

Valutare le competenze

Certificare le competenze

Il dossier è stato elaborato da:

Mario Castoldi, Piero Cattaneo, Franco Peroni.

Cremona, 15 Giugno 2006

Prefazione

Perché un Dossier su “Valutare e Certificare le competenze?”

Competenza è sicuramente la parola più utilizzata nella scuola a partire dalla fine degli anni '90. In particolare si è iniziato a parlare di competenza nei provvedimenti relativi all'esame di stato (legge 10 dicembre 1997, n. 425), all'innalzamento dell'obbligo scolastico (CM n. 9/1999), nel regolamento dell'autonomia scolastica (DPR n. 275/99) e nella Riforma dei cicli (legge n. 30/2000). Ma di “competenza” si è parlato ancor più diffusamente in documenti che hanno fatto seguito agli “accordi” per il lavoro e nei “patti” per lo sviluppo e l'occupazione stipulati sempre nel corso degli anni novanta (Ad esempio nell'accordo per il lavoro del 24 settembre 1996 che integra quanto previsto nel precedente Accordo del 1993) circa la definizione di un sistema di certificazione quale strumento idoneo a conferire unitarietà e visibilità ai percorsi formativi di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, nonché a promuovere il riconoscimento dei crediti formativi comunque maturati e a documentare le competenze effettivamente acquisite. L'art. 68 della legge 144/1999 ribadisce esplicitamente che “le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono credito per il passaggio da un sistema all'altro”. Alla certificazione delle competenze fa inoltre esplicito riferimento il Regolamento sull'autonomia là dove si afferma “con decreto del Ministero della Pubblica Istruzione sono adottati nuovi modelli per le certificazioni, le quali indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi, riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelta dagli alunni e debitamente certificate”. (Con la CM n. 84/2005 il MIUR ha pubblicato questi modelli; essi riguardano la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e alla fine del 1° ciclo di istruzione. Di competenza si sentirà sempre più parlare dato l'impegno assunto dagli stati membri dell'U.E. di definire entro il 2006 un education qualification framework (EQF), quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. Il presente dossier vuol accompagnare i lettori nel mondo delle competenze, con particolare attenzione a quelle ricollegabili con gli apprendimenti scolastici senza escludere collegamenti con esperienze extrascolastiche. Il “viaggio” nel mondo delle competenze parte dalla situazione attuale della scuola italiana che vede dirigenti scolastici e docenti alle prese con la valutazione e la certificazione delle competenze (i nuovi modelli sono allegati alla CM n° 84/2005). Il “viaggio” conduce i lettori attraverso un itinerario storico-evolutivo dello stesso concetto di competenza, teso a far conoscere le varie attenzioni, i reali significati, i vari punti di vista di Autori che si sono confrontati con il problema della definizione di competenze in vari ambiti disciplinari e/o nelle situazioni di messa in atto delle competenze. Ai lettori verrà pertanto offerta la possibilità di conoscere procedure, tecniche, modalità di definizione delle competenze. Così pure i lettori potranno avere esempi operativi e schemi di definizione di competenze trasversali, con uno sguardo sull'Europa in vista dell'elaborazione dell'EQF a cui i vari Stati faranno riferimento a partire dal 2007.

Piero Cattaneo
ha coordinato il lavoro di elaborazione del Dossier

1. Dalla valutazione dei processi alla certificazione dei risultati.

di Piero Cattaneo

Alcune considerazioni iniziali

E' indubbio che la C.M. n° 84/2005 (Linee guida per l'elaborazione del portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo) abbia avuto e abbia tuttora un effetto dirompente nei confronti della cultura valutativa nelle scuole italiane. L'imposizione di un modello di portfolio sembra negare nella sua struttura (sezioni A – B – C) il senso e il significato dello stesso strumento così come presentato negli allegati A – B e C del d. lgs. N° 59/2004 (Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati). In questi ultimi documenti viene sottolineata la funzione valutativa e orientativa del Portfolio con lo scopo di valorizzare l'esperienza di apprendimento di ciascun allievo e di facilitarne l'autovalutazione circa l'efficacia o meno delle esperienze formative vissute sia in ambito scolastico che extrascolastico. Funzioni, riprese e ribadite anche dalla C.M. n° 85/2004 che lasciava ampia discrezionalità a ciascuna scuola circa la programmazione e la predisposizione operativa del Portfolio, proprio nella prospettiva di accompagnare l'alunno nel suo percorso formativo (nella scuola e fuori dall'istituzione scolastica) con un documento in grado di "presentare" a vari interlocutori interni all'Amministrazione Scolastica (e/o esterni a questa) le esperienze ritenute significative e le competenze acquisite nel tempo, proprio per effetto di tali esperienze. L'inserimento nel Portfolio (sezione A – obbligatoria e a struttura predefinita non modificabile) di un documento contenente la "Certificazione delle Competenze" da compilare al termine rispettivamente dalla scuola primaria e del primo ciclo di istruzione, accompagnato dal "Documento di valutazione" relativa agli apprendimenti disciplinari, alla convivenza civile, alle attività opzionali facoltative aggiuntive, al comportamento, alle materie obbligatorie opzionali e infine alla rilevazione degli obiettivi formativi personalizzati (con riferimento alla valutazione intermedia e finale). Cambia e di molto la logica valutativa nella scuola italiana. Una circolare quindi (la C.M. N° 84/2005) che ha avuto l'effetto di una doccia fredda soprattutto nei confronti di tutti coloro (e sono tanti!) che già a seguito delle d. lgs. N° 53/2004 e della C.M. 85/2004 avevano cercato, non senza fatica - data la complessità della questione e soprattutto a causa di ambiguità e contraddizioni presenti nella normativa - di utilizzare gli spazi discrezionali per elaborare proprie proposte funzionali alle specifiche situazioni scolastiche. Del resto le FAQ pubblicate sul sito del MIUR (www.istruzione.it) a seguito delle numerosissime richieste di chiarimento in merito al testo della suddetta circolare ministeriale, sono un indicatore interessante per constatare gli effetti prodotti da tale provvedimento ed anche un sintomo del disagio prodotto nei dirigenti, nei docenti e nelle famiglie degli allievi a causa di decisioni prese dal MIUR, spesso in contraddizione tra loro nel tempo e soprattutto accompagnate da un'informazione ridotta o del tutto assente. Le problematiche collegate con la valutazione dei processi e degli esiti formativi, sia in ambito scolastico che al di fuori, sono troppo delicate e anche complesse per essere affrontate con disinvoltura o forse con eccessiva facilità. La valutazione è una delle situazioni pedagogicamente più importanti e didatticamente essenziali nel processo di apprendimento degli allievi. Questi sentono la necessità di avere dei feed-back dagli insegnanti circa la loro evoluzione; a loro volta i docenti hanno il compito di valutare le prestazioni degli allievi, non solo perché è un atto d'ufficio ma soprattutto perché non rimanga tale ma acquisisca un senso per ciascun allievo oltre che per gli insegnanti stessi. La valutazione, l'esito di una valutazione è pertanto elemento regolatore del processo di insegnamento-apprendimento: attraverso la valutazione si possono confermare, correggere, modificare comportamenti da parte di entrambi i soggetti. L'alunno può ricevere segnali circa la validità del suo apprendimento e della sua organizzazione personale (metodi, tempo, modalità di studio e di lavoro, ecc...). L'insegnante, ciascun insegnante, a sua volta deve saper leggere i risultati della valutazione in merito alla sua progettazione, alla sua comunicazione e alle tecniche didattiche utilizzate, alla sua interazione con gli allievi e/o con il singolo alunno. Quindi anche per il docente l'atto valutativo riveste particolare importanza circa l'azione educativa e didattica, accompagnato anche dalla disponibilità a mettersi in discussione nel caso di valutazioni problematiche e

incerte. Proprio a causa di tali complessità e importanza, la valutazione nella scuola è argomento delicato, spesso controverso, in ogni caso motivo di confronto, di discussioni approfondite per esprimere, con giudizio fondato, il grado di effettivo apprendimento di ciascun allievo e di validità del percorso seguito. Risultati e processi, esiti e itinerari seguiti, livelli ed evoluzioni: sono questi gli elementi che concorrono a formulare un giudizio valutativo. Rimane tuttavia il problema posto dalla C.M. 84/2005 che sposta il baricentro della valutazione verso la certificazione delle competenze, spostamento culturale, metodologico e operativo che richiede ai docenti un cambiamento di approccio professionale verso l'accertamento dei risultati, e della loro valutazione. Certificare un esito di apprendimento in termini di competenza pone l'insegnante di fronte a nuove prospettive di giudizio e di conseguenza a modalità operative differenti da quelle sin qui utilizzate. Da qui l'esigenza di approfondire alcuni aspetti: cosa significa certificare? Che cos'è una competenza? Quali competenze certificare? Quali condizioni sono necessarie per poter mettere in grado i docenti di certificare le competenze acquisite dagli allievi? E quindi quali condizioni per una didattica per competenze? Quali procedure per elaborarne rubriche valutative, ecc.?

Il lavoro contenuto in questo dossier vuol essere un insieme di riflessioni, di contributi metodologici e operativi, di riferimenti culturali funzionali ai lettori di trovare risposte ai quesiti posti e eventualmente ad altri che potranno sorgere nel lavoro di ricerca.

La valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze nella normativa scolastica

Il DPR n. 275/1999 (Regolamento sull'autonomia) prevede che le scuole individuino le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati.

A sua volta la legge n. 53/2003 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale) afferma che *“la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo ...”*

Quindi gli insegnanti, a livello delle singole scuole autonome, sono tenuti a definire il sistema della valutazione interna degli apprendimenti (quella esterna, per il momento attuata solo nelle classi seconde e quarte della primaria e prime della secondaria di primo grado, sono affidate all'INVALSI con la somministrazione di prove comuni a livello nazionale) e a ricercare e definire metodiche e pratiche valutative da condividere a livello di istituto per permettere un controllo e un confronto tra le valutazioni dei vari risultati.

La trasparenza dei criteri, delle modalità e degli strumenti valutativi, oltre che dei risultati e delle valutazioni, costituisce elemento di garanzia per gli studenti e le loro famiglie circa la coerenza tra quanto dichiarato nel POF e quanto di fatto realizzato nella vita quotidiana della scuola.

I docenti quindi sono tenuti, sulla base della normativa sopra riportata, a individuare anche le modalità organizzative delle valutazioni, da quelle iniziali con valenze prevalentemente diagnostiche, a quelle intermedie di tipo più formativo e sommativo, fino ad arrivare a quelle finali (nel senso di fine scuola primaria, fine scuola secondaria di primo e di secondo grado) con valenza certificativa (CM n. 84/2005 e relativi allegati).

La necessità e la validità della condivisione di criteri, metodiche e pratiche valutative è sottolineata anche dalla CM n. 85/2004 *“E' appena il caso di rilevare che la valutazione nelle sue diverse fasi di gestione e di attuazione, quale momento significativo del perseguimento delle finalità formative di ogni alunno, deve scaturire dalla collegialità dei componenti dell'équipe pedagogica, ed è pertanto affidato a tutti i docenti responsabili delle attività educative e didattiche previste dai piani di studio collegialmente definiti”*.

La legge di riforma sopra ricordata prevede anche diversi cambiamenti circa la valutazione degli apprendimenti.

Nel 1° ciclo i docenti effettuano una valutazione, anche periodica, degli apprendimenti e del comportamento degli alunni ai fini del passaggio alla classe e al periodo successivo.

La CM n. 85/2004 stabilisce anche i casi in cui tale passaggio è negato.

Nella scuola primaria l'esame di licenza è stato eliminato; nella scuola secondaria l'eventuale ripetenza al secondo anno è prevista quando permangono due debiti in due discipline (compreso il comportamento) che siano già stati registrati l'anno precedente.

Sempre nella scuola secondaria di primo grado l'ammissione agli scrutini di fine anno è condizionata, fatta eccezione per casi particolari, dalla verifica della validità dell'anno scolastico per ciascun alunno, sulla base delle assenze effettuate. Nell'attestato finale, posto sul frontespizio del Documento di valutazione, si fa riferimento ai 3/4 del monte ore annuo, come parametro di valutazione del periodo di assenza.

Quanto alle azioni per il recupero e il potenziamento, il D.lgs. 59/04 vi fa cenno nella parte relativa alla scuola secondaria di 1° grado: *“sulla base degli esiti della valutazione periodica, le istituzioni scolastiche predispongono gli interventi educativi e didattici, ritenuti necessari al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti”*.

Vanno segnalati, a questo punto, i cambiamenti introdotti a livello di strumenti da utilizzare nei momenti di valutazione periodica e finale. Al riguardo è utile confrontare le indicazioni contenute nelle CCMM n. 85/2004 e n. 84/2005: per le classi del 1° ciclo, già impegnate nella riforma, sono stati abrogati i precedenti modelli di scheda personale dell'alunno e di attestato finale.

Nell'a.s. 2004/2005, le singole istituzioni scolastiche hanno potuto predisporre una "scheda personale dell'alunno" rifacendosi o ai precedenti modelli ministeriali o elaborando modelli diversamente impostati, con il solo vincolo della scala valutativa (non sufficiente, sufficiente, buono, destinato, ottimo) per le materie previste dall'ordinamento. La scala poteva essere modificata per la valutazione intermedia e finale del comportamento e delle attività opzionali facoltative aggiuntive.

Sempre secondo la CM n. 85/2004 tale scheda poteva essere allegata al Portfolio delle competenze oppure farne parte strutturalmente nell'apposita sezione dedicata alla valutazione.

Con la CM n. 85/2004 il MIUR ha fornito alle scuole del 1° ciclo la modulistica relativa al "Documento di valutazione (nuova denominazione) e alla "certificazione delle competenze" al termine della scuola primaria e del 1° ciclo di istruzione.

Questi modelli sono strutturati secondo una impostazione predefinita e non modificabile e vanno obbligatoriamente inseriti all'interno della sezione A del Portfolio.

2. Riferimenti storico-teorici della didattica per competenze

di Franco Peroni

Il dibattito sulle ‘competenze’ oggi così attuale, non è comparso tuttavia in questi ultimi anni: in effetti in modo più o meno esplicito ha seguito a prendere corpo lungo tutto il secolo XX, evidenziandosi soprattutto nel mondo delle imprese, delle organizzazioni sociali, delle attività lavorative, della competitività industriale e produttiva, per non dire nel campo delle tecnologie della informazione e della comunicazione per le quali sempre più si verifica un’autentica diffusione invasiva.

Così anche nella scuola è scattato il bisogno di accostarsi in modo più sentito alla nozione ed alla pratica di ‘competenza’ sia per superare le rappresentazioni familiari e spontanee, sia per accostare in modo più autentico (*o scientifico*) il senso e la portata. Si tratta cioè di ridefinirne ‘pedagogicamente’ il concetto, esplorare per quanto possibile la sua evoluzione storica, ripensare in modo sistemico/sistematico la dimensione del Sapere e della Educazione. Da tale analisi dovrebbero meglio scaturire i contenuti, i rapporti tra insegnamento e apprendimento, il significato della Formazione continua, le regole della qualificazione sociale e professionale di un individuo, i criteri e gli standard per valorizzare le conoscenze di base, le prestazioni e le esperienze concrete.

Proviamo a esplorare i principi teorici generali, utili a circoscrivere il significato di ‘competenza’ :

- al tempo presente è difficile formulare una definizione univoca, completa, esaustiva;
- è da dire che una definizione è per sua natura il frutto di analisi/sintesi semantiche e pragmatico-sintattiche ;
- essa si presenta come un concetto polisemico o pluridimensionale che segue una evoluzione storico-sociale ;
- diventa opportuna, se non anche necessaria, l’integrazione con contributi provenienti dal mondo aziendale.

Le ricerche in corso valorizzano diversi apporti, anche in contrasto tra di loro, al fine di

- conseguire maggiore padronanza e spessore nell’uso del termine;
- individuare diverse facce della realtà in grado di contestualizzarne il senso;
- recuperare significati e situazioni che di primo acchito non si evidenziano;
- ricercare il maggior numero di riposte agli interrogativi sollevati dalla terminologia.

Se si adotta l’analisi ‘diacronica’, appare che il concetto di ‘competenza’ ha assunto nel tempo continui aggiustamenti, seguendo un processo di adattamento alla realtà storica.

Nella cosiddetta società pre-industriale (*di tradizione agricola*) con quel termine si è inteso indicare un modo di assumere le ‘mansioni’ da eseguire, il ‘comportamento idoneo’ da adottare, Erano impliciti e fondamentali i bisogni primari per la sopravvivenza; doveva essere funzionale la dimensione della ‘subordinazione’ ai ritmi della terra e delle stagioni; le condizioni di lavoro seguivano un ritmo annuale sempre ripetuto e sempre uguale, la continuazione dei ‘modus vivendi’ familiari, la ripetizione di pratiche di vita accertate e collaudate, l’adozione diffusa di forme stereotipe di comunicazione, l’adesione a rapporti contrattuali e formativi basati sulla dipendenza. La trasmissione del sapere tra le generazioni era giocata sul paternalismo, sulla adesione a modalità, ‘tradizionali’, organizzate tramite rapporti sociali e didattiche abitudinarie indefinite anche per gli stessi educatori. Essere ‘competenti’ in quella situazione voleva dire ‘saper essere un buon contadino... un buon padre di famiglia...’

Nella società industriale il ‘focus’ della cultura e della scuola si è centrato maggiormente sui processi di integrazione e di dipendenza predeterminati dai luoghi, dai sistemi di produzione e dal

rispetto delle consegne; questo fatto, portava in ambito lavorativo ad attribuire la 'qualifica' lavorativa più al posto di lavoro che non al lavoratore. Ciascun individuo era tenuto ad un adattamento su base prestabilita, a ricevere deleghe circoscritte, ad imparare ed eseguire compiti a lui assegnati; mostrarsi 'competente' davanti all'imprenditore era una modalità obbligata, gestita razionalmente dal sistema e circoscritta da una 'razionalità' predeterminata ma artificiale. In tale tipo di società la scuola è diventata sempre più importante, da un lato per il fatto di essere il tramite fondamentale per l'apprendimento dei saperi di base (*leggere - scrivere - far di conto*), poi perché ancora si è dimostrata il luogo della socializzazione primaria e secondaria. E si può dire che la scuola valeva (*e vale ancora*) perché iniziava a suggerire comportamenti e mestieri tradizionalmente non praticati dai genitori mentre andava proponendo modelli validi per il 'buon cittadino...'

L'odierna 'società post-industriale' sta cambiando il suo volto in modo imprevedibile: il sistema socio-economico culturale dell'Occidente è sollecitato da una specie di implacabile sfida della complessità e della competizione crescente, che va oltre le forme di sfruttamento dei ceti deboli e dei popoli immigrati... La trasformazione, la produzione, la distribuzione di beni immateriali, lo sfruttamento sistematico dell'energia, la circolarità (e dunque l'equivalenza) tra hardware (struttura) e software (sovrastuttura) hanno evidenziato nuove forme di sapere in cui sono esplosi sia particolari processi cognitivi, ma anche dinamiche affettive ed etiche. Diventano sempre più evidenti gli aspetti della creatività, della innovazione nella negoziazione interpersonale, delle modalità del pensiero multiplo-circolare, della gestione di progetti e dei sistemi complessi; entro questi fenomeni le conoscenze teoriche, la riflessività e la criticità cambiano col contesto storico-culturale, che viene oggi connotato e denominato con il termine di "società terziarizzata".

Indubbiamente, come è stato da più parti osservato, per la scuola il significato della competenza nel suo complesso deve essere ripensato come *'capacità di utilizzazione intelligente e creativa delle conoscenze e delle procedure fino a fare di esse come la fonte generativa di altre...'* diretta ad operare in determinate situazioni. Naturalmente il problema sta nel saper prospettare gli strumenti formativi più opportuni per individuare le possibilità pedagogico-generative da mettere in campo, nonché delle strategie didattiche utili per la costruzione e la comunicazione delle competenze stesse.

Ma di quali competenze abbiamo bisogno? E poi come si evidenziano, come si debbono definire, come si valutano, perché e per chi, come si caratterizzano, come si certificano, con quali strumenti?

Sono tante le domande che gli esperti si pongono ed alle quali sono state date diverse indicazioni (*di cui fa cenno di seguito*).

Ora una competenza è definita in relazione ad un destinatario (persona, sistema, istituzione, centro di formazione...); è senz'altro una risorsa specifica di ciascun uomo - si può anche dire 'ricchezza'; i pedagogisti, a partire dagli anni '60, usano una locuzione piuttosto generica ma efficace ed affermano che essa è "una somma di sapere, di saper fare e di saper essere"; negli ultimi tempi aggiungono anche il "saper agire e come".

Tra i Principi generali che sono stati più volte adottati per giustificare la formazione scolastica, occorre ricordare quanto appare nella locuzione contenuta nel "Libro Bianco su Istruzione e Formazione - Insegnare e apprendere" pubblicato dalla Comunità Europea nel 1995: *"Nel nostro tempo la 'mission' fondamentale dell'istruzione è aiutare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a diventare un essere umano completo, e non uno strumento per l'economia; l'acquisizione delle **conoscenze e competenze** dev'essere accompagnata da un'educazione del carattere, da un'apertura culturale e da interessamento alla responsabilità sociale."*

Ma proprio a causa dell'alto interesse attuale, le definizioni di competenza non sono concordi, appaiono tra loro sovrapposte, se non addirittura in netto contrasto.

In effetti la distinzione tra competenza e abilità, competenza e capacità, competenza e *performance*, non è così scontata. I numerosi tentativi di definire questa nozione, soprattutto in relazione ai campi delle

discipline pedagogiche, della formazione giovanile, dei modelli professionali, dell'orientamento, della psicologia differenziale e vocazionale, fanno lievitare le accezioni terminologiche ed i sinonimi.

Per le ricerche semantiche, attualmente il concetto di poliedrico di competenza si diversifica e ad esso sono associati differenti significati, così come sotto riportato :

- *prestazione*, risultato ottenuto da una persona tramite la realizzazione di un risultato specifico la cui esecuzione risponde a delle regole stabilite;
- *abilità*, destrezza/fluidità, efficacia di un soggetto con riferimento alle sue *performance*, alle sue doti;
- *capacità*, insieme di disposizioni e di conoscenze acquisite, considerate a livello personale, generalmente formulate con l'espressione "essere capace/in grado di";
- *attitudine*, substrato costituzionale di una capacità da cui dipende lo sviluppo naturale delle abitudini e delle azioni;
- *capacità di orchestrazione (concertazione)* di schemi interiori ;
- *saper agire* come complesso di azioni pensate e messe in atto, mirate ad un obiettivo;
- *insieme di dimensioni interiori* tipiche di un soggetto, frutto della elaborazione delle capacità, dell'esperienza e delle esigenze del contesto ;
- *insieme di strategie cognitive e comportamentali* ;
- *qualificazione*, riconoscimento ufficiale- convalidato da un attestato- delle attitudini o del livello di formazione, della professionalità o delle conoscenze teoriche e tecniche, acquisite in un istituto di formazione oppure mediante le attività professionali;
- *potenzialità* operative proprie di una persona ;
- *ruolo* inteso come insieme di comportamenti, poteri e caratteristiche attribuiti a chi occupa un determinato lavoro o una determinata posizione sociale.

Il **Comportamentismo** nord-americano fino agli anni '70 del '900 ha proposto e sostenuto la distinzione tra :

<i>padronanza</i>	=	<i>mastery</i>
<i>compito</i>	=	<i>task</i>
<i>ruolo/mansione</i>	=	<i>job</i>
<i>prestazione</i>	=	<i>performance</i>
<i>abilità</i>	=	<i>skill</i>

stabilendo che si può parlare di competenza come una specifica abilità nello svolgere un compito preciso e ben definito, come una procedura formalizzata, un rigido algoritmo d'azione tutto accentrato sulla responsabilità di chi lo mette in atto; l'approccio appare tipico della società tecnologica - tendenzialmente pragmatista ed efficiente - che è assai più interessata agli effetti di un evento, o di un'azione, o di un'intenzione, piuttosto che alle sue cause o alle sue motivazioni profonde (*era condizionato dal cosiddetto 'taylor-fordismo'*).

Quasi contemporanea alla posizione precedente, è stata la **Linguistica**, disciplina che ha posto l'attenzione sugli aspetti lessicali-morfologico-sintattici, utilizzando i termini in modo indipendente dalla situazione concreta in cui essi sono prodotti o utilizzati, proprio al fine di cogliere le caratteristiche funzionali dell'uso del linguaggio. Di conseguenza si è parlato di Competenza come di *un termine astratto*, limitato alla pura abilità dei bambini di imparare a parlare ed alla 'grammatica inconscia', fenomeni che permettono di generare frasi intelligibili dagli altri e di comprenderle a loro volta. Così il linguaggio deve essere visto indipendentemente dalle funzioni mentali che lo realizzano in ciascun uomo.

Un terza teorizzazione considera la competenza come 'prestazione', ma si deve piuttosto intendere come '**mobilitazione e orchestrazione di risorse cognitive**, affettive e operative' che permettono di generare un'infinità di pratiche adatte a situazioni sempre rinnovate; in questo modo 'conoscenze, abilità, atteggiamenti interagiscono e si ricompongono nel concetto di 'competenza' supportata dalla interazione sociale (*Pellerey*).

E' da dire che in tutte le concettualizzazioni entrano in gioco dimensioni molteplici: teoriche, prasseologiche, individuali, ambientali, sociali, culturali, affettive, motivazionali, organizzative ... che rendono fortemente complessa la sua presa di coscienza.

Le odierne epistemologie del **Costruttivismo**, che al presente dominano la scena della ricerca culturale, mettono in primo piano il ruolo del Soggetto nel processo della Conoscenza, e dell'Apprendimento, superando la dimensione della Rappresentazione oggettiva e del Realismo delle certezze che nel tempo passato hanno contrassegnato il sapere scientifico.

Il Principio di fondo è : il sapere non esiste indipendentemente dall' Essere umano. L'apprendimento individuale nasce dalle sensazioni personali; è un'attività complessa di rielaborazione interna, non solo cognitiva, sollecitata da forme di razionalità non lineare: è organizzazione mentale, attività mirata, interazione sociale e contestualizzata dal linguaggio.

Come conseguenza l'esperienza di ciascuno non è l' approntamento di un edificio del sapere fatto attraverso stadi evolutivi; è la costruzione di un reticolo dinamico di eventi interconnessi, di ologrammi, di schemi frattali, che non può prescindere dall'incertezza processuale ed ecosistemica. Essa si muove secondo punti di vista, storia individuale, emotività, stili personali che permangono anche nella fase razionale; si svolge attraverso attività complesse, non solo cognitive, di razionalità non lineare, è interazione, operatività e **insieme di prestazioni** continuamente elaborate.

In questa prospettiva il significato di Competenza assume uno spessore di grande portata e responsabilità per la persona e per ogni azione pratica vuoi occasionale, vuoi deliberatamente voluta.

La proposta del '**Ciclo esperienziale**' fatta da Guy Le Boterf (2000 - ripreso da Piaget), pone l'attenzione sulle dinamiche di messa in situazione, formalizzazione, concettualizzazione, transfer, decontestualizzazione, e ricontestualizzazione della esperienza personale;

Tali dinamiche si svolgono secondo situazioni attive ed evolvono lungo una linea immaginaria e in funzione di un ' **cursore**' che si sposta verso uno dei due poli di riferimento :

- il polo delle situazioni caratterizzate dalla ripetizione, la semplicità, l'esecuzione delle consegne, le operazioni prescritte in modo stretto (*come avveniva per il taylorismo*);
- il polo delle situazioni caratterizzate dagli imprevisti, dall'innovazione, dal bisogno di qualità, dalla complessità, dalla presa d'iniziativa.

Nel primo la competenza si limita al '*saper fare*' al '*saper mettere in atto*'

Nel secondo si definisce il '*saper agire e reagire*', '**che cosa fare, quando e come**'

L'Esperienza mostra che nella seconda ipotesi scatta l'autentica competenza dove:

- si **traduce in modo 'operativo' il generico "saper essere"**;
- si individua il tipo di metodo con cui quel tipo di attività deve essere realizzata;
- si precisa con chi e come la persona dovrà cooperare o realizzare un qualsivoglia progetto (piuttosto che evocare degli astratti 'saper-fare');
- si trovano i criteri di valutazione utili alle persone che partecipano al processo formativo".

In sintesi, Le Boterf conclude che una persona sa agire con competenza quando:

- sa combinare e mobilitare un insieme di **risorse** ;
 - personali* : conoscenze, abilità, qualità, risorse emotive e psicologiche,cultura, valori,
 - ambientali* : reti documentarie, dati, campi scientifici, informazioni e saperi accettati;
- è in grado di realizzare, in un contesto particolare alcune attività mirate;
- è capace di ricostruire, giustificare, rivedere e valutare il lavoro svolto, esplicitando la regola di generalizzazione, di transfer mentali (propria dell'*ambito metacognitivo*) che presiede all'uso delle competenze acquisite. .
- sa produrre risultati validi e soddisfacenti (determinati da un 'valore aggiunto' valutabile).

Se finora abbiamo centrato l'attenzione sul concetto generale della Competenza, proviamo a individuare argomenti validi per il mondo dell'insegnamento e della didattica. E' stato detto (*De Benedetti 1998*) che '*la situazione formativa tipica della scuola si dimostra come un compito dilatato nel*

tempo ed esploso nella sua ricchezza affinché gli allievi, con le loro differenti intelligenze e abilità trovino tutte le condizioni dell'apprendere e presuppone :

- lo sviluppo sequenziale del compito, dalla proposta al prodotto;
- i tempi dell'intero percorso;
- l'introduzione di saperi necessari, di tecniche e di materiali;
- l'organizzazione del set di lavoro;
- la definizione dei risultati di prodotto e di formazione;
- la selezione delle strategie da adottare e le informazioni utili;
- la gestione euristica dell'errore' .

Da questa sintetica scaletta si può individuare il ruolo del docente formatore che si caratterizza per il fatto di:

- sostenere e 'modellare' il comportamento dell'allievo;
- proporre esempi e suggerimenti; far evolvere gli elementi 'meta-cognitivi';
- 'monitorare' , fornire informazioni come 'feed-back' positivo;
- facilitare nell'allievo il processo di costruzione del saper agire in situazione;
- mettere a confronto i modi di apprendere degli altri allievi;
- chiedere agli allievi di cercare da sé i campi di possibile utilizzo di ciò che stanno apprendendo ...”

Occorre cioè attribuire significatività a tutto ciò che l'allievo impara a conoscere, a fare, a come e perché farlo e riesce a prefigurare “verso dove” può essere orientata la sua esperienza di apprendimento (“*La metacognizione si impara...!*” *Le Boterf - 2000*).

Secondo questa prospettiva la competenza non equivale ad una precisa attività : essa sottintende l'attività; può essere definita allora come uno **Schema operativo** o uno schema di condotta, un insieme di invarianti, di anticipazioni sperimentabili, di processi di inferenza che permettono di adattarsi alle situazioni ed ai molteplici e complessi contesti che si incontrano. Lo Schema diventa la trama che favorisce la combinazione dinamica delle risorse (conoscenze, abilità, qualità, cultura, risorse emozionali, saperi formalizzati,...) e che rende possibile sia le ipotesi di lavoro ben programmate, sia l'effettivo comportamento individuale; un disegno operativo deve prima essere 'pensato' e poi realizzato. (*La competenza richiesta sta al testo della partitura musicale, come la competenza reale sta alla sua interpretazione ...*) (*Le Boterf 2000 - Pellerey 2002*)

Il 'buon studente', inserito in un contesto costruttivista socio-culturale, è colui che apprende con una didattica fatta di proposte progettuali, di laboratori efficienti, di esperienze coinvolgenti.

Il processo di apprendimento sarà così favorito dalla continua ristrutturazione della mente e sollecitato dall'esplorazione continua, dall'esperienza, dalla riflessione; sarà in grado di promuovere forme di auto-consapevolezza che coinvolgano il soggetto in sempre rinnovate capacità di interpretare la realtà.

A questo punto si possono ricordare le **strategie della didattica** suggerite dalla didattica costruttivista che utilizza : - mappe cognitive/concettuali

- reticoli / reti di modelli
- sequenze temporali e strutture procedurali
- storie / biografie cognitive
- mosse cognitive e metacognitive
- momenti di cooperazione tra i vari apporti delle discipline
- attività di approntamento di materiali e di strumenti 'utili'.

Pertanto i passaggi per acquisire competenze, anche se in ordine non è vincolante, sono :

- *i Saperi naturali* per ri-conoscere quello che già si sa sull'argomento;
- *il Mapping* utile a fissare i modi di apprendere ciò che si deve sapere;
- *l' Applicazione* di tutto quello che si è imparato in contesti noti;
- *il Trasferire* 'sapere e saper agire' intenzionalmente in contesti diversi;
- *il Ricostruire* il percorso svolto: giustificare le scelte, descrivere il modello di riferimento, le procedure da adottare;
- *il Ricavare regole* di carattere generale, trasferibili in contesti e ambiti diversi (*Margiotta - 1997*)

I procedimenti della didattica risultano allora significativi se sono in grado di organizzare momenti :-
costruttivi (quando il 'nuovo' entra in contatto con il già noto)

- *attivi* (cioè consapevoli e responsabili)
- *collaborativi* (chi apprende lavora sempre con gli altri)
- *intenzionali* (per perseguire obiettivi motivati)
- *conversazionali* (centrati sulla dimensione dialogica)
- *riflessivi* (quando inducono al ripensamento sui processi svolti)

e soprattutto se sono

- *contestualizzati* cioè calati in una comunità di apprendimento,
se comportano *compiti e ruoli significativi* per il mondo reale,
se sono mediati da *risorse e da sistemi simbolici* tipici dei
processi interattivi.
- *verificabili* ovvero controllati da un complesso di descrittori formali e
e di strumenti funzionali alla comunicazione interpersonale
(*profili 'in uscita', certificazioni, portfolio ...*).

In conclusione si può indicare una complessa definizione comparsa nelle più recenti ricerche sulla formazione :

Competenza non è solo prestazione di destrezza tecnica e non solo sapere astratto, ma deriva da una **concertazione di saperi e di azioni** (conoscenze dichiarative e metacognitive, informazioni, abilità comprovate, esperienze trasferibili...), da **fattori dinamici personali** (motivazioni, emozioni, valori, azioni consapevoli ed auto-modulate...), da forme di **controllo efficiente-efficace** sulle procedure, gli strumenti adottati, i risultati conseguiti; per ciascuna persona tale concertazione si deve inserire in **contesti complessi** e diversificati, in situazioni partecipate, pluridimensionali ed imprevedute.

3. Didattica per competenze: quali condizioni?

di Piero Cattaneo

Come abbiamo già avuto modo di sottolineare la C.M. n. 84/2005 pone una serie di problemi: che cos'è una competenza? Quali competenze promuovere e quali certificare? È possibile una classificazione delle competenze riferite agli apprendimenti scolastici? È possibile certificare senza standard di riferimento? Quali sono i soggetti abilitati ad effettuare tali operazioni (il MIUR, le scuole, gli insegnanti)?

Alla prima domanda, l'allegato alla suddetta circolare, a firma del dott. Silvio Criscuoli, Direttore Generale del MIUR, precisa il significato di "competenze", in cosa consiste la rilevazione, l'orientamento delle competenze e la loro certificazione.

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

Definizione sicuramente articolata e complessa che rappresenta un po' la sintesi delle molte definizioni di "competenza/competenze" presenti in letteratura e di cui si è fatto cenno in precedenza. Da tale definizione emerge che: per progettare un percorso didattico sulla base delle competenze da far conseguire e per certificarle, occorre avere chiaro due condizioni:

- a) le competenze sono la risultante di percorsi in cui gli allievi acquisiscono conoscenze(saperi) e abilità (saper fare) ma si giocano anche come persone nei loro modi di essere, di agire, di interagire con il contesto, con l'ambiente di apprendimento e di riutilizzare e reimpiegare tali saperi ed abilità in modo personale;
- b) la certificazione delle competenze scaturisce dalla somma qualitativa e quantitativa delle rilevazioni e degli accertamenti effettuati nel percorso formativo.

Tali operazioni spettano ai docenti cui è riconosciuto dalla C.M. n. 84/2005 la responsabilità di certificare le competenze acquisite a tre livelli:
elementare, maturo ed esperto.

Compito arduo quello che spetta ai docenti, in quanto la proposta contenuta nella C.M. n. 84/2005 sembra essere in contraddizione con la prassi di certificazione delle competenze finora esistente a livello nazionale e internazionale che riguarda, da un lato, l'apprendimento delle lingue comunitarie, dall'altro la certificazione delle competenze nel campo dell'informatica e della multimedialità (ECDL). In questi ultimi due casi, ma la prassi è analoga anche per altre competenze disciplinari e/o trasversali, esistono o dei framework internazionali (ad esempio per le lingue comunitarie esiste il Quadro comune europeo) o comunque degli standard collegati con vari livelli di competenze (ECDL). Quindi la certificazione delle competenze viene fatta sulla base di questi riferimenti riconosciuti a livello nazionale e internazionale.

Ma nulla esiste, per il momento, a livello nazionale, per le varie materie scolastiche e/o per le educazioni ora presenti negli ordinamenti (es. Convivenza civile).

Dalle Indicazioni nazionali contenute nei documenti della Riforma (in particolare i d.lgs n. 59/2004 e n. 226/2005) si evince che spetta ai docenti progettare itinerari educativi e didattici in grado di trasformare le conoscenze e le abilità (OSA disciplinari e/o trasversali) in competenze. A questo punto però sorge un altro interrogativo: le competenze sono solo trasversali (data la loro complessità) o possono essere anche disciplinari?

Come già anticipato, il modello proposto dal MIUR e allegato alla C.M. n. 84/2005 per la certificazione delle competenze, le prevede entrambe e lascia la più ampia facoltà ai docenti di tradurre gli OSA disciplinari (collegati con le materie previste dagli ordinamenti) e gli OSA delle educazioni e della convivenza civile, in competenze.

Ma è proprio questa ampia facoltà che mette a disagio i docenti, ed anche i dirigenti scolastici, nel momento stesso in cui si accingono a compiere questa operazione di traduzione delle conoscenze e delle abilità in competenze. Disagio, che si può ricondurre a due cause ben precise: l'inesperienza e la difficoltà nella certificazione di competenze disciplinari e/o trasversali; il timore di impegnarsi in un lavoro di ricerca complesso e articolato che porterebbe comunque, allo status quo, a competenze attese molto probabilmente diverse da scuola a scuola, (anche per la stessa disciplina o educazione) e il ripetersi di quanto avvenuto a proposito dei modelli di Portfolio. Come è ben noto, la C.M. n. 85/2004 lasciava ampia discrezionalità ai Collegio dei Docenti nella definizione della struttura e dei contenuti del Portfolio; la C.M. n. 84/2005, ampiamente citata in queste note, riconduce il Portfolio ad una impostazione piuttosto rigida e burocratica dello stesso, decisa dal MIUR e che le singole scuole devono rispettare (almeno nelle parti o sezioni obbligatorie, A e B)

E allora cosa è possibile fare? Che cosa può essere opportuno suggerire ai dirigenti scolastici e docenti per aiutarli ad affrontare correttamente la certificazione delle competenze al termine del ciclo di studi di riferimento?

Proponiamo le seguenti linee guida:

- costruzione di un quadro di riferimento teorico-operativo delle competenze a livello di singolo istituto (a partire dal PECUP);(**esempi posti di seguito**)
- costruzione di quadri di riferimento di competenze disciplinari articolati secondo i livelli di certificazione previsti dalla C.M. 84/2005: elementare, maturo, esperto; (**esempi posti di seguito**)
- costruzione di quadri di riferimento di competenze collegate con le educazioni della Convivenza Civile, anch'essi articolati secondo i parametri di certificazione sopra ricordati;
- esempi di Piani di Studio personalizzati con riferimento alle Unità di Apprendimento e alle competenze acquisite.

***Prospetto riassuntivo delle COMPETENZE TRASVERSALI
come da Profilo Educativo Culturale e Professionale d.lgs. n.
59/2004 – all.D***

Livelli Competenze	Livello Elementare	Livello Maturo	Livello Esperto
<p>Esprimere un personale modo di essere e proporlo agli altri;</p> <p>interagire con l'ambiente naturale e sociale che lo circonda e influenzarlo positivamente;</p> <p>risolvere i problemi che di volta in volta incontra;</p> <p>riflettere su se stesso e gestire il proprio processo di crescita, anche chiedendo aiuto, quando occorre;</p>	<p>Si presenta com'è e come si sente e si comporta con coscienza</p> <p>riconosce le caratteristiche naturali e sociali del proprio ambiente vitale; sa riconoscere i problemi più urgenti e cerca di capire il suo contributo per la soluzione</p> <p>riconosce i problemi e si chiede come risolverli</p> <p>sa riconoscere i cambiamenti che lo riguardano direttamente (fisici; relazionali; ecc.)</p>	<p>È disponibile a modificare i suoi comportamenti e sa riconoscere i suoi errori e li recupera</p> <p>si assume le sue responsabilità verso i problemi più urgenti; agisce per fornire il suo contributo per la soluzione</p> <p>interviene con le sue conoscenze e abilità e le utilizza per risolvere il/i problema/i</p> <p>sa esprimere le sue necessità, in relazione alla fase di sviluppo di crescita, ai coetanei, ai familiari, ai docenti</p>	<p>Sa collocarsi in modo funzionale e coerente a seconda delle situazioni, con responsabilità</p> <p>modifica i suoi comportamenti per renderli più funzionali per interagire correttamente verso l'ambiente vitale e per influenzarlo positivamente</p> <p>risolve, da solo e/o con altri coetanei e adulti, alcuni problemi di rilevanza personale e/o sociale</p> <p>riconosce i suoi punti forti e punti deboli e sa organizzarsi per migliorarli, anche ricorrendo all'aiuto di</p>

<p>comprendere per il loro valore, la complessità dei sistemi simbolici e culturali;</p>	<p>si pone con curiosità di fronte alla complessità delle informazioni e cerca di procurarsi gli strumenti per utilizzarli</p>	<p>sa utilizzare e controllare alcuni linguaggi senza esserne dipendente</p>	<p>famigliari, docenti, altri educatori, ecc. sa usare con creatività i linguaggi e i mezzi più diffusi della comunicazione e della informazione</p>
<p>maturare il senso del bello;</p>	<p>sviluppa un senso estetico verso l'ambiente vitale</p>	<p>sviluppa un senso del bello a partire da sé, dal suo modo di essere e di agire</p>	<p>si fa promotore di sviluppare il senso del "bello" anche come fatto interiore e non solo esteriore</p>
<p>conferire senso alla vita.</p>	<p>si pone domande di fondo circa il suo futuro, il suo progetto di vita</p>	<p>cerca di darsi dei valori di riferimento per agire con coerenza</p>	<p>dichiara i suoi valori di riferimento e agisce con coerenza</p>

Prospetto delle COMPETENZE TRASVERSALI legate all'IDENTITÀ

Livelli Competenze	Livello Elementare	Livello Maturo	Livello Esperto
<ul style="list-style-type: none"> • CONOSCENZA DI SÉ <p>affermazione della propria identità</p> <p>risoluzione dei problemi in autonomia</p> <p>responsabilità verso gli altri</p>	<p>Supera lo smarrimento di fronte ai cambiamenti personali</p> <p>Sa comunicare ai genitori, ai docenti, al tutor, ai compagni eventuali problemi senza sentirsi a disagio</p> <p>Sa collocarsi correttamente verso gli altri, in relazione al suo ruolo</p>	<p>Sa accettare i cambiamenti e riconosce le diversità a partire da sé e verso gli altri</p> <p>Sa utilizzare modalità e forme di comunicazione idonee per chiedere o fruire aiuto</p> <p>Sa assumersi le proprie responsabilità verso gli altri (in casa, a scuola, nella vita di tutti i giorni) e verso l'ambiente e/o le istituzioni</p>	<p>Sa gestire il cambiamento a casa, a scuola, con i compagni, nelle preferenze, nel corpo, nelle reazioni emotive, con le persone dello stesso e dell'altro sesso</p> <p>Risolve problemi in autonomia dimostrando sicurezza di sé, pensiero personale, fiducia, gioia di vivere, intraprendenza, ricerca soluzioni</p> <p>Sa farsi carico di compiti significativi e socialmente riconosciuti di servizi alla persona (verso i familiari; altri compagni; anziani; ecc...)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • RELAZIONE con gli ALTRI <p>disponibilità alla collaborazione con coetanei e con adulti</p>	<p>Riesce a gestire le</p>		

<p>pratica della tolleranza, della solidarietà e dell'ascolto degli altri</p> <p>• ORIENTAMENTO</p> <p>Autovalutazione delle proprie esperienze scolastiche ed extrascolastiche per scelte consapevoli</p>	<p>informazioni, le sa decodificare e selezionare e le usa per collaborare con i coetanei e con gli adulti</p> <p>Sa analizzare i compagni e sa farsi ascoltare; promuove iniziative per aiutare gli altri (vicini o lontani) o partecipa ad iniziative promosse da altri ragazzi e/o Enti e/o Associazioni</p> <p>- Sa riconoscere i punti forti e i punti deboli delle sue esperienze scolastiche ed extrascolastiche</p> <p>- Sa prendere decisioni nella vita di tutti i giorni</p> <p>- Sa prospettarsi delle linee d'azione per il suo futuro o comunque sa farsi aiutare per poterle individuare</p>	<p>Sa proporsi come risorsa verso gli altri e assumere atteggiamenti tesi alla valutazione degli altri</p> <p>Si fa promotore nella propria famiglia, nella classe, nella scuola e/o in altre situazioni di iniziative ad alta valenza sociale verso i vicini e/o i lontani</p> <p>- Riesce ad organizzare delle situazioni di studio e di esercitazioni per migliorare i risultati scolastici</p> <p>- Sa prendere decisioni e sa riconoscere eventuali errori per recepirli</p> <p>- Ascolta i consigli di adulti genitori</p>	<p>Sa essere promotore di iniziative di carattere sociale, con il coinvolgimento responsabile di coetanei e adulti</p> <p>Sa trasferire nella vita di tutti i giorni l'atteggiamento di disponibilità e di solidarietà verso gli altri</p> <p>- Riesce ad orientarsi nella vita complessa di tutti i giorni e sa orientare anche gli altri di fronte a decisioni da prendere</p> <p>- Sa prospettare soluzioni future in merito a prossime scelte che lo riguarderanno come persona,</p>
---	---	--	--

		e educatori per confrontarli con le sue attese, i suoi orientamenti	come studente, come professionista o come cittadino
--	--	--	---

Prospetto delle COMPETENZE TRASVERSALI legate alla CONVIVENZA CIVILE

Livelli Competenze	Livello Elementare	Livello Maturo	Livello Esperto
Responsabilità personale	- Riconosce gli ambiti della vita quotidiana in cui gli è richiesto di assumere precise responsabilità	Si fa carico dei compiti relativi al suo status di studente, di figlio, di atleta o membro di Associazioni culturali, religiose, ecc.	Si pone di fronte alle sue scelte con responsabilità e disponibilità ad agire con coerenza da solo e/o con gli altri coetanei e/o adulti
Rispetto degli altri e della diversità	- Non assume atteggiamenti aggressivi impositivi verso gli altri;	È disponibile verso gli altri, sa collaborare e sa aiutare coloro che presentano	Sa riconoscere l'altro come diverso da sé, sa valorizzarlo e si pone come "risorsa" nei confronti degli altri
Rispetto dell'ambiente e delle cose	- riconosce le diversità presenti nel sociale e le rispetta	disabilità o situazioni precarie da vari punti di vista	
	- Rispetta l'ambiente naturale e sociale	Si fa carico di alcuni problemi che riguardano l'ambiente naturale e sociale e cerca di dare il suo contributo per migliorarli	Si pone con un atteggiamento di rispetto e di responsabilità verso l'ambiente naturale e sociale e si fa promotore di iniziative di miglioramento
Consapevolezza del valore e delle regole della vita democratica	- Rispetta le regole della scuola, della		

<p style="text-align: center;">Sicurezza propria e altrui</p>	<p>famiglia, degli enti e delle Associazioni di appartenenza;</p> <ul style="list-style-type: none"> - rispetta le norme che incontra nella vita quotidiana - Riconosce le situazioni a rischio per la sua incolumità fisica; - rispetta le regole per non danneggiare gli altri (sulla strada; nella vita di tutti i giorni); - sa riconoscere le situazioni a rischio per la sua salute (previene l'uso di sostanze psicotrope) 	<p>Interiorizza le regole presenti nella vita comune e agisce di conseguenza; sa modificare regole personali e/o del gruppo di amici se contrastanti con quelle della società di appartenenza</p> <p>consegue il patentino per l'uso del ciclomotore; si comporta correttamente sulla strada e nelle situazioni socializzate; non assume atteggiamenti e/o comportamenti di dipendenza verso coetanei e/o adulti e/o sostanze e/o forme di violenza e/o beni di altri</p>	<p>Si dà regole per la propria vita atte a rispettare quelle dell'ambiente vitale; sa proporre eventuali regole per migliorare la convivenza con gli altri</p> <p>rifugge dal mettere in atto comportamenti esagerati e/o comunque rischiosi per la sua incolumità fisica; non assume sostanze psicotrope, alcool o tabacco; agisce verso di sé e verso gli altri con atteggiamenti funzionali a creare situazioni di benessere psico-fisico e relazionale.</p>
---	---	---	---



SCUOLA MEDIA STATALE "Generale Saverio Griffini"
con Sezione Associata in Somaglia (LO)
Via Olimpo, 6 -26841 CASALPUSTERLENGO (LO) Tel. 0377/81 940 - Fax 0377/84 363
Codice Fiscale 82501640153 E-Mail : segreteria@mediagriffini.191.it Sito: www.griffini.lo.it

Al termine del 1° ciclo di istruzione, il livello delle competenze maturate dall'alunno nella scuola e nell'extrascuola prevede tre livelli di certificazione: elementare, maturo, esperto.

Competenze matematiche

Lettura della realtà e risoluzione di problemi concreti e significativi

Livello elementare	Livello maturo	Livello esperto
<ul style="list-style-type: none">- Comprende il testo di un problema- Individua i dati utili e le richieste- Rappresenta graficamente la situazione problematica- Sa ricercare informazioni utili alla soluzione- Risolve il problema seguendo un percorso guidato	<ul style="list-style-type: none">- Comprende il testo di un problema, lo analizza individuando i dati significativi ed eventuali dati mancanti o inutili- Risolve il problema utilizzando procedimenti diversi: diagrammi di flusso, impostazione e calcolo di espressioni aritmetiche, proporzioni, top-down, bottom-up ...- Sa individuare l'errore e lo utilizza a scopo terapeutico	<ul style="list-style-type: none">- Comprende, analizza e risolve correttamente un problema- Trova procedimenti risolutivi alternativi- Formula soluzioni utilizzando le equazioni- Sa costruire il testo di un problema- Sa risolvere problemi di logica- Affronta correttamente problemi riguardanti i primi elementi della geometria analitica- Individua analogie in percorsi risolutivi per utilizzarle in situazioni problematiche

Raccolta, organizzazione, rappresentazione e interpretazione di dati

Livello elementare	Livello maturo	Livello esperto
<ul style="list-style-type: none">- Conosce il significato di fenomeno collettivo, statistica, indagine statistica, raccolta dati, media, moda e mediana- Sa rappresentare dati mediante diagrammi a barre	<ul style="list-style-type: none">- Sa osservare, raccogliere e catalogare dati- Sa analizzare dati e li mette in relazione (coglie analogie e differenze, proprietà varianti ed invarianti)- Sa rappresentare dati	<ul style="list-style-type: none">- Possiede gli strumenti logico-concettuali e metodologici per la progettazione ed esecuzione di indagini statistiche riguardanti fenomeni diversi- Elabora i dati con mezzi

<p>e istogrammi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calcola la media aritmetica, la moda, la mediana e la percentuale - Possiede i concetti di evento casuale e probabilità matematica - Conosce le leggi e le regole della probabilità semplice - Conosce il significato di proposizione logica e connettivo logico (“e”, “o”, “non”) - Applica le conoscenze acquisite al calcolo del valore di verità di un’espressione logica 	<ul style="list-style-type: none"> - Sa generalizzare - Conosce i principali concetti della probabilità, di eventi compatibili, incompatibili e complementari - Calcola valori della probabilità; evento contrario di un evento aleatorio - Conosce e sa applicare le proprietà delle proposizioni logiche e gli elementi di calcolo logico (congiunzione, disgiunzione, negazione, implicazione) - Esamina una proposizione, in logica matematica, stabilendone il valore di verità 	<p>informatici</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce le tappe storiche della calcolo della probabilità - Calcola la probabilità di eventi compatibili, incompatibili e complementari - Schematizza il problema utilizzando grafi ad albero - Calcola la frequenza di un evento aleatorio e la legge empirica del caso - Applica tali concetti, leggi e regole in semplici situazioni matematiche e non - Conosce i principali concetti della logica matematica - Esamina una proposizione, anche composta, in logica matematica, stabilendone il valore di verità
---	---	---

Padronanza dei concetti fondamentali della matematica e riflessione sui principi e sui metodi applicati

Livello elementare	Livello maturo	Livello esperto
<p><u>Concetto di operatore:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce gli insiemi numerici e le proprietà delle operazioni - Risolve semplici espressioni in Z e Q - Sa operare con numeri e lettere - Risolve semplici equazioni di 1° grado 	<p><u>Concetto di operatore:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce le proprietà delle operazioni in Z e Q e le esprime in forma generalizzata - Sa eseguire approssimazioni - Conosce regole e procedimenti per il calcolo con i numeri relativi e per il calcolo letterale - Conosce i principi di equivalenza delle equazioni e le regole conseguenti - Risolve equazioni di 1° grado e le verifica - Imposta semplici problemi utilizzando le equazioni 	<p><u>Concetto di operatore:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce la struttura delle operazioni in R - Opera in sistemi di numerazione in base diversa da 10 - Sa scrivere numeri in notazione scientifica e individua l’ordine di grandezza - Conosce regole e procedimenti per il calcolo letterale (le quattro operazioni, i prodotti notevoli, divisione di polinomi,...) - Risolve e verifica, anche graficamente, equazioni di 1° grado ad un’incognita - Comprende il concetto di disuguaglianza tra due espressioni - Risolve semplici

		<p>disequazioni di 1° grado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizza equazioni per risolvere problemi, anche di geometria solida
<p><u>Concetto di rapporto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende il significato di rapporto - Calcola il rapporto diretto e inverso tra due numeri - Sa leggere una scala di ingrandimento e di riduzione - Comprende il concetto di proporzione - Risolve semplici proporzioni - Calcola percentuali 	<p><u>Concetto di rapporto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende il significato di rapporto tra numeri e grandezze omogenee e non omogenee e li calcola - Sa eseguire ingrandimenti e riduzioni - Distingue proporzioni vere e false - Applica le proprietà delle proporzioni - Utilizza proporzioni per risolvere problemi - Calcola percentuali e le rappresenta graficamente 	<p><u>Concetto di rapporto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Individua grandezze commensurabili e incommensurabili - Utilizzando il concetto di scala, calcola perimetro e area di superfici - Comprende regole e procedimenti relativi alle proporzioni - Utilizza le proporzioni e le relative proprietà per risolvere problemi anche geometrici - Calcola percentuali, interesse e sconto
<p><u>Concetto di misura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sa cos'è una grandezza e cosa sono le grandezze omogenee - Conosce cosa significa misurare una grandezza - Conosce il significato di unità di misura, di multiplo e sottomultiplo di una unità di misura - Conosce i significati di: lunghezza, capacità, massa, superficie, volumi e le loro unità di misura - Sa distinguere una grandezza e sa riconoscere le grandezze omogenee - Sa scegliere strumenti e unità di misura adeguati alla grandezza da misurare - Sa misurare lunghezze, masse, capacità, superficie, volumi - Sa utilizzare multipli e sottomultipli di una certa unità di misura - Sa esprimere numericamente la misura effettuata (anche con 	<p><u>Concetto di misura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce i concetti di misura di una grandezza, unità di misura, grandezze omogenee e non omogenee - Conosce i concetti di media aritmetica, moda, frequenza, scarto, scostamento medio - Sa compilare tabelle (anche su computer) con i dati relativi alle misurazioni effettuate - Sa rappresentare i dati mediante grafici (anche su computer) - Sa calcolare media aritmetica, moda di una serie di misurazioni, frequenza di un dato, scarto e scostamento medio - Sa utilizzare strumenti diversi 	<p><u>Concetto di misura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce le tappe storiche della misurazione - Conosce le unità di misura per grandezze infinitamente grandi e infinitamente piccole - Esprime le misure in unità di misure del S.I., utilizzando le potenze del 10 e le cifre significative ed effettua conversioni - Conosce i concetti di errore, misura approssimata, precisione - Conosce il concetto di equivalenza di misure espresse in unità diverse - Sa passare da una misura espressa in una certa unità alla stessa misura espressa in un'altra unità

numeri decimali)		
<u>Concetto di relazione e funzione:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce il concetto di relazione e corrispondenza - Sa distinguere grandezze costanti e grandezze variabili, dipendenti e indipendenti - Conosce il concetto di funzione - Distingue funzione empiriche e funzioni matematiche - Rappresenta graficamente funzioni - Individua grandezze direttamente e inversamente proporzionali e le rappresenta graficamente 	<u>Concetto di relazione e funzione:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce il concetto di relazione e corrispondenza - Conosce le proprietà delle relazioni - Dati insiemi alfanumerici individua la relazione esistente - Conosce il concetto di funzione (empirica e matematica) e le rappresenta graficamente - Sa ricavare dati dal grafico - Data la rappresentazione di una funzione individua il legame tra la variabile dipendente e la variabile indipendente - Schematizza problemi del tre semplice e li risolve - Risolve problemi di ripartizione diretta e inversa 	<u>Concetto di relazione e funzione:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce il concetto di relazione, corrispondenza e funzione - Di una relazione, sa individuare le proprietà di cui gode - Riconosce relazioni di equivalenza d'ordine e di ordine stretto - Individua funzioni tra grandezze in situazioni diversificate - Riconosce la proporzionalità diretta, inversa e quadratica e risolve quesiti - Riconosce problemi risolvibili mediante le regole del tre semplice, del tre composto e di ripartizione
<u>Concetto di trasformazione:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Sa quando due o più figure sono congruenti - Conosce il significato di isometria - Effettua simmetria assiale, centrale e traslazione - Conosce il significato di trasformazione non isometrica - Di una figura, disegna la sua corrispondente in una omotetia diretta - Sa quando due figure sono simili 	<u>Concetto di trasformazione:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Sa quando due o più figure sono direttamente o inversamente uguali e conosce le proprietà dell'uguaglianza - Conosce il significato simmetria, traslazione e rotazione e le sa applicare - Conosce il significato di trasformazione non isometrica - Applica l'omotetia diretta e inversa - Sa quando due figure sono simili - Conosce il rapporto di similitudine e sa utilizzarlo - Sa applicare i Teoremi di Euclide per risolvere semplici problemi 	<u>Concetto di trasformazione:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Sa quando due o più figure sono direttamente o inversamente uguali, conosce le proprietà dell'uguaglianza e sa dimostrare che l'uguaglianza è una relazione di equivalenza - Conosce e applica isometrie, anche composte - Conosce il significato di trasformazione non isometrica, applica l'omotetia diretta e inversa e conosce le proprietà delle figure omotetiche - Conosce e applica concetti e regole della similitudine - Conosce e applica i Teoremi di Euclide - Sa cos'è un'affinità ed è in grado costruire una figura affine

		<ul style="list-style-type: none"> - Conosce la trasformazione proiettiva e le sue caratteristiche - Conosce la trasformazione topologica e sa stabilire quando due figure sono topologicamente equivalenti
Uso del linguaggio e dei simboli matematici		

Livello elementare	Livello maturo	Livello esperto
<ul style="list-style-type: none"> - Analizza e comprende gli elementi base del testo di un problema e li traduce in simboli matematici - Disegna le figure piane studiate ed i loro enti particolari anche con l'uso di riga e compasso - Legge, scrive ed utilizza le formule geometriche dirette e inverse relative ai poligoni, circonferenza e cerchio - Usa il linguaggio matematico in semplici rappresentazioni grafiche - Conosce gli elementi base del linguaggio algebrico letterale 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa i linguaggi opportuni nella costruzione degli algoritmi risolutivi dei problemi, indicando chiaramente dati, domande, figure, calcoli ed unità di misura - Rappresenta gli enti geometrici ed esegue semplici costruzioni geometriche con l'uso degli opportuni strumenti - Usa la simbologia relativa al linguaggio degli insiemi, al calcolo numerico e letterale 	<ul style="list-style-type: none"> - E' in grado di utilizzare il linguaggio: <ul style="list-style-type: none"> - delle rappresentazioni grafiche - dei dati di una statistica - della probabilità e della logica matematica - grafico per una rappresentazione degli insiemi esaminati - algebrico letterale per generalizzare teorie, formule e proprietà - matematico relativo alle conoscenze acquisite - delle rappresentazioni grafiche nel piano cartesiano - matematico delle rappresentazioni solide

I docenti
proff. Giuliana Ballani, Gabriella Carini



SCUOLA MEDIA STATALE "Generale Saverio Griffini"
con Sezione Associata in Somaglia (LO)
Via Olimpo, 6 -26841 CASALPUSTERLENGO (LO) Tel. 0377/81 940 - Fax 0377/84 363
Codice Fiscale 82501640153 E-Mail : segreteria@mediagriffini.191.it Sito: www.griffini.lo.it

Al termine del 1° ciclo di istruzione, il livello delle competenze maturate dall'alunno nella scuola e nell'extrascuola prevede tre livelli di certificazione: elementare, maturo, esperto.

Competenze tecniche e informatiche*

Analisi e rappresentazione dei processi attraverso modelli o grafici

Livello elementare	Livello maturo	Livello esperto
<ul style="list-style-type: none">- Comprende il termine di <i>processo</i>- Individua gli elementi in entrata (input) e gli elementi in uscita (output)- Sompone l'attività in sequenze- Collega in sequenza logica e temporale l'insieme delle azioni- Rappresenta graficamente un processo mediante un diagramma di flusso (flow chart)- Scrive una procedura	<ul style="list-style-type: none">- Analizza un processo anche logico matematico- Indica i passaggi, operazioni o azioni da svolgere (algoritmo)- Rappresenta graficamente l'algoritmo con diagrammi di flusso sequenziali, sequenziali con percorsi alternativi, iterativo- Scrive una procedura	<ul style="list-style-type: none">- Ottiene una conoscenza approfondita del processo- Ne rileva le criticità e i problemi ricorrenti- Ne rileva i punti di forza- Ridisegna il processo cercando di semplificarlo e ottimizzarlo- Simula graficamente processi- Scrive una procedura- Traduce in un linguaggio o codice speciale comprensibile per un elaboratore elettronico

Impiego della videoscrittura, dei principali programmi informatici per archiviazione dati, e creazione e lettura immagini

Livello elementare	Livello maturo	Livello esperto
<u>Uso del computer e gestione dei file:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Avvia e spegne il computer - Riconosce le più comuni icone sul desktop - Apre dal desktop un file, directory, applicazione - Identifica le diverse parti di una finestra: barra del titolo, barra dei menu, barra degli strumenti, barra di stato, barra di spostamento - Minimizza, massimizza, ridimensiona, sposta e chiude una finestra - Crea cartelle e sottocartelle, le rinomina - Elimina file e cartelle - Raggiunge un file, cartella su una unità - Salva un file nell'appropriata cartella 	<u>Uso del computer e gestione dei file:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Usa le icone sul desktop - Usa efficacemente le finestre - Opera con file e directory - Utilizza il comando di Ricerca per trovare un file e directory - Sa cos'è un virus e quali possono essere i suoi effetti - Utilizza un'applicazione antivirus 	<u>Uso del computer e gestione dei file:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce e utilizza le normali funzioni di un personal computer e del suo sistema operativo - Regola le impostazioni principali - Opera nell'ambiente di desktop - Opera con icone e finestre - Gestisce e organizza i file e le cartelle - Sa come duplicare, spostare ed eliminare file e cartelle - Utilizza un software antivirus
<u>La videoscrittura:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Apre e chiude un programma di elaborazione testi - Crea un nuovo documento - Inserisce un testo - Seleziona e modifica i dati - Copia, sposta, cancella - Formatta un testo - Salva un documento - Apre un documento esistente - Stampa un documento 	<u>La videoscrittura:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Apre il programma, crea un nuovo documento e lo salva anche in altri formati - Sa spostarsi tra documenti attivi - Modifica le impostazioni di base - Formatta un testo - Inserisce tabelle e immagini - Rifinisce un documento: <ul style="list-style-type: none"> · Stili e paginatura · Intestazioni e piè di pagina - Visualizza l'anteprima di un documento - Usa le opzioni di base della stampa - Stampa un documento 	<u>La videoscrittura:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Apre e utilizza diversi programmi di elaborazione testi - Crea un nuovo documento, lo modifica, lo formatta - Inserisce tabelle, immagini e oggetti - Usa le funzioni Trova e Sostituisci - Usa gli strumenti di controllo ortografico, sillabazione, conteggio di parole, il Thesaurus - Formatta un paragrafo e un documento - Salva un documento anche con un altro nome e in diversi formati - Verifica l'impostazione di un documento, visualizza l'anteprima di stampa - Sceglie le opzioni di stampa - Stampa un documento anche da una stampante non predefinita
<u>Strumenti di presentazione:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Apre e chiude un programma di presentazione - Crea e aggiunge diapositive - Inserisce caselle di testo e immagini - Modifica il colore dello sfondo di una diapositiva o di tutte le diapositive - Salva la presentazione 	<u>Strumenti di presentazione:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Apre e chiude un programma di presentazione e ne modifica le opzioni di base - Sviluppa una presentazione, inserendo oggetti - Aggiunge animazioni predefinite ai testi o alle immagini 	<u>Strumenti di presentazione:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Crea, formatta, modifica e prepara presentazioni usando diapositive di diverso genere da distribuire a stampa o a video - Aggiunge animazioni predefinite ai testi o alle immagini o modifica le animazioni predefinite

Selezione di siti web e uso mirato di motori di ricerca

Livello elementare	Livello maturo	Livello esperto
<ul style="list-style-type: none"> - Sa cos'è e a cosa serve Internet - Sa cos'è e a cosa serve un browser - Sa cos'è e a cosa serve un motore di ricerca - Seleziona un motore di ricerca specifico - Effettua una ricerca inserendo parole o frasi - Apre una URL - Attiva link ipertestuali - Copia testi e immagini e li incolla in un documento - Salva immagini o oggetti da una pagina Web in una cartella di un'unità disco 	<ul style="list-style-type: none"> - Conosce il significato di Internet, browser e motore di ricerca e le loro funzioni - Conosce i "rischi di Internet": virus, spyware, dialer, ... e comprende il termine firewall - Effettua una ricerca mediante parole o frasi, utilizzando un motore di ricerca e sa affinare la ricerca - Apre una URL, attiva link ipertestuali - E' in grado di utilizzare testi e immagini copiandoli o salvandoli - Aggiunge una pagina Web ai Preferiti - Conosce il significato di posta elettronica, ne comprende i vantaggi ed è consapevole dell'importanza della netiquette - Apre, utilizza e chiude un programma di posta elettronica 	<ul style="list-style-type: none"> - Naviga nel Web, conoscendo i requisiti della sicurezza, e compie ricerche standard utilizzando un browser e gli strumenti di ricerca disponibili - Modifica la impostazioni del browser - Scarica (o copia o salva) file di testo, immagini, audio, video, programmi,... - Prepara una pagina Web per la stampa - Salva pagine Web - Sa utilizzare programmi di posta elettronica per leggere e inviare messaggi - Allega file a un messaggio di posta elettronica e scarica allegati da messaggi di posta - Crea un account di posta elettronica

* Alcune competenze sono quelle definite, a livello internazionale, dal Syllabus, in base al quale, dopo il superamento di sette esami (quattro per l'ECDL START) si attesta il possesso delle competenze informatiche di base, conseguendo l'ECDL (patente Europea di guida del Computer)

<http://www.aicanet.it/>

Il docente
Prof. Giuliana Ballani

4. VALUTARE LE COMPETENZE: DIMENSIONI DI ANALISI E MODALITA' OPERATIVE

di Mario Castoldi

Il concetto di competenza risulta un costrutto particolarmente complesso e articolato da definire e da mettere in relazione agli altri concetti con cui denotare i risultati di un processo di apprendimento: conoscenze, abilità, capacità, etc. Tale problematicità si riflette inevitabilmente sulla sua valutazione, in quanto evidenzia la difficoltà di mettere a fuoco l'oggetto di un accertamento delle competenze e, di riflesso, di precisare le prospettive e le modalità attraverso cui verificarle. In questo contributo intendiamo richiamare le ragioni principali di questa complessità e, sulla scorta della proposta di Pellerey, richiamare alcune dimensioni di analisi e modalità operative attraverso cui impostare una valutazione delle competenze.

La competenza: un concetto complesso

Le prime definizioni del concetto di competenza richiamano una prospettiva comportamentista, secondo la quale essa si identifica con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Nei decenni successivi si assiste ad un'articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- *dal semplice al complesso*: la competenza viene vista come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo;
- *dall'esterno all'interno*: si afferma una progressiva attenzione alle dimensioni interne del soggetto, non riconducibili ai soli comportamenti osservabili bensì riferiti alle disposizioni interiori del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo;
- *dall'astratto al situato*: il riferimento a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riferita ad un impiego del proprio sapere in situazioni concrete ed in rapporto a scopi definiti.

La risultante di tale evoluzione consiste in una visione articolata di competenza, la cui descrizione richiede inevitabilmente di precisare le risorse che vengono mobilitate dal soggetto, gli schemi di pensiero che consentono la mobilitazione delle risorse necessarie, le condizioni contestuali in cui essa si esplica. La stessa definizione di competenza richiamata nella CM 84/2005 (vedi pag. 7)

Riprendendo una suggestione psicoanalitica, alcuni autori hanno proposto di rappresentare la competenza come un iceberg, in modo da evidenziare la duplicità delle componenti presenti nella sua rilevazione: una componente visibile, esplicita, espressa attraverso prestazioni osservabili che rinviano essenzialmente al patrimonio di conoscenze e abilità possedute dal soggetto; una componente latente, implicita, che richiede un'esplorazione di dimensioni interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socio-emotivi dell'individuo (cfr. Tav. 1). Tale immagine, anche nella sua rappresentazione visiva, segnala con evidenza le difficoltà su cui si misura una valutazione delle competenze, inevitabilmente costretta a dotarsi di modalità e strumentazioni attraverso cui andare "sotto la superficie dell'acqua" e sondare le componenti soggettive e interne del processo di apprendimento dell'individuo. Da qui i limiti che la tradizionale strumentazione docimologica incontra nel misurarsi con le sfide connesse ad una valutazione delle competenze: le prove di verifica degli apprendimenti, più o meno strutturate, forniscono dispositivi utili ad accertare le conoscenze e le abilità possedute dall'individuo ma rischiano di risultare parziali e inadeguate per esplorare le diverse dimensioni connesse all'idea di competenza, in particolare quelle più profonde e interne al soggetto.

Tav. 1 L'iceberg della competenza

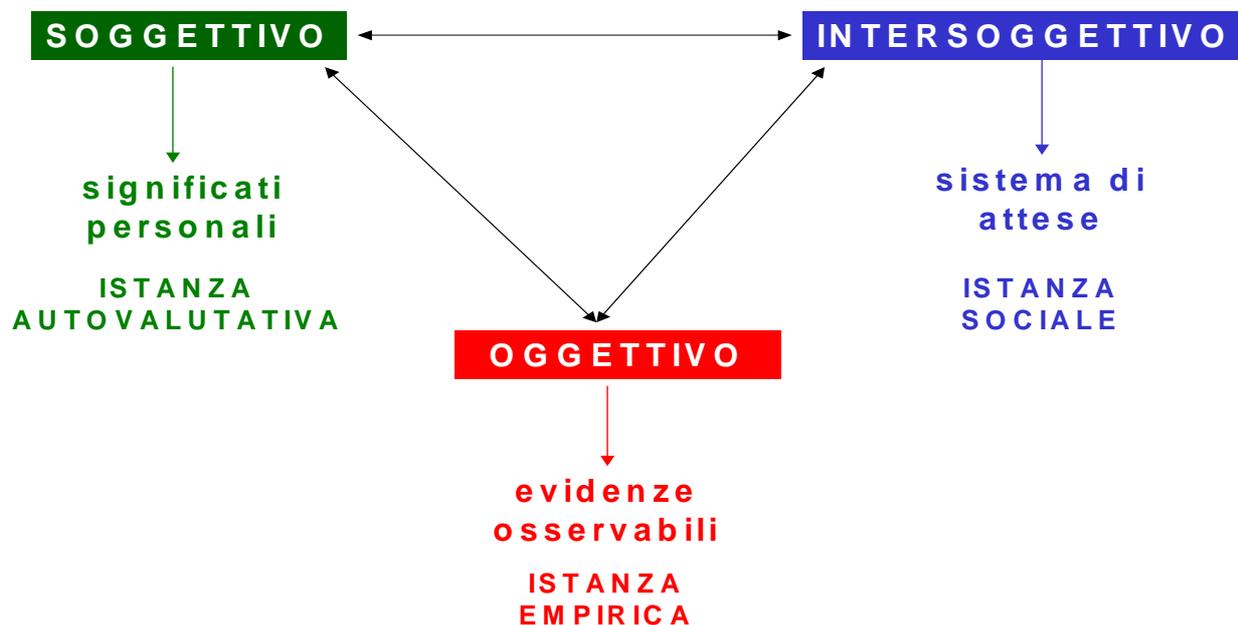


Livelli di valutazione delle competenze

A partire dalle premesse indicate Pellerey propone di impostare una valutazione delle competenze sul principio di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi. La natura polimorfa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti presuppone una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costrutto e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. In particolare si possono individuare tre prospettive di osservazione privilegiate nell'analisi della competenza: una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva (cfr. Tav. 2).

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce.

Tav. 2 Livelli di valutazione delle competenze



La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza richiesta e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti del contesto entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto.

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito richiesto e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Una valutazione di competenza richiede, pertanto, una visione pluriprospectiva, attenta a rilevare ed a confrontare le diverse dimensioni, allo scopo di comporre un quadro di insieme capace di restituire le diverse componenti della competenza richiamate nell'immagine dell'iceberg, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte.

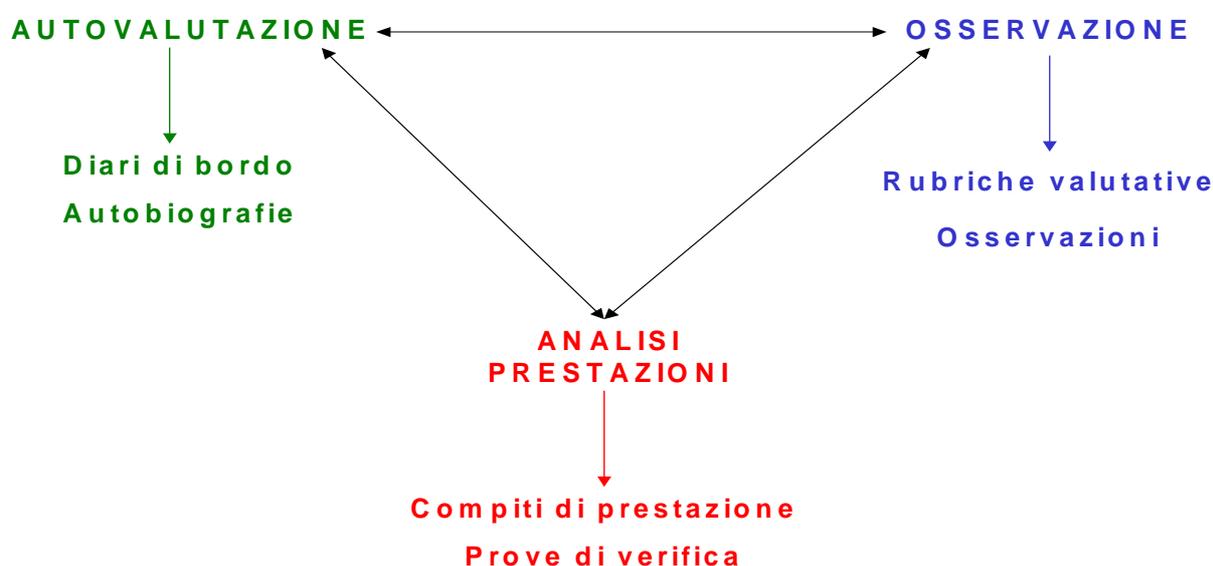
Modalità di valutazione delle competenze

Le tre dimensioni indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato (cfr. Tav. 3). Riguardo alla dimensione soggettiva ci si può riferire a forme di autovalutazione, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza: strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie

prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti sono tra le forme autovalutative più diffuse e accreditate, anche in ambito scolastico.

Riguardo alla dimensione intersoggettiva si prevedono modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto e la definizione dei relativi parametri di giudizio: essa si manifesta in strumenti quali le rubriche valutative, come dispositivi attraverso cui esplicitare i criteri valutativi impiegati, protocolli di osservazione strutturati e non strutturati, questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti. Riguardo alla dimensione oggettiva può essere esplorata attraverso strumenti di analisi delle prestazioni dell'individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi: prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà richiesti al soggetto, realizzazione di manufatti o prodotti assunti come espressione di competenza da parte dell'individuo rappresentano esempi di strumentazioni utilizzabili.

Tav. 3 Modalità di valutazione delle competenze



La pluralità delle modalità di valutazione necessarie per l'accertamento delle competenze è espressa in modo chiaro ed efficace anche nella CM 84/2005 con le seguenti parole: *“accertare e certificare la competenza di una persona richiede strumenti caratterizzati da accuratezza e attendibilità che, a differenza di quelli utilizzati per valutare soltanto la padronanza delle conoscenze e delle abilità, eccedono, senza escluderle, le consuete modalità valutative scolastiche disciplinari (test, prove oggettive, interrogazioni, saggi brevi, ecc.), ma richiedono anche osservazioni sistematiche prolungate nel tempo, valutazioni collegiali dei docenti che coinvolgano anche attori esterni alla scuola, a partire dalla famiglia, autovalutazioni dell'allievo, diari, storie fotografiche e filmati, coinvolgimento di esperti e simili. Il livello di accettabilità della competenza manifestata in situazione scaturisce dalla somma di queste condivisioni e coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti che si assumono la responsabilità di certificarla”*.

In questa prospettiva il Portfolio rappresenta uno strumento emblematico per la valutazione delle competenze, in quanto la sua elaborazione comporta la messa in campo di una molteplicità di modalità valutative che trovano proprio nella loro reciproca integrazione la loro ragion d'essere. Le dimensioni soggettive, intersoggettive ed oggettive divengono punti di vista complementari attraverso cui provare a ricomporre un quadro d'insieme della competenza del soggetto e valutarne la sua adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti. La complessità e l'onere di uno strumento articolato come il Portfolio

trova la sua giustificazione educativa e valutativa proprio nell'esigenza di una visione plurale della competenza, rispettosa della sua natura complessa e multiforme.

5. STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE: I COMPITI DI PRESTAZIONE

di Mario Castoldi

In una prospettiva di valutazione delle competenze anche le modalità di costruzione delle prove valutative richiedono di essere riviste in direzione di un aggancio più diretto a compiti di realtà e a contesti complessi e significativi. Per comprendere le ragioni di tale orientamento può essere utile richiamare le principali obiezioni mosse alla valutazione tradizionale dai sostenitori di nuove forme di valutazione. In primo luogo le forme tradizionali di valutazione (sia attraverso prove non strutturate, sia attraverso prove strutturate) tendono ad essere retroattive, ovvero basate sull'accertamento di quanto lo studente ha appreso, e non proattive, in grado di orientare lo studente verso il miglioramento del proprio apprendimento. In secondo luogo si basano quasi esclusivamente su fattori estrinseci di motivazione (voto, successo scolastico, competizione tra studenti, etc.) rispetto a fattori intrinseci (interesse, piacere di apprendere, curiosità, etc.); in terzo luogo l'apprendimento accertato tende a basarsi su una "conoscenza inerte", ovvero scarsamente trasferibile ed applicabile a contesti di vita reale; di conseguenza la valutazione risulta scarsamente predittiva di ciò che lo studente è in grado di fare con ciò che sa, tende a rimanere autoreferenziale.

La presa in carico di queste critiche implica una trasformazione radicale delle modalità di valutazione, non più basate sulla riproduzione della conoscenza, cioè su un sapere artificioso, statico, passivo, avulso dalla realtà, avvertito come non significativo. Richiede invece di orientarsi verso una valutazione centrata su una comprensione profonda della conoscenza, ovvero su un'elaborazione attiva del sapere favorita da compiti autentici e stimolanti. In questa direzione si muove la "valutazione delle competenze", orientata a richiedere agli studenti l'impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali. Le parole chiave del processo valutativo non sono "riconoscere", "riprodurre", "scegliere", "rispondere", bensì divengono "inventare", "ricercare", "applicare", "rielaborare".

Il concetto di "competenza" intende proprio focalizzare l'attenzione su compiti che richiedono l'attivazione di strategie cognitive e socio-emotive elevate, l'impiego attivo e personale del proprio "sapere" in attività significative ed impegnative. Come sottolinea Comoglio "*ciò che distingue soprattutto la valutazione tradizionale da quella autentica è la sua tendenza a cercare la misura solo della comprensione "scolastica" di un contenuto o dell'acquisizione di un'abilità da parte dello studente e non della capacità con la quale quest'ultimo dà senso ai problemi di vita quotidiana o risolve problemi reali utilizzando le conoscenze che possiede*"¹.

Significati e criteri distintivi

Riprendendo la definizione di Glatthorn, possiamo definire i compiti di prestazione "*problemi complessi, aperti, posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa*"². Si tratta di una definizione sintetica, ma in grado di illuminare gli attributi più qualificanti di una valutazione centrata sulle competenze. Innanzi tutto si tratta di "*problemi*", ovvero di situazioni che richiedono allo studente di mobilitare le sue risorse per trovare delle soluzioni; evidentemente la natura problematica dei compiti proposti richiede di essere connessa alla loro significatività per lo studente: compiti, cioè, che risultino agganciati al contesto di vita dello studente, di cui sia riconoscibile il contenuto di realtà e il senso per lo studente.

¹ M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri Editori, 2003.

² A.A. Glatthorn, *Performance standards and authentic learning*, Larchmont, NY: Eye on Education, 1999.

Si parla poi di “*problemi complessi e aperti*”, ovvero di situazioni impegnative per lo studente, che contengano una dimensione di sfida in rapporto alle sue conoscenze ed esperienze, sollecitino l’attivazione delle sue risorse e si prestino a differenti modalità di soluzione. Resnick definisce in questo modo gli attributi di un “pensiero complesso”, non puramente riproduttivo o meccanico³:

- è non-algoritmico, cioè il percorso d’azione non è specificato del tutto a priori;
- è complesso, cioè il percorso d’azione non è riducibile alle singole parti;
- genera molteplici soluzioni, ognuna dotata di costi e benefici;
- implica giudizi sfumati ed interpretazioni soggettive;
- comporta l’applicazione di diversi criteri, che a volte risultano in conflitto tra loro;
- spesso comporta incertezza perché non si conosce tutto ciò che la prova richiede;
- comporta processi di autoregolazione del pensiero piuttosto che processi di pensiero che vengono supportati in ogni fase;
- implica l’attribuzione di significati poiché occorre individuare l’organizzazione strutturale in un contesto di apparente disordine;
- è faticoso a causa del considerevole lavoro mentale che implica.

Infine ci si riferisce a “*problemi posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa*”, ovvero a situazioni che richiedono agli studenti di utilizzare il loro sapere attraverso la rievocazione e l’impiego del loro potenziale di apprendimento. Secondo Costa e Liebmann si possono individuare tre dimensioni dell’apprendimento da sottoporre a valutazione⁴: i contenuti, ovvero le conoscenze dichiarative a disposizione del soggetto sugli oggetti culturali che si intendono valutare; i processi e le abilità, ovvero le conoscenze procedurali connesse sia ai contenuti culturali affrontati, sia a modalità più generali di trattamento della conoscenza (riflessione, creatività, collaborazione con gli altri, assunzione di decisioni, etc.); le disposizioni o abiti mentali, ovvero i processi metacognitivi, motivazionali ed attribuzionali che influenzano le modalità con cui il soggetto si pone verso l’esperienza di apprendimento. Una caratteristica cruciale dei compiti di prestazione consiste nel mobilitare le diverse dimensioni di apprendimento, sollecitando una loro integrazione per affrontare e risolvere i problemi posti.

Nella Tav. 1 si propone un elenco esemplificativo di compiti di prestazione relativo a diversi campi del sapere, utile a rileggere i caratteri evidenziati in rapporto ad esempi concreti. Sulla base della definizione proposta possiamo tentare di individuare quali sono i criteri di qualità di un compito di prestazione::

- richiedere agli studenti il recupero del loro sapere pregresso;
- sollecitare l’uso di processi cognitivi complessi (ragionamento, transfer, pensiero critico, pensiero creativo);
- essere inserito in contesti significativi e reali;
- stimolare l’interesse degli studenti;
- essere aperto a differenti percorsi risolutivi;
- sfidare le capacità degli studenti.

³ L. Resnick citata in G. Wiggins, “Creating test worth taking”, *Educational Leadership*, 49, agosto 1992, pp. 26-33..

⁴ A. Costa-R.M. Liebmann, “Toward renaissance curriculum. An idea whose time has come”, in A. Costa-R.M. Liebmann (eds), *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum*, Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 1997, pp. 1-20.

Tav. 1 Esempi di compiti di prestazione.

- a) Dopo aver preparato per un certo tempo i suoi studenti in alcune abilità di lettura (leggere con chiarezza, senso, fluidità, rispettando le pause, sottolineature di significato, etc.), un insegnante propone che ogni studente scelga liberamente dal libro di testo o da altri libri, un brano (poetico o narrativo) da presentare ai propri compagni.
- b) Dopo alcune lezioni ed esercitazioni pratiche sul funzionamento del cuore (per esempio auscultazione delle pulsazioni delle arterie e della forza e del numero dei battiti cardiaci per un certo tempo prima e dopo un'attività fisica, etc.), un insegnante di scienze chiede di rispondere a queste domande: “Perché è importante per il nostro benessere muoversi e fare esercizio? Perché è anche importante riposarsi? Perché il cuore batte più forte e in modo più veloce prima o dopo un'attività? Perché il cuore batte con un ritmo diverso a seconda che ci si muova o si resta fermi a riposo?”
- c) Dopo aver “modellato” un certo numero di brevi frasi che gli studenti potrebbero usare nel caso che entrassero in un negozio di frutta e verdura, un insegnante divide la classe in gruppi di tre e propone questa attività di role-playing in lingua inglese. Uno studente assume il ruolo di venditore, gli altri due di clienti. Il primo prepara dei cartellini sulle cose da vendere e il loro prezzo in euro (almeno 15 cose con un prezzo che non sia superiore a 2 euro). Gli altri dovranno acquistare almeno 5 cose per una somma non superiore a 10 euro.
- d) Ecco un compito che un insegnante di scienze ha assegnato ai ragazzi della sua classe. “Provate a dire quante sono le ossa che formano il corpo. Poi datevi da fare per cercarle. Cominciate a sentire e a contare quelle di una mano poi quella dell'altra, poi quelle del polso, delle spalle, dei piedi, delle gambe, del torace. Disegnate il corpo con tutte le ossa trovate e contate, confrontate il disegno con quello di un vostro compagno e correggetevi a vicenda. Infine controllate ciò che avete trovato e disegnato con quanto riportato nella fotocopia proposta dall'insegnante e allegata al testo del problema. Quante e quali ossa pensate di aver tralasciato?”
- e) Dopo una serie di lezioni condotte con la collega di scienze, un insegnante di lettere propone la seguente attività: “Dividete il foglio in tre colonne e in cima ad ognuna scrivete ‘Meraviglie naturali’, ‘Meraviglie costruite’ e ‘Meraviglie antiche’. In gruppo discutete quali sono le caratteristiche che differenziano le tre categorie di oggetti. Definite le caratteristiche e fate un brainstorming di quali cose collochereste nelle varie colonne. Dopo averne identificate almeno cinque per ogni colonna, provate a stabilire la giusta collocazione di ognuna delle seguenti cose: il cervello, il cielo, il DNA, la comprensione verbale, le sinfonie di Beethoven la Guernica di Picasso, La Gioconda di Leonardo, un robot, le Piramidi d'Egitto, l'atomo, la fotosintesi clorofilliana, la televisione. Fornite spiegazioni per ogni risposta data.

Fonte: M. Comoglio, *Corso online sul portfolio*, Milano, Garamond, 2004.

Modalità di elaborazione

Riguardo all'elaborazione dei compiti di prestazione, Wiggins propone un elenco di otto criteri di riferimento utili alla loro progettazione⁵:

- i compiti di prestazione dovrebbero essere autentici e significativi, ovvero compiti per cui vale la pena esprimere la propria competenza;
- l'insieme dei compiti dovrebbe rappresentare un campione significativo che consenta di effettuare generalizzazioni appropriate circa le abilità complesse che, in generale, l'individuo è in grado di esprimere;

⁵ G. Wiggins, “Creating test worth taking”, *Educational Leadership*, 49, agosto 1992, pp. 26-33.

- i criteri di valutazione dovrebbero essere centrati sulla natura dei compiti stessi e sull'insieme di conoscenze, abilità e disposizioni che intendono evidenziare;
- le modalità di valutazione dovrebbero consentire un'autentica verifica delle prestazioni sottese;
- il contesto nel quale si inseriscono le prove del test dovrebbe essere vivido, realistico e piacevole, tenendo presente la necessità di ridurre al minimo le limitazioni di tempo, di accesso alle risorse e quelle dovute alla conoscenza previa dei compiti e degli standard;
- i compiti dovrebbero essere validati, ovvero verificati su un piccolo campione di studenti prima di essere impiegati su vasta scala;
- l'assegnazione dei punteggi dovrebbe essere fattibile ed attendibile;
- i risultati della valutazione dovrebbero essere riportati ed usati in modo tale da soddisfare le persone che, a diversi livelli, se ne servono.

E' opportuno inoltre predisporre, ai fini della valutazione dei compiti di prestazione, rubriche valutative indicanti i parametri di giudizio con cui accertare il valore delle prestazioni degli studenti. Nel presentare caratteristiche e modalità di costruzione delle rubriche abbiamo già richiamato la distinzione tra rubriche specifiche e generiche⁶; mentre queste ultime sono pensate per l'accertamento di obiettivi formativi manifestabili attraverso molteplici prove valutative, le rubriche specifiche si riferiscono a un determinato compito di prestazione. La Tav. 2 presenta un esempio di compito di prestazione relativo ad una competenza trasversale – l'autonomia gestionale ed operativa – e la relativa rubrica valutativa, in riferimento ad una classe terza della scuola secondaria di primo grado.

Tav. 2 Compito di prestazione e rubrica valutativa sull'autonomia gestionale ed operativa.

Dopo aver trattato in classe prima il tema “ Il ciclo dell'acqua” in varie discipline ed aver sperimentato nel biennio diverse modalità di comunicazione di contenuti appresi (relazione orale/ cartelloni/ slides, ecc) si richiede di progettare una presentazione dell'argomento in occasione dell'incontro di accoglienza degli alunni di quinta elementare. Il progetto deve indicare : una ipotesi del tempo necessario sia alla realizzazione della presentazione sia alla comunicazione della stessa (informazione quest'ultima necessaria per la convocazione delle classi); il modo/ i modi prescelti per rendere efficace e chiara la comunicazione; le informazioni selezionate che si ritiene di trasmettere; i materiali e gli strumenti necessari alla realizzazione del progetto. In seconda battuta si richiede a ciascun alunno di portare il necessario per realizzare il progetto di presentazione e lo si fa realizzare.

DIMENSIONI	LIVELLO PIENO	LIVELLO ADEGUATO	LIVELLO PARZIALE
USO DEGLI STRUMENTI	Ha scelto una gran varietà di strumenti e materiali adatti per la realizzazione del progetto e li ha portati con sé. Ha lavorato in modo molto ordinato, preciso ed il prodotto è pienamente comprensibile.	Ha scelto un discreto numero di strumenti e materiali opportuni per la realizzazione del progetto e li ha portati con sé. Ha lavorato in modo ordinato, ed il prodotto è abbastanza comprensibile	Ha scelto un numero piuttosto limitato di strumenti e materiali adatti alla realizzazione del progetto e non tutti li ha portati con sé. Ha lavorato in modo disordinato e il prodotto non è sempre comprensibile.
USO DEL TEMPO	Ha realizzato la presentazione nel tempo previsto o con limitato scarto. Ha previsto per la comunicazione un tempo	Nel tempo previsto ha realizzato solo parte della presentazione (2/3) / ha finito la presentazione abbastanza in anticipo rispetto al progetto	C'è gran discordanza tra tempo previsto e tempo utilizzato per la realizzazione della presentazione : (1/2) / ha finito la presentazione molto in anticipo rispetto al

⁶ Cfr. l'articolo “Strumenti per la valutazione delle competenze: rubriche valutative” in questo inserto.

	coerente col materiale o con i percorsi conoscitivi offerti.	Ha previsto per la comunicazione un tempo eccessivo o limitato rispetto ai materiali o ai percorsi offerti.	progetto. Ha previsto per la comunicazione un tempo molto discordante con il materiale o con i percorsi conoscitivi offerti.
USO DELLE CONOSCENZE	Ha saputo selezionare tutte le informazioni utili alla comprensione dell'argomento ed ha inserito qualche approfondimento opportuno.	Ha selezionato gran parte delle informazioni utili alla comprensione dell'argomento	Ha selezionato una quantità di informazioni inadeguata alla trattazione dell'argomento.
USO DELLE PROCEDURE	Per la presentazione dell'argomento ha previsto e realizzato una gran varietà di modi (verbale/grafico-simbolico/telematico /sperimentale, ecc.)..	Per la presentazione dell'argomento ha utilizzato e realizzato almeno due tipi di modalità: verbale e grafico-simbolico.	Per la presentazione dell'argomento ha previsto solo la modalità verbale di comunicazione.

Si tratta di prime indicazioni ed esempi che segnalano la necessità di una revisione profonda delle modalità di costruzione delle prove valutative in un'ottica di accertamento delle competenze ⁷. Revisione che inevitabilmente chiama in causa anche il significato attribuito ai processi di apprendimento e le relative modalità di insegnamento: la valutazione si conferma un possibile innesco per una rivisitazione in profondità del senso e dei modi con cui pensare e realizzare l'azione formativa.

⁷ Cfr. l'articolo "Valutazione delle competenze: suggestioni dal programma PISA" in questo inserto.

6. STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE: RUBRICHE VALUTATIVE

di Mario Castoldi

La definizione chiara ed esplicita dei criteri di valutazione costituisce un tassello essenziale per la valutazione delle competenze, in quanto opportunità per rendere trasparente il sistema di attese sociali connesso alla manifestazione di determinate competenze da parte degli studenti⁸. Tale operazione, del resto, costituisce un passaggio fondamentale nella costruzione di un percorso formativo, sia per gli insegnanti, sia per gli studenti. Per i primi in quanto consente di dotarsi di una criteriologia in base alla quale apprezzare i comportamenti degli studenti, su cui stabilire una comunicazione più chiara con essi e su cui orientare la propria azione educativo-didattica. Per i secondi in quanto permette loro di aver chiara la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi su cui orientare le proprie prestazioni, autovalutarle e confrontarle con l'insegnante e gli altri studenti; in una logica formativa la valutazione deve esplicitare i propri criteri come preconditione per apprendere dai propri errori e per migliorarsi.

Le rubriche valutative rappresentano lo strumento attraverso cui strutturare ed esplicitare i criteri di valutazione di una competenza e descrivere i diversi livelli di padronanza da parte dello studente. L'esempio più noto ed autorevole di rubrica valutativa riguarda la competenza nelle lingue straniere, sulla base del quadro comune di riferimento definito dal Consiglio d'Europa: la Tav. 1 fornisce un esempio semplificato di impiego del Quadro comune europeo per la costruzione di una rubrica in chiave autovalutativa.

Tav. 1 Esempio di rubrica valutativa relativa alla competenza nella lingua straniera.

	Pienamente raggiunto	Raggiunto	Parzialmente raggiunto
Ascolto	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua su argomenti familiari	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente ed afferrare l'essenziale di messaggi semplici	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia, al mio ambiente
Lettura	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla vita quotidiana	Riesco a leggere testi brevi e semplici e a trovare informazioni essenziali in materiale di uso quotidiano	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici
Parlato	Riesco a descrivere i miei sentimenti, le mie esperienze dirette e indirette, le mie opinioni	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere la mia famiglia e la mia vita	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco
Scritto	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti noti e lettere personali sulle mie esperienze ed impressioni	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere messaggi su argomenti relativi a bisogni immediati	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti dalle vacanze



come mi vedo io



come mi vede l'insegnante

Significati e componenti di una rubrica valutativa

Per *rubrica* si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile ad identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative ad una data prestazione e ad indicare il grado di

⁸ Cfr. l'articolo "Valutare le competenze: dimensioni di analisi e modalità operative" contenuto nell'inserito.

raggiungimento degli obiettivi prestabiliti. Una definizione più analitica è quella proposta da Mc Tighe e Ferrara, che la presentano come “*uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche sono frequentemente accompagnate da esempi di prodotti o di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi*”⁹.

In rapporto alle loro caratteristiche possiamo identificare differenti tipologie di rubriche valutative. Innanzi tutto possiamo classificarle in rapporto al grado di analiticità dell’oggetto di valutazione distinguendo tra *rubriche olistiche*, funzionali a fornire un’idea complessiva della qualità della competenza di uno studente e non suddivise in dimensioni separate, e *rubriche analitiche*, funzionali ad articolare le diverse dimensioni della prestazione nei suoi elementi costitutivi; mentre le prime, quindi, puntano ad osservare la competenza fornita nella sua interezza, le seconde mirano ad una declinazione più particolareggiata dei suoi aspetti specifici. In secondo luogo possiamo classificarle in rapporto al grado di contestualizzazione su una determinata prestazione distinguendo tra *rubriche specifiche*, intese come insieme di criteri funzionali a valutare una singola prestazione, e *rubriche generiche*, intese come sistemi di criteri utilizzabili per l’accertamento di prestazioni differenti fondate su competenze comuni. Un’altra precisazione che può essere utile richiamare per i suoi sviluppi operativi riguarda l’uso di *rubriche ponderate*, intendendo con questo termine l’impiego di un insieme di criteri a cui assegnare un peso differente nella valutazione complessiva. Tale accorgimento può consentire di calibrare il valore da attribuire alle diverse dimensioni che compongono una prestazione complessa, mettendo in evidenza gli aspetti ritenuti cruciali in rapporto alle proprie mete formative.

Assumendo come criterio ordinatore la progressiva focalizzazione e declinazione operativa di un concetto generale, possiamo riconoscere le seguenti componenti di una rubrica:

- le *dimensioni*, le quali indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata prestazione e rispondono alla domanda “*quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?*”. Nel caso della comprensione di un racconto, ad esempio, le dimensioni potrebbero riguardare l’organizzazione testuale, il livello morfo-sintattico, la conoscenza lessicale, gli aspetti pragmatici, etc.;
- i *criteri*, i quali definiscono i traguardi formativi in base a cui si valuta la prestazione dello studente e rispondono alla domanda “*in base a cosa posso apprezzare la prestazione?*”. Nell’esempio precedente possiamo assumere come criteri il riconoscimento del messaggio principale, l’inferenza dei significati delle parole sconosciute dal contesto, la comprensione dei rapporti logici tra i diversi enunciati, l’identificazione degli scopi del testo, etc. (come si può osservare dagli esempi i criteri sono riferiti alle diverse dimensioni individuate);
- gli *indicatori*, i quali precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati e rispondono alla domanda “*quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto*”. Rimanendo sull’esempio potremmo riconoscere come indicatori l’attribuzione di un titolo al testo congruente con il suo significato generale, oppure la riutilizzazione corretta di termini impiegati nel testo in contesti linguistici differenti, etc.;
- le *ancore*, le quali forniscono esempi concreti di prestazione riferite agli indicatori prescelti e riconoscibili come rilevatori dei criteri considerati; la domanda a cui rispondono può essere così formulata: “*in rapporto all’indicatore individuato qual è un esempio concreto di prestazione in cui riconoscere (o non riconoscere) la presenza del criterio considerato?*”;

⁹ J. McTighe-S. Ferrara, “Performance-based assessment in the classroom: A planning framework”, in R.E. Blum-J.A. Arter (eds), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996, p. 8.

- i *livelli*, i quali precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato – indicante il pieno raggiungimento del criterio – a quello meno elevato – indicante il non raggiungimento del criterio -. Generalmente i livelli sono espressi con degli aggettivi (eccellente, buono, discreto, sufficiente, insufficiente o altro) o, eventualmente, con dei numeri (livello 1, livello 2, etc); le scale impiegate nelle rubriche prevedono normalmente da tre a cinque livelli.

Negli esempi di Tav. 2 e Tav. 3 vengono riportate le diverse componenti indicate in relazione alla costruzione di una rubrica valutativa relativa alla competenza metacognitiva, in particolare alla consapevolezza dei propri processi cognitivi: nel primo viene presentata l'articolazione della prestazione in dimensioni, criteri e indicatori; nel secondo viene descritta, per i diversi livelli di raggiungimento, la prestazione attesa nelle sue linee essenziali, sulla base dei criteri e degli indicatori selezionati. Nel caso di una rubrica ponderata è possibile attribuire un peso diverso alle varie dimensioni considerate, in modo tale che nel giudizio complessivo non si assegni identico valore ai diversi aspetti. E' importante sottolineare il ruolo cruciale che assumono i criteri di valutazione nella costruzione di una rubrica, in quanto punti di riferimento in base a cui descrivere le prestazioni attese in rapporto ai diversi livelli di padronanza.

Tav. 2 Componenti di una rubrica valutativa.

ESSERE CONSAPEVOLI DELLA PROPRIA ATTIVITA' COGNITIVA		
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
CAPACITA' DI DESCRIVERE I PROPRI PROCESSI MENTALI	- comprendere la sequenza dei processi - riconoscere i processi essenziali	Sa ricostruire verbalmente un proprio ragionamento Riesce ad individuare i passaggi essenziali di un procedimento
CONSAPEVOLEZZA DELLE PROPRIE SCELTE	- considerare le diverse alternative - comprendere i vincoli di realtà della situazione	Riconosce possibili alternative al suo procedimento Individua i vincoli che condizionano la sua prestazione
ATTRIBUZIONE DEL SUCCESSO/ INSUCCESSO	- riconoscere i motivi interni/esterni - comprendere l'incidenza dei motivi interni ed esterni	Individua i fattori interni ed esterni che condizionano la sua prestazione Riconosce il ruolo di entrambi i fattori
CAPACITA' DI CORREGGERSI AUTONOMAMENTE	- saper ritornare sul proprio processo mentale - individuare i propri errori	Riformula a posteriori il proprio procedimento Riesce a individuarne i punti critici Prova a correggere gli errori con soluzioni diverse

Tav. 3 Esempio di rubrica valutativa.

ESSERE CONSAPEVOLI DELLA PROPRIA ATTIVITA' COGNITIVA				
DIMENSIONI	ECCELLENTE	BUONO	SUFFICIENTE	SCARSO
CAPACITA' DI DESCRIVERE I PROPRI PROCESSI MENTALI	Descrive i processi mentali utilizzati per svolgere una prestazione, riferendoli all'obiettivo da conseguire.	Descrive i processi mentali utilizzati per svolgere una prestazione, riferendoli all'obiettivo da conseguire.	Descrive i processi mentali utilizzati mescolando processi essenziali e importanti con altri secondari e marginali. Non è consapevole della sequenza dei processi.	Descrive in maniera molto confusa come ha affrontato una prestazione.
CONSAPEVOLEZZA DELLE PROPRIE SCELTE	Dice perché li ha scelti tra varie alternative.	Dice perché li ha scelti senza considerare le condizioni e i limiti imposti dalla situazione. Non considera alternative che potrebbero essere più efficaci.	Nell'esecuzione e nel controllo dei processi trascurava qualche aspetto molto significativo.	Non sa indicare il motivo delle cose che ha fatto.

ATTRIBUZIONE DEL SUCCESSO/ INSUCCESSO	Sa riconoscere i motivi interni ed esterni che hanno condizionato il risultato.	Riconosce generalmente i motivi interni ed esterni che hanno condizionato il risultato.	Tende ad attribuire il risultato a motivi prevalentemente esterni.	Attribuisce il risultato conseguito al caso o dicendo "Tutti fanno così". L'insuccesso è perlopiù attribuito alla mancanza di tempo o alla difficoltà della prestazione.
CAPACITA' DI CORREGGERSI AUTONOMAMENTE	Se non consegue l'obiettivo ritorna a riflettere su ciò che ha fatto per correggersi.	Se non consegue l'obiettivo, ritorna a riflettere su quanto ha fatto ma non focalizza come correggerlo.	Se non raggiunge l'obiettivo si ferma a riflettere per correggersi, ma solo se gli viene richiesto.	Continua a ripetere gli stessi errori senza riflettere del motivo per cui li compie.

Rielaborazione tratta da M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri Editori, 2003.

In sintesi intendiamo sintetizzare i caratteri salienti di una rubrica attraverso le parole di Wiggins¹⁰, il quale così descrive i principi generali e le linee guida per la sua realizzazione:

- una rubrica contiene una scala di possibili punti per valutare il lavoro su un curriculum;
- una rubrica deve permettere ai giudici e agli esecutori di discriminare effettivamente tra prestazioni di qualità diversa in modo valido (le dimensioni da valutare e le differenti caratteristiche di ciascun livello di prestazione devono essere rilevanti, non arbitrarie) e affidabile (i punteggi ottenuti dallo stesso giudice in tempi diversi o da giudici diversi nello stesso tempo devono essere coerenti entro limiti ragionevoli);
- le descrizioni delle prestazioni attese impiegate nella rubrica dovrebbero utilizzare un linguaggio che descrive con precisione ciascun livello di prestazione e le sue caratteristiche più rilevanti e qualificanti;
- tali descrizioni dovrebbero essere generalizzazioni ricavate da campioni reali di lavoro degli studenti;
- i punti più importanti sulla scala della rubrica sono la descrizione di prestazione eccellente, assunta come modello esemplare di riferimento, e la soglia di accettabilità, assunta come condizione minima di successo;
- compatibilmente con la validità delle dimensioni e dei criteri individuati, la chiarezza e la semplicità della rubrica aumenta il suo livello di affidabilità.

Modalità di costruzione di una rubrica valutativa

Sulla base dei concetti e dei dispositivi operativi richiamati nella sezione precedente, intendiamo sviluppare alcune implicazioni operative relativamente alla elaborazione dei criteri di giudizio. Per la costruzione della rubrica si propone una sequenza procedurale ripresa da Arter¹¹, che si caratterizza per un procedimento di tipo induttivo basato sulle esperienze professionali degli insegnanti. In primo luogo si tratta di raccogliere esempi di prestazioni dei propri studenti rappresentative della competenza prescelta, riferiti a livelli diversi di possesso delle competenze sottese (livello alto, medio, basso). Tali esempi possono essere sia orali, sia (ove possibile) basati su evidenze concrete, quali prodotti degli studenti, quaderni, documentazione, etc; si suggerisce di socializzarli con i colleghi, precisando le ragioni per cui li si ritiene significativi e gli aspetti della competenza di cui sono testimonianza. La

¹⁰ G. Wiggins, "Che cos'è una rubrica? Un dialogo sulla progettazione e sull'uso", in M. Comoglio (a cura di), *Corso online sul portfolio*, Milano, Garamond, 2004.

¹¹ J.A. Arter, *Improving Science and Mathematics Education. A toolkit for Professional Developers: Alternative Assessment*, Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory, 1994.

domanda chiave potrebbe essere: “*Nella mia esperienza professionale quali prestazioni richiamerei come esempi significativi di sviluppo (o non sviluppo) della competenza prescelta?*”.

In secondo luogo occorre classificare gli esempi richiamati in tre gruppi (eccellenti, medi, scadenti) e interrogarsi su quali sono le dimensioni e i criteri che giustificano tale classificazione. Il prodotto atteso può consistere in un elenco ordinato di dimensioni, criteri ed (eventualmente) indicatori che caratterizzano la competenza messa a fuoco; evidentemente l’organizzazione degli elementi emergenti avverrà progressivamente, a partire da un elenco grezzo di risposte alla domanda: “*che cosa caratterizza queste prestazioni come eccellenti, medie, scadenti in rapporto alla competenza individuata?*”. E’ opportuno dedicare il tempo necessario a questa operazione, in modo da riconoscere le diverse sfumature di comportamento e di pervenire a una articolazione della competenza ritenuta adeguatamente comprensiva, strutturata e centrata sugli aspetti chiave. Può essere utile, a tale riguardo, consultare la letteratura sull’argomento, in modo da disporre di categorie di analisi utili a classificare le prestazioni analizzate (dimensioni e criteri).

In terzo luogo si tratta di formulare una breve definizione delle diverse dimensioni individuate e di descrivere per ciascuna dimensione le caratteristiche della prestazione attesa in rapporto ai livelli prescelti (ad esempio eccellente, medio, scadente), facendo riferimento agli esempi da cui si è partiti; può essere utile ritornare sulle descrizioni proposte confrontandole tra loro, in modo da verificare in quale misura riescano a connotare i diversi livelli. E’ importante aggiungere che sarebbe auspicabile riuscire a descrivere i diversi livelli di padronanza autonomamente uno dall’altro, evidenziando i comportamenti che li caratterizzano ed evitando distinzioni comparative basate su una scala implicita di avverbi (molto, spesso, qualche volta, etc.) o di aggettivi qualificativi (ottima, buona, sufficiente); questa modalità, infatti, snaturerebbe il senso della rubrica, divenendo una forma mascherata di valutazione tramite voti o giudizi ordinali.

Infine può essere utile reperire esempi di prestazioni che possano essere assunti come riferimento per le diverse dimensioni e i relativi livelli (ancore), utili ad offrire esemplificazioni per l’uso operativo della rubrica ai diversi soggetti interessati (docenti, studenti, genitori). L’impiego concreto in situazione consentirà il progressivo perfezionamento della struttura della rubrica, anche attraverso il diretto coinvolgimento degli studenti.

Per concludere, può essere opportuno proporre alcuni criteri di qualità di una rubrica valutativa, da assumere come punti di riferimento per valutare criticamente il proprio prodotto:

- *validità*: sono state esplorate le dimensioni più significative della meta educativa prescelta?
- *articolazione*: i criteri e gli indicatori sviluppano gli aspetti salienti delle dimensioni?
- *fattibilità*: i livelli di competenza previsti sono adeguati alle caratteristiche degli allievi?
- *chiarezza*: i livelli di competenza proposti risultano chiari e precisi?
- *attendibilità*: la rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?
- *utilità*: la rubrica fornisce punti di riferimento utili alla valutazione di studenti e genitori?
- *promozionalità*: i livelli di competenza proposti evidenziano i progressi e i punti di avanzamento (non solo le carenze)?

Si tratta, in altre parole, di una sorta di meta-rubrica utile a valutare la qualità delle proprie rubriche valutative ... a dimostrazione che l’individuazione dei criteri di giudizio costituisce un passaggio chiave di qualsiasi processo valutativo.

6) *Un percorso di ricerca*

di Piero Cattaneo

Come rispondere alle domande di molti dirigenti e docenti circa la modalità per definire i livelli di competenza? Se non proponendo un processo di ricerca teso a definirli come è previsto dalla CM. n. 84/2005 (elementare, maturo ed esperto), con riferimento sia agli Strumenti culturali, all'Identità, alla Convivenza Civile.

Un percorso di ricerca avviato e condotto all'interno di ogni istituto scolastico, allo scopo di arrivare a definire le competenze in termini di prestazioni con gradi di complessità crescente caratterizzanti i tre i livelli sopra ricordati.

Ovviamente tale percorso richiede consenso e disponibilità dei docenti appartenenti (ad esempio in una scuola secondaria di primo grado) alle medesime aree disciplinari e/o materie di insegnamento.

Quindi è necessario un'azione iniziale di chiarimento circa gli obiettivi e i risultati attesi della ricerca, poi la previsione di tempi e modalità di conduzione, con la definizione anche di impegni orari e di eventuali compensi previsti a livello di Fondo d'Istituto.

L'itinerario di ricerca potrebbe prevedere alcune fasi che, calibrate sulle specifiche situazioni, aiuterebbero i docenti della scuola a definire i tre livelli delle competenze attese:

1. predisposizione di schede con l'indicazione di ciascun gruppo di competenze relative agli strumenti culturali, all'identità e alla convivenza civile. Ciascuna scheda al proprio interno sarebbe suddivisa in colonne con riferimento a 3 livelli.
(vedasi alcuni esempi)
2. ciascuna scheda poi potrebbe essere corredata da un estratto della CM. n. 84/2005 relativo agli allegati A₁ - A₂ - A₃ e B₁ - B₂ con riportati gli apprendimenti da sviluppare nella scuola primaria (monoennio – primo e secondo biennio) e nella scuola secondaria (biennio e monoennio finale). Questi estratti degli allegati, unitamente agli Obiettivi Specifici di Apprendimento riportati nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati, sono utili riferimenti per la definizione delle competenze. Non vanno tuttavia dimenticate le competenze esplicitamente previste dal Profilo Educativo Culturale e Professionale del 1° ciclo di istruzione.
(vedasi scheda ...)
3. la suddivisione, o meglio la definizione, delle competenze ai vari livelli, viene effettuata sulla base di criteri comuni a tutte le discipline e alle educazioni.
I criteri di definizione prevedono:
 - la formulazione di una prestazione da parte dell'allievo/a;
 - l'individuazione di un contesto entro cui dare la prestazione;
 - l'eventuale contenuto specifico (conoscenze e/o abilità) relativo a ciascuna competenza disciplinare e/o trasversale
4. analisi del framework europeo delle lingue comunitarie per constatare come sono state formulate le competenze in relazione ai vari livelli (A, B, C; con particolare attenzione ai livelli A₁ e B₁ considerato il fatto che tali livelli rappresentano gli esiti da garantire per la lingua inglese (prima lingua straniera) al termine rispettivamente della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Inoltre il livello A₁ rappresenta anche il traguardo linguistico per la seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado.
(inserire esempio se c'è spazio; esempio ricavato dal framework delle lingue straniere)
5. analisi delle proposte ISFOL per i corsi IFTS.
Analisi della proposta MIUR per i corsi EDA nella formazione permanente (Annali delle Pubbliche Istruzione)
6. analisi dei risultati di alcune esperienze in istituti scolastici italiani.

7. Verso un quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

di Piero Cattaneo

Competenze e integrazione di sistema.

Il concetto di competenza, articolato e complesso come si è verificato attraverso le molte definizioni riportate in precedenza, va necessariamente studiato e approfondito attraverso un'attenta esplorazione dei rapporti che oggi intercorrono tra i vari sistemi (istruzione, formazione, lavoro) in quanto il concetto di competenza è emerso contemporaneamente in ambiti diversi. In Italia negli anni '90, il termine competenza è stato sviluppato soprattutto nel settore dell'istruzione della formazione professionale, dei corsi IFTS, in stretto rapporto con il sistema delle imprese, del mercato del lavoro e della formazione extrascolastica. L'ISFOL, al riguardo ha dato un indubbio contributo alla ricerca nel campo delle competenze e della formazione in vista dei risultati da far acquisire. Contemporaneamente anche negli altri Paesi europei ed extraeuropei la ricerca nei campi dell'istruzione e della formazione professionale e del lavoro si stava muovendo verso la definizione di profili professionali e di esiti formativi basati sulla definizione di competenze trasversali e di competenze specialistiche. Alla base di queste ricerche c'era un "sentire comune", una convinzione abbastanza diffusa tra i responsabili decisori delle pratiche scolastiche e di quelle formative in ambito aziendale e non, fondati sulla urgenza di facilitare l'integrazione dei vari sistemi (istruzione, formazione, lavoro) e sulla necessità di superare la concezione che vede distribuiti il periodo dell'apprendimento di una professione, di un mestiere, da quello del lavoro. Concezione che ovviamente postula la necessità di un apprendimento per l'intero anno della vita. Non è casuale che negli anni '90 si inizia con forza ad agire sulla base dei progetti "longlife learning" e nella prospettiva dell'interpretazione tra sistemi. Quest'ultima viene definita come "architettura, standard e procedure atti nel complesso a configurare un insieme organico di opzioni di apprendimento comune, integrato fra istituzione, formazione professionale e lavoro, componibili dei singoli individui in percorsi coerenti per contenuti e modalità di fruizione con i bisogni di sviluppo propri e del sistema economico. (ISFOL, "Contesto normativo sui temi della certificazione e dei crediti formativi", Roma, Isfol, 1999). Per ottenere l'integrazione di sistemi, come si è visto in precedenza, occorre come "condicio sine qua non" l'esistenza di un insieme di standard condivisi che pongano in trasparenza le competenze possedute, ne consentano il riconoscimento/certificazione come crediti individuali e ne garantiscano l'effettiva spendibilità all'interno del sistema. Quindi un fattore di integrazione tra sistemi diversi (istruzione, formazione, lavoro) è sicuramente costituito dalle competenze.

Definizione degli standard

In Italia il concetto di standard utilizzato dal sistema integrato, come sopra sottolineato, si caratterizza come concetto complesso e politenico. Interessante è al riguardo il rapporto finale relativo al lavoro Isfol "Monitoraggio permanente sui modelli e le metodologie di definizione degli standard di competenza e formativi per il riconoscimento e la certificazione", Roma, 2006. Per una definizione del concetto di standard si fa riferimento al glossario EdA (Educazione degli Ambienti) dell'INVALSI che utilizza il termine standard per indicare un "servizio, prodotto, un'attività le cui caratteristiche sono comunemente riconosciute e accreditate da diversi soggetti". Questa definizione pone l'attenzione su due questioni chiave:

- 1) uno standard si identifica e si costruisce, per questo motivo possiamo dire che è un dispositivo "socialmente determinato" (contestuale, contingente, convenzionale);

- 2) lo standard solitamente rappresenta una situazione ottimale/di eccellenza, ma può identificare un livello minimo di accettabilità di una presentazione o di una componente o dimensione di un sistema.

La definizione di standard che Isfol ha utilizzato come fondamento di un lavoro di monitoraggio sugli standard è la seguente: “è considerato standard qualsiasi dispositivo/sistema finalizzato in modo intenzionale (implicito o esplicito) formalizzato e pubblico e quindi riconosciuto/riconoscibile ed accreditato/accreditabile da diverse parti a “mettere in trasparenza” un fenomeno qualitativo e/o quantitativo, ponendo le basi per la sua misurabilità”.

Uno sguardo sull'Europa

Durante il meeting di Bruxelles svoltosi a marzo 2005, i Capi di Governo dell'U.E. hanno richiesto la creazione di un European Qualification Framework (E.Q.F.) inteso come un meta-quadro di riferimento, volto ad incrementare la trasparenza delle qualifiche e a sostenere reciproca fiducia. Va subito sottolineato che a livello europeo si utilizza preferibilmente l'espressione framework (quadro di riferimento) piuttosto che il termine standard. Tale strumento consentirebbe di mettere in relazione tra di loro quadri di riferimento e sistemi di qualifiche a livello nazionale e settoriale, facilitando così il trasferimento e il riconoscimento delle qualifiche dei singoli cittadini. Per dare vita a questo tipo di struttura è stata più volte esplicitata la necessità di rafforzare i collegamenti tra le strutture a livello nazionale e settoriale che siano in grado di supportare il concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La proposta di un E.Q.F. è caratterizzata da tre principali elementi:

- Definizione di 8 livelli progressivi di riferimento, correlabili ai titoli di studio, ai contesti di istituzione e formazione, ai risultati di apprendimento gradualmente più ampi e complessi. (Vedasi prospetti da allegare);
- Set di strumenti che, associati ai livelli sopra ricordati, favoriscono la trasparenza e la spendibilità dei titoli (Portfolio, Europass, ECVET,.....);
- insieme di principi e procedure che forniscono ai diversi Paesi le linee guida per l'applicazione e la condivisione dell'EQF nel proprio sistema integrato.

Nei documenti europei di riferimento all'EQF si afferma che “le Autorità nazionali devono stabilire come le qualificazioni, in ciascun Paese membro, sono correlate all'EQF. Dal punto di vista dell'EQF l'approccio ottimale sarebbe che ciascun Paese definisca il proprio sistema nazionale delle qualificazioni e lo colleghi all'EQF. Considerata la forte diversità dei sistemi nazionali di istruzione e di formazione e i loro stadi di sviluppo, ciascun Paese dovrebbe prima di tutto mettere in atto un processo per mezzo del quale le strutture/sistemi delle qualificazioni esistenti (si tratta di una unica struttura/sistema o di vari sistemi) sono ricondotte all'EQF. Per questo motivo, in caso di adozione le autorità competenti di ogni Paese dovranno stabilire dei collegamenti dei propri sistemi di istruzione e formazione con l'EQF. Una proposta formale sull'EQF sarà presentata dalla Commissione Europea entro giugno 2006 e costituirà, molto probabilmente, l'oggetto di una raccomandazione del Consiglio d'Europa agli stati membri. L'effettivo avvio dell'EQF è previsto per il 2007; sarà volontario e non implicherà alcun vincolo legale, il successo dell'iniziativa dipenderà dal livello di impegno che i diversi soggetti coinvolti ai vari livelli dedicheranno al quadro di riferimento.

Quale ricaduta sul mondo scolastico italiano?

Sicuramente nella scuola i livelli potrebbero essere stimolo per una progettazione più attenta e che tenga conto delle esigenze degli studenti. Nello stesso tempo l'individuazione di esperienze che possono essere anticipatrici o in sintonia con la proposta del Quadro di Riferimento necessita di tempo e di formazione. Al riguardo saranno necessari momenti di formazione comune per tutti i soggetti (attori e/o decisori) dell'istruzione, formazione e lavoro. L'EQF è un meta-quadro che dovrà consentire ai quadri e ai sistemi nazionali e settoriali di essere in relazione e di comunicare tra di loro. Il quadro fornirà il trasferimento, la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche intese come risultati di apprendimenti formali e non formali valutati e certificati da un organismo competente a livello nazionale o settoriale. Ma non pone subito l'interrogativo di chi può validare la certificazione dei momenti non formali o informali di formazione, utili che tali momenti costituiscano oggetto del quadro. Da quanto esposto si rende evidente come l'EQF sia un quadro multiuso utile a parecchi soggetti che operano a diversi livelli. Comune a tutti i soggetti interessati all'EQF è rispondere alla necessità dell'apprendimento permanente, da ciò il bisogno di condividere uno strumento di certificazione basato sulle competenze che accompagni ciascun cittadino europeo per tutta la vita, strumento che necessariamente dovrà essere continuamente aggiornato.

Bibliografia minima

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione - La Nuova Italia Oxford 2006

Quaderni degli Annali dell'Istruzione: anno 2001 n° 96 e 97 – Le competenze degli adulti, vol. 1 e 2

C. Petracca: *Progettare per competenze*. Ed. Elmedi- Milano, 2003

C. Petracca: *Competenze e standard formativi, in Voci della Scuola- vol- V*, Ed. Tecnodid, Napoli 2005

P. Cattaneo et alii, *Professione Docente*, Ed. La Tecnica della Scuola, Catania 2006

Le Boterf, *De la compétence*, Les editions d'organisation, Paris 1994

P.G. Bresciani, *Competenze trasversali: un cambiamento di paradigma?*, Professionalità n. 63, 2001

P.G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, in Professionalità n. 87, 2005

Sitografia www.griffini.lo.it ; www.tecnicadellascuola.it ; www.scuolainsieme.it