

PRESENTAZIONE E COMMENTI AI QUADRI DI RIFERIMENTO PER IL CURRICOLO E LA VALUTAZIONE DI COMPETENZE

Le schede: i quadri di riferimento sono riportati in schede a due sezioni: la sezione A riporta le competenze, articolate in abilità e conoscenze; la sez. B le evidenze e i compiti significativi, la sezione C i descrittori con i livelli di padronanza attesi rispetto alle competenze. Le schede della parte A descrivono i risultati di apprendimento alla fine del terzo anno e del quinto anno della primaria e al termine del primo ciclo, con la stessa scansione delle Indicazioni nazionali 2007; evidenze, compiti significativi e livelli di padronanza sono unici per tutto il ciclo.

Lo sviluppo delle competenze: le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2007 non individuano con precisione le competenze da perseguire; vengono riportati, infatti dei “traguardi per le competenze” e degli “obiettivi per i traguardi”, ma mai i risultati di apprendimento in termini di competenze.

Tuttavia, le competenze in quinta primaria e alla fine del ciclo vanno certificate, per cui è parso importante individuarle, partendo da documenti che possano fare da riferimento, come il DM 139/07 sull’obbligo di istruzione, che può servire anche da confronto per la continuità (le competenze, infatti, non sono diverse nei vari cicli scolastici; sono piuttosto differenti le abilità o la complessità con cui si affrontano e le conoscenze.

Si è fatto riferimento anche ai vecchi indicatori della O.M. 236 del 1993, che peraltro sono stati assunti e rivisitati da un altro Organo cui ci si è ispirati, la Provincia Autonoma di Trento, che ha redatto le Linee Guida per i Piani di Studio provinciali del primo ciclo individuando le competenze cui possono riferirsi le diverse discipline, articolandole in abilità e conoscenze, secondo quanto indicato dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008.

Nella descrizione dei risultati di apprendimento, si è quindi mutuato il metodo seguito dal DM 139/07 sull’obbligo di istruzione e dalla Provincia di Trento, individuando i risultati di apprendimento in termini di competenze e articolandoli in abilità e conoscenze. Le abilità sono rappresentate, per quanto riguarda le competenze che fanno capo alle aree culturali, dagli “obiettivi per i traguardi” delle Indicazioni del 2007.

Competenze chiave e competenze specifiche: Le competenze specifiche che fanno capo alle aree culturali sono state incardinate nella competenza chiave europea di riferimento.

Si è scelto di articolare il curricolo a partire dalle otto competenze chiave europee perché queste rappresentano in realtà la finalità generale dell’istruzione e dell’educazione e spiegano le motivazioni dell’apprendimento stesso, attribuendogli senso e significato. Esse sono delle “metacompetenze”, poiché, come dice il parlamento Europeo, “ 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”.

Le competenze chiave sono quelle esplicitate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006.

1. **Comunicazione nella madrelingua** a cui fanno capo le competenze specifiche della lingua italiana, i cui indicatori sono ispirati al DM 139/07;
2. **Comunicazione nelle lingue straniere** a cui fanno capo le competenze specifiche della lingua straniera, i cui indicatori sono riformulati a partire da quelli della lingua italiana;
3. **Competenze di base in matematica, scienze e tecnologia.** Nel documento, si è preferito disaggregare, per praticità didattica e di valutazione, la competenza matematica dalla competenza specifica di scienze e tecnologica. Per la formulazione degli indicatori di matematica si è fatto riferimento ai vecchi indicatori della scheda di valutazione del 1993 e al DM 139/07. Per la formulazione delle competenze in tecnologia, si è tratta ispirazione dalle Linee Guida per i Piani di studio provinciali della provincia di Trento;
4. **Competenza digitale** a cui fanno capo le competenze tecnologiche di utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell’informazione; per la formulazione, si è tratta ispirazione dalle Linee Guida per i piani di studio provinciali della Provincia di Trento;
5. **Imparare a Imparare** è competenza metodologica fondamentale cui non corrispondono nelle Indicazioni traguardi specifici; sono state utilizzate competenze in parte reperite dal DM 139/07 e in parte ricostruite dalla compilatrice del curricolo, dott.ssa Franca Da Re, così come le relative abilità e conoscenze.
6. **Competenze sociali e civiche:** si sono raggruppate qui le competenze facenti parte dell’ambito Cittadinanza e Costituzione e competenze relative al Collaborare e partecipare; Agire in modo autonomo e responsabile. Anche in questo caso, in particolare per l’ambito Cittadinanza e Costituzione, si è tratta ispirazione dalla formulazione delle Linee Guida della Provincia di Trento.
7. **Spirito di iniziativa e intraprendenza:** a questa competenza chiave fanno capo competenze metodologiche come la presa di decisioni, il problem solving, le competenze progettuali: indicatori di competenza e loro articolazione in abilità e conoscenze sono opera della compilatrice.

8. Consapevolezza ed espressione culturale: a questa competenza fanno capo le competenze specifiche relative all'identità storica; alla consapevolezza delle scelte umane relative all'ambiente di vita; al patrimonio artistico e letterario; all'espressione corporea. Per praticità didattica e di valutazione, la competenza chiave è stata disaggregata nelle componenti:

- **competenze relative all'identità storica (indicatori mutuati dalla scheda del 1993)**
- **competenze relative alla geografia e all'uso umano del territorio (indicatori mutuati dalla scheda del 1993)**
- **competenze relative all'espressione musicale e artistica (indicatori mutuati dal DM 139/07)**
- **competenze relative all'espressione corporea (indicatori mutuati dalla scheda del 1993, integrata con elementi presenti nei Traguardi delle Indicazioni)**

La scelta di organizzare il curricolo su competenze chiave è motivata anche dal fatto di reperire un filo conduttore unitario all'insegnamento/apprendimento, rappresentato appunto dalle competenze chiave. Esse travalicano le discipline, come è naturale per le competenze. Il curricolo così organizzato è il curricolo di tutti al quale tutti devono contribuire, qualunque sia la materia insegnata. La competenza travalica la disciplina: è sapere agito, capacità di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e metodologiche per gestire situazioni e risolvere problemi in contesi significativi. Organizzare il curricolo sulle sole competenze che fanno capo ai saperi disciplinari avrebbe rappresentato il grosso rischio di restare alle discipline e alla loro separatezza, costruendo quindi al massimo delle abilità, ma non delle competenze.

Le "evidenze": rappresentano il nucleo essenziale della competenza, sono aggregati di compiti, di performances che – se portati a termine dagli alunni con autonomia e responsabilità, ancorché in modo graduato per complessità e difficoltà nel corso degli anni, testimoniano l'agire competente. Gli insegnanti struttureranno le occasioni e le consegne in modo che gli alunni, nello svolgimento di compiti significativi, di unità di apprendimento, nel lavoro quotidiano, possano agire in modo da mostrare le "evidenze" e i livelli di competenza posseduti.

I compiti significativi: sono solo meri esempi di attività da affidare agli alunni. La competenza non è un oggetto fisico, ma un "sapere agito". Noi la vediamo e possiamo apprezzarla solamente se viene agita in contesto, per risolvere problemi e gestire situazioni. Quindi non potremmo mai né perseguirla, né valutarla, se non affidassimo agli alunni dei compiti non banali che essi portano a termine "in autonomia e responsabilità", utilizzando i saperi posseduti, ma anche reperendone di nuovi. Il compito significativo, infatti, è sempre un po' più alto degli strumenti già posseduti dagli alunni, altrimenti si tratterebbe di mera esercitazione e verrebbe a mancare l'elemento di attivazione di risorse personali per il problem solving. I compiti esemplificati sono adattabili sia alla primaria che alla secondaria di primo grado, variandone il grado di difficoltà, la complessità, l'ampiezza dell'ambito di applicazione. Sono strutturati in modo da poter mostrare le "evidenze" della competenza.

Essi sono solo dei suggerimenti; non vogliono in nessun modo connotarsi come normativi o esaustivi.

I livelli di padronanza: viene valutata la padronanza della competenza chiave nel suo complesso (o delle sue disaggregazioni). 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.

E' necessario quindi articolare la competenza in livelli di padronanza. E' 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; 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, il compito è lasciato alle reti di scuole nel territorio. I livelli proposti in questo modello sono quindi passibili di modifica e integrazione.

La rubrica si articola in cinque livelli; i primi tre attesi nella scuola primaria (in particolare il terzo alla fine della primaria, ma osservabile anche nella scuola secondaria di primo grado), il quarto e il quinto nella scuola secondaria di primo grado; in particolare il quinto rappresenta un livello atteso alla fine del primo ciclo di istruzione. Trattandosi di un livello ancorato ai traguardi finali delle Indicazioni Nazionali, ma abbastanza elevato, è anche possibile che non tutti gli allievi lo conseguano.

Le attese solo appunto dei riferimenti per uno standard; tuttavia la certificazione di competenze serve appunto per attribuire a ciascuno, nelle diverse competenze, la padronanza effettivamente posseduta, al di là dell'anno di studio, dell'età anagrafica, ecc. Quindi, un alunno di quinta, ad esempio, in talune competenze potrebbe avere il livello 3, in talune il 2, magari in qualcuna anche il 4, a seconda del suo effettivo percorso evolutivo.

Naturalmente, il fatto che un alunno in talune competenze consegua un livello inferiore alle attese ci deve stimolare a formulare percorsi didattici ed 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; i livelli non corrispondono agli anni di scuola.

I gradi: Alla fine delle schede di curricolo, vi è una rubrica olistica dei gradi. I gradi sono delle specificazioni applicabili a tutti i livelli per distinguere, dentro ciascun livello di padronanza, eventuali differenze individuali. Sappiamo che dentro un livello di padronanza vi possono essere alunni molto diversi: 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 globalmente il livello 5 di padronanza in una determinata competenza, potrebbe in realtà, per alcuni aspetti di essa, essere maggiormente esecutivo, o mobilitare alcune conoscenze o abilità meno strutturate. Il grado ci permette di dire che l'allievo potrebbe essere collocato correttamente nel livello 5, ma, per esempio, non in modo eccellente, ma con un grado basilare, vicino al livello 4, o 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 la normativa della L. 169/08 e del regolamento sulla valutazione DPR 122 del 2009, che prescrivono che la certificazione di competenza nella scuola secondaria di primo grado sia espressa anche con votazione in decimi.

In realtà la necessità di attribuire un "voto" alla competenza, stabilito dalla normativa, induce numerose ambiguità e anche possibili fraintendimenti. Infatti il voto è una etichetta adatta alla valutazione del profitto, che male si attaglia alla valutazione della competenza. L'attribuzione di un voto da 6 a 10 ad un grado della competenza, magari in presenza di una pagella di profitto negativa, va spiegata con molta chiarezza alle famiglie; saranno probabilmente quei casi in cui in talune competenze il livello conseguito dall'alunno non è quello auspicato per la quinta o la fine del ciclo. Quindi l'alunno potrebbe avere, ad esempio alla fine del ciclo un livello 2 o 3 (invece che 4 o 5), ma un grado magari alto, tale da configurarsi come elevato (ma in un livello inferiore a quello atteso).

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 la competenza ad un livello inferiore, pur sempre positivo, ma che documenta competenze meno strutturate rispetto a quelle attese.

Se utilizzassimo solo i gradi (basilare, adeguato, avanzato, eccellente ...) ancorati ad un preciso momento certificativo (fine primaria o fine secondaria di primo grado) in realtà fotograferemmo una situazione statica; 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.

Infatti relativamente alle competenze chiave, non è pensabile un livello "zero" di competenza, tale da non potere essere certificato.

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

Per la certificazione, i gradi non sono indispensabili, bastando i livelli. Si inseriscono i gradi se si vuole specificare in modo più preciso le "sfumature" nella padronanza della competenza. Inoltre essi ci permettono di ancorarvi le etichette numeriche per la scuola secondaria di primo grado.

La didattica e la valutazione delle competenze: il conseguimento di competenze non può avvenire senza una didattica flessibile che privilegi l'esperienza attiva dell'allievo, la sua riflessività, l'apprendimento induttivo, la costruzione sociale dell'apprendimento, la collaborazione, il mutuo aiuto, la creatività, l'approccio integrato interdisciplinare.

La valutazione della competenza può avvenire solo in presenza di "compiti significativi" realizzati dall'allievo singolarmente o in gruppo, in autonomia e responsabilità. Ecco l'importanza di individuare tali compiti significativi e di articolare occasioni formative costituite di unità formative o di apprendimento che pongano agli alunni problemi da risolvere o situazioni da gestire.

Un'unità di apprendimento non esaurisce la competenza; ci vuole un'osservazione ripetuta in diversi momenti e contesti; un'unità di apprendimento non intercetta solo una competenza, ma diverse.

Infatti, un compito significativo, mobilita sicuramente competenze sociali e metodologiche, competenze specifiche di aree culturali, competenze comunicative. Esso, anche se strutturato da un singolo insegnante per il suo ambito, va a toccare comunque, per la natura stessa della competenza, ambiti diversi, offrendo in

realtà elementi di valutazione a più insegnanti. Un reticolo di compiti significativi e di unità formative interrelate va a coprire il curriculum nel suo insieme, in modo sistematico ed intenzionale.

Questa è la scommessa: portare a sistema tutte le lodevoli esperienze significative senz'altro sempre realizzate nella scuola, ma che avevano carattere di episodicità, di straordinarietà e quasi sempre i risultati erano "impliciti".

Il motore dell'azione didattica, non è il compito in sé, ma la competenza da attivare attraverso il compito. Non si parte dall'argomento dell'unità, ma dalle competenze da attivare: il compito viene scelto come veicolo, campo di esperienza, in modo da attivare le competenze messe sotto osservazione.

Nella valutazione dell'unità di apprendimento e del compito, effettuate attraverso osservazioni, ci sarà una valutazione su dimensioni di processo (come l'allievo ha lavorato, l'impegno, la collaboratività, la responsabilità, ecc.) e una valutazione specifica del compito/prodotto (pertinenza, completezza, ricchezza, originalità, puntualità, estetica, ecc., dimensioni specifiche del tipo di prodotto o compito).

Gli elementi di valutazione eterogenei condotti sull'allievo (osservazioni in situazione, prove tradizionali, conversazioni, unità di apprendimento) offrono ai docenti un quadro complessivo, un profilo dell'allievo che dovrebbe intercettare, al momento della certificazione, i descrittori della rubrica, permettendo di attribuire il livello di competenza pertinente.

Franca Da Re