientificamente migliori disponibili sul mercato. Si raccomanda anche, però, di non trattarle come strumenti assoluti, e di usarle insieme ad altri, in modo da costruire una validazione concorrente.

Le prove strutturate, con le avvertenze illustrate, sono le più semplici da leggere e interpretare, poiché prevedono risposte univoche con un punteggio predeterminato. La loro vera difficoltà, come detto, è piuttosto nella costruzione.

Le prove non strutturate (questionari a risposta aperta articolata, saggi brevi, testi e relazioni, interrogazioni) hanno l'indubbio vantaggio di fornire indicazioni sulle capacità di ragionamento, di inferenza, di operare collegamenti e relazioni e di argomentare. In questo senso, sono più potenti delle prove strutturate per dare informazioni che vadano oltre la conoscenza e l'abilità strumentale. Esse, d'altro canto, sono più difficili da interpretare e necessitano di solidi criteri di lettura e di "accettabilità" delle risposte. La pratica ha dimostrato che è possibile arrivare a una buona univocità di lettura dei risultati delle prove non strutturate tra docenti diversi, se a monte è stata costruita e condivisa una precisa griglia di lettura dei risultati attesi e se si sono corrette collegialmente un certo numero di prove, al fine di "tararne" la lettura e l'interpretazione.

Effetti di distorsione della valutazione

Il professor Hadji, nel libro già citato, argomenta sulla «psicologia del valutatore scolastico»² e mette in luce alcune distorsioni che inficiano l'affidabilità della valutazione, in base a ricerche sperimentali condotte tra gruppi diversi di insegnanti. A questi docenti sono stati dati da correggere gli stessi compiti di alunni ignoti, accompagnati, però, da informazioni diverse circa gli alunni che li avrebbero prodotti e senza l'ausilio di criteri aprioristicamente stabiliti per la lettura delle prove.

Le distorsioni opererebbero in base a tre grandi serie di fattori studiati dal disegno sperimentale:

- a) il possesso di informazioni date a priori sull'autore del compito da valutare;
- b) l'ordine di correzione dei compiti;
- c) la dinamica della raccolta dell'informazione.

2 C. Hadji, *cit.*, 1995, pp. 75 e ss.

In base alla prima serie di fattori, sembra assodato che gli stessi compiti siano valutati diversamente quando si danno ai valutatori informazioni diverse sugli alunni che avrebbero prodotto il compito.

In particolare:

- 1) la conoscenza dei voti precedenti influenza la valutazione della prova: uno stesso compito ottiene voti più alti quando viene attribuito a un alunno che ha già ottenuto in passato voti alti, rispetto a quando viene attribuito a un alunno che ha già ottenuto voti bassi (in questo caso l'informazione giocherebbe un effetto "alone" che assimila il compito ad altri, stabilendo una indebita "dipendenza tra valutazioni" che non gioca certo a favore della valutazione come "promozione delle potenzialità");
- 2) allo stesso modo, i compiti ottengono un voto migliore quando sono attribuiti ad alunni di livello alto (in riferimento alla situazione complessiva dell'allievo, non dei singoli compiti), rispetto a quando sono attribuiti ad alunni di livello basso;
- 3) il possesso di informazioni riguardanti l'origine socio-economica dell'alunno influenza i correttori: gli stessi compiti sono meglio valutati quando vengono attribuiti ad alunni di una scuola ritenuta d'eccellenza o prestigiosa; lo stesso effetto di distorsione interviene al riguardo dell'origine etnica dell'alunno.

In base alla seconda serie di fattori di distorsione, si sono registrati effetti d'ordine o di contrasto, in relazione alla sequenza in cui vengono corretti i compiti:

- 1) effetti d'ordine: i compiti corretti per primi sono sopravvalutati, quelli corretti alla fine sono sottovalutati (tranne il primo compito, che viene sottovalutato);
- 2) effetti di contrasto: uno stesso compito è sottovalutato o sopravvalutato a seconda che i compiti corretti immediatamente prima siano stati giudicati ottimi o pessimi. In questi casi emerge un effetto comparativo in base al quale i compiti non sono corretti per se stessi, ma risultano ancorati a quelli precedenti e successivi.

In base alla terza serie di fattori, si sono messi in evidenza effetti propri della dinamica di raccolta dell'informazione. I valutatori, cioè, durante la lettura del compito raccolgono informazioni in base a criteri espliciti, ma più spesso impliciti, e questi criteri condizionano la lettura stessa del compito. Ad esempio, una ricerca ha permesso di verificare che gli insegnanti di lettere utilizzerebbero, nell'ordine, quattro categorie per valutare i testi: lo stile, l'espressione delle idee, l'ortografia, la presentazione; in matematica un'altra ricerca ha mostrato che gli errori di calcolo possono giocare un ruolo più importante degli errori di ragionamento.

Un altro effetto agisce durante la correzione del compito, che esige, per essere letto dall'inizio alla fine, un certo lasso di tempo: le prime informazioni raccolte provocano inferenze che guidano la lettura successiva. Ad esempio, se le scorrettezze si trovano prevalentemente nella prima metà del compito, questo riceve una valutazione meno buona rispetto a quella che otterrebbe se gli errori si trovassero nella seconda metà.

Migliorare la valutazione

Gli studi sperimentali ci hanno confermato che esistono effetti di distorsione della valutazione che è necessario conoscere per non incorrervi; la pratica, inoltre, ha dimostrato che si può migliorare l'affidabilità della valutazione conoscendone appunto i rischi e adottando misure che controllino gli effetti di cui abbiamo parlato. In particolare, per le prove non strutturate, è necessario dotarsi di strumenti rigorosi di lettura che aiutino a tenere sotto controllo la discrezionalità delle valutazioni implicite. Le stesse misure valgono sia per le prove non strutturate scritte sia per le interrogazioni, dove però è necessario tenere sotto controllo anche i messaggi di valutazione implicita che noi mandiamo attraverso il linguaggio non verbale.

3. Le scale di misurazione

Proseguiamo ora con altri concetti legati alla pratica della verifica e della valutazione, utilizzati non sempre con la dovuta consapevolezza.

I risultati delle verifiche vengono collocati su scale di misurazione che devono essere trattate correttamente dal punto di vista statistico e misurativo.

Nella valutazione scolastica, come in tutte le misurazioni di fenomeni sociali, utilizziamo prevalentemente tre tipi di scale. Vediamo di che cosa si tratta.

- a) *Scala nominale*: è la più semplice ed elementare e fornisce anche il minore numero di informazioni. Serve essenzialmente a classificare secondo determinate caratteristiche. Ad esempio, in una prova pratica, potremmo utilizzarla per verificare semplicemente chi ha superato la prova pratica e chi no; chi, ad esempio, riesce a salire sul quadro svedese e chi no. Questo tipo di scala consente di misurare frequenze (con quale frequenza si presenta la caratteristica: ad esempio, su 25 allievi, chi ha superato la prova potrebbe avere frequenza 18, chi non l'ha superata, 7), percentuali, proporzioni, la moda (ovvero l'indice con la frequenza più alta, nel nostro caso, 18) ecc.
- b) *Scala ordinale*: è forse la più usata a scuola e consente di collocare su una scala graduata le prestazioni degli allievi. Ad esempio, potremmo dire che il testo dell'allievo X è *eccellente*, quello dell'allievo Y *buono*, quello dell'allievo Z *sufficiente*, quello dell'allievo K *non sufficiente*. In questo caso, la scala ordinale è costituita da aggettivi (eccellente-buono-sufficiente-non sufficiente); potrebbe essere costituita da lettere (A, B, C, D, E) con valore decrescente o da numeri: la famosa e utilizzatissima scala da 1 a 10 è una scala ordinale. Essa consente di apprezzare appunto l'ordine della caratteristica, ma non la sua precisa quantità, né l'esatta distanza dal grado precedente o successivo. In pratica: io posso dire che la prova dell'alunno A è migliore della prova dell'alunno B e che la distanza tra le due è di un grado della scala, ma non posso stabilire la quantità precisa di quella distanza, anche perché gli aggettivi, le lettere o i numeri costituiscono

una fascia, una gamma, dove potrebbero collocarsi prove molto diverse. Infatti, dentro il voto 8, potrebbero essere collocate prove con caratteristiche diverse, ma che vengono tuttavia classificate buone, trovandosi il grado 8 nella fascia alta della scala. È come se dicessimo che oggi fa molto freddo, che ieri faceva freddo e che l'altro ieri non faceva molto freddo. Io posso inferire che negli ultimi tre giorni la temperatura si è gradualmente abbassata, ma non so di quanto. Per sapere di preciso la quantità e la distanza tra un grado e l'altro, dovrei introdurre un altro tipo di scala, ad esempio la scala Celsius dei gradi centigradi. Quindi potrei dire che oggi ci sono 2°, ieri 3° e l'altro ieri 4°. Così confermerei il progressivo abbassamento della temperatura, ma saprei dire anche di quanto, cosa che la semplice scala ordinale non permette di fare. Dal punto di vista statistico, la scala ordinale consente di rilevare frequenze, percentuali, di effettuare proporzioni, di registrare la moda e la mediana.

- c) *Scala a intervalli*: è la scala che permette di mettere in ordine le prestazioni dei soggetti secondo le loro caratteristiche, ma anche di apprezzare la distanza delle posizioni, poiché è costituita da intervalli numerici uguali e continui, in cui lo zero è fissato convenzionalmente (la scala Celsius che abbiamo appena citato è una scala a intervalli). Dal punto di vista statistico, è la più ricca di informazioni, perché consente tutte le operazioni matematiche e statistiche, sia descrittive sia inferenziali. È particolarmente adatta alle prove strutturate e semi-strutturate, dove sia possibile attribuire dei punteggi agli item. Solo questa scala, al contrario delle prime due, consente di operare la media; ciò significa che, dal punto di vista matematico, operare la media con una scala ordinale, come quella decimale, sarebbe in realtà operazione scorretta e impropria. La media avrebbe senso come criterio per la valutazione nel solo caso di prove strutturate o semi-strutturate applicate su larga scala a cui si applicasse il criterio di lettura e valutazione relativo. Questo introduce il concetto di criterio di lettura e valutazione delle prove.

Le soglie e i criteri

Quando somministriamo delle prove di verifica, possiamo attribuire loro dei punteggi o dei giudizi descrittivi che possono collocarsi su scale diverse; all'atto dell'interpretazione, abbiamo bisogno di stabilire delle "soglie", in base alle quali dare un valore alla prova.

Ad esempio: poniamo di somministrare a una classe una prova strutturata su un punteggio variabile da 0 a 100. L'alunno A ottiene 80, l'alunno B 65, l'alunno C 72. I punteggi grezzi assoluti non dicono più di tanto. Abbiamo bisogno di stabilire quale valore assume allo scopo valutativo una prova di 80 punti, piuttosto che una prova di 65.

La lettura e l'interpretazione possono avvenire in base a due criteri: il criterio assoluto e il criterio relativo.

Il *criterio assoluto* stabilisce delle soglie a priori, già al momento della costruzione della prova. Queste sono generalmente stabilite in relazione alla struttura della

prova e allo standard fissato in base alla programmazione. Di solito nella valutazione scolastica delle singole classi viene utilizzato il criterio assoluto. Ad esempio, nella nostra prova i docenti potrebbero aver individuato delle fasce a priori in base alle quali i compiti che avessero ottenuto meno di 65 punti sarebbero stati giudicati non sufficienti; le prove da 65 a 75 sufficienti; quelle da 76 a 90 buone; quelle oltre il 90 ottime. Le fasce sono convenzionalmente fissate e generalmente dipendono dalla struttura della prova e dall'ampiezza della parte di curriculum che coprono. Ad esempio, in una prova di conoscenza e abilità strumentale che indaghi un ristretto settore di curriculum (un circoscritto argomento), i docenti potrebbero ragionevolmente fissare la soglia della sufficienza anche a 80/100. Su batterie di prove molto articolate che coprono ampi settori di curriculum, generalmente la soglia di sufficienza si aggira intorno al 60%.

Il *criterio relativo* attribuisce la valutazione solo dopo la somministrazione della prova e dipende dal suo andamento medio. Infatti, quando si giudica un compito con il criterio relativo, i risultati vengono elaborati calcolando la media e la deviazione standard delle prestazioni del gruppo di alunni considerato. La soglia di sufficienza viene stabilita nella fascia compresa tra mezza deviazione standard sotto la media e mezza deviazione standard sopra. Le altre fasce vengono calcolate con un'ampiezza di una deviazione standard rispetto alla fascia media.

È necessario fare una precisazione importante: il criterio relativo ha senso e funziona bene se la stessa prova è somministrata a un campione molto ampio di persone, sicuramente oltre i 100 individui, ma ancora meglio oltre i 200. Questo perché l'attribuzione dei giudizi intorno alla media funziona equamente presupponendo che i risultati della popolazione abbiano un andamento "normale", secondo la curva di Gauss, o curva a "campana", nella quale la media si colloca all'incirca a metà della distribuzione e coincide con la mediana e la moda. In realtà, gruppi piccoli come le classi non hanno mai un andamento gaussiano: la media è quasi sempre collocata nella parte alta o nella parte bassa della popolazione, perché in un ristretto campione di individui le caratteristiche individuali della maggioranza condizionano notevolmente l'andamento della popolazione. Ed è giusto che sia così: non ci dovremmo mai augurare che una classe abbia un andamento "normale", perché questo corrisponde alla distribuzione casuale dei grandi numeri. In una classe sarebbe preferibile che la media si collocasse nella parte alta della distribuzione, costruendo una curva a "J".

Il criterio relativo non va mai utilizzato per valutare classi singole, a meno che non utilizziamo prove presenti sul mercato (come le MT o le prove criteriali di matematica), che sono state costruite e testate su ampi campioni di popolazione e le cui soglie sono state fissate sull'andamento di questi, detti campioni "normativi". In questo caso, però, la nostra classe viene paragonata al campione normativo: è come se i suoi risultati entrassero a far parte del grande campione; letto in altri termini, il campione normativo funziona da criterio assoluto per la valutazione dei risultati della classe.

4. Per riassumere: aspetti della verifica, della valutazione e della comunicazione

Verifica

Abbiamo quindi esplorato aspetti della verifica che riassumiamo: essa misura conoscenze, abilità e aspetti della competenza mediante prove strutturate, semi-strutturate, non strutturate, i cui risultati vengono posti su scale di vario tipo (nominali, ordinali, a intervalli), e poi letti, confrontati e interpretati in base a determinati criteri (assoluti o relativi). La verifica non è espressione di giudizio, ma solo raccolta di elementi che poi vengono confrontati, letti e interpretati secondo criteri.

Valutazione

La valutazione è il processo di verifica, lettura, comparazione, interpretazione dei dati relativi all'apprendimento, condotto attraverso strumenti, contesti, condizioni diversi, e assunto in base a determinati criteri. Si rifà a caratteristiche di validità, attendibilità, equità e trasparenza. La valutazione è sempre personale e non comparativa; è legata a ciascun alunno, cioè deve essere condotta a partire dai suoi risultati, definibili in base a criteri fissati per tutti, ma questi stessi risultati non devono mai essere interpretati in base a quelli degli altri allievi. A questo proposito, abbiamo visto che c'è un aspetto rischioso di valutazione comparativa anche leggendo le prove dello stesso allievo, quando tendiamo a sottostimarle o sovrastimarle non in base a criteri definiti sulla singola prova, ma a risultati di prove precedenti.

È vero che nell'espressione della valutazione dobbiamo tenere conto degli andamenti nel tempo dell'allievo, ma sempre in funzione di promozione, considerando se vi siano stati progressi, se questi sono stati continui o discontinui, se vi siano stati regressi e perché siano avvenuti. Questo però non significa che noi leggiamo e valutiamo una prova paragonandola ai risultati di altre; ogni singola prova viene letta, interpretata, valutata per se stessa e solo successivamente i risultati vengono semplicemente confrontati e messi accanto ai risultati di altre prove e osservazioni per registrare un andamento.

La valutazione, abbiamo visto, è un processo complesso, sistematico e continuo.

Comunicazione

La comunicazione della valutazione è cosa diversa dalla valutazione, ma spesso viene confusa con essa. Mentre la valutazione è un processo che si inserisce organicamente nell'apprendimento/insegnamento, la comunicazione è un'operazione che viene condotta in momenti stabiliti del percorso, mediante strumenti amministrativi (pagella, scheda di valutazione, tabelle degli esiti ecc.), generalmente accompagnati da una comunicazione personale agli allievi e ai genitori, che serve a

illustrare appunto i criteri con cui si è pervenuti a quella valutazione, nell'ottica della trasparenza.

Le modalità di comunicazione della valutazione sono generalmente fissate per legge: ad esempio, attualmente è stabilito che la comunicazione del profitto avvenga mediante voti in decimi attribuiti alle discipline; che vi sia un voto per la condotta (a eccezione della scuola primaria, dove per la condotta si esprime un giudizio descrittivo); che la valutazione finale in esito agli esami di fine ciclo sia espressa sempre in decimi (scuola secondaria di primo grado) o in centesimi (scuola secondaria di secondo grado).

Per la verità, la legge interviene in questo caso anche sulle modalità con cui si debba pervenire al voto finale in esito agli esami di fine ciclo, cioè stabilendo di ricorrere a una rigida media aritmetica per la scuola secondaria di primo grado, prevista dal DPR 122/2009, e a una serie di voti ponderati per la scuola secondaria di secondo grado. La nostra opinione è che il metodo con cui si perviene al voto finale nell'esame di Stato della scuola secondaria di primo grado sia rigido e sostanzialmente iniquo, mentre è equilibrato e sostanzialmente equo il sistema di pesi previsto per l'esame di Stato della scuola secondaria di secondo grado; sarebbe augurabile che i due sistemi fossero omogeneizzati, ma tenendo a modello il secondo grado e non il primo.

5. La certificazione delle competenze

La certificazione è un'operazione che attesta il possesso di requisiti o titoli (il diploma, la certificazione linguistica, la certificazione di competenza). La certificazione può essere esterna (ad esempio, la certificazione linguistica) o interna (la certificazione delle competenze, il diploma), a seconda delle normative nazionali e internazionali. È esterna se viene condotta da un organismo terzo indipendente (un ente certificatore accreditato, come nel caso della patente ECDL o della certificazione linguistica), interna se la certificazione è rilasciata dalla stessa autorità responsabile del percorso formativo, come accade per la certificazione delle competenze o per i diplomi di Stato nella normativa italiana.

Profitto

Nelle valutazioni scolastiche usuali viene valutato il profitto: esso misura prevalentemente conoscenze e abilità disciplinari, attraverso strumenti e prove tradizionali, e si esprime per mezzo di voti numerici, letterali o aggettivali, assegnati, appunto, alle discipline, che oscillano tra una polarità positiva e una negativa (dove quella negativa indica una mancata corrispondenza degli esiti a soglie attese fissate a priori).

In base agli esiti di profitto, vengono assunte decisioni sulla carriera scolastica dell'allievo (promozione, bocciatura).

La valutazione del profitto, poiché, almeno allo stato attuale, misura prevalentemente conoscenze e abilità, può essere condotta anche a scansioni ravvicinate di tempo: trimestri, quadrimestri, annualità. Dato che si esprime attraverso giudizi sintetici numerici, aggettivali o letterali attribuiti alle discipline, il voto di profitto ha bisogno di essere ulteriormente spiegato con una descrizione verbale o scritta, che illustri i criteri e le dimensioni sottostanti al giudizio sintetico. In pratica, il giudizio sintetico sulla disciplina o il voto finale apposto sui diplomi non rendono conto di preciso di che cosa sappia e sappia fare l'allievo e della qualità del suo apprendimento. Inoltre, uno stesso giudizio sintetico potrebbe avere significati profondamente differenti per docenti diversi, in scuole diverse o anche nella medesima. In qualche modo, quindi, il voto di profitto è "opaco" e non trasparente: per acquisire significato ha bisogno di una comunicazione ulteriore.

Altre possibilità di comunicazione

Esistono altre modalità per rendere più trasparente la valutazione di profitto? In passato se ne sono messe formalmente in atto alcune: la scheda di valutazione in uso nella scuola primaria in seguito all'OM 236/1993, ad esempio, scomponeva la disciplina in indicatori che rappresentavano grandi prestazioni ed evidenze, legate ai nuclei fondanti della disciplina, e che indicavano la padronanza della stessa. È vero che a ogni indicatore doveva essere attribuito un giudizio letterale su una scala pentenaria A-B-C-D-E, ma certamente la valutazione, rendendo conto di aspetti diversi della padronanza disciplinare piuttosto espliciti, era più trasparente di un voto sintetico. Prima di questa, era in uso la scheda descrittiva prevista dalla L 517/1977. Essa prevedeva che per ogni disciplina si esprimesse un giudizio descrittivo sull'allievo, che rendesse conto del suo andamento. L'intenzione era lodevole: descrivere la padronanza, lasciando la possibilità di rendere conto dei risultati, dei processi, degli andamenti ecc. Il limite piuttosto sensibile era che esprimere giudizi individuali per ogni disciplina diventava estremamente laborioso; inoltre i giudizi potevano essere comunque estremamente soggettivi o ripetitivi, per la difficoltà di articolare descrizioni personalizzate per ogni trimestre o quadrimestre. Un altro rischio concreto era l'utilizzo di un linguaggio tecnico "pedagogichese", non sempre accessibile a tutti gli utenti.

Per questo, la scheda del 1993 ha introdotto una sintesi, concettualmente anche molto elevata, con gli indicatori di padronanza. Essa certamente ha rappresentato una mediazione molto alta e riuscita fra trasparenza e semplificazione nella comunicazione degli esiti del profitto e ha anche introdotto, nel periodo in cui è stata in vigore, un virtuoso dibattito nelle scuole sul processo di valutazione adatto a supportare una tale comunicazione. Infatti, si era posto il problema di come verificare e valutare con rigore le dimensioni sottostanti gli indicatori; in molte scuole il pretesto della scheda aveva introdotto una programmazione centrata su di essi, declinati a loro volta in abilità più specifiche e conoscenze: di fatto, un'articolazione non molto diversa da quella introdotta dalle Raccomandazioni Europee e assunta recentemente dalla Provincia di Trento e dal DM 139/2007.

Nel 1995 è stata poi introdotta una “semplificazione”, che riportava il giudizio sintetico per disciplina: lungi dal semplificare, opacizzava nuovamente la comunicazione, dato che la scala aggettivale non è molto diversa dalla scala decimale dei voti.

Comunicazione della valutazione delle competenze

La valutazione delle competenze, come abbiamo già avuto modo di spiegare, è essenzialmente diversa dalla valutazione del profitto e risponde anche a esigenze differenti.

Abbiamo già detto che la competenza non è un oggetto fisico: si vede solo in quanto “sapere agito”, ed è quindi necessario mettere gli alunni in condizione di svolgere un compito significativo che preveda la soluzione di un problema, la messa a punto di un prodotto materiale o immateriale in autonomia e responsabilità, utilizzando le conoscenze, le abilità, le capacità personali, sociali, metodologiche in loro possesso o reuperandone di nuove.

La valutazione della competenza si esprime mediante brevi descrizioni che rendano conto di che cosa l'allievo sa (conoscenze), sa fare (abilità), in che condizione e contesto e con che grado di autonomia e responsabilità, rispetto a una competenza specifica e non rispetto a una disciplina. Come già spiegato, le descrizioni della padronanza delle competenze vengono differenziate in livelli che rendono conto del dispiegarsi della competenza da uno stadio embrionale, nel quale la persona possiede conoscenze essenziali e limitate, abilità strumentali, autonomia e ambito di responsabilità ridotti, fino a stadi molto elevati, in cui la persona possiede conoscenze articolate, abilità strumentali e funzionali anche complesse, capacità di agire in autonomia e con ambiti di responsabilità progressivamente più ampi di fronte a problemi e in contesti sempre più complessi.

Le descrizioni dei livelli sono fissate a priori e valgono per tutti, essendo ancorate a un contesto scolastico (nel nostro caso) o professionale. Questo permette di avere a disposizione degli standard di riferimento per tutti gli allievi e, quindi, di orientare anche il curricolo e le proposte didattiche, per fare in modo che i ragazzi conseguano effettivamente i livelli augurati in tutte o nel maggior numero possibile di competenze.

La descrizione del livello di competenza può essere solo positiva, perché la funzione della certificazione di competenza è quella di testimoniare ciò che la persona sa e sa fare, anche se è molto poco, e non ciò che non sa. La certificazione di competenza è un'apertura di credito verso le risorse della persona e serve a testimoniare il livello raggiunto, qualunque sia, dal quale poter proseguire.

Mettere in rapporto competenza e profitto

Che relazione può esserci tra valutazione di profitto e valutazione di competenza? Abbiamo appena detto che la valutazione di profitto ha una polarità positiva e una negativa, in base alle quali vengono prese decisioni sulla carriera scolastica; tale valutazione viene assunta a scansioni ravvicinate. La valutazione di competenza,

sempre formulata in positivo, su livelli crescenti, viene espressa al termine di grandi tappe: della scuola primaria, del primo ciclo di istruzione, dell'obbligo, della scuola secondaria di secondo grado (o del percorso triennale o quadriennale di qualifica), poiché è una dimensione evolutiva che si esprime in tempi medio-lunghi.

Facciamo l'esempio di due allievi che frequentino un corso di qualifica per diventare elettricisti. Il primo, con un profitto molto basso, viene bocciato all'esame di qualifica, mentre il secondo, con un profitto brillante, viene promosso con un voto alto.

La certificazione di competenze del primo allievo non riporterà descrizioni del tipo: "Non sa leggere uno schema tecnico, non sa costruire un circuito, non saprebbe da dove cominciare per installare un impianto ecc.", ma piuttosto: "Supportato da un esperto, legge uno schema tecnico di un semplice impianto civile; dietro precise istruzioni e supervisione di un esperto, collabora all'installazione di piccoli impianti civili". La certificazione del secondo allievo potrebbe riportare descrizioni come: "Sa leggere e interpretare in modo autonomo schemi tecnici di impianti civili e industriali; in autonomia, predispone e installa impianti a uso civile e, con la supervisione di un esperto, predispone e installa impianti industriali, curandone anche la manutenzione". Un datore di lavoro che leggesse le due certificazioni potrebbe decidere di assumere entrambi gli allievi, stabilendo che il primo dovrà sostenere un lungo periodo di apprendistato e sarà intanto assegnato a compiti esecutivi e di supporto, mentre il secondo, dopo un breve periodo di apprendistato, potrà essere assegnato a compiti di installazione e manutenzione in autonomia.

Il punto è che la certificazione è chiara in se stessa, non ha bisogno di ulteriori illustrazioni e specificazioni, è trasparente, rende conto di quanto la persona sa e sa fare rispetto a situazioni specifiche e concrete, e non del suo andamento rispetto a una disciplina.

La scuola, quindi, se lo ritiene opportuno, continuerà ad assumere decisioni di esito negativo rispetto alla carriera scolastica in base al profitto, ma ciò che le si chiede è comunque di rendere conto delle competenze maturate dall'allievo, non semplicemente del suo profitto.

Se la didattica fosse orientata sistematicamente alle competenze, in realtà competenza e profitto ridurrebbero la distanza che li separa, anche se probabilmente non si sovrapporrebbero mai. Con un curriculum e una didattica orientati alla competenza, gli allievi sarebbero messi più di frequente in situazione di compiti significativi e quindi la valutazione non si limiterebbe alle conoscenze e alle abilità possedute, ma terrebbe maggiormente conto degli aspetti di competenza. Diciamo che la valutazione avrebbe a disposizione elementi di osservazione dell'alunno che nella didattica tradizionale non avrebbe e i docenti avrebbero la possibilità di vedere l'alunno in altri contesti, facendosi un'idea più ampia. La valutazione di profitto, quindi, potrebbe essere più completa, sensibile e articolata e tenere conto di maggiori e differenti aspetti.

Riassumendo, come e quando possiamo valutare le competenze? Attraverso l'osservazione degli allievi in contesti ordinari (come discutono e come articolano pensieri, ipotesi, argomentazioni, in che modo affrontano problemi, crisi e difficoltà, come si relazionano con altri e trasferiscono apprendimenti ecc.); attraverso i compiti significativi, nei quali, individualmente o in gruppo, devono gestire una

situazione o risolvere un problema concreto usando ciò che sanno; attraverso le UDA, nelle quali il compito significativo diventa più complesso e articolato e ci si attende la realizzazione di un prodotto, materiale o immateriale; attraverso le cosiddette “prove esperte” o “prove autentiche”.

Nel capitolo precedente, abbiamo spiegato che l'UDA è un “modulo” formativo che serve a costruire aspetti delle competenze, conoscenze e abilità. L'UDA viene valutata in base al processo, al prodotto, alla riflessione-ricostruzione-autovalutazione. Anche il compito significativo può essere valutato alla stessa maniera, configurandosi, in effetti, come una microunità di apprendimento.

Per quanto riguarda la prova esperta, con quest'espressione si intende una prova di verifica che non si limiti a misurare conoscenze e abilità, ma anche le capacità dell'allievo di risolvere problemi, compiere scelte, argomentare, produrre un micro-progetto o un manufatto; in pratica mira a testare aspetti della competenza. Ha il vantaggio di poter essere somministrata a studenti di classi e scuole diverse, e quindi permette di confrontare i dati. Si differenzia dall'unità di apprendimento perché, mentre questa si connota come percorso formativo (che poi viene verificato), la prova esperta ha il vero e proprio carattere di verifica. Mentre nell'UDA la situazione prevalente è il lavoro di gruppo, nella prova esperta prevale il lavoro individuale, anche se possono essere presenti situazioni di gruppo, ad esempio di brain storming rispetto alle modalità di affrontare la prova o, successivamente, una discussione collettiva su come ciascuno ha affrontato il compito.

La prova esperta mette letteralmente “alla prova” lo studente, privilegiando la modalità del problema, della decisione di scelta, del collaudo/verifica, della ricerca di un guasto o risposta a un reclamo, della soluzione di uno studio di caso basato sulla tecnica dell’“incidente” (ad esempio, ridefinire il progetto di una visita di istruzione sulla base di un budget inferiore).

Vanno quindi scelti compiti che non siano un duplicato di quelli delle unità di apprendimento, ma che rappresentino diverse situazioni critiche, che lo studente fronteggia mostrando di possedere effettivamente (e autenticamente) le risorse (conoscenze, abilità, capacità personali) da mobilitare per la loro positiva soluzione.

La prova esperta è una situazione “multifocale” dove gli aspetti culturali, ad esempio linguistici della comprensione o produzione del testo, e quelli matematici vertono intorno a un problema da risolvere, a una situazione da gestire. È un compito di una certa complessità e può impiegare anche molte ore, distribuite in giornate successive, in base alla natura della prova.

La prova esperta, somministrata alla fine di ogni anno, concorre alla valutazione della competenza e alla sua certificazione, insieme agli elementi forniti dalle UDA, dai compiti specifici, dalle attività ordinarie; concorre parimenti alla valutazione annuale del profitto, dove il suo peso potrebbe aggirarsi, in ragione della sua complessità, intorno al 20-25% del totale, a giudizio della Commissione di Dipartimento e del Consiglio di Classe.

Nelle tabelle 5.1 e 5.2 presentiamo un esempio di griglia di valutazione dell'UDA, che può servire anche per la prova esperta e, opportunamente semplificata o utilizzata in singole parti, per l'osservazione in contesti ordinari e per i compiti significativi.

TABELLA 5.1

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE PER LA VALUTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO PROCESSO

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|-----------------------|--|
| COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA | <p>Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e osservando un registro adeguato al contesto e ai destinatari.</p> <p>Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riferendone il significato ed esprimendo valutazioni e giudizi.</p> <p>Esponde oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer ecc.).</p> | 5 | <p>Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri.</p> <p>Utilizza il dialogo, oltre che come strumento comunicativo, per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.</p> <p>Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.</p> <p>Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente.</p> <p>Esponde oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer ecc.).</p> |
| | | 4 | <p>Partecipa in modo efficace a scambi comunicativi con interlocutori diversi rispettando le regole della conversazione e adeguando il registro alla situazione.</p> <p>Interagisce in modo corretto con adulti e compagni modulando efficacemente la comunicazione a situazioni di gioco, lavoro cooperativo, comunicazione con adulti.</p> <p>Ascolta, comprende e ricava informazioni utili da testi "diretti" e "trasmessi".</p> <p>Esprime oralmente in pubblico argomenti studiati, anche avvalendosi di ausili e supporti come cartelloni, schemi, mappe.</p> |
| | | 3 | <p>Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.</p> <p>Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.</p> |
| | | 2 | <p>Interagisce nelle diverse comunicazioni in modo pertinente, rispettando il turno della conversazione.</p> <p>Ascolta testi di tipo diverso letti, raccontati o trasmessi dai media, riferendo l'argomento e le informazioni principali.</p> <p>Esponde oralmente argomenti appresi dall'esperienza e dallo studio, in modo coerente e relativamente esauriente, anche con l'aiuto di domande stimolo o di scalette e schemi-guida.</p> |
| | | 1 | <p>Interagisce in modo pertinente nelle conversazioni ed esprime in modo coerente esperienze e vissuti, con l'aiuto di domande stimolo.</p> <p>Ascolta testi di tipo narrativo e di semplice informazione raccontati o letti dall'insegnante, riferendone l'argomento principale.</p> <p>Esponde oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti appresi da esperienze, testi sentiti in modo comprensibile e coerente, con l'aiuto di domande stimolo.</p> |
| | | I | <p>Ascolta testi di tipo narrativo e di semplice informazione raccontati o letti dall'insegnante, riferendone l'argomento principale.</p> <p>Esponde oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti appresi da esperienze, testi sentiti in modo comprensibile e coerente, con l'aiuto di domande stimolo.</p> |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|-----------------------|---|
| COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA | <p>Legge testi di vario genere e tipologia esprimendo giudizi e ricavandone informazioni.</p> <p>Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario.</p> <p>Produce testi multimediali, utilizzando l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.</p> | 5 | <p>Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti.</p> <p>Costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.</p> <p>Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.</p> |
| | | 4 | <p>Ricava informazioni personali e di studio da fonti diverse (testi, manuali, ricerche in Internet, supporti multimediali ecc.), da cui deriva semplici sintesi che sa riferire anche con l'ausilio di mappe e schemi.</p> <p>Legge testi letterari di vario tipo e tipologia che sa rielaborare e sintetizzare.</p> |
| | | 3 | <p>Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.</p> <p>Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza; in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.</p> <p>Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma, e formula su di essi giudizi personali.</p> |
| | | 2 | <p>Legge in modo corretto e scorrevole testi di vario genere; ne comprende il significato e ne ricava informazioni che sa riferire.</p> <p>Utilizza alcune abilità funzionali allo studio, come le facilitazioni presenti nel testo e usa schemi, mappe e tabelle già predisposte a scopo di rinforzo e recupero.</p> <p>Legge semplici testi di letteratura per l'infanzia; ne sa riferire l'argomento, gli avvenimenti principali ed esprime un giudizio personale su di essi.</p> |
| | | 1 | <p>Legge semplici testi di vario genere ricavandone le principali informazioni esplicite.</p> |
| | | 5 | <p>Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario.</p> <p>Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.</p> |
| | | 4 | <p>Scrive testi di diversa tipologia corretti e pertinenti al tema e allo scopo.</p> <p>Produce semplici prodotti multimediali con l'ausilio dell'insegnante e la collaborazione dei compagni.</p> |
| | | 3 | <p>Scrive testi corretti ortograficamente, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.</p> <p>Rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.</p> |
| | | 2 | <p>Scrive testi coerenti relativi alla quotidianità e all'esperienza.</p> <p>Opera semplici rielaborazioni (sintesi, completamenti, trasformazioni).</p> |
| | | 1 | <p>Scrive semplici testi narrativi relativi a esperienze dirette e concrete, costituiti da una o più frasi minime.</p> |



| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|-----------------------|---|
| COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA | <p>Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; di alto uso; di alta disponibilità).</p> <p>Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.</p> <p>Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate.</p> <p>Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo.</p> <p>Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.</p> <p>Comprende e utilizza un lessico ricco, relativo ai termini d'alto uso e di alta disponibilità; utilizza termini specialistici appresi nei campi di studio.</p> <p>Usa in modo pertinente vocaboli provenienti da lingue differenti riferiti alla quotidianità o ad ambiti di tipo specialistico e ne sa riferire il significato, anche facendo leva sul contesto.</p> <p>Utilizza con sufficiente correttezza e proprietà la morfologia e la sintassi in comunicazioni orali e scritte di diversa tipologia, anche articolando frasi complesse.</p> <p>Sa intervenire sui propri scritti operando revisioni.</p> <p>Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.</p> <p>Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.</p> <p>È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).</p> <p>Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.</p> <p>Utilizza e comprende il lessico d'alto uso tale da permettergli una fluente comunicazione relativa alla quotidianità.</p> <p>Varia i registri a seconda del destinatario e dello scopo della comunicazione.</p> <p>Utilizza alcuni semplici termini specifici nei campi di studio.</p> <p>Individua nell'uso quotidiano termini afferenti a lingue differenti.</p> <p>Applica nella comunicazione orale e scritta le conoscenze fondamentali della morfologia tali da consentire coerenza e coesione.</p> <p>Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario fondamentale relativo alla quotidianità.</p> <p>Applica in situazioni diverse le conoscenze relative al lessico, alla morfologia, alla sintassi fondamentali da permettergli una comunicazione comprensibile e coerente.</p> | 5 | <p>Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; di alto uso; di alta disponibilità).</p> <p>Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.</p> <p>Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate.</p> <p>Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo.</p> <p>Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.</p> |
| | | 4 | <p>Comprende e utilizza un lessico ricco, relativo ai termini d'alto uso e di alta disponibilità; utilizza termini specialistici appresi nei campi di studio.</p> <p>Usa in modo pertinente vocaboli provenienti da lingue differenti riferiti alla quotidianità o ad ambiti di tipo specialistico e ne sa riferire il significato, anche facendo leva sul contesto.</p> <p>Utilizza con sufficiente correttezza e proprietà la morfologia e la sintassi in comunicazioni orali e scritte di diversa tipologia, anche articolando frasi complesse.</p> <p>Sa intervenire sui propri scritti operando revisioni.</p> |
| | | 3 | <p>Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.</p> <p>Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.</p> <p>È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).</p> <p>Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.</p> |
| | | 2 | <p>Utilizza e comprende il lessico d'alto uso tale da permettergli una fluente comunicazione relativa alla quotidianità.</p> <p>Varia i registri a seconda del destinatario e dello scopo della comunicazione.</p> <p>Utilizza alcuni semplici termini specifici nei campi di studio.</p> <p>Individua nell'uso quotidiano termini afferenti a lingue differenti.</p> <p>Applica nella comunicazione orale e scritta le conoscenze fondamentali della morfologia tali da consentire coerenza e coesione.</p> |
| | | 1 | <p>Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario fondamentale relativo alla quotidianità.</p> <p>Applica in situazioni diverse le conoscenze relative al lessico, alla morfologia, alla sintassi fondamentali da permettergli una comunicazione comprensibile e coerente.</p> |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|-----------------------|---|
| COMUNICAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE | <p>Interagisce verbalmente con interlocutori collaboranti su argomenti di diretta esperienza, routinari, di studio.</p> <p>Comprende il senso generale di messaggi provenienti dai media.</p> | 5 | <p>Comprende oralmente e per iscritto i punti essenziali di testi in lingua standard su argomenti familiari o di studio, che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero.</p> <p>Descrive oralmente situazioni, racconta avvenimenti ed esperienze personali, espone argomenti di studio.</p> <p>Interagisce con uno o più interlocutori in contesti familiari e su argomenti noti.</p> <p>Affronta situazioni nuove attingendo al suo repertorio linguistico; usa la lingua per apprendere argomenti anche di ambiti disciplinari diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti.</p> |
| | | 4 | <p>Comprende frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro).</p> <p>Comunica in attività semplici e di routine che richiedono uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.</p> <p>Descrive oralmente e per iscritto semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente.</p> |
| | | 3 | <p>Comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.</p> <p>Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</p> <p>Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.</p> |
| | | 2 | <p>Comprende frasi elementari e brevi relative a un contesto familiare, se l'interlocutore parla lentamente utilizzando termini noti.</p> <p>Sa esprimersi producendo parole-frase o frasi brevissime su argomenti familiari e del contesto di vita, utilizzando i termini noti.</p> <p>Sa nominare oggetti, parti del corpo, colori ecc. utilizzando i termini noti.</p> |
| | | 1 | <p>Utilizza semplici frasi standard che ha imparato a memoria per chiedere, comunicare bisogni, presentarsi, dare elementari informazioni riguardanti il cibo, le parti del corpo, i colori.</p> <p>Recita poesie e canzoncine imparate a memoria.</p> <p>Date delle illustrazioni o degli oggetti anche nuovi, sa nominarli, utilizzando i termini che conosce.</p> |



| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|--|---|--|
| COMUNICAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE | Legge e comprende comunicazioni scritte relative a contesti di esperienza e di studio. | 5 | Comprende oralmente e per iscritto i punti essenziali di testi in lingua standard su argomenti familiari o di studio, che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero. Legge semplici testi con diverse strategie adeguate allo scopo. Legge testi informativi e ascolta spiegazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline. |
| | | 4 | Comprende frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). |
| | | 3 | Comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari. |
| | | 2 | Svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni. |
| | | 1 | Identifica parole e semplici frasi scritte, purché note, accompagnate da illustrazioni, e le traduce. Traduce semplicissime frasi proposte in italiano dall'insegnante, utilizzando i termini noti (ad es. The sun is yellow; I have a dog ecc.). Date delle illustrazioni o degli oggetti anche nuovi, sa nominarli, utilizzando i termini che conosce. |
| | Scrive comunicazioni relative a contesti di esperienza e di studio (istruzioni brevi, mail, descrizioni di oggetti e di esperienze). | 5 | Scrive semplici resoconti e compone brevi lettere o messaggi rivolti a coetanei e familiari. |
| | | 4 | Descrive oralmente e per iscritto semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente. |
| | | 3 | Scrive semplici comunicazioni relative a contesti di esperienza (istruzioni brevi, mail, descrizioni, semplici narrazioni, informazioni anche relative ad argomenti di studio). |
| | | 2 | Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati. |
| | | 1 | Scrive parole e frasi note. Copia parole e frasi relative a contesti di esperienza. |
| Opera confronti linguistici e relativi a elementi culturali tra la lingua materna (o di apprendimento) e le lingue studiate. | 5 | Individua elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e li confronta con quelli veicolati dalla lingua straniera, senza atteggiamenti di rifiuto. Autovaluta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere. | |
| | 4 | Descrive oralmente e per iscritto semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente. Scrive semplici comunicazioni relative a contesti di esperienza (istruzioni brevi, mail, descrizioni, semplici narrazioni, informazioni anche relative ad argomenti di studio). | |
| | 3 | Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera. | |
| | 2 | | |
| 1 | | | |

| DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | | |
|--|--|-----------------------|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO |
| COMPETENZA MATEMATICA | Si muove con sicurezza nel calcolo, ne padroneggia le diverse rappresentazioni e stima la grandezza di un numero e il risultato di operazioni. | 5 |
| | | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| | Riconosce e denomina le forme del piano e dello spazio, le loro rappresentazioni e individua le relazioni tra gli elementi. | 5 |
| | | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |



| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|-----------------------|---|
| COMPETENZA MATEMATICA | Riconosce e risolve problemi in contesti diversi valutando le informazioni, in contesti diversi valutando le informazioni. Spiega il procedimento seguito, anche in forma scritta. Confronta procedimenti diversi e riesce a passare da un problema specifico a una classe di problemi. | 5 | Riconosce e risolve problemi in contesti diversi valutando le informazioni e la loro coerenza. Spiega il procedimento seguito, anche in forma scritta, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Confronta procedimenti diversi e produce formalizzazioni che gli consentono di passare da un problema specifico a una classe di problemi. |
| | Spiega il procedimento seguito, anche in forma scritta. | 4 | Risolve problemi di esperienza, utilizzando le conoscenze apprese e riconoscendo i dati utili da quelli superflui. Sa spiegare il procedimento seguito e le strategie adottate. |
| | Confronta procedimenti diversi e riesce a passare da un problema specifico a una classe di problemi. | 3 | Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria. |
| | | 2 | Risolve semplici problemi matematici relativi ad ambiti di esperienza con tutti i dati esplicitati e con la supervisione dell'adulto. |
| | | 1 | Risolve problemi semplici, con tutti i dati noti ed espliciti, con l'ausilio di oggetti o disegni. |
| | | 5 | Analizza e interpreta rappresentazioni di dati per ricavarne misure di variabilità e prendere decisioni. Produce argomentazioni in base alle conoscenze teoriche acquisite (ad es. sa utilizzare i concetti di proprietà caratterizzante e di definizione). Sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni. Accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di un'argomentazione corretta. Utilizza e interpreta il linguaggio matematico (piano cartesiano, formule, equazioni ecc.) e ne coglie il rapporto con il linguaggio naturale. |
| | Sa utilizzare i dati matematici e la logica per sostenere argomentazioni e supportare informazioni. | 4 | Utilizza in modo pertinente alla situazione gli strumenti di misura convenzionali, stima misure lineari e di capacità con buona approssimazione; stima misure di superficie e di volume utilizzando il calcolo approssimato. Interpreta fenomeni della vita reale, raccogliendo e organizzando i dati in tabelle e in diagrammi in modo autonomo. Utilizza il linguaggio e gli strumenti matematici appresi per spiegare fenomeni e risolvere problemi concreti. |
| | Utilizza e interpreta il linguaggio matematico (piano cartesiano, formule, equazioni ecc.) e ne coglie il rapporto con il linguaggio naturale e le situazioni reali. | 3 | Ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici). Ricava informazioni anche da dati rappresentati in tabelle e grafici. Riconosce e quantifica, in casi semplici, situazioni di incertezza. Legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici. Riconosce e utilizza rappresentazioni diverse di oggetti matematici (numeri decimali, frazioni, percentuali, scale di riduzione ecc.). |
| | | 2 | Classifica oggetti, figure, numeri in base a più attributi e descrive il criterio seguito. Sa utilizzare semplici diagrammi, schemi, tabelle per rappresentare fenomeni di esperienza. Esegue misure utilizzando unità di misura convenzionali. |
| | | 1 | Esegue seriazioni e classificazioni con oggetti concreti e in base a uno o due attributi. Utilizza misure e stime arbitrarie con strumenti non convenzionali. |

| DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | | |
|--|---|-----------------------|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO |
| COMPETENZA MATEMATICA | Nelle situazioni di incertezza legate all'esperienza, si orienta con valutazioni di probabilità. Attraverso esperienze significative, utilizza strumenti matematici appresi per operare nella realtà. | 5 |
| | | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA - SCIENZE | Osserva e riconosce regolarità o differenze nell'ambito naturale; utilizza e opera classificazioni. Analizza un fenomeno naturale attraverso la raccolta di dati, l'analisi e la rappresentazione; individua grandezze e relazioni che entrano in gioco nel fenomeno stesso. Utilizza semplici strumenti e procedure di laboratorio per interpretare fenomeni naturali o verificare le ipotesi di partenza. | 5 |
| | | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |

Nelle situazioni di incertezza (vita quotidiana, giochi ecc.), si orienta con valutazioni di probabilità.

Ha rafforzato un atteggiamento positivo rispetto alla matematica attraverso esperienze significative e ha capito come gli strumenti matematici appresi siano utili in molte situazioni per operare nella realtà.

Interpreta semplici dati statistici e utilizza il concetto di probabilità.

Sa ricavare: frequenza, percentuale, media, moda e mediana dai fenomeni analizzati.

Riconosce e quantifica, in casi semplici, situazioni di incertezza.

Sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative, che gli hanno fatto intuire come gli strumenti matematici appresi siano utili per operare nella realtà.

Esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e ne verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite.

Sviluppa semplici schematizzazioni e modellizzazioni di fatti e fenomeni ricorrendo, quando è il caso, a misure appropriate e a semplici formalizzazioni.

Esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, formula ipotesi e ne verifica le cause; ipotizza soluzioni ai problemi in contesti noti.

Nell'osservazione dei fenomeni, utilizza un approccio metodologico di tipo scientifico.

Utilizza in autonomia semplici strumenti di laboratorio e tecnologici per effettuare osservazioni, analisi ed esperimenti; sa organizzare i dati in semplici tabelle e opera classificazioni.

Sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.

Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.

Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio-temporali.

Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.

Possiede conoscenze scientifiche tali da poter essere applicate soltanto in poche situazioni a lui familiari.

Osserva fenomeni sotto lo stimolo dell'adulto; pone domande e formula ipotesi direttamente legate all'esperienza.

Opera raggruppamenti secondo criteri e istruzioni date.

Utilizza semplici strumenti per l'osservazione, l'analisi di fenomeni, la sperimentazione, con la supervisione dell'adulto.

Possiede conoscenze scientifiche elementari, legate a semplici fenomeni direttamente legati alla personale esperienza di vita.

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|-----------------------|---|
| COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA - SCIENZE | Spiega, utilizzando un linguaggio specifico, i risultati ottenuti dagli esperimenti, anche con l'uso di disegni e schemi. Realizza elaborati, che tengano conto dei fattori scientifici, tecnologici e sociali dell'uso di una data risorsa naturale (acqua, energie, rifiuti, inquinamento, rischi ecc.). | 5 | Ha una visione della complessità del sistema dei viventi e della sua evoluzione nel tempo; riconosce nella loro diversità i bisogni fondamentali di animali e piante, e i modi di soddisfarli negli specifici contesti ambientali. Esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e ne verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite. Sviluppa semplici schematizzazioni e modellizzazioni di fatti e fenomeni ricorrendo, quando è il caso, a misure appropriate e a semplici formalizzazioni. |
| | | 4 | Interpreta e utilizza i concetti scientifici e tecnologici acquisiti con argomentazioni coerenti. Sa ricercare in autonomia informazioni pertinenti da varie fonti e utilizza alcune strategie di reperimento, organizzazione, recupero. Sa esporre informazioni anche utilizzando ausili di supporto grafici o multimediali. |
| | | 3 | Espone in forma chiara ciò che ha sperimentato, utilizzando un linguaggio appropriato. |
| | | 2 | Trova da varie fonti (libri, Internet, discorsi degli adulti ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano. |
| | | 1 | È in grado di esporre spiegazioni di carattere scientifico che siano ovvie e procedano direttamente dalle prove fornite. |
| | | 5 | È in grado di formulare semplici ipotesi e fornire spiegazioni che procedono direttamente dall'esperienza o di parafrasare quelle fornite dall'adulto. |
| | | 4 | Esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e ne verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite. |
| | | 3 | Sviluppa semplici schematizzazioni e modellizzazioni di fatti e fenomeni ricorrendo, quando è il caso, a misure appropriate e a semplici formalizzazioni. |
| | | 2 | Utilizza in autonomia semplici strumenti di laboratorio e tecnologici per effettuare osservazioni, analisi ed esperimenti; sa organizzare i dati in semplici tabelle e opera classificazioni. |
| | | 1 | Individua aspetti quantitativi e qualitativi nei fenomeni, produce rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato, elabora semplici modelli. Realizza semplici elaborati grafici, manuali, tecnologici a fini di osservazione e sperimentazione di semplici fenomeni d'esperienza, con la supervisione e le istruzioni dell'adulto. |
| 1 | Dietro precise istruzioni e diretta supervisione, utilizza semplici strumenti per osservare e analizzare fenomeni di esperienza; realizza elaborati suggeriti dall'adulto o concordati nel gruppo. | | |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|---|---|-----------------------|---|
| COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA - SCIENZE | Riconosce alcune problematiche scientifiche di attualità e utilizza le conoscenze per assumere comportamenti responsabili (stili di vita, rispetto dell'ambiente ecc.). | 5 | <p>Riconosce nel proprio organismo strutture e funzionamenti a livelli macroscopici e microscopici, ed è consapevole delle sue potenzialità e dei suoi limiti.</p> <p>È consapevole del ruolo della comunità umana sulla Terra, del carattere finito delle risorse, nonché dell'ineguaglianza dell'accesso a esse, e adotta modi di vita ecologicamente responsabili.</p> <p>Collega lo sviluppo delle scienze allo sviluppo della storia dell'uomo.</p> <p>Ha curiosità e interesse verso i principali problemi legati all'uso della scienza nel campo dello sviluppo scientifico e tecnologico.</p> |
| | | 4 | <p>Individua le relazioni tra organismi e gli ecosistemi.</p> <p>Ha conoscenza del proprio corpo e dei fattori che possono influenzare il suo corretto funzionamento.</p> <p>Fa riferimento a conoscenze scientifiche e tecnologiche apprese per motivare comportamenti e scelte ispirati alla salvaguardia della salute, della sicurezza e dell'ambiente, portando argomentazioni coerenti.</p> |
| | | 3 | <p>Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri.</p> <p>Rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale.</p> <p>Ha consapevolezza della struttura e dello sviluppo del proprio corpo, nei suoi diversi organi e apparati; ne riconosce e descrive il funzionamento, utilizzando modelli intuitivi e ha cura della sua salute.</p> |
| | | 2 | <p>Assume comportamenti di vita ispirati a conoscenze di tipo scientifico direttamente legate all'esperienza, su questioni discusse e analizzate nel gruppo o in famiglia.</p> |
| | | 1 | <p>Assume comportamenti di vita conformi alle istruzioni dell'adulto, all'abitudine o alle conclusioni sviluppate nel gruppo coordinato dall'adulto.</p> |



| DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | | | |
|--|--|-----------------------|--|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | |
| COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA - GEOGRAFIA | <p>Si orienta nello spazio fisico e rappresentato in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche, utilizzando carte a diversa scala, mappe, strumenti e facendo ricorso a punti di riferimento fissi.</p> <p>Utilizza opportunamente carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici per comunicare efficacemente informazioni spaziali.</p> <p>Si orienta nello spazio e sulle carte utilizzando riferimenti topologici, punti cardinali, strumenti per l'orientamento.</p> <p>Utilizza con pertinenza il linguaggio geografico nell'uso delle carte e per descrivere oggetti e paesaggi geografici.</p> <p>Ricava in autonomia informazioni geografiche da fonti diverse, anche multimediali e tecnologiche, e ne organizza di proprie (relazioni, rapporti ecc.).</p> <p>Si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.</p> <p>Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.</p> <p>Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologiche digitali, fotografiche, artistico-letterarie).</p> <p>Utilizza correttamente gli organizzatori topologici per orientarsi nello spazio circostante, anche rispetto alla posizione relativa; sa orientarsi negli spazi della scuola e in quelli prossimi del quartiere utilizzando punti di riferimento.</p> <p>Sa descrivere tragitti brevi (casa-scuola; casa-chiesa ecc.) individuando punti di riferimento; sa rappresentare i tragitti più semplici graficamente.</p> <p>Sa rappresentare con punto di vista dall'alto oggetti e spazi; sa disegnare la pianta dell'aula e ambienti noti della scuola e della casa con rapporti scalari fissi dati (i quadretti del foglio).</p> <p>Sa leggere piante degli spazi vissuti utilizzando punti di riferimento fissi.</p> <p>Utilizza correttamente gli organizzatori topologici (vicino/lontano; sopra/sotto; destra/sinistra; avanti/dietro ecc.) rispetto alla posizione assoluta.</p> <p>Esegue percorsi nello spazio fisico seguendo istruzioni date dall'adulto e sul foglio; localizza oggetti nello spazio.</p> <p>Si orienta negli spazi della scuola e sa rappresentare graficamente, senza tener conto di rapporti di proporzionalità e scalari, la classe, la scuola, il cortile, gli spazi della propria casa.</p> <p>Con domande stimolo dell'adulto, sa nominare alcuni punti di riferimento posti nel tragitto casa-scuola.</p> <p>Sa descrivere verbalmente alcuni percorsi all'interno della scuola (ad es. il percorso dall'aula alla palestra, alla mensa ecc.).</p> | 5 | <p>Si orienta nello spazio e sulle carte di diversa scala in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche; sa orientare una carta geografica a grande scala facendo ricorso a punti di riferimento fissi.</p> <p>Utilizza opportunamente carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici per comunicare efficacemente informazioni spaziali.</p> |
| | | 4 | <p>Si orienta nello spazio e sulle carte utilizzando riferimenti topologici, punti cardinali, strumenti per l'orientamento.</p> <p>Utilizza con pertinenza il linguaggio geografico nell'uso delle carte e per descrivere oggetti e paesaggi geografici.</p> <p>Ricava in autonomia informazioni geografiche da fonti diverse, anche multimediali e tecnologiche, e ne organizza di proprie (relazioni, rapporti ecc.).</p> |
| | | 3 | <p>Si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.</p> <p>Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.</p> <p>Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologiche digitali, fotografiche, artistico-letterarie).</p> |
| | | 2 | <p>Utilizza correttamente gli organizzatori topologici per orientarsi nello spazio circostante, anche rispetto alla posizione relativa; sa orientarsi negli spazi della scuola e in quelli prossimi del quartiere utilizzando punti di riferimento.</p> <p>Sa descrivere tragitti brevi (casa-scuola; casa-chiesa ecc.) individuando punti di riferimento; sa rappresentare i tragitti più semplici graficamente.</p> <p>Sa rappresentare con punto di vista dall'alto oggetti e spazi; sa disegnare la pianta dell'aula e ambienti noti della scuola e della casa con rapporti scalari fissi dati (i quadretti del foglio).</p> <p>Sa leggere piante degli spazi vissuti utilizzando punti di riferimento fissi.</p> |
| | | 1 | <p>Utilizza correttamente gli organizzatori topologici (vicino/lontano; sopra/sotto; destra/sinistra; avanti/dietro ecc.) rispetto alla posizione assoluta.</p> <p>Esegue percorsi nello spazio fisico seguendo istruzioni date dall'adulto e sul foglio; localizza oggetti nello spazio.</p> <p>Si orienta negli spazi della scuola e sa rappresentare graficamente, senza tener conto di rapporti di proporzionalità e scalari, la classe, la scuola, il cortile, gli spazi della propria casa.</p> <p>Con domande stimolo dell'adulto, sa nominare alcuni punti di riferimento posti nel tragitto casa-scuola.</p> <p>Sa descrivere verbalmente alcuni percorsi all'interno della scuola (ad es. il percorso dall'aula alla palestra, alla mensa ecc.).</p> |
| | | | |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|---|--|---|-----------------------|--|
| COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA - GEOGRAFIA | | Distingue nei paesaggi italiani, europei e mondiali gli elementi fisici, climatici e antropici, gli aspetti economici e storico-culturali; ricerca informazioni e fa confronti anche utilizzando strumenti tecnologici. | 5 | Riconosce nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli in particolare a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare. |
| | | | 4 | Individua e descrive le caratteristiche dei diversi paesaggi geografici a livello locale e mondiale, le trasformazioni operate dall'uomo e gli impatti di alcune di queste sull'ambiente e sulla vita delle comunità. |
| | | | 3 | Riconosce e denomina i principali "oggetti" geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani ecc.). Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti. |
| | | | 2 | Descrive le caratteristiche di paesaggi noti, distinguendone gli aspetti naturali e antropici. |
| | | | 1 | Sa individuare alcune caratteristiche essenziali di paesaggi e ambienti a lui noti: il mare, la montagna, la città; il prato, il fiume ecc. |
| | | Osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo, e valuta gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche. | 5 | Osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo, e valuta gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche. |
| | | | 4 | Individua e descrive le caratteristiche dei diversi paesaggi geografici a livello locale e mondiale, le trasformazioni operate dall'uomo e gli impatti di alcune di queste sull'ambiente e sulla vita delle comunità. |
| | | | 3 | Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale. Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza. |
| | | | 2 | |
| | | | 1 | |



| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|---|---|--|---|
| COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA - TECNOLOGIA | Riconosce nell'ambiente che lo circonda i principali sistemi tecnologici e le interrelazioni con l'uomo e l'ambiente. Fa ipotesi sulle possibili conseguenze di una decisione o di una scelta di tipo tecnologico, riconoscendo opportunità e rischi. | 5 | Riconosce nell'ambiente che lo circonda i principali sistemi tecnologici e le molteplici relazioni che essi stabiliscono con gli esseri viventi e gli altri elementi naturali. È in grado di ipotizzare le possibili conseguenze di una decisione o di una scelta di tipo tecnologico, riconoscendo in ogni innovazione opportunità e rischi. |
| | | 4 | Riconosce nell'ambiente i principali sistemi tecnologici e ne individua le più rilevanti relazioni con l'uomo e l'ambiente. È in grado di prevedere le conseguenze di una propria azione di tipo tecnologico. Sa descrivere e interpretare in modo critico alcune opportunità, ma anche impatti e limiti delle attuali tecnologie sull'ambiente e sulla vita dell'uomo. |
| | | 3 | Riconosce e identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni di tipo artificiale. Inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e i limiti della tecnologia attuale. |
| | | 2 | |
| | | 1 | |
| | | 5 | Conosce i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e riconosce le diverse forme di energia coinvolte. |
| | Conosce i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e riconosce le diverse forme di energia coinvolte. | 4 | Conosce i principali processi di trasformazione di risorse, di produzione e impiego di energia e il relativo diverso impatto sull'ambiente di alcune di esse. |
| | | 3 | È a conoscenza di alcuni processi di trasformazione di risorse e di consumo di energia, e del relativo impatto ambientale. |
| | | 2 | |
| | | 1 | |
| | Utilizza adeguate risorse materiali, informative e organizzative per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti, anche di tipo digitale. Sa utilizzare comunicazioni procedurali e istruzioni tecniche per eseguire, in maniera metodica e razionale, compiti operativi complessi, anche collaborando e cooperando con i compagni. | 5 | Utilizza adeguate risorse materiali, informative e organizzative per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti, anche di tipo digitale. Sa utilizzare comunicazioni procedurali e istruzioni tecniche per eseguire, in maniera metodica e razionale, compiti operativi complessi, anche collaborando e cooperando con i compagni. |
| | Utilizza comunicazioni procedurali e istruzioni tecniche per eseguire compiti operativi complessi, anche collaborando e cooperando con i compagni. | 4 | Sa formulare semplici progetti ed effettuare pianificazioni per la realizzazione di oggetti, eventi ecc. Ricerca informazioni dalla lettura di etichette, schede tecniche, manuali d'uso; sa redigere di semplici relativi a procedure o a manufatti di propria costruzione, anche con la collaborazione dei compagni. |
| | | 3 | Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali. |
| | 2 | Legge e ricava informazioni utili da guide d'uso o istruzioni di montaggio (giocattoli, manufatti d'uso comune). | |
| | 1 | | |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|---|---|--|---|
| COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA - TECNOLOGIA | Conosce e utilizza oggetti, strumenti e macchine di uso comune, li distingue e li descrive in base alla funzione, alla forma, alla struttura e ai materiali. | 5 | Conosce e utilizza oggetti, strumenti e macchine di uso comune ed è in grado di classificarli e di descriverne la funzione in relazione alla forma, alla struttura e ai materiali. |
| | Conosce e utilizza oggetti, strumenti e macchine di uso comune, li distingue e li descrive in base alla funzione, alla forma, alla struttura e ai materiali. | 4 | Conosce e utilizza oggetti e strumenti, descrivendone le funzioni e gli impieghi nei diversi contesti. |
| | | 3 | Conosce e utilizza semplici oggetti e strumenti di uso quotidiano ed è in grado di descriverne la funzione principale e la struttura e di spiegarne il funzionamento. |
| | | 2 | Utilizza manufatti e strumenti tecnologici di uso comune e sa descriverne la funzione; smonta e rimonta giocattoli. |
| | | 1 | Conosce e utilizza oggetti, strumenti e macchine di uso comune, li distingue e li descrive in base alla funzione, alla forma, alla struttura e ai materiali. |
| | | 5 | Conosce i manufatti tecnologici di uso comune a scuola e in casa (elettrodomestici, TV, video, PC ecc.) e sa indicarne la funzione. Progetta e realizza rappresentazioni grafiche o infografiche, relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali e di programmazione. |
| | Progetta e realizza rappresentazioni grafiche o infografiche, relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali e di programmazione, anche collaborando e cooperando con i compagni. | 4 | Utilizza autonomamente e con relativa destrezza i principali elementi del disegno tecnico. |
| | | 3 | Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato, utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali. |
| | | 2 | Esegue semplici misurazioni e rilievi fotografici sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione. Utilizza alcune tecniche per disegnare e rappresentare: riga e squadra; carta quadrettata; riduzioni e ingrandimenti impiegando semplici grandezze scalari. |
| | | 1 | Esegue semplici rappresentazioni grafiche di percorsi o di ambienti della scuola e della casa. |
| 5 | | Ricava dalla lettura e dall'analisi di testi o tabelle informazioni sui beni o sui servizi disponibili sul mercato, in modo da esprimere valutazioni rispetto a criteri di tipo diverso. Conosce le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione. | |
| Conosce le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione e li utilizza in modo efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione. | 4 | Ricava informazioni dalla lettura di etichette, schede tecniche, manuali d'uso; sa redigere di semplici relativi a procedure o a manufatti di propria costruzione, anche con la collaborazione dei compagni. | |
| | 3 | Sa ricavare informazioni utili su proprietà e caratteristiche di beni o servizi leggendo etichette, volantini o altra documentazione tecnica e commerciale. | |
| | 2 | Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni. | |
| 1 | | | |



| DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | | |
|--|--|-----------------------|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO |
| COMPETENZA DIGITALE | <p>Riconosce e denomina correttamente i principali dispositivi di comunicazione e informazione (TV, telefonia fissa e mobile, computer nei suoi diversi tipi, hi-fi ecc.).</p> <p>Utilizza i mezzi di comunicazione che possiede in modo opportuno, rispettando le regole comuni definite e relative all'ambito in cui si trova a operare.</p> | 5 |
| | | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| | <p>Utilizza in autonomia programmi di videoscrittura, fogli di calcolo, presentazioni per elaborare testi, comunicare, eseguire compiti e risolvere problemi.</p> <p>Sa utilizzare la rete per reperire informazioni, con la supervisione dell'insegnante; organizza le informazioni in file, schemi, tabelle, grafici; collega file differenti.</p> <p>Confronta le informazioni reperite in rete anche con altre fonti documentali, testimoniali, bibliografiche.</p> <p>Comunica autonomamente attraverso la posta elettronica.</p> <p>Rispetta le regole della netiquette nella navigazione in rete e sa riconoscere i principali pericoli della rete (spam, falsi messaggi di posta, richieste di dati personali, contenuti pericolosi o fraudolenti ecc.), evitandoli.</p> <p>Utilizza la posta elettronica e accede alla rete con la supervisione dell'insegnante per ricavare informazioni e per collocarle di proprie.</p> <p>Conosce e descrive i rischi della navigazione in rete e dell'uso del telefonino, e adotta i comportamenti preventivi.</p> <p>Scrive, revisiona e archivia in modo autonomo testi scritti con il calcolatore.</p> <p>Confeziona e invia autonomamente messaggi di posta elettronica, rispettando le principali regole della netiquette.</p> <p>Accede alla rete con la supervisione dell'insegnante per ricavare informazioni.</p> <p>Conosce e descrive alcuni rischi della navigazione in rete e dell'uso del telefonino, e adotta i comportamenti preventivi.</p> <p>Comprende semplici testi inviati da altri via mail, con l'aiuto dell'insegnante, trasmette semplici messaggi di posta elettronica.</p> <p>Utilizza la rete solo con la diretta supervisione dell'adulto per cercare informazioni.</p> <p>Sotto la diretta supervisione dell'insegnante, identifica, denomina e conosce le funzioni fondamentali di base dello strumento.</p> <p>Con la supervisione dell'insegnante, utilizza i principali componenti, in particolare la tastiera.</p> | |



| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|--|---|
| COMPETENZA DIGITALE | È in grado di identificare quale mezzo di comunicazione/informazione è più utile usare rispetto a un compito/scopo dato/indicato. | 5 | Sa utilizzare la rete per reperire informazioni, con la supervisione dell'insegnante; organizza le informazioni in file, schemi, tabelle, grafici; collega file differenti. Confronta le informazioni reperite in rete anche con altre fonti documentali, testimoniali, bibliografiche. Comunica autonomamente attraverso la posta elettronica. |
| | | 4 | Utilizza la posta elettronica e accede alla rete con la supervisione dell'insegnante per ricavare informazioni e per collocarne di proprie. |
| | | 3 | Confeziona e invia autonomamente messaggi di posta elettronica, rispettando le principali regole della netiquette. Accede alla rete con la supervisione dell'insegnante per ricavare informazioni. |
| | | 2 | |
| | | 1 | |
| | Conosce gli strumenti, le funzioni e la sintassi di base dei principali programmi di elaborazione di dati (anche open source). | 5 | Utilizza in autonomia programmi di videoscrittura, fogli di calcolo, presentazioni per elaborare testi, comunicare, eseguire compiti e risolvere problemi. |
| | | 4 | Scrive, revisiona e archivia in modo autonomo testi scritti con il calcolatore; è in grado di manipolarli, inserendo immagini, disegni, anche acquisiti con lo scanner, tabelle. Costruisce tabelle di dati, utilizza fogli elettronici per semplici elaborazioni di dati e calcoli. |
| | | 3 | Costruisce tabelle di dati con la supervisione dell'insegnante; utilizza fogli elettronici per semplici elaborazioni di dati e calcoli, con istruzioni. |
| | | 2 | |
| | | 1 | |
| | Produce elaborati (di complessità diversa), rispettando criteri predefiniti, utilizzando i programmi, la struttura e le modalità operative più adatte al raggiungimento dell'obiettivo. | 5 | Utilizza in autonomia programmi di videoscrittura, fogli di calcolo, presentazioni per elaborare testi, comunicare, eseguire compiti e risolvere problemi. Scrive, revisiona e archivia in modo autonomo testi scritti con il calcolatore; è in grado di manipolarli, inserendo immagini, disegni, anche acquisiti con lo scanner, tabelle. Costruisce tabelle di dati, utilizza fogli elettronici per semplici elaborazioni di dati e calcoli. |
| | | 4 | Scrive, revisiona e archivia in modo autonomo testi scritti con il calcolatore. |
| | | 3 | Confeziona e invia autonomamente messaggi di posta elettronica rispettando le principali regole della netiquette. Accede alla rete con la supervisione dell'insegnante per ricavare informazioni. |
| | 2 | Sotto la diretta supervisione dell'insegnante e con sue istruzioni, scrive un semplice testo al computer e lo salva. | |
| | 1 | Comprende e produce semplici frasi associandole a immagini date. | |

| DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | | | | |
|--|--|---|---|--|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | | |
| IMPARARE A IMPARARE | Pone domande pertinenti. Applica strategie di studio. | 5 | <p>Applica strategie di studio (ad es. PQ43) e rielabora i testi organizzandoli in semplici schemi, scalette, riassunti; collega informazioni già possedute con le nuove anche provenienti da fonti diverse.</p> <p>Utilizza in modo autonomo gli elementi di base dei diversi linguaggi espressivi.</p> | |
| | | 4 | <p>Applica strategie di studio (ad es. PQ4R).</p> <p>Sa utilizzare vari strumenti di consultazione.</p> | |
| | | 3 | <p>Sa ricavare e selezionare semplici informazioni da fonti diverse (libri, internet ecc.) per i propri scopi, con la supervisione dell'insegnante.</p> <p>Utilizza semplici strategie di organizzazione e memorizzazione del testo letto (scalette, sottolineature), con l'aiuto dell'insegnante.</p> <p>Sa formulare sintesi scritte di testi non troppo complessi e sa fare collegamenti tra nuove informazioni e quelle già possedute, con domande stimolo dell'insegnante; utilizza strategie di autocorrezione.</p> <p>Applica, con l'aiuto dell'insegnante, strategie di studio (ad es. PQ4R).</p> | |
| | | 2 | <p>Pianifica sequenze di lavoro con l'aiuto dell'insegnante.</p> <p>Mantiene l'attenzione sul compito per i tempi necessari.</p> <p>Si orienta nell'orario scolastico e organizza il materiale di conseguenza.</p> <p>È in grado di formulare semplici sintesi di testi narrativi e informativi non complessi.</p> | |
| | | 1 | <p>È in grado di leggere e orientarsi nell'orario scolastico e settimanale.</p> <p>Ricava informazioni dalla lettura di semplici tabelle con domande stimolo dell'insegnante.</p> | |
| | | Reperisce informazioni da varie fonti. Organizza le informazioni (ordinare, confrontare, collegare). | 5 | <p>Ricava informazioni da fonti diverse e le seleziona in modo consapevole.</p> <p>Legge, interpreta, costruisce grafici e tabelle per organizzare informazioni.</p> <p>Collega informazioni già possedute con le nuove anche provenienti da fonti diverse.</p> <p>Rileva problemi, seleziona le ipotesi risolutive, le applica e ne valuta gli esiti.</p> |
| | | | 4 | <p>Sa ricavare e selezionare per i propri scopi informazioni da fonti diverse.</p> <p>Sa formulare sintesi e tabelle di un testo letto, collegando le informazioni nuove a quelle già possedute e utilizzando strategie di autocorrezione.</p> <p>Rileva problemi, individua possibili ipotesi risolutive e le sperimenta valutandone l'esito.</p> |

| DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | | |
|--|--|--|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO |
| IMPARARE A IMPARARE | Argomenta in modo critico le conoscenze acquisite. Autovaluta il processo di apprendimento. | <p>Sa ricavare e selezionare semplici informazioni da fonti diverse (libri, Internet ecc.) per i propri scopi, con la supervisione dell'insegnante.</p> <p>Utilizza semplici strategie di organizzazione e memorizzazione del testo letto (scalette, sottolineature), con l'aiuto dell'insegnante.</p> <p>Sa formulare sintesi scritte di testi non troppo complessi e sa fare collegamenti tra nuove informazioni e quelle già possedute, con domande stimolo dell'insegnante; utilizza strategie di autocorrezione.</p> <p>Ricava informazioni da grafici e tabelle e sa costruirne di proprie.</p> <p>Sa utilizzare dizionari e schedari bibliografici.</p> <p>Sa rilevare problemi di esperienza, suggerire ipotesi di soluzione, selezionare quelle che ritiene più efficaci e metterle in pratica.</p> |
| | | 3 |
| | | <p>Con l'aiuto dell'insegnante, ricava e seleziona informazioni da fonti diverse per lo studio, per preparare un'esposizione.</p> <p>Legge, ricava informazioni da semplici grafici e tabelle e sa costruirne, con l'aiuto dell'insegnante.</p> <p>Rileva semplici problemi dall'osservazione di fenomeni di esperienza e formula ipotesi e strategie risolutive.</p> <p>È in grado di formulare semplici sintesi di testi narrativi e informativi non complessi.</p> <p>In autonomia, trasforma in sequenze figurate brevi storie.</p> <p>Riferisce in maniera comprensibile l'argomento principale di testi letti e storie ascoltate e il contenuto, con domande stimolo dell'insegnante.</p> <p>Formula ipotesi risolutive su semplici problemi di esperienza.</p> <p>Ricava informazioni dalla lettura di semplici tabelle, con domande stimolo dell'insegnante.</p> |
| | | 2 |
| | | <p>Pianifica il proprio lavoro e sa individuare le priorità; sa regolare il proprio lavoro in base a feedback interni ed esterni; sa valutarne i risultati.</p> <p>Rileva problemi, seleziona le ipotesi risolutive, le applica e ne valuta gli esiti.</p> <p>È in grado di descrivere le proprie modalità e strategie di apprendimento.</p> <p>Pianifica il proprio lavoro valutandone i risultati.</p> <p>Rileva problemi, individua possibili ipotesi risolutive e le sperimenta valutandone l'esito.</p> |
| | | 5 |
| | | <p>Argomenta in modo critico le conoscenze acquisite.</p> <p>Autovaluta il processo di apprendimento.</p> |
| | | 4 |
| | | <p>Sa formulare sintesi scritte di testi non troppo complessi e sa fare collegamenti tra nuove informazioni e quelle già possedute, con domande stimolo dell'insegnante; utilizza strategie di autocorrezione.</p> <p>Sa pianificare un proprio lavoro e descriverne le fasi; esprime giudizi sugli esiti.</p> <p>Sa rilevare problemi di esperienza, suggerire ipotesi di soluzione, selezionare quelle che ritiene più efficaci e metterle in pratica.</p> |
| | | 3 |
| 2 | | |
| 1 | | |



| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|--|-----------------------|---|
| COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE | Aspetta il proprio turno prima di parlare; ascolta prima di chiedere. Collabora all'elaborazione delle regole della classe e le rispetta. | 5 | <p>Osserva le regole interne e quelle della comunità e del paese (ad es. codice della strada). Conosce alcuni principi fondamentali della Costituzione e le principali funzioni dello Stato. Si impegna con responsabilità nel lavoro e nella vita scolastica; collabora costruttivamente con adulti e compagni; assume iniziative personali e presta aiuto a chi ne ha bisogno.</p> |
| | | 4 | <p>Utilizza con cura materiali e risorse. È in grado di spiegare in modo essenziale le conseguenze dell'utilizzo non responsabile delle risorse sull'ambiente. Collabora costruttivamente con adulti e compagni.</p> |
| | | 3 | <p>Utilizza materiali, attrezzature, risorse con cura e responsabilità, sapendo indicare anche le ragioni e le conseguenze sulla comunità e sull'ambiente di condotte non responsabili. Osserva le regole di convivenza interne e le regole e le norme della comunità e partecipa alla costruzione di quelle della classe e della scuola con contributi personali.</p> |
| | | 2 | <p>Condivide nel gruppo le regole e le rispetta; rispetta le regole della comunità di vita. Rispetta i tempi di lavoro, si impegna nei compiti, li assolve con cura e responsabilità.</p> |
| | | 1 | <p>Rispetta le regole della classe e della scuola; si impegna nei compiti assegnati e li porta a termine responsabilmente.</p> |
| | Assume le conseguenze dei propri comportamenti, senza accampare giustificazioni dipendenti da fattori esterni. Assume comportamenti rispettosi di sé, degli altri, dell'ambiente. | 5 | <p>Utilizza con cura materiali e risorse. È in grado di spiegare compiutamente le conseguenze generali dell'utilizzo non responsabile dell'energia, dell'acqua, dei rifiuti, e adotta comportamenti improntati al risparmio e alla sobrietà. Accetta con equilibrio sconfitte, frustrazioni, insuccessi, individuandone anche le possibili cause e i possibili rimedi. Argomenta con correttezza le proprie ragioni e tiene conto di quelle altrui. Adegua i comportamenti ai diversi contesti e agli interlocutori, e ne individua le motivazioni. Richiama alle regole nel caso non vengano rispettate; accetta responsabilmente le conseguenze delle proprie azioni.</p> |
| | | 4 | <p>È in grado di spiegare in modo essenziale le conseguenze dell'utilizzo non responsabile delle risorse sull'ambiente. Comprende il senso delle regole di comportamento, discrimina i comportamenti difforni. Accetta responsabilmente le conseguenze delle proprie azioni.</p> |
| | | 3 | <p>Collabora nel lavoro e nel gioco, aiutando i compagni in difficoltà e portando contributi originali. Sa adeguare il proprio comportamento e il registro comunicativo ai diversi contesti e al ruolo degli interlocutori.</p> |
| | | 2 | <p>Utilizza materiali, strutture, attrezzature proprie e altrui con rispetto e cura. Utilizza con parsimonia e cura le risorse energetiche e naturali (acqua, luce, riscaldamento, trattamento dei rifiuti ecc.).</p> |
| | | 1 | <p>Utilizza i materiali propri e altrui e le strutture della scuola con cura. Rispetta le regole nei giochi.</p> |

| DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | | | | |
|--|--|---|--|--|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | | |
| COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE | <p>In un gruppo, fa proposte che tengano conto anche delle opinioni ed esigenze altrui.</p> <p>Partecipa attivamente alle attività formali e non formali, senza escludere alcuno dalla conversazione o dalle attività.</p> | 5 | <p>Argomenta con correttezza le proprie ragioni e tiene conto di quelle altrui.</p> <p>Adegua i comportamenti ai diversi contesti e agli interlocutori, e ne individua le motivazioni.</p> <p>Richiama alle regole nel caso non vengano rispettate; accetta responsabilmente le conseguenze delle proprie azioni; segnala agli adulti responsabili comportamenti contrari al rispetto e alla dignità a danno di altri: compagni, di cui sia testimone.</p> | |
| | | 4 | Collabora costruttivamente con adulti e compagni. | |
| | | 3 | <p>Accetta sconfitte, frustrazioni, contrarietà, difficoltà senza reazioni esagerate, sia fisiche sia verbali.</p> <p>Ascolta i compagni tenendo conto dei loro punti di vista; rispetta i compagni diversi per condizione, provenienza ecc. e mette in atto comportamenti di accoglienza e di aiuto.</p> | |
| | | 2 | <p>Presta aiuto ai compagni, collabora nel gioco e nel lavoro.</p> <p>Ha rispetto per l'autorità e per gli adulti; tratta con correttezza tutti i compagni, compresi quelli diversi per condizione, provenienza, cultura ecc. e quelli per i quali non ha simpatia.</p> | |
| | | 1 | Accetta contrarietà, frustrazioni, insuccessi senza reazioni fisiche aggressive. | |
| | | <p>Argomenta criticamente intorno al significato delle regole e delle norme di principale rilevanza nella vita quotidiana e al senso dei comportamenti dei cittadini.</p> | 5 | <p>È in grado di esprimere giudizi sul significato della ripartizione delle funzioni dello Stato, di legge, norma, patto, sul rapporto doveri/ diritti e sul significato di alcune norme che regolano la vita civile, anche operando confronti con norme vigenti in altri paesi.</p> <p>È in grado di motivare la necessità di rispettare regole e norme e di spiegare le conseguenze di comportamenti difformi.</p> |
| | | | 4 | Comprende il senso delle regole di comportamento, discrimina i comportamenti non idonei e li riconosce in sé e negli altri, riflettendo criticamente. |
| | | | 3 | È in grado di esprimere semplici giudizi sul significato dei principi fondamentali e di alcune norme che hanno rilievo per la sua vita quotidiana (ad es. il codice della strada, le imposte, l'obbligo di istruzione ecc.). |
| | | | 2 | Mette a confronto norme e consuetudini del nostro paese con alcune dei Paesi di provenienza di altri compagni, per rilevarne, in contesto collettivo, somiglianze e differenze. |
| | | | 1 | Condivide nel gruppo le regole e le rispetta; rispetta le regole della comunità di vita. |
| | | 1 | Individua i ruoli presenti in famiglia e nella scuola, compreso il proprio e i relativi obblighi, rispettandoli. | |



| COMPETENZA | | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | |
|---|--|--|--------------------|--|--|
| CHIAVE DI RIFERIMENTO | | | | | |
| COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE | | Conosce le agenzie di servizio pubblico della propria comunità e le loro funzioni. Conosce gli organi di governo e le funzioni degli enti: Comune, Provincia, Regione. Conosce gli organi dello Stato e le funzioni di quelli principali: Presidente della Repubblica, Parlamento, Governo, Magistratura. Conosce i principi fondamentali della Costituzione e sa argomentare sul loro significato. Conosce i principali enti sovranazionali: UE, ONU ecc. | 5 | Conosce alcuni principi fondamentali della Costituzione e le principali funzioni dello Stato; gli organi e la struttura amministrativa di Regioni, Province, Comuni. Conosce la composizione e la funzione dell'Unione Europea e i suoi principali organi di governo, e alcune organizzazioni internazionali e le relative funzioni. | |
| | | | 4 | Conosce i principi fondamentali della Costituzione e le principali funzioni dello Stato. Conosce la composizione e la funzione dell'Unione Europea e i suoi principali organismi istituzionali. Conosce le principali organizzazioni internazionali. | |
| | | | 3 | Conosce le principali strutture politiche, amministrative ed economiche del proprio paese; alcuni principi fondamentali della Costituzione; i principali organi dello Stato e quelli amministrativi a livello locale. | |
| | | | 2 | Conosce tradizioni e usanze del proprio ambiente di vita e le mette a confronto con quelle di compagni provenienti da altri paesi, individuandone, in contesto collettivo, somiglianze e differenze. | |
| | | | 1 | | |
| SPIRITO DI INIZIATIVA E IMPRENDITORIALITÀ | | | 5 | Conosce le principali strutture di servizi (produttive e culturali) del territorio regionale e nazionale e gli organi amministrativi a livello territoriale e nazionale. Assume iniziative nella vita personale e nel lavoro, valutando aspetti positivi e negativi di scelte diverse e le possibili conseguenze. | |
| | | | 4 | Assume in modo pertinente i ruoli che gli competono o che gli sono assegnati nel lavoro, nel gruppo, nella comunità. Conosce le strutture di servizi (amministrative e produttive) del proprio territorio e le loro funzioni; gli organi e le funzioni degli enti territoriali e quelli principali dello Stato. Assume iniziative personali pertinenti, porta a termine compiti in modo accurato e responsabile. | |
| | | Prende decisioni, singolarmente e/o condivise da un gruppo. | 3 | Rispetta le funzioni connesse ai ruoli diversi nella comunità. Conosce i principali servizi e strutture produttive e culturali presenti nel territorio. Assume iniziative personali, porta a termine compiti, valutando anche gli esiti del lavoro; sa pianificare il proprio lavoro e individuare alcune priorità; sa valutare, con l'aiuto dell'insegnante, gli aspetti positivi e negativi di alcune scelte. | |
| | | | 2 | Conosce ruoli e funzioni nella scuola e nella comunità. Assume iniziative personali nel gioco e nel lavoro e le affronta con impegno e responsabilità. | |
| | | | 1 | Individua i ruoli presenti nella comunità di vita e le relative funzioni. Sostiene le proprie opinioni con semplici argomentazioni. | |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|---|--|-----------------------|---|
| SPIRITO DI INIZIATIVA E IMPRENDITORIALITÀ | Valuta tempi, strumenti e risorse rispetto a un compito assegnato. Progetta un percorso operativo e lo ristruttura in base a problematiche insorte, trovando nuove strategie risolutive. Coordina l'attività personale e/o di un gruppo. | 5 | <p>Individua problemi, formula e seleziona soluzioni, le attua e ne valuta gli esiti, pianificando gli eventuali correttivi.</p> <p>Assume iniziative personali pertinenti, porta a termine compiti in modo accurato e responsabile, valutando con accuratezza anche gli esiti del lavoro; pondera i diversi aspetti connessi alle scelte da compiere, valutandone rischi e opportunità e le possibili conseguenze.</p> <p>Reperisce e attua soluzioni a problemi di esperienza, valutandone gli esiti e ipotizzando correttivi e miglioramenti, anche con il supporto dei pari.</p> |
| | | 4 | <p>Sa esprimere ipotesi di soluzione a problemi di esperienza, attuarle e valutarne gli esiti.</p> <p>Sa utilizzare alcune conoscenze apprese, con il supporto dell'insegnante, per risolvere problemi di esperienza; generalizza le soluzioni a problemi analoghi, utilizzando suggerimenti dell'insegnante.</p> |
| | | 3 | <p>Riconosce situazioni certe, possibili, improbabili, legate alla concreta esperienza.</p> <p>Sa formulare semplici ipotesi risolutive a semplici problemi di esperienza, individuare quelle che ritiene più efficaci e realizzarle.</p> |
| | | 2 | <p>Porta a termine i compiti assegnati; assume iniziative spontanee di gioco o di lavoro.</p> |
| | | 1 | <p>Sa pianificare azioni nell'ambito personale e del lavoro, individuando le priorità, giustificando le scelte e valutando gli esiti, reperendo anche possibili correttivi a quelli non soddisfacenti.</p> <p>Collabora in un gruppo di lavoro o di gioco, tenendo conto dei diversi punti di vista e confrontando le proprie idee con quelle altrui.</p> |
| | | 5 | <p>È in grado di assumere ruoli di responsabilità all'interno del gruppo (coordinare il lavoro, tenere i tempi, documentare il lavoro, reperire materiali ecc.).</p> <p>Sa, con la collaborazione del gruppo e dell'insegnante, redigere semplici progetti (individuazione del risultato atteso, obiettivi intermedi, risorse e tempi necessari, pianificazione delle azioni, realizzazione, valutazione degli esiti, documentazione).</p> <p>Con l'aiuto dell'insegnante e del gruppo, effettua indagini in contesti diversi, individuando il problema da approfondire, gli strumenti di indagine, realizzando le azioni, raccogliendo e organizzando i dati, interpretando i risultati.</p> |
| | | 4 | <p>Utilizza le conoscenze apprese per risolvere problemi di esperienza e ne generalizza le soluzioni a contesti simili.</p> <p>Con l'aiuto dell'insegnante e il supporto del gruppo, sa effettuare semplici indagini su fenomeni sociali, naturali ecc., traendone semplici informazioni.</p> <p>Reperisce e attua soluzioni a problemi di esperienza, valutandone gli esiti e ipotizzando correttivi e miglioramenti, anche con il supporto dei pari.</p> |
| | | 3 | <p>Sa pianificare il proprio lavoro e individuare alcune priorità; sa valutare, con l'aiuto dell'insegnante, gli aspetti positivi e negativi di alcune scelte.</p> <p>Sa esprimere ipotesi di soluzione a problemi di esperienza, attuarle e valutarne gli esiti.</p> |
| | | 2 | <p>Porta a termine i compiti assegnati; sa descrivere le fasi di un lavoro sia preventivamente sia successivamente ed esprime semplici valutazioni sugli esiti delle proprie azioni.</p> |
| | | 1 | <p>In presenza di un problema, formula semplici ipotesi di soluzione.</p> <p>Descrive semplici fasi di giochi o di lavoro in cui è impegnato.</p> |

| DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | | | |
|---|--|-----------------------|--|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | |
| SPIRITO DI INIZIATIVA E IMPRENDITORIALITÀ | Sa autovalutarsi, riflettendo sul percorso svolto. | 5 | Assume iniziative nella vita personale e nel lavoro, valutando aspetti positivi e negativi di scelte diverse e le possibili conseguenze. Individua problemi, formula e seleziona soluzioni, le attua e ne valuta gli esiti, pianificando gli eventuali correttivi. |
| | | 4 | Reperisce e attua soluzioni a problemi di esperienza, valutandone gli esiti e ipotizzando correttivi e miglioramenti, anche con il supporto dei pari. |
| | | 3 | Sa valutare, con l'aiuto dell'insegnante, gli aspetti positivi e negativi di alcune scelte. |
| | | 2 | Esprime semplici valutazioni sugli esiti delle proprie azioni. Sa portare semplici motivazioni a supporto delle scelte che opera e, con il supporto dell'adulto, sa formulare ipotesi sulle possibili conseguenze di scelte diverse. |
| | | 1 | Sostiene le proprie opinioni con semplici argomentazioni. |
| CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - IDENTITÀ STORICA | | 5 | Conosce aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico. Conosce aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione. Conosce aspetti e processi essenziali della storia del suo ambiente. Conosce aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità, e li sa mettere in relazione con i fenomeni storici studiati. |
| | | 4 | Utilizza correttamente le linee del tempo diacroniche e sincroniche rispetto alle civiltà, ai fatti e agli eventi studiati. Colloca e contestualizza nel tempo e nello spazio storico le principali vestigia del passato presenti nel proprio territorio. |
| | | 3 | Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni. Utilizza correttamente gli organizzatori temporali di successione, contemporaneità, durata, rispetto alla propria esperienza concreta. Sa leggere l'orologio. |
| | | 2 | Conosce e colloca correttamente nel tempo gli avvenimenti della propria storia personale e familiare. Utilizza in modo pertinente gli organizzatori temporali (prima, dopo, ora). |
| | | 1 | Si orienta nel tempo della giornata, ordinando in corretta successione le principali azioni. Si orienta nel tempo della settimana con il supporto di strumenti (ad es. l'orario scolastico), collocando correttamente le principali azioni di routine. Ordina correttamente i giorni della settimana, i mesi, le stagioni. Colloca ordinatamente in una linea del tempo i principali avvenimenti della propria storia personale. Distingue avvenimenti in successione e avvenimenti contemporanei. |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|--|-----------------------|---|
| CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - IDENTITÀ STORICA | Sa utilizzare le fonti (reperirle, leggerle e confrontarle). Organizza le conoscenze acquisite in quadri di civiltà, strutturati in base ai bisogni dell'uomo. Confronta gli eventi storici del passato con quelli attuali, individuando elementi di continuità/discontinuità, somiglianza/diversità. Collega fatti d'attualità a eventi del passato e viceversa, esprimendo valutazioni. | 5 | Si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici, anche mediante l'uso di risorse digitali. Produce informazioni storiche con fonti di vario genere (anche digitali) e le sa organizzare in testi. Comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio. |
| | | 4 | Individua le trasformazioni intervenute nel tempo e nello spazio, anche utilizzando le fonti storiografiche che può rintracciare attraverso personali ricerche nelle biblioteche e nel web. |
| | | 3 | Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti. Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche. Usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici. |
| | | 2 | Sa rintracciare reperti e fonti documentali e testimoniali della propria storia personale e familiare. |
| | | 1 | Rintraccia le fonti testimoniali e documentali della propria storia personale con l'aiuto dell'insegnante e dei familiari. |
| | | 5 | Espone oralmente e con scritture (anche digitali) le conoscenze storiche acquisite, operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni. Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo. Comprende aspetti, processi e avvenimenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello Stato unitario fino alla nascita della Repubblica, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico. |
| | | 4 | Rispetto alle civiltà studiate, conosce gli aspetti rilevanti, confronta quadri di civiltà anche con il presente e il recente passato della storia della propria comunità. Individua le trasformazioni intervenute nel tempo e nello spazio, anche utilizzando le fonti storiografiche che può rintracciare attraverso personali ricerche nelle biblioteche e nel web. Colloca e contestualizza nel tempo e nello spazio storico le principali vestigia del passato presenti nel proprio territorio; individua le continuità tra passato e presente nelle civiltà contemporanee. |
| | | 3 | Riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita. Riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale. Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali. Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali. Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal Paleolitico alla fine del mondo antico, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità. Comprende aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal Paleolitico alla fine dell'impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità. |
| | | 2 | Individua le trasformazioni intervenute nelle principali strutture (sociali, politiche, tecnologiche, culturali, economiche) rispetto alla storia locale nell'arco dell'ultimo secolo, utilizzando reperti e fonti diverse e mette a confronto le strutture odierne con quelle del passato. Conosce fenomeni essenziali della storia della Terra e dell'evoluzione dell'uomo e strutture organizzative umane della preistoria e delle prime civiltà antiche. |
| | | 1 | Individua le principali trasformazioni operate dal tempo in oggetti, animali, persone. |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|-----------------------|---|
| CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - PATRIMONIO ARTISTICO E MUSICALE | Utilizza voce, strumenti e nuove tecnologie per produrre, anche in modo creativo, messaggi musicali. Distingue e classifica gli elementi base del linguaggio musicale, anche rispetto al contesto storico e culturale. | 5 | Partecipa in modo attivo alla realizzazione di esperienze musicali attraverso l'esecuzione e l'interpretazione di brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti. Usa diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'analisi e alla riproduzione di brani musicali. È in grado di ideare e realizzare, anche attraverso l'improvvisazione o partecipando a processi di elaborazione collettiva, messaggi musicali e multimediali, nel confronto critico con modelli appartenenti al patrimonio musicale, utilizzando anche sistemi informatici. |
| | | 4 | Eseguе collettivamente e individualmente brani vocali/strumentali anche polifonici, curando intonazione, espressività, interpretazione. |
| | | 3 | Esplora diverse possibilità espressive della voce, di oggetti sonori e strumenti musicali, imparando ad ascoltare se stesso e gli altri; fa uso di forme di notazione analogiche o codificate. Articola combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche, applicando schemi elementari; le esegue con la voce, il corpo e gli strumenti, ivi compresi quelli della tecnologia informatica. Improvvisa liberamente e in modo creativo, imparando gradualmente a dominare tecniche e materiali. Eseguе, da solo e in gruppo, semplici brani vocali o strumentali, appartenenti a generi e culture differenti, utilizzando anche strumenti didattici e autocostruiti. |
| | | 2 | Riproduce eventi sonori e semplici brani musicali, anche in gruppo, con strumenti non convenzionali e convenzionali; canta in coro mantenendo una soddisfacente sintonia con gli altri. |
| | | 1 | Produce eventi sonori utilizzando strumenti non convenzionali; canta in coro. Si muove seguendo ritmi, e li sa riprodurre. |
| | | 5 | Integra con altri saperi e altre pratiche artistiche le proprie esperienze musicali, servendosi anche di appropriati codici e sistemi di codifica. |
| | | 4 | Distingue gli elementi basilari del linguaggio musicale, anche all'interno di brani musicali. Sa scrivere e leggere le note; sa utilizzare semplici spartiti per l'esecuzione vocale e strumentale. |
| | | 3 | Esplora, discrimina ed elabora eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte. Riconosce gli elementi costitutivi di un semplice brano musicale. Ascolta, interpreta e descrive brani musicali di diverso genere. |
| | | 2 | Conosce la notazione musicale e la sa rappresentare con la voce e con i più semplici strumenti convenzionali. |
| | | 1 | Distingue alcune caratteristiche fondamentali dei suoni. |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|-----------------------|---|
| CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - PATRIMONIO ARTISTICO E MUSICALE | Utilizza tecniche, codici ed elementi del linguaggio iconico per creare, rielaborare e sperimentare immagini e forme. | 5 | Realizza elaborati personali e creativi sulla base di un'ideazione e progettazione originale, applicando le conoscenze e le regole del linguaggio visivo, scegliendo in modo funzionale tecniche e materiali differenti, anche con l'integrazione di più media e codici espressivi. Padroneggia gli elementi principali del linguaggio visivo, legge e comprende i significati di immagini statiche e in movimento, di filmati audiovisivi e di prodotti multimediali. |
| | | 4 | Produce manufatti grafici, plastici, pittorici, utilizzando tecniche, materiali, strumenti diversi e rispettando alcune semplici regole esecutive (proporzioni, uso dello spazio nel foglio, uso del colore, applicazione elementare della prospettiva ecc.). Utilizza le tecnologie per produrre oggetti artistici, integrando le diverse modalità espressive e i diversi linguaggi, con il supporto dell'insegnante e del gruppo di lavoro. |
| | | 3 | Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali). |
| | | 2 | Produce oggetti attraverso tecniche espressive diverse (plastica, pittorica, multimediale, musicale), se guidato, mantenendo l'attenzione con il tema proposto. |
| | | 1 | Produce oggetti attraverso la manipolazione di materiali, con la guida dell'insegnante. Disegna spontaneamente, esprimendo sensazioni ed emozioni; sotto la guida dell'insegnante, disegna esprimendo descrizioni. |
| | Analizza testi iconici, visivi e letterari individuandone stili e generi. | 5 | Analizza e descrive beni culturali, immagini statiche e multimediali, utilizzando il linguaggio appropriato. |
| | | 4 | Distingue, in un testo iconico-visivo, gli elementi fondamentali del linguaggio visuale, individuandone il significato, con l'aiuto dell'insegnante. |
| | | 3 | È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (quali opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti) e messaggi multimediali (quali spot, brevi filmati, videoclip ecc.). Individua i principali aspetti formali dell'opera d'arte; apprezza le opere artistiche e artigianali provenienti da culture diverse dalla propria. |
| | | 2 | Osserva opere d'arte figurativa ed esprime apprezzamenti pertinenti. Segue film adatti alla sua età, riferendone gli elementi principali ed esprimendo apprezzamenti personali. |
| 1 | Sa descrivere, su domande stimolo, gli elementi distinguenti di immagini diverse: disegni, foto, pitture, film d'animazione e non. Distingue forme, colori ed elementi figurativi presenti in immagini statiche di diverso tipo. | | |



| DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA | | |
|---|--|-----------------------|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO |
| CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - PATRIMONIO ARTISTICO E MUSICALE | Legge, interpreta ed esprime apprezzamenti e valutazioni su fenomeni artistici di vario genere (musicale, visivo, letterario). Esprime valutazioni critiche su messaggi veicolati da codici multimediali, artistici, audiovisivi ecc. (film, programmi TV, pubblicità ecc.). | 5 |
| | | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| | Comprende e valuta eventi, materiali, opere musicali, riconoscendone i significati, anche in relazione alla propria esperienza musicale e ai diversi contesti storico-culturali. Legge le opere più significative prodotte nell'arte antica, medievale, moderna e contemporanea, sapendole collocare nei rispettivi contesti storici, culturali e ambientali; riconosce il valore culturale di immagini, di opere e di oggetti artigianali prodotti in paesi diversi dal proprio. Riconosce gli elementi principali del patrimonio culturale, artistico e ambientale del proprio territorio ed è sensibile ai problemi della sua tutela e conservazione. Individua i beni culturali, ambientali, di arte applicata presenti nel territorio, operando, con l'aiuto dell'insegnante, una prima classificazione. Esprime semplici giudizi estetici su brani musicali, opere d'arte, opere cinematografiche. Conosce i principali beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio e manifesta sensibilità e rispetto per la loro salvaguardia. Nell'ascolto di brani musicali, esprime apprezzamenti non soltanto rispetto alle sollecitazioni emotive, ma anche sull'aspetto estetico (ad es. confrontando generi diversi). Osserva opere d'arte figurativa ed esprime apprezzamenti pertinenti. Segue film adatti alla sua età, riferendone gli elementi principali ed esprimendo apprezzamenti personali. Ascolta brani musicali e li commenta dal punto di vista delle sollecitazioni emotive. Disegna spontaneamente, esprimendo sensazioni ed emozioni; sotto la guida dell'insegnante, disegna esprimendo descrizioni. | |

| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|---|--|-----------------------|---|
| <p>CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - ESPRESSIONE CORPorea</p> | <p>Coordina azioni e schemi motori e utilizza strumenti ginnici.</p> | 5 | <p>È consapevole delle proprie competenze motorie sia nei punti di forza sia nei limiti. Utilizza le abilità motorie e sportive acquisite adattando il movimento in situazione.</p> |
| | | 4 | <p>Coordina azioni, schemi motori, gesti tecnici, con buon autocontrollo e sufficiente destrezza. Utilizza in maniera appropriata attrezzi ginnici e spazi di gioco.</p> |
| | | 3 | <p>Acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali, nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti. Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di maturare competenze di gocosport, anche come orientamento alla futura pratica sportiva. Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche.</p> |
| | | 2 | <p>Coordina tra loro alcuni schemi motori di base con discreto autocontrollo. Utilizza correttamente gli attrezzi ginnici e gli spazi di gioco secondo le consegne dell'insegnante.</p> |
| | | 1 | <p>Individua le caratteristiche essenziali del proprio corpo nella sua globalità (dimensioni, forma, posizione, peso ecc.). Individua e riconosce le varie parti del corpo su di sé e gli altri. Usa il proprio corpo rispetto alle varianti spaziali (vicino-lontano, davanti-dietro, sopra-sotto, alto-basso, corto-lungo, grande-piccolo, sinistra-destra, pieno-vuoto) e temporali (prima-dopo, contemporaneamente, veloce-lento). Individua le variazioni fisiologiche del proprio corpo (respirazione, sudorazione) nel passaggio dalla massima attività allo stato di rilassamento. Conosce l'ambiente (spazio) in rapporto al proprio corpo e sa muoversi in esso. Padroneggia gli schemi motori di base: strisciare, rotolare, camminare, correre, saltare, lanciare, mirare, arrampicarsi, dondolarsi ecc. Esegue semplici consegne in relazione agli schemi motori di base (camminare, correre, saltare, rotolare, strisciare, lanciare ecc.).</p> |



| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | CRITERI EVIDENZE | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|--|---|-----------------------|--|
| CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - ESPRESSIONE CORPorea | Partecipa a giochi rispettando le regole e gestendo ruoli ed eventuali conflitti. | 5 | Utilizza gli aspetti comunicativo-relazionali del linguaggio motorio per entrare in relazione con gli altri, praticando attivamente, inoltre, i valori sportivi (fair play) come modalità di relazione quotidiana e di rispetto delle regole. |
| | | 4 | Partecipa a giochi di movimento, giochi tradizionali, giochi sportivi di squadra, rispettando autonomamente le regole, i compagni, le strutture. Conosce le regole essenziali di alcune discipline sportive. |
| | | 3 | Gestisce i diversi ruoli assunti nel gruppo e i momenti di conflittualità senza reazioni fisiche, né aggressive, né verbali. Agisce rispettando i criteri base di sicurezza per sé e per gli altri, sia nel movimento sia nell'uso degli attrezzi, e trasferisce tale competenza nell'ambiente scolastico ed extrascolastico. |
| | | 2 | Comprende, all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport, il valore delle regole e l'importanza di rispettarle. Partecipa a giochi di movimento tradizionali e di squadra, seguendo le regole e le istruzioni impartite dall'insegnante o dai compagni più grandi; accetta i ruoli affidatigli nei giochi, segue le osservazioni degli adulti e i limiti da essi impartiti nei momenti di conflittualità. |
| | | 1 | Rispetta le regole dei giochi. |
| | Utilizza il movimento come espressione di stati d'animo diversi. | 5 | Utilizza le abilità motorie e sportive acquisite adattando il movimento in situazione. |
| | | 4 | Utilizza gli aspetti comunicativo-relazionali del linguaggio motorio per entrare in relazione con gli altri. |
| | | 3 | Utilizza il movimento anche per rappresentare e comunicare stati d'animo, nelle rappresentazioni teatrali, nell'accompagnamento di brani musicali, nella danza, utilizzando suggerimenti dell'insegnante. |
| | | 2 | Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali e coreutiche. |
| | | 1 | Utilizza il corpo e il movimento per esprimere vissuti e stati d'animo e nelle drammatizzazioni. |
| | Assume comportamenti corretti dal punto di vista igienico-sanitario e della sicurezza di sé e degli altri. | 5 | Riconosce, ricerca e applica a se stesso comportamenti di promozione dello "star bene", in ordine a un sano stile di vita e alla prevenzione. Rispetta criteri base di sicurezza per sé e per gli altri. È capace di integrarsi nel gruppo, di assumersi responsabilità e di impegnarsi per il bene comune. |
| | | 4 | Assume comportamenti rispettosi dell'igiene, della salute e della sicurezza proprie e altrui. |
| | | 3 | Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del corpo, a un corretto regime alimentare e alla prevenzione dell'uso di sostanze che inducono dipendenza. |
| 2 | Conosce le misure dell'igiene personale che segue in autonomia; segue le istruzioni per la sicurezza propria e altrui impartite dagli adulti. | | |
| 1 | Sotto la supervisione dell'adulto, osserva le norme igieniche e comportamentali di prevenzione degli infortuni. | | |

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO PRODOTTO

| DIMENSIONI DI OSSERVAZIONE | CRITERI | LIVELLO ATTRIBUITO | DESCRITTORI E LIVELLI DI PADRONANZA |
|---|---|---|--|
| LINGUAGGIO E COMUNICAZIONE | Utilizzo del linguaggio tecnico specifico | 5 | Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, è stato utilizzato in modo pertinente e corretto il linguaggio specifico richiesto, con precisione e accuratezza rispetto ai diversi contesti. |
| | | 4 | Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, è stato utilizzato in modo pertinente e corretto il linguaggio specifico richiesto. |
| | | 3 | Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, è stato utilizzato un linguaggio corretto, con l'utilizzo dei termini specifici essenziali. |
| | | 2 | Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, si è utilizzato un linguaggio standard, privo di termini specifici. |
| | | 1 | Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, il linguaggio utilizzato è essenziale, privo di riferimenti tecnici specifici, non sempre preciso ed esplicativo. |
| | Efficacia comunicativa rispetto allo scopo e al target di riferimento | 5 | Il linguaggio utilizzato nella realizzazione del prodotto, nella sua illustrazione e presentazione è chiaro, ben strutturato, pienamente attinente allo scopo e alla funzione, ben calibrato e modulato rispetto ai contesti e ai destinatari. |
| | | 4 | Il linguaggio utilizzato nella realizzazione del prodotto, nella sua illustrazione e presentazione è chiaro, ben strutturato, calibrato rispetto al contesto, allo scopo, alla funzione e al destinatario. |
| | | 3 | Il linguaggio utilizzato nella realizzazione del prodotto, nella sua illustrazione e presentazione è strutturato e rispettoso dello scopo, con qualche incertezza rispetto al registro adeguato al contesto, alla funzione e al destinatario. |
| | | 2 | Il linguaggio utilizzato è corretto e rispondente al tema, ma generico e non riferito, nel registro, alle specifiche funzioni, scopi, destinatari della comunicazione. |
| | | 1 | Il linguaggio utilizzato è generico, essenziale, non calibrato sulle specificità del prodotto. |
| Utilizzo di tipologie testuali specifiche | 5 | Vengono utilizzate le tipologie testuali più adeguate per la realizzazione, illustrazione del prodotto, anche rispetto alle diverse esigenze (testo espositivo; testo argomentativo; lettera; schemi; relazione tecnica ecc.). Le strutture delle diverse tipologie vengono utilizzate in modo pertinente e flessibile, con elementi di originalità e creatività. | |
| | 4 | Vengono utilizzate le tipologie testuali più adeguate per la realizzazione, illustrazione del prodotto, anche rispetto alle diverse esigenze (testo espositivo; testo argomentativo; lettera; schemi; relazione tecnica ecc.). | |
| | 3 | Vengono utilizzate in modo pertinente ed efficace alcune tipologie testuali. | |
| | 2 | Vengono utilizzate alcune tipologie testuali, utilizzando un linguaggio corretto, ma essenziale, non sempre calibrato sulle esigenze comunicative delle diverse fasi del lavoro. | |
| | 1 | Vengono utilizzate poche tipologie testuali, non sempre calibrate sulle esigenze comunicative delle diverse fasi del lavoro e con linguaggio generico, essenziale, poco preciso. | |

| CORRETTEZZA, PRECISIONE, FUNZIONALITÀ | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Correttezza, completezza | 5 | Il prodotto è completo in tutte le sue parti, correttamente eseguito e pienamente rispondente a tutti i parametri della consegna, con soluzioni originali e spunti per il miglioramento. |
| | 4 | Il prodotto è completo in tutte le sue parti, correttamente eseguito e rispondente a tutti i parametri della consegna, con soluzioni originali. |
| | 3 | Il prodotto è correttamente eseguito e completo, rispondente in modo sufficiente ai parametri della consegna. |
| | 2 | Il prodotto è sostanzialmente corretto, pur presentando incompletezze in alcune parti. |
| | 1 | Il prodotto è incompleto ed eseguito in modo sommario. |
| Precisione, funzionalità, efficacia | 5 | Le soluzioni adottate sono precise, pienamente funzionali ed efficaci dal punto di vista pratico, estetico e della convenienza. |
| | 4 | Le soluzioni adottate sono precise, pienamente funzionali ed efficaci dal punto di vista pratico. |
| | 3 | Le soluzioni adottate sono precise, corrette e funzionali. |
| | 2 | Le soluzioni adottate sono in gran parte corrette e funzionali, pur presentando alcune imprecisioni e debolezze sotto l'aspetto della precisione. |
| | 1 | Il prodotto presenta scorrettezze esecutive e imprecisioni che ne compromettono la funzionalità. |

Questa griglia assume come elementi di osservazione le “evidenze” del curricolo riferite alle diverse competenze chiave, e come criteri le voci dei livelli di padronanza che fanno capo alle diverse evidenze. In pratica, evidenze e livelli di competenza del curricolo vengono trasformati in griglia di osservazione.

La griglia è uno strumento di lavoro e può essere utilizzata in modo flessibile, a seconda della composizione dell’UDA. Possono essere utilizzate tutte o alcune voci, altre possono essere modificate e ne possono essere aggiunte di nuove.

Alcuni criteri riferiti alle competenze di Comunicazione nella madrelingua, Imparare a imparare e Spirito di iniziativa e imprenditorialità possono essere utilizzati anche per la valutazione della fase di riflessione-ricostruzione-autovalutazione, realizzata mediante la relazione finale.

Le voci proposte per la valutazione del prodotto possono senz’altro variare a seconda del tipo di prodotto e delle sue caratteristiche, ed essere integrate anche con valutazioni più precise e pertinenti, tarate sulle specifiche dell’oggetto.

I criteri di valutazione del prodotto potranno inoltre efficacemente concorrere alla valutazione delle competenze a cui specificamente esso si riferisce (ad esempio, se il prodotto è un manufatto o una ricerca di tipo tecnico-scientifico, servirà a mettere in luce le competenze in scienza e tecnologia; se il prodotto è un’indagine sociale, servirà a supportare la valutazione in matematica – gli strumenti statistici –, le competenze sociali e civiche ecc.).

I criteri di osservazione sono rappresentati dalle evidenze della competenza contenute nelle rubriche; i campi di osservazione descrivono i livelli di padronanza rispetto alle diverse evidenze e sono ripresi dai 5 livelli delle rubriche (cfr gli esempi di curricolo all’indirizzo: www.pearson.it/ladidatticapercompetenze).

In questo modo, in base alla padronanza che l’allievo avrà evidenziato nello svolgimento dell’UDA, sarà possibile valutare il suo lavoro immediatamente collocandolo su uno dei cinque livelli delle rubriche. L’allievo potrà, nei diversi descrittori, collocarsi su una gamma omogenea (ad esempio, sempre sul livello 5), oppure in livelli diversi su evidenze diverse. La valutazione generale rispetto alla competenza in quella UDA risulterà da una ponderazione delle differenti risultanze.

Ne scaturirà un profilo di valutazione che, messo insieme ad altri elementi raccolti nel tempo (UDA, compiti significativi, esperienze ecc.), potrà contribuire progressivamente a costruire quel profilo generale della padronanza dell’allievo, che intercetterà i livelli della rubrica.

Abbiamo visto che un’UDA serve a mettere a fuoco aspetti di diverse competenze, ma una sola certamente non basta a costruire la padronanza della competenza. Infatti, la competenza è una dimensione evolutiva che si costruisce in tempi medio-lunghi e per questo serve un lavoro sistematico, intenzionale, protratto nel tempo per permettere agli allievi di acquisire le conoscenze e le abilità, ma anche di imparare a utilizzarle per risolvere problemi e gestire consapevolmente situazioni in autonomia e responsabilità, relazionandosi con gli altri.

Quindi, i giudizi di diverse UDA condotte nel tempo su prove e in contesti diversi, i compiti significativi, le osservazioni sul lavoro quotidiano e ordinario dell’allievo alimenteranno tutti quel profilo generale che sarà messo a confronto con i profili

dei livelli della rubrica. Nessun allievo avrà un profilo generale identico e sovrapponibile ai livelli della rubrica, come abbiamo già detto; tuttavia gli sarà attribuito il livello che meglio comprende e rispecchia il suo profilo generale.

Abbiamo già avuto modo di dire che la valutazione dell'UDA può servire a valutare, oltre che la competenza, anche il profitto. Poiché nell'UDA si costruiscono conoscenze, abilità e competenze e, infatti, certamente serve a valutare anche il profitto, anzi la valutazione avrà quella sensibilità e completezza maggiore che le deriva dall'aver apprezzato l'alunno in situazione. Nell'esempio di UDA che abbiamo riportato nel capitolo precedente, è stato anche previsto nell'apparato di valutazione che l'UDA sia utilizzata per la valutazione di profitto del singolo docente coinvolto e abbia un certo peso nella valutazione finale. Altra avvertenza: gli aspetti meramente legati a conoscenze e abilità possono essere valutati dai singoli docenti interessati, ma la competenza è sempre oggetto di valutazione collegiale, poiché solo la visione concertata di più persone che abbiano potuto osservare l'alunno in contesti significativi diversi potrà esprimere una valutazione attendibile della competenza.

6. Conclusioni

È bene ribadire ancora una volta che l'approccio per competenze non significa che non si devono dare conoscenze. Tuttavia occorre tener presente che oggi la scuola non è più l'unica agenzia che fornisce conoscenza: il suo compito specifico è piuttosto quello di offrire metodi per acquisire conoscenza, per organizzarla in sistemi significativi e per contestualizzarla nell'esperienza.

I contenuti sono veicoli e strumenti di competenza, non fini; vanno operate scelte per la selezione dei saperi essenziali e quindi è necessario uno sforzo di ricerca di metodologie, tecniche didattiche e atteggiamenti educativi che permettano che questi saperi – fatti di contenuti, concetti, teorie, principi – diventino conoscenza, ovvero capitale permanente della persona, possano supportare le abilità e, insieme a queste, fornire i mattoni per la competenza.

Perché insegnare per competenze?

- Perché sono il significato e lo scopo per cui si apprende.
- Perché sono ciò che effettivamente «resta in noi dopo che abbiamo dimenticato tutto quello che avevamo imparato»³.
- Perché permettono di valorizzare l'esperienza, costruire l'apprendimento attraverso di essa e rappresentarla tramite la parola che opera riflessione.
- Perché è per questo che gli allievi ci vengono affidati dalla società, per aiutarli a diventare persone e cittadini autonomi e responsabili, capaci di realizzazione personale e sociale, cittadinanza attiva, inclusione; senza ciò nessun apprendimento, e prima ancora nessun insegnamento, hanno senso e significato.

3 La citazione è tratta dal saggio *Che cos'è la cultura* (1908) di Gaetano Salvemini (1873-1957).

Bibliografia

- AA.VV., *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2003
- Ajello A.M. (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna 2002
- Ajello A.M., Meghnagi S. (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano 1998
- Aubret J., Aubret F., Damiani C., *Les bilans personnels et professionnels*, Editions EAP-INETOP, Paris 1990
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1987
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976
- Becciu M., Colasanti A., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma 2003
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo e orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 1986
- Bottani N., Benadusi L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento 2006
- Bottani N., Tuijman A., *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1990
- Bruner J.S., *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma 1973
- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002
- Bruner J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1999
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Franco Angeli, Milano 1993
- Cavalli A., Argentin G., *Giovani a scuola*, Il Mulino, Bologna 2007
- Cepollaro G. (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano 2001
- Chiosso G. (a cura di), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia 2002
- Chiosso G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 19, 7, 2002, pp. 13-18
- CIOFS-FP, CNOS-FAP, *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2004
- Comoglio M., *Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning*, LAS, Roma 1999
- Comoglio M., *La "valutazione autentica"*, in "Orientamenti pedagogici", 49, 1, Roma 2001, pp. 93.112
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995

- Da Re F., Colosio O., *Il nuovo documento di valutazione per la scuola elementare. Istruzioni per l'uso*, Edizioni Junior, Bergamo 1995
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo*, Armando, Roma 1997
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano 2004
- Duru-Bellat M., *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*, PUF, Paris 2002
- Facchini C., Villa P., *La lenta transizione alla vita adulta in Italia*, in C. Facchini (a cura di), *Diventare adulti. Vincoli economici e strategie familiari*, Guerini e Associati, Milano 2005
- Fischer L., *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2003
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003
- Fraccaroli F., Vergani A., *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma 2004
- Gagné E.D., *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1989
- Gardner H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994
- Gergen K.J., *Social Construction and the Educational Process*, in L.P. Steffe, J. Gale (eds), *Constructivism in education*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1995
- Giambelluca G., Rigo R., Tollot M.G., Zanchin M.R., *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*, Pensa MultiMedia, Lecce 2009
- Giusti M., *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2004
- Goleman D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998
- Hadji C., *La valutazione delle azioni educative*, Editrice La Scuola, Brescia 1995
- Ianes D., Andrich S., *Programmazione e valutazione scolastica*, Erickson, Trento 2000
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2001
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano 1997
- Italia Forma (a cura di), *Competenza e Competenze. Quadro di riferimento*, materiali di lavoro ISFOL, Roma 2004
- Knasel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffaello Cortina, Milano 2002
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les éditions de l'Organisation, Paris 2000
- Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions de l'Organisation, Paris 1994
- Maggiolini A., Pietropolli Charmet G., *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano 2004
- Malavasi P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2003
- Margiotta U., *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007
- Margiotta U., *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007
- Mason L., *Reti di somiglianze. Conoscenze e analogie nell'istruzione*, Franco Angeli, Milano 1992
- Mazzeo R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento 2005
- Montedoro C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano 2000

- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- Mostarda M.P., *Progettare i processi formativi. Itinerari teorici e metodologici*, Università Cattolica, Milano 2002
- Nicoli D., *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano 2009
- Nicoli D. (a cura di), *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita e Pensiero, Milano 2003
- Nicoli D., Zanchin M.R., Da Re F. et al., *Formare giovani autonomi e responsabili: la didattica per competenze in Veneto. Esperienze del Veneto 2008-09*, Regione Veneto, MIUR, Venezia 2009 in: <http://www.istruzioneveneto.it/sito2/index.php?mact=News,cntnt01,detail,0&cntnt01articleid=4657&cntnt01returnid=61>
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1998
- Pagliari M., *Programmare per obiettivi o programmare per procedure*, in "Nuova Paideia", 6, 1993, pp.15-22
- Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano 2006
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003
- Piaget J., *Le scienze dell'uomo*, Laterza, Roma-Bari 1997
- Piccardo C., Benozzo A., *Tutor all'opera*, Guerini e Associati, Milano 2002
- Plessi P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia 2004
- Polany M., *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1979
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuchermaglio C., *Discutendo si impara*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991
- Pontecorvo C., Pontecorvo M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna 1986
- Quaglino G.P., Carrozzini G.P., *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano 2002
- Rey B. (a cura di), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles 2003
- Romei P., *La scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1990
- Rullani E., *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma 2004
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993
- Scurati C. (a cura di), *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*, Vita e pensiero, Milano 2000
- Sen A., *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari 2002
- Sergiovanni T.J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002
- Sergiovanni T.J., Starratt J., *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma 2003
- Spalding E., *Tre P per valutare*, ADI, in: <http://ospitiweb.indire.it/adi/Portfolio/p1una%20storia.htm>
- Tessaro F., *Percorsi valutativi, tra autonomia e ricerca*, in *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma 2002

- Tornatore L., "Prefazione", in *La struttura della conoscenza il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze 1971
- Valzan A., *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Hachette Éducation, Paris 2003
- Varisco B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano 2000
- Vergani A., *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Il Mulino, Bologna 2004
- Wenger E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London 1998
- Wiggins G., *Educative Assessment: designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey Bass, San Francisco 1998
- Zuchermaglio C., *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma 2004

Riferimenti normativi citati nel testo

- Ministero della Pubblica istruzione, Ordinanza Ministeriale n. 236/1993 e Circolare Ministeriale n. 237/1993
- Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, in SO 152/L della GU 10 agosto 1999, n. 186
- Ministero della Pubblica istruzione, *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, Agenzia Scuola, Roma 2007, in: http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf
- Ministero della Pubblica istruzione, Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, in: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml
- Provincia Autonoma di Trento, *Linee Guida ai Piani di Studio Provinciali del primo ciclo*, in: http://www.vivoscuola.it/Sitema-scu/Piani-di-s/doc/LINEE_GUIDA_PSP_PRIMO_CICLO.pdf
- Legge 30 ottobre 2008, n. 169, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università", in GU 31 ottobre 2008, n. 256.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, in GU 19 agosto 2009, n. 191, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni
- Ministero della Pubblica istruzione, DPR 87/2010 (Riordino degli Istituti Professionali); DPR 88/2010 (Riordino degli Istituti Tecnici); DPR 89/2010 (Riordino dei Licei)
- Ministero della Pubblica istruzione, Direttive n. 57 del 15.07.2010 e n. 65 del 28.07.2010 (Linee Guida per il curriculum del primo biennio rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali)
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010 (istruzione e formazione professionale)
- Intesa in Conferenza Stato-Regioni del 16 dicembre 2010 (istruzione e formazione professionale)
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 (istruzione e formazione professionale)

Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19 gennaio 2012 (istruzione e formazione professionale)
Ministero della Pubblica istruzione, Direttive n. 4 e 5 del 16.01.2012 (Linee Guida per il curriculum del secondo biennio e quinto anno rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali)
Ministero della Pubblica istruzione, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 2007, in: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma 2012, in: <http://www.istruzione.it>

Riferimenti Europei

Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della Presidenza*, in: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
Consiglio dell'Unione Europea, *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale*, Bruxelles, 18 maggio 2004, in: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004_it.pdf
Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>
Commissione delle Comunità Europee, *Documento di lavoro dei servizi della commissione. Le scuole per il XXI secolo*, Bruxelles, 11.07.2007, in: http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_it.pdf
Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, in: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it:PDF>
Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione, Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 03.03.2010, in: http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf

Sito web dove reperire esperienze e materiali sulle competenze:
www.piazzadellecompetenze.net.

