

INTRODUZIONE

PRIMA PARTE. I PRINCIPI METODOLOGICI

1. “CHE COSA DEVE SAPERE E SAPER FARE UN ALLIEVO AL TERMINE DELLA III MEDIA IN AMBITO EDA?”.

1.1. ABBIAMO BISOGNO DI STANDARD DI RISULTATO

1.2. INDIVIDUARE STADARD DI RISULTATO. I RISULTATI DI APPRENDIMENTO

1.2.1. I Risultati di apprendimento al termine del primo ciclo: gli standard nazionali ed europei

1.2.2. I Traguardi di apprendimento delle ‘Indicazioni nazionali’ sono prescrittivi

1.2.3. Come sono descritti i Traguardi

1.2.4. Si rende necessario contestualizzarli e specificarli ai percorsi per adulti

1.2.5. Manipolare gli standard è non solo legittimo, ma necessario

1.3. I RISULTATI DI APRENDIMENTO SONO STANDARD

1.3.1. IL LINGUAGGIO DEGLI STANDARD

2. LA PROGETTAZIONE A RITROSO

2.1. DAGLI INPUT AGLI OUTPUT: LA PROGETTAZIONE A RITROSO

3. LE DIDATTICHE

3.1. LE DIDATTICHE COERENTI CON L’ACQUISIZIONE DI COMPETENZE

3.2. I SEGMENTI DEL PERCORSO/ LE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

3.3. LA TECNOLOGIA DELLE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

3.4. IL FORMATO DI RAPPRESENTAZIONE DELL’UDÀ

4. UNA SCUOLA PER ADULTI NON RISARCITORIA MA INSERITA NELLA PROSPETTIVA DELL’APPRENDIMENTO PERMANENTE

4.1. ADOTTARE DIDATTICHE COERENTI CON PERCORSI DI APPRENDIMENTO FORMALE
RIVOLTI AD ADULTI

4.2 L’AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

4.3. IL TERRITORIO

4.4. I SERVIZI

5. VALUTARE E CERTIFICARE LE COMPETENZE

5.1. LA VALUTAZIONE

5.1.1. Le competenze sono valutabili in contesto scolastico?

5.1.2. In sintesi: I pilastri della valutazione

5.1.3. Un impianto valutativo

5.2. LA CERTIFICAZIONE

5.2.1. L'esame di Stato a conclusione del I° ciclo

5.2.2. La certificazione nelle Nuove indicazioni nazionali per il curriculum

6. UNO STRUMENTO PER LA GESTIONE DELLA PROGRAMMAZIONE

SECONDA PARTE. I QUADERNI

1. LE OPZIONI

1.1. *UNA COMPARAZIONE INTERNAZIONALE.*

1.2. *QUALI SONO LE COMPETENZE PRIORITARIE DEGLI ADULTI NELL'IMPIANTO DELLE INDAGINI INTERNAZIONALI E NAZIONALI*

2. I FOCUS DEI TRE GRUPPI DI LAVORO

3. PER UNA LETTURA DEI QUADERNI

QUADERNO 1. COMPETENZA 'LEGGERE'

1. 'LETTURA': IL PERCHÉ DELLA SCELTA

2. LA COMPETENZA "LEGGERE" NELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL PRIMO CICLO

3. LA PROPOSTA DI CONTESTUALIZZAZIONE IN AMBITO EDA/IDA

3.1. *STANDARD DELLA COMPETENZA 'LEGGERE'*

4. LE DIDATTICHE

5. VALUTAZIONE DEGLI STANDARD DELLA COMPETENZA 'LEGGERE'

- *Leggere ad alta voce*
- *Leggere per ricavare informazioni*
- *Leggere per comprendere diverse tipologie di testi autentici*

6. UN ESEMPIO DI DIDATTICA

QUADERNO 2. COMPETENZA 'DATI E PREVISIONI'/DATA LITERACY

1. 'DATI E PREVISIONI': IL PERCHÉ DELLA SCELTA

2. 'DATI E PREVISIONI/DATA LITERACY' NELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL PRIMO CICLO

3. LA PROPOSTA DI CONTESTUALIZZAZIONE IN AMBITO EDA/IDA

4. VALUTAZIONE DEGLI STANDARD COMPETENZA 'DATI E PREVISIONI'

- *Rappresentare insieme di dati*
- *Analizzare, interpretare. confrontare insieme di dati*

5. UN ESEMPIO DI DIDATTICA

QUADERNO 3. COMPETENZA CIVICA

1. LA NOZIONE DI COMPETENZA CIVICA REGISTRA UN'EVOLEUZIONE

2. LA COMPETENZA CIVICA È ENTRATA ESPPLICITAMENTE NEI CURRICOLI DELL'ISTRUZIONE NEI PAESI EUROPEI

3. LA COMPETENZA CIVICA NELLE "INDICAZIONI NAZIONALI CURRICOLI DEL 1° CICLO DI ISTRUZIONE"

4. NON SOLO CONOSCENZE

5. COME VALUTARE LA COMPETENZA CIVICA
6. STANDARD DELLA ‘COMPETENZA CIVICA’
7. VALUTAZIONE DEGLI STANDARD ‘COMPETENZA CIVICA’
 - *Stili di vita rispettosi di sé*
 - *Interagire con le istituzioni e fare un uso consapevole dei servizi*
 - *Beni comuni*
 - *Altri e comunità*
8. UNA PROPOSTA DI SINTESI
9. UN ESEMPIO DI DIDATTICA

ALLEGATI

ESEMPI DI PROVE UTILIZZATE NELLE INDAGINI INTERNAZIONALI SULLE COMPETENZE DEGLI ADULTI

1. DALL’INDAGINE ALL (ADULT LITERACY AND LIFE SKILLS)
 - *Esempi di prove di misurazione del letteratismo: prose and document literacy - testi in prosa e documenti, grafici, schemi tabelle*
 - *Esempi di prove di misurazione della numeracy: competenza matematica funzionale*
2. DALL’INDAGINE INVALSI – SAPA/EDALAB/PON

INTRODUZIONE

Il presente Documento è frutto della **seconda fase** della Ricerca Azione ‘VALORIZZARE, RICONOSCERE E PROMUOVERE LE COMPETENZE NELL’EDA’ promossa dall’Ufficio Scolastico regionale del Lazio in favore dei Centri territoriali permanenti (CTP) della regione.

La seconda fase ha inteso valorizzare integralmente i risultati conseguiti nella prima fase di intervento (acquisizione di principi generali che caratterizzano i sistemi formativi in prospettiva europea e progettazione di didattiche rivolte allo sviluppo della capacità di ‘continuare ad apprendere’), partendo proprio da un fondamentale interrogativo emerso ‘*che cosa deve sapere e saper fare un allievo al termine della 3a media in ambito EDA?*’

Da questo interrogativo (peraltro molto attuale, in vista dell’entrata in vigore del riordino del sistema di educazione/istruzione degli adulti e della trasformazione dei CTP in CPIA¹) è partito il percorso per definire ‘Risultati di apprendimento’ individuati contestualizzando e specificando ‘referenziali’ europei (le ‘*competenze chiave per l’apprendimento permanente*’) e nazionali (contenuti nelle ‘*Indicazioni nazionali per i curricoli del primo ciclo dell’istruzione*’). I Risultati di apprendimento identificati sono stati utilizzati come riferimento progettuale (per effettuare la pianificazione a ritroso, per la definizione e gestione di didattiche integrate) e valutativo/certificatorio (per valutare curricoli di istruzione rivolti ad adulti riferiti appunto a quei ‘Risultati di apprendimento’ (d’ora in poi RdA).

Abbiamo esercitato il metodo di definizione di standard contestualizzati applicandolo a tre ‘competenze chiave’, ritagliando per ciascuna un ambito di apprendimento desunto dalle ‘Indicazioni nazionali’: *Comunicazione in madrelingua* (in particolare, la competenza ‘*Leggere*’) *Competenze matematiche* (in particolare la competenza ‘*Dati e previsioni*’), *Competenze sociali e civiche* (in particolare la ‘*Competenza civica*’). Sui RdA riferiti ai tre ambiti sono state poi definite didattiche interdisciplinari secondo la tecnologia dell’Unità di apprendimento e sono stati messi a punto parametri di valutazione.

RdA dunque dei percorsi per adulti che dialogano con standard europei, equivalenti ai RdA previsti per il rilascio del titolo nazionale di conclusione del 1° ciclo rivolti ad preadolescenti; che rendono comparabili i percorsi, rendicontabili, comunicabili; che sollecitano

¹ **DPR n. 263 del 29/10/2012** Regolamento recante le norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti, compresi i corsi serali”, G.U. n. 47 del 25/02/2013

prassi di lavoro condiviso tra docenti; che rendono possibile una progettazione a ritroso, la pratica di didattiche integrate, una valutazione rivolta a quei risultati, una certificazione trasparente, la possibilità di valorizzare saperi già posseduti dagli studenti, di riconoscere crediti.

COME ABBIAMO LAVORATO

Il lavoro è stato realizzato con una metodologia *blended*, articolata in incontri in presenza di circa 5 ore ciascuno con gli Insegnanti suddivisi in tre Gruppi (3 incontri per ciascun Gruppo e un incontro finale per l'integrazione dei lavori dei gruppi e la condivisione della traccia del presente documento) e attività a distanza tramite l'uso di una piattaforma e-learning. Gli incontri in presenza sono stati caratterizzati da modalità altamente partecipate; i lavori a distanza sono stati gestiti tramite piattaforma da un e-tutor esperto che ha operato in stretto accordo con il Consulente.

Con il lavoro a distanza si è inteso rispondere ad esigenze di diversa natura: di *efficienza* (contenimento dell'impatto organizzativo e dell'impegno individuale di partecipazione), di *efficacia* (ottenere output in modo condiviso), di *qualificazione* (promozione di apprendimenti dell'uso di tecnologie per la didattica) e di *costruzione di comunità di pratiche* (progressivamente si sono sviluppate le comunicazioni 'orizzontali' in continuità con gli incontri in presenza)

Al lavoro online hanno partecipato complessivamente 71 Insegnanti provenienti da 37 Istituti. La piattaforma ha previsto un totale di 5 sezioni: la prima dedicata ad un "Forum per comunicazioni generali", la seconda per le "Comunicazioni del gruppo tecnico di supporto", le restanti dedicate a ciascuno dei tre gruppi di lavoro. Le discussioni aperte sono state complessivamente 34, che hanno raccolto un totale di 134 repliche. A tali discussioni, sia lo staff composto da consulente e da e tutor, sia i docenti partecipanti, hanno allegato numerosi documenti (25 tra pdf, power point, documenti di testo) per integrare e completare il lavoro svolto.

La composizione dei tre gruppi è avvenuta su base territoriale, considerando criteri di equi-eterogeneità, comprendendo docenti di tutte le discipline, consentendo in tal modo di esperire la 'condizione' che prevede (come esplicitato nella normativa) che *'non c'è una associazione specifica fra una competenza e singole discipline, ma tendenzialmente tutte le discipline sono corresponsabili, secondo specificità, del conseguimento di tutte le competenze previste'*.

A CHE COSA INTENDE SERVIRE IL PRESENTE DOCUMENTO

o Rispecchiare i lavori e gli output prodotti

Vengono riportati:

- la documentazione tecnica condivisa, le argomentazioni a carattere scientifico e riferite a fonti normative, le indicazioni sui procedimenti di lavoro e sugli strumenti,
- gli approfondimenti emersi o sollecitati dal dibattito nei gruppi e in piattaforma,
- la proposta di standard di RdA e di parametri di valutazione delle competenze /RDA descritti

o Dimostrare che si può fare

Gli approfondimenti e le esercitazioni fino alla proposta di RdA come standard riconducibili alle Indicazioni nazionali e di parametri di valutazione è 'limitata' a tre ambiti di competenze.

La scelta è ricaduta su competenze 'centrali' per un ambito adulto individuate fra le 'competenze chiave per l'apprendimento permanente'. Il modello è tuttavia applicabile a tutto il set delle 'competenze chiave'.

Inoltre si rende visibile che 'Indicazioni' nate per i percorsi dei preadolescenti sono specificabili e contestualizzabili per realizzare percorsi equivalenti e rivolti a traguardi equivalenti, adeguati ad una proposta formativa rivolta ad adulti.

o Proporre un Metodo

Si è voluto realizzare un Documento che possa guidare i processi di gestione delle fasi del ciclo di vita di percorsi formativi, argomentando le opzioni adottate tramite principi pedagogici/andragocici, assumendo le regole correlate alle prospettive dell'apprendimento permanente, presentando modelli operativi e strumenti, corredando di esempi utili ai quali ispirarsi.

o Uscire da marginalità mantenendo le specificità e valorizzando le peculiarità

Si intende contribuire a dare maggiore valore sociale e istituzionale ai percorsi per adulti, agli apprendimenti e ai titoli, grazie alla trasparenza, alla comparabilità, all'assunzione di standard di risultato e di regole di processo comuni in ambito europeo e comuni ai percorsi 'tradizionali' della scuola.

Si intende utilizzare le Linee guida come strumento per coinvolgere Dirigenti scolastici e i Consigli di classe, aprire al territorio e ai sistemi di reti territoriali per l'apprendimento permanente.

La diversità che contraddistingue i CTP e l'istruzione degli adulti è un valore

(disponibilità di competenze in ingresso anche elevate, pluralità di culture e di esperienze di vita, motivazioni ad apprendere e a acquisire un titolo, ecc.): non deve dunque essere (più) un’occasione per emarginare percorsi, utenti, un intero segmento di istituzione scolastica.

COME È COMPOSTO IL DOCUMENTO

Il presente documento si compone di parti derivate da ‘materiali di lavoro’ predisposti per gli incontri dei tre gruppi (riorganizzate, completate, ampliate con approfondimenti) e si arricchisce con gli interventi sul forum di discussione della piattaforma e-learning dedicata alla Ricerca Azione, in cui sono gli stessi docenti partecipanti a fornire contributi interessanti per analizzare, integrare, costruire e ricostruire gli argomenti toccati durante il percorso di formazione laboratoriale.

L’interazione online si configura quindi come un fondamentale ingrediente del nostro lavoro, garantendo da un lato la continuità tra le attività in aula e quelle svolte a distanza, e dall’altro un importante insieme di spunti per proseguire con i lavori anche in vista di approfondimenti futuri.

Il presente testo è composto di tre parti:

- una parte generale contenente i principi metodologici del lavoro per competenze e per standard articolata in capitoli che accompagnano le fasi del metodo di lavoro: individuare risultati di apprendimento; progettazione a ritroso; le didattiche delle competenze; la valutazione certificazione; strumenti per la gestione del processo didattico che metta in stretto accordo i risultati da perseguire, la pianificazione delle didattiche e del curriculum, la valutazione.
- alla parte metodologica seguono tre ‘Quaderni’ specifici riferiti alle risultanze dei lavori sulle tre competenze prese in considerazione nei lavori dei tre gruppi, comprensivi delle proposte dei gruppi in merito agli standard di RdA delle tre competenze considerate e ai parametri da utilizzarsi per la valutazione di quelle competenze in coerenza con il livello EQF appropriato
- una parte di ‘Allegati’ che comprendono esempi significativi di prove utilizzate nelle indagini nazionali e internazionali sulle competenze degli adulti.

PRIMA PARTE. I PRINCIPI METODOLOGICI

1. “CHE COSA DEVE SAPERE E SAPER FARE UN ALLIEVO AL TERMINE DELLA III MEDIA IN AMBITO EDA?”.

I lavori della seconda fase della Ricerca Azione hanno preso il via da una domanda emersa nella prima fase: *“che cosa deve sapere e saper fare un allievo al termine della III media?”*. La domanda esprime l’esigenza di standard di risultato. Nelle pagine che seguono proporremo e argomenteremo il metodo per individuare ‘risultati di apprendimento’ da assumere come standard e presenteremo la proposta di standard di risultato riferiti a tre competenze.

1.1. ABBIAMO BISOGNO DI STANDARD DI RISULTATO

1. Per il lavoro educativo della scuola
 - pianificare i percorsi operando a ritroso (canalizzare le didattiche, indirizzare gli apprendimenti, non disperdere gli impegni,..)
 - individuare le didattiche appropriate per perseguire i risultati in modo efficace
 - valutare in ingresso quanto le persone già sanno e sanno fare rispetto a quei traguardi
 - riconoscere crediti
 - formare gruppi di apprendimento con criteri consapevoli e scelti (di omogeneità, di eterogeneità per consentire scambi e peer education, ..)
 - monitorare il percorso e il conseguimento dei traguardi intermedi e finali
 - accertare, misurare, valutare gli apprendimenti
 - collaborare in team sui medesimi traguardi

2. Per gli allievi, il loro protagonismo, la consapevolezza del senso dell’investimento

Il beneficio della disponibilità di ‘standard di risultato’ interessa pienamente anche gli allievi, che hanno l’opportunità di:

- ‘sottoscrivere’ un patto formativo ‘reale’, concreto e trasparente basato sulla consapevolezza del senso dell’investimento
- autovalutarsi, monitorare il processo del loro apprendimento, interagire con le valutazioni dei docenti e dei pari
- sostenere la motivazione, il loro protagonismo

3. Per il sistema

- rendere comparabili i medesimi titoli rilasciati in diversi contesti e differenti tipi di percorso. Ciò risulta particolarmente significativo per

- la possibilità di inserire compiutamente i percorsi per gli adulti all'interno del sistema educativo nazionale, nel rispetto di differenze e specificità
- favorire la mobilità delle persone e la spendibilità del titolo verso ulteriori percorsi e verso il lavoro
 - sostenere la rendicontazione sociale /dare conto

1.2. INDIVIDUARE STANDARD DI RISULTATO. I RISULTATI DI APPRENDIMENTO

Lo standard è una risorsa, non una camicia di forza. Il termine 'standard' (propriamente 'stendardo', 'insegna', 'bandiera') indica 'un riferimento condiviso', un elemento sul quale si conviene, che assume valore di norma, modello, regola.

Lo standard è una 'risorsa ordinativa' irrinunciabile e molto fertile per la costruzione di universi linguistici condivisi e perché supporta la trasparenza dell'oggetto e del processo che sottende. Nel contesto dello standard si stabiliscono i riferimenti entro i quali possono trovare piena cittadinanza ed essere praticati i fattori (la relazionalità, la processività, la pluralità) che danno valore all'azione didattica e alla valutazione², che non banalizzano la competenza, che supportano la responsabilità sociale dell'istruzione pubblica veicolando la rendicontazione dei risultati.

1.2.1. I RISULTATI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DEL PRIMO CICLO: GLI STANDARD NAZIONALI ED EUROPEI

I 'Risultati di apprendimento' che l'allievo deve avere acquisito al termine della III media sono già individuati nelle 'INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE'³ che "assumono come orizzonte di riferimento il QUADRO DELLE COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE" (Raccomandazione 18/12/2006)

Da qui si deve partire per definire che cosa deve sapere e saper fare un allievo al termine dei percorsi per adulti e per il conseguimento del titolo di terza media.

1.2.2. I TRAGUARDI DI APPRENDIMENTO DELLE 'INDICAZIONI NAZIONALI' SONO PRESCRITTIVI

² Ricordiamo che gli attributi della 'validità', 'attendibilità', 'equità' che connotano una buona valutazione sono supportati dalla trasparenza dello standard.

³ D.M. 16 Novembre 2012, n° 254 'Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, a norma dell'art.1, comma 4 del DPR 20 marzo 2009, n° 89

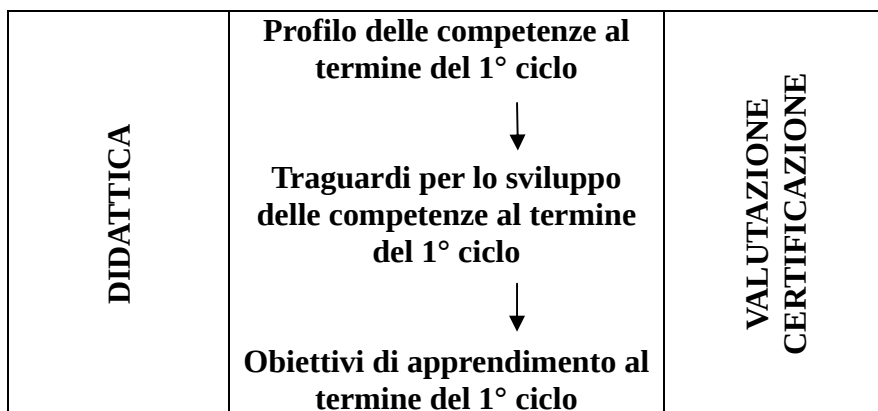
*“Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, **sono prescrittivi**, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell’unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l’itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati”⁴.*

1.2.3. COME SONO DESCRITTI I TRAGUARDI

“Con le indicazioni nazionali si intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze di ciascuna disciplina o campo di esperienza”

I traguardi che interessano il termine del primo ciclo nelle Indicazioni vengono articolati in una sequenza:

- *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo*
- *Traguardi di apprendimento*
- *Obiettivi di apprendimento*



⁴ D.M. n.254 del 16/11/2012 Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

Il ‘Profilo delle competenze al termine del primo ciclo’

.....

Il profilo che segue descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza, che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l’obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.

Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione

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

Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco.

Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.

Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell’incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.

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

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

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della

comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

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

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

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

I 'Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del 1° ciclo'

I *traguardi per lo sviluppo delle competenze* sono descritti per discipline (Italiano, Matematica, Scienze, Storia, Geografia, Lingua inglese e seconda lingua comunitaria, Musica, Arte e immagine, Educazione fisica, Tecnologia) articolati in modo progressivo lungo le fasi del percorso verticale dalla scuola primaria al termine della secondaria di primo grado.

Gli 'Obiettivi di apprendimento al termine del 1° ciclo'

I traguardi delle discipline sono a loro volta specificati in *obiettivi di apprendimento* secondo una progressione delle competenze, secondo linearità o ciclicità, rappresentando concretamente una logica di sviluppo e continuità educativa.

Disponiamo dunque di obiettivi di apprendimento per le discipline, specificati in 'obiettivi di apprendimento' al termine della terza classe della scuola secondaria di primo grado.

1.2.4. SI RENDE NECESSARIO CONTESTUALIZZARLI E SPECIFICARLI AI PERCORSI PER ADULTI

Avere sopra riportato con dettaglio il ‘formato’ degli standard nazionali introduce all’esigenza e all’opportunità di partire da quelle prescrizioni per adattarle ai percorsi per adulti che portano al conseguimento del titolo finale del primo ciclo.

Lo stesso testo delle Indicazioni però sembra dimenticare che il target degli studenti non è limitato ai preadolescenti, ai quali costantemente il testo si rivolge, ma ad un mondo sempre più popolato di adulti che hanno necessità/interesse ad accedere e acquisire il titolo per una pluralità di motivazioni ed esigenze. Abbiamo bisogno di rivolgere le Indicazioni anche al mondo di adolescenti e adulti di tutte le età, ai quali deve essere rivolta un’offerta di formazione continua per garantire i diritti di cittadinanza, ottenere quel miglioramento del livello di istruzione di cui c’è bisogno per ogni tipo di sviluppo civile, sociale ed economico.

Nel testo delle ‘Nuove Indicazioni’ sono già presenti tuttavia alcune importanti novità rispetto alle precedenti Indicazioni: novità che dialogano anche con il mondo adulto e con il contesto della multiculturalità. Tra queste: i risultati proposti in termini di competenze; la articolazione dei risultati di apprendimento in discipline (e non accorpate in assi), in modo da sottolineare la trasversalità e favorire la progettualità interdisciplinare senza confondere con affinità epistemologiche; lo sfondo ispiratore nella prospettiva europea dell’apprendimento permanente; il rilievo dato alle diverse culture; l’adozione dei risultati di apprendimento e non dei programmi; la rilevanza assegnata all’etica della cura, della responsabilità, della solidarietà e cooperazione, del civismo e della partecipazione,...

Servono però due operazioni sugli standard:

- contestualizzarli (riferirli al contesto specifico dei CTP -varietà di utenza, modello organizzativo, risorse organizzative, risorse professionali, ecc.)
- specificarli (le indicazioni sono ad ampio spettro in quanto valide per il territorio nazionale e per tutti i tipi di percorsi formali)

Tali operazioni sono richieste in qualunque applicazione per adeguare i ‘traguardi’ ai contesti, al target, alle risorse valorizzabili.

1.2.5. MANIPOLARE GLI STANDARD È NON SOLO LEGITTIMO, MA NECESSARIO

- E’ necessario:

- gli standard sono definiti per un’ampia pluralità di territori, contesti, tipologie di soggetti, di percorsi, ecc., sono caratterizzate da un grado minimo di specificità (‘a banda larga’)

- i traguardi debbono essere effettivamente validi per il contesto di riferimento, praticabili, esigibili, trasparenti
- specificarli e contestualizzarli è la condizione stessa per comunicare con un linguaggio chiaro e comprensibile agli studenti, e in genere alle comunità, i traguardi ai quali si mira e ciò che viene giudicato in uscita, permettendo a tutti gli attori di partecipare al processo, attivando la collaborazione, sollecitando la motivazione degli studenti, impegnando i docenti e la scuola a perseguirli con determinazione e responsabilità, rendendone conto.

- Non è arbitrario, a condizione che ...

C'è il timore che si produca un effetto di diversificazione che potrebbe vanificare la ragione d'essere della proposta di mete di apprendimento comuni, riportando all'isolamento le realtà locali, alla frammentazione, all'impossibilità di scambiare, comunicare, confrontare, al rischio di non equità.

Ma non si incorre in arbitrarietà e si conquista valore nei termini della riconoscibilità professionale e sociale, a patto che resti visibile la 'riconducibilità' allo standard.

- Trasparenza, non uniformità

La trasparenza richiede non l'omogeneità dei contenuti ma delle 'parole per dirlì': richiede l'adozione di regole linguistiche⁵, di formati⁶, di strumenti tecnici di rappresentazione⁷, di metariferimenti⁸. La trasparenza, e le relative regole linguistiche e gli strumenti tecnici di rappresentazione⁹ rappresentano la nozione chiave sulla quale si basa l'intero sistema di scambi e l'attuazione del diritto alla mobilità di studio e di lavoro e al riconoscimento dei titoli,

⁵ La descrizione dei Risultati di apprendimento come competenze declinate in abilità e conoscenze

⁶ Percorsi articolati in Unità; le Unità descritte tramite i risultati di apprendimento; le Unità dotate di punti di credito (ECVET)

⁷ Dispositivi varati con il Portfolio Europass (Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze) composto da 5 documenti: Europass Curriculum vitae, Europass Passaporto delle lingue, Europass Supplemento al Certificato, Europass Supplemento al Diploma e Europass Mobilità.

⁸ Cfr. EQF (European qualification framework) che funziona come una metastruttura nella quale ogni qualificazione e ogni titolo viene collocato in base a descrittori che definiscono 8 livelli. Ciò assicura un primo approccio alla comparabilità dei titoli.

⁹ Dispositivi varati con il Portfolio Europass (Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze) composto da 5 documenti: Europass Curriculum vitae, Europass Passaporto delle lingue, Europass Supplemento al Certificato, Europass Supplemento al Diploma e Europass Mobilità.

qualificazioni e competenze acquisite nel paese di origine o in altri paesi dell'Unione

1.3. I RISULTATI DI APRENDIMENTO SONO STANDARD

Nella prospettiva europea, i “Risultati di apprendimento” (RdA) corrispondono alla *“descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento. I Risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze”*¹⁰ ed è opportuno che vengano individuati tramite ‘Unità’¹¹.

I ‘Risultati di apprendimento’ sono standard, vale a dire ‘riferimenti’ (in francese ‘référentiel’) nell’ambito del sistema dell’istruzione e della formazione per ogni esigenza: sia di comparazione e di reciproco riconoscimento di titoli, che operativa, per identificare obiettivi di apprendimento, pianificare i percorsi per conseguirli, rilevarne il possesso da parte delle persone per riconoscere crediti all’ingresso nei percorsi, per valutarne l’acquisizione al termine sia di percorsi formali che di esperienze diverse di vita e di lavoro.

Le proprietà dello standard lo candidano inoltre ad essere uno strumento multiuso e multiutente, per una molteplicità di funzioni, non solo nella formazione, nella certificazione, nell’individuazione di crediti formativi, ma anche nell’autovalutazione e nella consulenza ‘di bilancio’: serve agli individui per autovalutare, da soli o con supporto consulenziale, le proprie competenze, sviluppate sia nei percorsi formali che nelle esperienze di vita e di lavoro, mettendo in condizione il soggetto di analizzare il proprio patrimonio esplicitando anche i saperi taciti, di riconoscere il livello di padronanza conseguito, di leggere il proprio fabbisogno, di individuare come sviluppare eventuali carenze; la persona può essere maggiormente protagonista di un percorso formativo, perché può interpretarne gli obiettivi e monitorarne lo sviluppo.

1.3.1. IL LINGUAGGIO DEGLI STANDARD

Il termine standard¹² ha bisogno di specificazioni che identifichino a quali ambiti o ‘oggetti’ esso si applichi. Possono essere *standard occupazionali* (descrivono “le attività e i compiti relativi a una determinata professione ed alla

¹⁰ Definizione contenuta nella “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente”

¹¹ Cfr. “Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio sull’istituzione del sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET) del 9 aprile 2008”

¹² L’elenco delle tipologie di standard dal Glossario CEDEFOP ‘Terminologia della politica europea dell’istruzione e della formazione’ (2009)

sua pratica”), *di competenza* (descrivono “le conoscenze, abilità e/o competenze necessarie per una determinata professione”), *formativi* (descrivono “gli obiettivi dell’apprendimento, il contenuto dei programmi, i requisiti d’accesso e le risorse necessarie per raggiungere gli obiettivi formativi”), *di certificazione* (descrivono “le regole per l’ottenimento di un certificato o un diploma e i relativi diritti acquisiti”), *di convalida* (descrivono “il livello del risultato che deve essere raggiunto dalla persona sottoposta a valutazione e i criteri utilizzati”), *metodologici* (metodologie condivise per l’analisi dei fabbisogni, per la progettazione, ecc.).

- **Gli oggetti degli standard¹³**

- Nel nostro specifico adottiamo gli standard in riferimento ai **“Risultati dell’apprendimento”**: *descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d’apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze;*
 - I Risultati di apprendimento sono **“Competenze”**: *comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.¹⁴.*
 - Le competenze sono declinate in 'Abilità' e 'Conoscenze'
- “Abilità”**: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti).
- “Conoscenze”**: indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
- Le competenze sono articolate in **'Unità'** (per favorire il riconoscimento e la messa in valore di quanto le persone già sanno in ingresso e la certificazione anche di singole Unità di competenza).

¹³ Le definizioni che seguono nel testo sono tratte Da Glossario CEDEFOP - Terminologia della politica europea dell’istruzione e della formazione (2009), consultabile in italiano al link <http://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary>

¹⁴ Definizione contenuta nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente

- La sintassi degli standard

La sintassi tipo consiste in verbo + complemento oggetto + eventuali specificazioni che indicano gli ambiti, le condizioni, i vincoli, ecc. (es. nell'ambito di; tenendo conto di..., utilizzando .., rispettando...;)

- I verbi

- di azione: applicare, redigere, eseguire, calcolare, classificare, organizzare, produrre, spiegare, elencare, trovare esempi,
- di interpretazione: riconoscere, individuare, identificare, localizzare (dati, concetti, informazioni,
- di autoregolazione: valutare, riflettere, argomentare, motivare, criticare, difendere, trovare errori,...

2. LA PROGETTAZIONE A RITROSO

2.1. DAGLI INPUT AGLI OUTPUT: LA PROGETTAZIONE A RITROSO

A partire dai 'risultati di apprendimento' specificati e contestualizzati, il Consiglio di classe progetta percorsi di apprendimento.

La presenza di RdA capovolge la prospettiva della 'progettazione didattica', transitando da un approccio progettuale che tradizionalmente è basato sull'ancoraggio agli input (programmi, discipline, orari, ecc.) ad un processo che procede dagli output, che sostituisce alla logica del 'programma' una logica di 'traguardo'.

Dunque,

- *a partire dai punti di arrivo* vengono individuate le tappe, la gradualità, i traguardi intermedi per periodi (annualità, quadrimestre, trimestre);

- *a partire dai punti di arrivo* viene distribuita la presa in carico in capo alle diverse discipline o ad attività pluridisciplinari o ad eventi (visite studio, scambi transnazionali, organizzazione di momenti speciali per la scuola o la classe).

REGOLE AUREE DELLA PROGETTAZIONE A RITROSO

- √ tutti i 'Risultati di apprendimento' (i 'traguardi', gli 'standard di risultato') debbono avere una 'paternità', debbono essere assunti esplicitamente come oggetti di insegnamento;

- √ ciascun docente assume impegni in riferimento tendenzialmente a ciascuna competenza. Non c'è alcuna 'associazione' predeterminata fra competenze o singole abilità e specifiche discipline (la lingua italiana, o la dimensione storica, o la soluzione di problemi, o l'utilizzo dei linguaggi digitali, ecc. non sono caratterizzati per discipline);
- √ l'assunzione da parte di più discipline o di più occasioni pluridisciplinari di specifici 'Risultati' determina tendenzialmente una 'ridondanza' efficace.

UNA PROGETTAZIONE CARATTERIZZATA DUNQUE DA:

- √ procedimento finalistico,
- √ unitarietà dei percorsi e responsabilità collettiva di tutte le discipline, di tutto il CdC,
- √ collaborazioni non più soltanto strumentali,
- √ non più convergenze solo su obiettivi trasversali.

TUTTI I RdA E TUTTE LE DISCIPLINE

I traguardi di apprendimento di ciascuna competenza sono in capo tendenzialmente a tutte le discipline, al fine di garantire sia l'integrazione dei saperi sia la massimizzazione dei contributi per un migliore perseguimento di risultati complessi che non possono essere posti in capo a singole discipline. Rompere la separatezza delle discipline, uscire da percorsi a 'canne d'organo', ricomporre l'unità dei saperi, depotenziare la possibile scorciatoia che porta ad associare singole discipline a ciascuna competenza o a ciascun 'asse'.

E' necessario che siano i docenti che compongono il Consiglio di Classe a interrogarsi come conseguire al meglio i RdA. Questa operazione deve potere valorizzare i saperi dei docenti, le loro risorse professionali, i loro punti di forza; può costituire un grande vantaggio per i docenti, per veicolare la carica motivazionale, per stimolare l'apporto competente e l'esempio, per sollecitare l'esercizio del problem solving.

NON UNA VOLTA PER TUTTE / UNA PLURALITÀ DI PERCORSI EQUIVALENTI

Si ritiene che l'analisi delle competenze, la loro declinazione, l'individuazione degli apporti che le diverse discipline possono apportare (l'istruttoria, la mappatura) e la progettazione a ritroso non debbano essere realizzate una tantum, perché le vie equivalenti verso la competenza sono molteplici e perché

una ‘consegna’ della mappatura a generazioni successive di docenti comporta il rischio che l’analisi e l’individuazione degli apporti disciplinari sia fraintesa come se si trattasse di un ‘programma’ scolastico, sia vissuta acriticamente e venga assunta come percorso ‘obbligato’ e che i docenti si misurino con ambiti di conoscenza non approfonditi, freddi, e che si sviluppino un approccio burocratico ai percorsi.

La ‘manutenzione’ annuale della progettazione (verifica, convalida) è una garanzia di aggiornamento, di mantenimento della presa sul reale, di recepimento di risorse professionali ‘fresche’; oltre a mettere al riparo dal fascino e dalla tentazione liberatoria della rinuncia e della delega o da interpretazioni vincolistiche.

3. LE DIDATTICHE

Se le competenze sono la *“comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia ”*¹⁵, le questioni sono:

- come si formano le competenze?
- come si sviluppano l’autonomia e la responsabilità nell’affrontare problemi?
- come si forma la capacità di mobilitare, integrandoli, saperi abilità conoscenze e risorse personali?

3.1. LE DIDATTICHE COERENTI CON L’ACQUISIZIONE DI COMPETENZE

La definizione di competenza ne mette in rilievo:

- sia l’“anatomia” (le componenti: abilità, conoscenze, risorse personali – es. motivazione, autostima, self efficacy, problem solving, resilienza, ecc., e risorse sociali- es. negoziare, lavorare con altri, coordinarsi, coordinare, ecc.),
- sia i contesti nei quali si esprimono e si manifestano (di lavoro, studio, sviluppo professionale e sociale)
- sia gli indicatori principali (in particolare, secondo la definizione europea, la responsabilità e l’autonomia dell’individuo “competente”).

In un contesto siffatto la lezione *trasmissiva* di tipo tradizionale può avere sempre meno spazio -specie in percorsi rivolti ad adulti, che hanno alcune peculiarità che richiedono ‘didattiche di nuova generazione’.

¹⁵ Raccomandazione europea del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche.

I risultati di apprendimento (RdA), che prevedono non solo conoscenze, ma anche abilità e competenze, richiedono metodologie didattiche basate su situazioni in cui lo studente si percepisca come soggetto attivo del proprio apprendimento, stimolato a riflettere partendo dalla propria esperienza e dalle situazioni reali che gli verranno presentate di volta in volta. In questo modo potrà anche confrontarsi con il gruppo classe, impegnarsi e produrre output autentici in situazioni di vario genere.

Le caratteristiche principali di un approccio coerente con le competenze previste in esito riconducono ad una didattica¹⁶:

- esperienziale, di realtà,
- attiva, che impegni lo studente nella ricerca di informazioni, nella soluzione di problemi, nella realizzazione di prodotti, utilizzi diversi tipi di mediatori,
- che utilizzi una pluralità di mediatori,
- riflessiva,
- cooperativa,
- collegata agli interessi personali, significativa,
- che valorizzi i saperi già posseduti dallo studente,
- emozionale,
- mediata dalla tecnologia, ...

Più in specifico, per un efficace apprendimento nell'ambito di percorsi rivolti ad adulti, le raccomandazioni che ci vengono dall'andragogia sono:

1. Valorizzazione della consapevolezza della scelta, da cui è scaturita la decisione di rientrare in formazione. Il rientro in formazione è spesso un momento critico per l'adulto, poiché si tratta di una scelta che può nascere da situazioni rappresentative di tagli e cesure in un normale percorso di vita, come l'emigrazione verso un paese straniero, la prospettiva di un nuovo lavoro, ecc. Per tale ragione dovrebbero essere previsti momenti specifici di orientamento in ingresso e di riorientamento in itinere, per "ammortizzare" la tensione emotiva derivante dai cambiamenti personali e sociali da parte dell'individuo rientrato in formazione.

2. Integrazione nei percorsi formativi del patrimonio di competenze (anche da percorsi non formali e informali) in possesso dell'adulto. Il soggetto adulto, consapevolmente, ma molto spesso inconsapevolmente, possiede un patrimonio di esperienze che debbono divenire risorse per l'apprendimento. È possibile valorizzare tali competenze non soltanto organizzando iniziative

¹⁶ Per approfondimenti cfr. Maria Grazia Accorsi, *Insegnare le competenze*, Maggioli, 2013, (parte seconda, cap. 1).

specifiche, come il bilancio di competenze, ma sfruttando didattiche innovative (cooperative, laboratori ali), in cui l'adulto può ricoprire un ruolo attivo.

3. Valorizzazione della disponibilità ad apprendere propria dell'adulto, analizzandone gli specifici fabbisogni formativi e personalizzando, ove sia possibile, le attività didattiche. Il rientro a scuola, come abbiamo anticipato, è infatti espressione di una transizione, momento in cui avviene una interpretazione dei compiti evolutivi e dei ruoli sociali propri della vita adulta. In genere l'adulto è maggiormente disponibile ad acquisire conoscenze finalizzate a risolvere problemi piuttosto che a ricostruire astratti percorsi teorici. Per tale ragione una didattica tradizionale, fatta di lezioni frontali e di trasmissione di contenuti, non è adatta ad un target di studenti come quelli iscritti ai percorsi IdA.

4. Analisi della prospettiva temporale specifica dell'adulto. In misura ancora maggiore rispetto a quanto accade tra i preadolescenti, il target di studenti adulti richiede che siano riconoscibili gli ambiti in cui i nuovi apprendimenti possono essere applicati; si tratta di una conseguenza del precedente punto, in quanto per gli adulti il rientro a scuola rappresenta una "sfida"¹⁷ il cui scopo è quello di far fronte ad un nuovo stato nel corso del loro ciclo di vita. Pertanto, quante più risorse essi avranno a disposizione, tante più possibilità avranno di superare con successo questa fase della loro esistenza.

5. Pianificazione di percorsi centrati sul soggetto che apprende. Knowles, (2008) mettendo a punto la sua teoria andragogica, individua i seguenti elementi chiave utili a pianificare le didattiche per un target di individui in età adulta.

- apprendimento autodiretto,
- apprendimento autonomo (rappresenta la capacità di un soggetto di imparare in modo indipendente, scegliendo le modalità di apprendimento che gli appaiono più adeguate anche in vista dei risultati che vuole conseguire),
- curricoli basati su problemi concreti,
- saperi in situazione piuttosto che saperi disposti secondo statuti disciplinari.

3.2. I SEGMENTI DEL PERCORSO/ LE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

La struttura dei percorsi è bene che segua le indicazioni ECVET¹⁸ (European Credit System for Vocational Education and Training).

Ispirato all'impianto ECTS (European Credit Transfer System) già in uso in ambito accademico, il sistema intende consentire il trasferimento e la capitalizzazione dei risultati dell'apprendimento in caso di transizione da un

¹⁷ Cfr. Hendry & Kloep (2003), *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Milano.

¹⁸ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un Sistema europeo di Crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET).

contesto di apprendimento ad un altro o di passaggi fra sistemi diversi e per la valorizzazione di apprendimenti comunque acquisiti. Progettato per l'intero sistema di istruzione e formazione professionale, consente di conferire crediti in relazione a percorsi di apprendimento, indipendentemente dal fatto che provengano da situazioni formali o non-formali. Può essere applicato in un contesto regionale o nazionale (in caso mobilità interregionale o mobilità tra sistemi formali e non-formali) e in contesti internazionali.

Secondo ECVET le condizioni tecniche che favoriscono il riconoscimento e la valorizzazione riguardano una metodologia per la struttura e la descrizione di programmi di istruzione:

- o i programmi di istruzione debbono essere divisi in **unità dei risultati dell'apprendimento**. Un'unità è definita all'interno dell'ECVET come la più piccola parte della qualifica o del programma di formazione, ed è orientata al risultato. Può essere di differente misura, in accordo con i sistemi nazionali di istruzione e formazione.
- o Ciascuna Unità è descritta in termini di 'competenze' articolate in 'capacità' e 'conoscenze'
- o Alle Unità possono essere associati dei **punti credito**.
- o L'Unità costituisce oggetto della valutazione e può, eventualmente, essere certificata.

3.3. LA TECNOLOGIA DELLE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Le Unità di apprendimento (UdA) presentano caratteri peculiari favorevoli all'apprendimento di competenze:

- si caratterizzano rispetto ad altre modalità e tipologie di segmentazione dei percorsi (moduli, unità didattiche, unità formative, ...) per essere 'finalistiche' (organizzate sul risultato di apprendimento che si intende perseguire),
- si caratterizzano non come 'lezioni' ma come 'situazioni di apprendimento' basate su un *compito* da condurre a termine, su un *problema* da risolvere, su *prodotti* da realizzare da parte dei soggetti in apprendimento. I compiti saranno il più possibile *compiti reali*; i problemi nasceranno da curiosità, da esigenze di soluzione reali, avranno un riscontro nella realtà; i prodotti saranno socialmente riconoscibili (utili per qualcuno, utilizzabili nella vita familiare, nell'attività professionale, ..)
- i percorsi dell'UdA sono flessibili, non sono preordinati, ma possono assumere andamenti differenti a seconda del gruppo, di quanto già è noto e di quanto è invece da ricercare, approfondire, dalle

informazioni mancanti, dalle decisioni assunte dal gruppo o singolarmente. Il risultato trascina il percorso. Il rapporto tra traguardi formativi e unità di apprendimento non è meccanico, ma costruttivo. L'azione didattica non è un processo di montaggio.

- il ruolo del docente è di affiancamento al gruppo, di facilitazione per la comprensione del compito, per la definizione di un programma di lavoro, di stimolo al coinvolgimento personale di ciascuno, alla riflessione sul sé in apprendimento. Le lezioni saranno utili per integrare conoscenze, sostenere l'accostamento diretto alle fonti, ...
- la didattica è attiva, laboratoriale, basata su apprendimento cooperativo, supportata da riflessione (su processo, risultato, modalità di apprendimento, ecc.). L'esperienza è protagonista.
- si fondano su ciò che gli allievi già sanno, danno valore agli apprendimenti non formali e informali
- si prestano per gruppi di apprendimento di differente livello
- sviluppano la responsabilizzazione rispetto ai risultati
- consentono di mettere a fuoco ed approfondire il cammino di sviluppo degli studenti, offrendo evidenze (processo, prodotto) come prove di valutazione attendibile (senza necessariamente sottoporre a ulteriori prove ad hoc)

La tecnologia dell'UdA registra l'asimmetria fra insegnamento e apprendimento; punta sull'*empowerment* attraverso l'attività, il lavoro collaborativo, la scoperta e la ricerca di saperi necessari per conseguire i risultati; adotta la teoria secondo la quale l'apprendimento migliore si realizza quando i saperi di base sono sviluppati *insieme* alle abilità più complesse, quando gli studenti apprendono i contenuti nello stesso momento in cui imparano a pensare, a come risolvere problemi, a come farlo con gli altri; rappresenta la revisione di un paradigma formativo ormai obsoleto e anacronistico e il tentativo di sostituirlo con un modello orientato a rafforzare la responsabilità dell'individuo e il suo progressivo divenire autonomo (autonomia e responsabilità sono la 'misura' della competenza secondo la definizione EQF)

3.4. IL FORMATO DI RAPPRESENTAZIONE DELL'UDA

Il formato di rappresentazione delle UdA è naturalmente definito dal Consiglio di classe per essere 'utile', coerente con il modello di progettazione adottato, con gli strumenti di programmazione e di monitoraggio, con le esigenze di comunicazione, ..

Tuttavia, ciò che non può mancare riguarda:

- le didattiche (le attività degli studenti, gli strumenti, i materiali, il gruppo,...), evidenziando la qualità esperienziale della proposta didattica in coerenza con l'apprendimento delle competenze (e non 'solo' conoscenze)
- i compiti/gli output
- le discipline coinvolte (o in attività di compresenza o convergenti) al fine di monitorare la divisione dei lavori, la condivisione delle responsabilità, le ridondanze, ..
- la correlazione degli obiettivi di apprendimento con gli standard di risultato previsti per il 1° ciclo (gli obiettivi di apprendimento e le competenze chiave per apprendimento permanente), anche al fine di evidenziare, in fase di progettazione, l'eshaustività e la 'copertura' degli standard
- le modalità di valutazione: elemento indispensabile per collegare l'esperienza didattica con le 'evidenze' offerte da quel segmento didattico e per organizzare l' 'indice' del dossier di valutazione

Sono poi opportunamente inserite altre informazioni, che servono per la comunicazione tra docenti coinvolti, per il patto con gli studenti, per una riproposizione dell'attività, ...

4. UNA SCUOLA PER ADULTI NON RISARCITORIA MA INSERITA NELLA PROSPETTIVA DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Per gli adulti che frequentano i percorsi di istruzione, la 'prima opportunità', più o meno remota, è stata disattesa (troncata, ostacolata da condizioni sociali, economiche, familiari, da esperienze personali, ecc.). La seconda opportunità non deve avere una motivazione e un carattere risarcitorio. Lo sforzo della scuola deve essere adattivo: praticare didattiche che tengano conto delle specificità dell'apprendimento di adulti che si accostano a percorsi formali, delle esperienze che essi hanno già maturato e delle competenze già acquisite nei contesti diversi di vita e/o di lavoro, allestire servizi per rendere fruibili i percorsi anche a persone in condizione lavorativa o con impegni di famiglia e di cura, senza abbassare il livello degli obiettivi, senza fare sconti sulla responsabilità personale.

L'atteggiamento dell'istituzione deve sostenere l'impegno a sviluppare risorse per superare la nuova sfida, a costruire un apprendimento autentico, a coinvolgere la responsabilità personale, a conseguire risultati effettivamente coerenti con gli standard del titolo.

4.1. ADOTTARE DIDATTICHE COERENTI CON PERCORSI DI APPRENDIMENTO FORMALE RIVOLTI AD ADULTI

Ci riferiamo al capitolo precedente per richiamare la prima delle ‘regole’ per percorsi efficaci rivolti ad adulti: l’adozione di didattiche appropriate ad adulti in rientro nei percorsi formali, per le quali disponiamo di teorie pedagogiche, andragogiche, dei principi delle neuroscienze, delle teorie sulle intelligenze multiple, ecc., per valorizzare le specificità positive (integrazione dei saperi pregressi, prospettiva temporale, progetto,...) e le peculiarità (ricerca di senso, concretezza, ecc.)

4.2 L’AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Una buona scuola si configura come contesto capace di promuovere apprendimenti significativi, garantendo al contempo il successo formativo per tutti gli alunni. Un’efficace azione formativa passa anche attraverso l’ambiente in cui si attuano processi di insegnamento-apprendimento: flessibilità degli spazi, disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi, presenza di biblioteca e di ambienti multimediali, luoghi “pubblici” che favoriscano la partecipazione e incentivino l’integrazione, creando ponti tra lingue, religioni e culture.

4.3. IL TERRITORIO

La Scuola non è sola né può fare da sola. Ha a disposizione le risorse formative del territorio (laboratori di ricerca, biblioteche, musei, imprese, associazioni imprenditoriali, organizzazioni del volontariato, ..); enti pubblici e privati per l’integrazione di servizi (centri di orientamento, servizi per l’impiego, ...); reti tra scuole, con enti di formazione (collaborazioni, scambi, continuità dell’offerta, ..)

4.4. I SERVIZI

Per favorire la frequenza e la partecipazione attiva è necessario allestire servizi specifici:

- LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE IN INGRESSO E IL RICONOSCIMENTO DI CREDITI
- IL PATTO, L’ACCOGLIENZA E L’ORIENTAMENTO INDIVIDUALE
- GLI STRUMENTI PER LA FRUIZIONE FLESSIBILE E LA PERSONALIZZAZIONE DEL PERCORSO: recupero dei debiti in ingresso e dopo le verifiche intermedie; sconti di percorso in corrispondenza di crediti; formazione a distanza; uso del gruppo di apprendimento e valorizzazione delle expertise; gruppi di livello, di progetto, ecc.

- LE AZIONI DI FACILITAZIONE: orari e calendario (che tengono conto di vincoli per una fruizione regolare: esigenze di conciliazione, tempi lasciati liberi per l'autoapprendimento, ..); assistenza per i lavoratori occupati per le pratiche di utilizzo delle ore contrattuali per la formazione e per autorizzazioni/benefici dalle imprese di appartenenza; messa a disposizione dei laboratori (di informatica, di lingue, scientifici, biblioteca,...) per esercitazioni, costruzione del portfolio personale, corsi di lingue in autoformazione, elearning;
- LE AZIONI DI SUPPORTO: moduli formativi per recupero gap di apprendimento, per incrementare la capacità di gestione autonoma dell'apprendimento (prendere appunti, usare internet per ricercare informazioni, organizzare dati); monitoraggio continuo / assistenza continua dei processi di apprendimento in aula; incontri di gruppo e individuali per riflessione sugli apprendimenti (approccio di tipo 'metacognitivo' per consentire ad ogni allievo di conseguire capacità di autocontrollo cognitivo, partecipazione personale all'acquisizione delle proprie conoscenze, individuazione e scelta delle strategie)

5. VALUTARE E CERTIFICARE LE COMPETENZE

5.1. LA VALUTAZIONE

Valutare significa attribuire un valore ad un'azione. *“Valutazione deriva dal latino ‘valere’, avere un prezzo, stimare, dare un valore. In senso etimologico perciò la valutazione è il processo mediante il quale si attribuisce valore ad un oggetto, a una azione o a un evento”*. Nella formazione la valutazione è quell'attività che ha lo scopo di rilevare il patrimonio di capacità, conoscenze, abilità e competenze di una persona, utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi, oggettivi e validi.

Per essere apprezzata in termini di attendibilità, validità, equità e trasparenza, la valutazione richiede che ci sia la definizione di un modello di riferimento trasparente e di una chiara metodologia operativa.

5.1.1. LE COMPETENZE SONO VALUTABILI IN CONTESTO SCOLASTICO?

Una gigantesca letteratura sull'argomento, mentre ha forzato il campo semantico della competenza, ne ha determinato anche approcci diversi alla valutazione.

La definizione di ‘competenza’ adottata nel sistema dell’Istruzione italiano -e fatta nostra- fa una scelta guidandoci nella spinosa questione della valutazione. La definizione recita ‘**comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.** Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di **responsabilità e autonomia**’¹⁹.

- I PROBLEMI

‘Sezionando’ la definizione, individuiamo i principali problemi.

- Il primo problema: le componenti /gli ingredienti/ l’anatomia della competenza

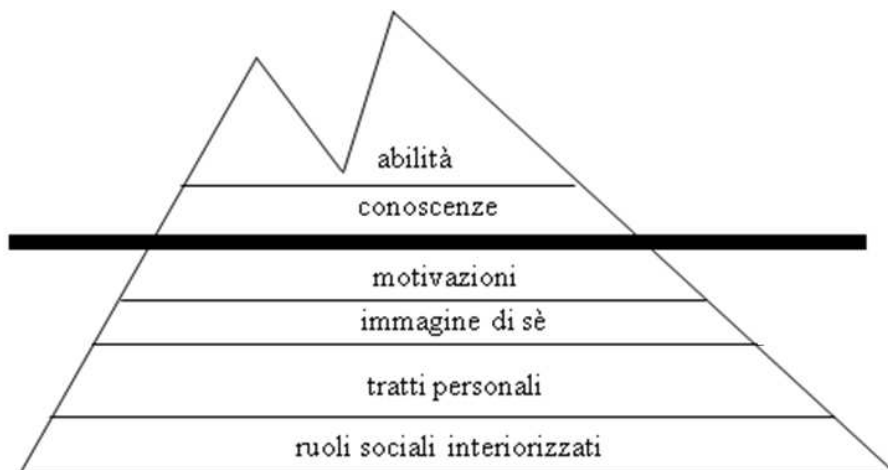
Nella definizione i componenti delle competenza sono ‘*conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche.*

Dunque, nella spiegazione del diverso livello di performance, le abilità e le conoscenze che una persona possiede costituiscono solo la punta dell’iceberg della competenza; al di sotto di esse si collocano altre risorse che hanno un essenziale rilievo rispetto al livello di performance raggiunto.

Se le capacità metodologiche in fondo sono riconducibili alle conoscenze e abilità procedurali, che cosa sono le ‘capacità personali’ e le ‘capacità sociali’? Nella letteratura sono indicate diverse componenti: immagine di sé, ruoli sociali, tratti di personalità, capacità, attitudini, disposizioni comportamentali, ‘negative capability’ (gestione dell’ansia, resistenza allo stress, ..), motivazione, ..

¹⁹ ‘Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente’, 23 aprile 2008

Molte di queste sono latenti e non sono direttamente valutabili, almeno con le metodologie a disposizione dei docenti.



L'iceberg di Spencer & Spencer (1993)

- il secondo problema: la eccessiva centratura sull'individuo. E i contesti?

Nella definizione la competenza è la comprovata capacità di utilizzare le risorse personali *'in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale'*. Non tanto le singole componenti, ma la capacità di utilizzarle, selezionarle, mixarle, in situazioni di vita. Ciò sposta da un'eccessiva centratura sull'individuo e riconosce il ruolo del contesto nel favorire o ostacolare la prestazione e l'espressione delle risorse individuali, nel dare senso a ciò che la persona sa o sa fare, nel dare valore. C'è dunque un polo dell'individuo e un polo del contesto. I contesti di prestazione della competenza sono quelli che verranno, non prevedibili o anticipabili ora.

- il terzo problema: la staticità delle risorse. E la motivazione?

Nella definizione si nota che la competenza sta proprio nella centralità del *'mobilitare'* le risorse cognitive, abilitative, ecc.; che sta proprio lì la competenza: nel *'movimento'* grazie al quale la persona si attiva; che non basta sapere *'cosa'* e neppure *'come'* e non sono sufficienti le *'risorse personali e sociali'*, ma il cardine sta nell'*intenzione* che è sempre l'esito di attribuzione di senso che porta la persona ad entrare in azione; che non basta che essa sappia

né che voglia né che possa: occorre che prenda forma un processo. Non si dà competenza senza questo movimento.

‘La competenza non è nelle risorse da mobilitare ma nella stessa mobilitazione di queste risorse: non può dunque essere separata dalle condizioni di messa in opera’ Le Boterf (1994)

Ciò costituisce un limite alla valutabilità della competenze in situazione specifica e particolarmente in scuola. Saranno i momenti di vita della persona, i contesti di riferimento, i progetti di vita attivi, il valore degli ostacoli, il senso che la persona attribuisce ai risultati, ecc. che influenzeranno la *messa in movimento*

- Il quarto problema: avere o essere?

Dalla questione dei contesti, dalla centralità della motivazione consegue che ‘avere competenze’ (risorse personali, skills, conoscenze, ..) non significa necessariamente ‘essere competente’.

- Il quinto problema: il tempo della competenza. Passato / presente / futuro?

Le competenze hanno un’estensione temporale molto ampia e guardano al futuro e non al passato.

Il giudizio viene espresso oggi a riguardo dell’esercizio della competenza domani, fuori dal contesto scolastico, in situazioni non prevedibili che non si sa come interagiranno con il soggetto, ..

- Il sesto problema: l’ossessione dell’oggettività

Alla ricerca dell’oggettività impossibile (e non sappiamo quanto eventualmente interessante..) si è teso spesso a puntare sulla ricerca di prove cosiddette ‘oggettive’ e a procedure di calcolo di voti e giudizi.

L’elaborazione di un giudizio che tenga conto dell’insieme delle manifestazioni di competenza anche dal punto di vista evolutivo non può basarsi su calcoli di tipo statistico, alla ricerca di medie, ma sulla significatività, sul domani dello sviluppo, sulla ‘zona di sviluppo potenziale’ (Vygotsky). La misura è una condizione della valutazione.

- UN’OPERAZIONE PREDITTIVA, UN PROCEDIMENTO DI INFERENZA

Se la competenza è in fin dei conti ‘ciò che il soggetto riesce a farsene delle sue risorse’, chi assicura che, in situazioni di vita reale, la persona, pur

provvista di una ‘dote’ congrua di conoscenze, abilità, ecc. comprovate in situazioni scolastiche, assuma comportamenti efficaci? Che ‘mobilità’ i saperi? Che il ‘fit’ con il contesto sia favorevole?

Nella letteratura è presente una linea di pensiero ‘radicale’ che sostiene che la competenza non è valutabile e lo è solo la performance.

Noi invece non intendiamo sottrarci. La valutazione ha un valore formativo dal quale non si può prescindere e rinunciare; ha un valore sommativo alla base di una certificazione che ha anche un valore legale.

La valutazione delle competenze in contesto scolastico/formativo rappresenta un’operazione predittiva, che dice della probabilità che la persona in contesti diversi di vita, di studio e di lavoro sarà effettivamente in grado di mobilitare le risorse (non solo quelle cognitive) per affrontare i problemi che la vita presenterà.

- LE CONDIZIONI PER UNA BUONA VALUTAZIONE

Un’operazione di previsione, dunque, che sarà tanto più attendibile quanto più gli apprendimenti saranno stati *buoni apprendimenti* e quanto più la valutazione in contesto scolastico sarà stata una *buona valutazione*.

a) Un buon apprendimento

Ma quando si può dire che un apprendimento è un ‘buon apprendimento’, anche per favorire una buona valutazione di competenze (e non di conoscenze o abilità)?

- quando gli apprendimenti sono ‘significativi’
- quando sono ‘stabili’ e ‘resistenti’
- quando più i problemi affrontati in occasioni formative saranno stati applicabili alla vita reale, alla vita sociale e lavorativa
- quando includono capacità sociali (ascolto, relazione, stare nei conflitti, lavoro con altri, coordinarsi, negoziare, ..)
- quando si sono sviluppati in ambienti di apprendimento nei quali gli studenti sono coinvolti personalmente o collettivamente nell’affrontare situazioni, nel portare a termine compiti, nel realizzare prodotti, nel risolvere problemi; quando richiedono di svolgere compiti in autonomia; quando è inclusa l’assunzione di responsabilità nel portare a termine i compiti
- quando comporta lo sviluppo della consapevolezza delle proprie capacità operative, organizzative, relazionali

- quando l'esperienza ha incluso una reale collaborazione fra docenti che hanno messo in atto il ruolo delle discipline in un progetto condiviso fatto di apporti concreti, integrati, collegabili,

Tutti questi attributi dei 'buoni apprendimenti' evocano le didattiche di cui al capitolo precedente

b. ... e quando si può dire che una valutazione è buona?

- quando si basa sulla raccolta sistematica di elementi di prova
- quando gli elementi di prova non riguardano (solo) singole componenti ma sollecitano abilità plurime
- quando rispecchiano una pluralità di fonti informative, raccolte in momenti diversi, riferiscono di situazioni diverse prossime ai contesti reali
- quando è apprezzabile la qualità professionale dei valutatori
- quando la persona viene coinvolta nel giudizio
- quando le prove rispecchiano sia i risultati, sia i procedimenti con i quali lo studente ha raggiunto quei risultati, e la percezione e consapevolezza che lo studente ha del suo lavoro
- quando si incardina non solo sulla prestazione cognitiva, ma anche sulla capacità di comprensione, di ragionamento ('sapere e capire', 'critical thinking'), di decisione
- quando sono identificabili gli aspetti pregiati: autonomia, responsabilità, evidenza degli spazi di sviluppo (la 'soglia prossimale')

Resta che le 'risorse' quali la motivazione, non sono 'predicibili', sono dipendenti dal contesto, dal momento, dal significato del contesto per la persona, dal 'fit' fra contesto e persona, dalla attivazione effettiva della persona nel contesto.

La predittività è tanto più incerta quanto più il contesto nel quale avvengono l'apprendimento e la valutazione è distante dai contesti reali nei quali la persona sarà chiamata ad esercitarla, oppure quanto più si esercitano interferenze cognitive (l'esempio non coerente con gli insegnamenti offerto da persone autorevoli per il soggetto; i valori di riferimento nel gruppo di appartenenza; le rappresentazioni sociali; ecc..).

Viceversa, un alto valore della 'self efficacy', una congrua dimensione dell'autostima, una persistente dimostrazione di capacità di impegno, di concentrazione, di gestire compiti in autonomia, di assumere responsabilità, ecc. rendono più attendibile il giudizio/la previsione.

Un sorta di correlazione il cui coefficiente non può essere 1, ma conosciamo le condizioni perché esso possa essere prossimo all'unità, a vantaggio della persona, della scuola e di tutti gli utenti interessati alla valutazione stessa.

5.1.2. IN SINTESI: I PILASTRI DELLA VALUTAZIONE

Da Glossario CEDEFOP: “Valutazione” *Il processo di accertamento delle conoscenze, del know-how, delle abilità e/o delle competenze di una persona in base a criteri prestabiliti (risultati attesi, misurazione dei risultati dell'apprendimento). Ad esso seguono, in genere, la convalida e la certificazione.*

1. Valutazione non è accertamento e misurazione.

L'accertamento e la misurazione rispetto ad uno standard sono alla base della valutazione. Servono ai docenti per *prendere delle decisioni*: in ingresso, per progettare i percorsi, per formare gruppi di livello, per inviare alla certificazione (es. lingue, ECDL, ..), per predisporre le didattiche, per interventi personalizzati, recuperi, ecc., per assegnare crediti, ...; *durante il percorso*, per monitorare l'andamento e lo stato di avanzamento verso gli standard di risultato, mettere a punto i percorsi, riformulare didattiche, ecc.; serve agli studenti per essere resi consapevoli del loro progresso, carenze, condizioni per superare difficoltà, per mettersi in relazione con il docenti sul di un traguardo comune, ..; *al termine*, per verificare gli apprendimenti, e interrogarsi sulla scuola, sulle didattiche e la loro efficacia, come retroazione per la riproposizione del percorso, ...

2. Accertamento/misurazione e valutazione si realizzano in riferimento a standard

Solo in presenza di standard (nel nostro caso, i RdA prescritti dai documenti normativi, contestualizzati e specificati e declinati nei diversi contesti e per i diversi periodi di apprendimento) è possibile accertate, misurare, valutare in modo non arbitrario

3. Valutazione per l'apprendimento e dell'apprendimento

Lo scopo principale della valutazione è il sostegno all'apprendimento²⁰

²⁰ Da D.M. 27 DICEMBRE 2007 'Linee guida sull'obbligo di istruzione'

La valutazione e la certificazione hanno l'obiettivo prioritario di sostenere i processi di apprendimento dei giovani e il loro orientamento, anche ai fini di facilitare i passaggi tra i diversi ordini e indirizzi di studio.....

La valutazione in termini di risultati di apprendimento, il concetto di competenza in relazione a conoscenze e abilità, il ruolo degli assi culturali presuppongono un ripensamento profondo sia delle strategie didattiche sia della valutazione. L'obiettivo è quello di coniugare l'accertamento dei livelli di conoscenza disciplinare con la verifica dei livelli di competenza acquisiti dagli

(valutazione *per* l'apprendimento) di cui la valutazione *dell'*apprendimento è condizione (comunicare la valutazione, dare feed back, 'che cosa pensa di me il mio docente'....)

4. Valutare non è certificare.

La certificazione richiede una 'parte terza'. Si apre il problema (non solubile al nostro livello) dell'esame di terza media, di competenze non trasparenti e non comuni a tutte le scuole e in tutti i territori, un certificato che oggi ciascuna scuola 'inventa', in attesa di un modello nazionale (previsto nel testo delle Indicazioni)

5. Validità, attendibilità, trasparenza, equità

Primo attributo della valutazione è la 'validità', che è la capacità di verificare e misurare ciò che intende misurare. Secondo attributo è l'attendibilità, che consiste nella 'stabilità' del giudizio, indipendentemente da influenze derivanti da condizioni di somministrazione delle prove, da valutatori diversi. Terzo attributo: la trasparenza, che riguarda la 'visibilità' di ciò che si intende valutare, delle modalità per pervenire al giudizio, del linguaggio per esprimerlo. Quarto, l'equità, vale a dire: parità di trattamento, rispetto delle persone, parità di opportunità di accesso alla valutazione, garanzie di riservatezza, rispetto della privacy.

6. Approccio portfolio

La valutazione è tanto più attendibile e valida quanto meno poggia su unica prova e su unico punto di vista. L'*approccio portfolio* richiede più 'evidenze', raccolte in diversi momenti e in base a diverse prove, giudizi espressi da più persone, compresa l'autovalutazione e la valutazione dei pari.

Tale approccio nasce negli USA, poi si diffonde in Inghilterra e in Francia come strumento di autovalutazione degli studenti. In Inghilterra, in particolare, l'utilizzo di tale strumento fortemente pratico e operativo è coerente con l'approccio pedagogico che parte sempre dall'esperienza per arrivare solo successivamente alla teoria. Nel contesto italiano, il 'portfolio' viene introdotto nel contesto scolastico dalle 'Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria' (2003) elaborate per supportare la sperimentazione della riforma della scuola introdotta con la Legge 53/2003 e dall'emanazione della CM 84/05 con indicazioni sul suo utilizzo e compilazione. Il 'portfolio delle competenze individuali' viene definito come *“una collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dallo studente, che consentono di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo,*

studenti, che diventano protagonisti consapevoli del processo valutativo. Di conseguenza, la valutazione contribuisce alla motivazione/rimotivazione dello studente, in quanto costituisce uno strumento per valorizzarne i saperi e le competenze già possedute.

della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati". Tale strumento verrà poi abolito dall'ex Ministro dell'Istruzione Fioroni attraverso le 'Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione' (settembre 2007).

Resta che l'approccio e le regole insite in esso sono del tutto raccomandabili per esercitare una buona valutazione formativa e per pervenire ad una valutazione sommativa attendibile, trasparente, ecc.

7. Le 'evidenze'

Nell'*approccio portfolio* sono importanti le evidenze anche di singole componenti della competenza (conoscenze, abilità), perché consentono di mettere a fuoco il processo, puntano a fare emergere quanto ancora non espresso, favoriscono i feed back costanti dei docenti e l'autovalutazione, suggeriscono e rendono possibili pronte azioni di recupero, .. Ma è necessario che siano presenti 'evidenze' della competenza (prove che sollecitino l'impiego di una pluralità di risorse personali per risolvere problemi, esigendo l'integrazione di saperi; che richiedano di assumere opzioni, di decidere -soli o con altri; che esigano impegno; che abbiano connessione con la vita reale, evidenzino se gli studenti usano in modo intelligente ciò che sanno in situazioni che si possono rinnovare in altri contesti., se diagnosticano le situazioni, i problemi, ecc. e trasferiscono ciò che sanno,...). Prove autentiche / prove esperte che accertino non già ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare consapevolmente con ciò che sa.

8. 'Dare prova', 'non sottoporre a prova' (se non necessaria).

I docenti hanno diverse occasioni 'durante il fare' per raccogliere evidenze riguardo all'apprendimento delle abilità e conoscenze target. I docenti hanno opportunità di raccogliere dati sul *modo di lavorare* (autonomia, responsabilità, lavoro con gli altri, comprensione del compito, ...) e di esprimere giudizi sui prodotti realizzati.

9. Coerenza tra l'oggetto della misurazione/valutazione e il tipo di prova.

Per le 'conoscenze' sono appropriati test, interrogazioni, ecc., che non sono appropriati invece per verificare abilità, che richiedono prove/evidenze di esercizio dell'abilità stessa.

10. Valutazione degli apprendimenti e della scuola

La valutazione degli apprendimenti rispetto a standard sottopone a valutazione la scuola stessa, la sua capacità di ottimizzare le risorse (umane, organizzative, finanziarie, ..) per dare efficacia ai percorsi, la capacità di praticare flessibilità, autonomia, di utilizzare le risorse che il territorio mette a disposizione, ...

5.1.3. UN IMPIANTO VALUTATIVO

L'ESPRESSIONE DEL GIUDIZIO: I LIVELLI

Occorre condividere dei criteri per potere affermare in modo trasparente se e quanto lo studente ha conseguito i risultati.

Escluso che possiamo perseguire criteri dicotomici, si può trarre insegnamento dai seguenti esempi:

- il quadro europeo delle lingue²¹, i suoi 6 livelli e i criteri che distinguono le prestazioni/le abilità ai diversi livelli;
- il quadro EQF²², i suoi 8 livelli e le tre componenti della competenza (grado di predeterminazione del contesto, grado di complessità dei problemi e degli approcci ai problemi, grado di autonomia e responsabilità) la cui combinazione dà luogo a parametri in scala crescente;
- il certificato dell'obbligo di istruzione²³, che individua tre livelli di acquisizione degli standard parametrati per i 4 ambiti di competenza (linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico sociale) sulla base di tre componenti (*semplicità/complessità del compito, situazioni* più o meno note, *grado di padronanza* in termini di autonomia e responsabilità per l'applicazione di procedure standardizzate vs compimento di scelte)

UN'IPOTESI DI SISTEMA DI VALUTAZIONE

- basato su parametri (descrizione di situazioni 'tipo' alle quali confrontare le prestazioni/le evidenze della competenza fornite dallo studente)
- impostato su tre livelli: base; intermedio, avanzato, come da esempio del certificato dell'obbligo (più: livello non raggiunto)
- sono resi trasparenti i criteri che differenziano i livelli (es. autonomia; tipi di

²¹ I documenti relativi al Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue sono consultabili al link <http://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/european-language-levels-cefr>

²² L'EQF (quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente) è un quadro comune europeo di riferimento ideato al fine di collegare fra paesi diversi i rispettivi sistemi di qualificazione. Si tratta di un dispositivo di traduzione che rende più leggibili e comprensibili le qualifiche tra paesi e sistemi europei diversi. La sua creazione permette di perseguire al contempo due obiettivi: la promozione della mobilità transfrontaliera dei cittadini e l'agevolazione dell'apprendimento permanente. È possibile consultarne approfondirne la conoscenza consultando il seguente link: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf

²³ I modello di certificato è adottato a partire dall'anno scolastico 2010/2011: è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore e dei primi due anni dei percorsi di qualifica professionale riguardanti soprattutto lingua italiana, storia, lingua straniera, matematica, informatica e scienze. Per maggiori informazioni è possibile consultare il documento completo all'indirizzo http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/obbligo_istruzione//Obbligo_ist_DEF.pdf

contesto; tipologia e grado di difficoltà del compito o della prestazione; ...)

- il 'livello base' deve essere coerente con il livello1 dell'EQF, nel quale viene collocato il titolo di terza media nel sistema nazionale²⁴

LIVELLO 1 EQF		
CONOSCENZE	ABILITA'	COMPETENZE
Conoscenze generali di base	Abilità di base necessarie a svolgere mansioni/compiti semplici	Lavoro o studio, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato

5.2. LA CERTIFICAZIONE

Da Glossario Cedefop:

“Rilascio di un certificato, un diploma o un titolo che attesta formalmente che un Ente competente ha accertato e convalidato un insieme di risultati dell'apprendimento (conoscenze, know-how, abilità e/o competenze) conseguiti da un individuo rispetto a uno standard prestabilito. La certificazione può convalidare i risultati dell'apprendimento conseguiti in contesti formali, non formali o informali”.

5.2.1. L'ESAME DI STATO A CONCLUSIONE DEL I° CICLO

Per la certificazione del 1° ciclo, gli 'standard di certificazione' (le regole alle quali l'Ente competente deve attenersi nei procedimenti di convalida dei risultati di apprendimento) sono definiti dalla circolare n. 48 del 31 maggio 2012, avente come oggetto le 'Istruzioni a carattere permanente dell'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione'.

Oggi, con l'approvazione delle nuove '*Indicazioni per il curriculum del primo ciclo*' e con la definizione del '*Sistema nazionale di certificazione delle competenze*'²⁵ ci aspettiamo di superare le numerose aporie esistenti in materia.

²⁴ ISFOL, *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*, Giugno 2012

²⁵ IL SISTEMA NAZIONALE DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE. Il Decreto Certificazione (D.Lgs. n°13 del 16/01/2013 Pubblicato in GU n° 39 del 15/02/2013) definisce le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze (a norma dell'art.4 l. 92 del 28/06/12).

5.2.2. LA CERTIFICAZIONE NELLE NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO²⁶.

“Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo”

- Gli apprendimenti da certificare

La ‘*padronanza delle competenze*’: grazie alle Indicazioni e ad una più precisa definizione degli standard di apprendimento rispetto ai quali vengono ‘accertate e convalidate’ le acquisizioni

- Il formato del certificato : verso un modello unico nazionale

Oggi la certificazione viene rappresentata con modelli ‘autarchici’, provvisori e sperimentali, in attesa che la materia trovi un’opportuna regolamentazione.

> Il regolamento dell’autonomia scolastica aveva previsto (articolo 10, comma 3, del Dpr 8 marzo 1999, n. 275) la definizione di appositi **modelli di certificazione** da parte del Ministero a valere per tutte le scuole.

> Nel 2007 il ministro Fioroni aveva obbligato le scuole a sperimentare la certificazione delle competenze, adottando un *proprio modello* ispirato ad una ipotesi ministeriale. E le scuole hanno cominciato a sperimentare nell’attesa di un modello nazionale che non è stato varato

Nel 2008, la legge 169, all’art. 4 disponeva la certificazione delle competenze sotto forma di voto in decimi e ne imponeva l’obbligo per la scuola primaria e per la secondaria di I grado.

L’anno dopo, il regolamento sulla valutazione, all’art. 8, (ri)annunciava il varo di un decreto ministeriale contenente finalmente il modello nazionale di certificazione delle competenze. In attesa di quel decreto (sono passati altri quattro anni), le scuole hanno continuato a sperimentare.

Le nuove Indicazioni promettono ‘modelli che saranno adottati a livello nazionale’.

²⁶ Il testo entra in vigore con il decreto ministeriale n. 254 del 16 Novembre 2012 (G.U. n. 30 del 5 Febbraio 2013) e sostituisce sia le Indicazioni nazionali del 2004 che le Indicazioni per il curricolo del 2007. La parte citata è presente nel documento ufficiale a pagina 14.

- **Il superamento del voto in decimi**

Le certificazioni *‘descrivono e attestano le competenze acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso il secondo ciclo’*. Il voto in decimi non si presta né a descrivere né ad orientare. Serve l’adozione di un sistema basato su livelli di padronanza riferiti a standard e rappresentati tramite descrittori e parametri. Restiamo dunque in attesa di una regolamentazione che definisca un sistema unico nazionale, che dovrebbe superare il voto in decimi indicando modelli atti a ‘descrivere’ e ad ‘orientare’, che dovrebbe riguardare anche le prove e i modelli di certificazione e definire più appropriatamente standard del ‘servizio di certificazione’.

6. UNO STRUMENTO PER LA GESTIONE DELLA PROGRAMMAZIONE

Una volta definiti (come abbiamo fatto) i Risultati di apprendimento; una volta definite le didattiche per perseguirli (come abbiamo fatto); una volta definiti i parametri per valutare le evidenze raccolte tramite prove ad hoc o nell’ambito del processo, è utile identificare uno strumento che consenta di governare le fasi del ciclo di vita del curriculum, dalla pianificazione fino alla determinazione del giudizio per ciascuno studente in merito all’acquisizione dei risultati di apprendimento.

La base è riconducibile ad un documento (meglio se in excel) che ‘tiene insieme’ tutte le fasi:

- evidenzia (in colonna 2) gli standard (RdA) di tutte le competenze del curriculum.
- riporta (in colonna 3) le occasioni di apprendimento (UdA) che sollecitano e danno evidenza delle abilità e conoscenze riferite ai diversi standard. Ricordiamo che ciascuna UdA (cfr. il modello di descrizione dell’UdA, che richiede di indicare gli standard che vengono sollecitati) fornisce evidenze dell’acquisizione dei risultati di apprendimento. NB. Le didattiche che perseguono le competenze/abilità standard sono in genere più di una (così come sarà stato deciso nella programmazione didattica);
- la parte riferita alla valutazione (colonna 4) individua le modalità di ‘prova’ che verranno prodotte. Le evidenze raccolte nel ‘Dossier valutativo’ saranno la base (tramite il confronto delle evidenze con i parametri) per valutare la ‘collocazione’ dei singoli studenti secondo uno dei tre livelli.

Simuliamo un esempio (riferito alla competenza ‘leggere’ secondo gli standard di risultato definiti nei lavori del Gruppo e le UdA proposte a titolo esercitativo).

AMBITO	COMPETENZE STANDARD	DOCENTI/ OCCASIONI DI APPRENDIMENTO	VALUTAZIONE	
			Strumenti (esempi)	Giudizio (per ogni studente) (nr/base/intermedio/avanzato)
Leggere	Leggere ad alta voce a una o più voci testi noti o non noti, anche autoprodotti, o scelti dallo studente, di diversa tipologia e funzione (es. canzoni, favole, poesie, testi narrativi, testi tecnici, testi di problemi, istruzioni, dialoghi e testi teatrali, ecc.), accompagnando si, se del caso, con segni dei linguaggi non verbali	UdA ‘LEGGIAMO PER GIOCARE’ (docenti:...)	- Griglia osservazione prestazione -Peer evaluation	
		UdA ‘I RICORDI COLORATI’ (docenti: ..)	- Griglia osservaz. processo di lavoro - Griglia valutazione prodotto	
				
	Leggere testi di diversa tipologia (informativi, regolativi, ecc.), sia continui che non continui, per ricavare informazioni per diverse esigenze (uso funzionale, documentazione, ecc.) utilizzando tecniche appropriate di lettura	UdA ‘IL MIO PAESE È...’ (docenti: ..)	- Griglia osservazione processo di lavoro. - Griglia di osservazione prodotto	
		UdA ‘UN QUOTIDIANO TUTTO DA LEGGERE’ (docenti: ...)	- Griglia di osservazione prodotto	
		UdA ‘Cerco lavoro’	- Griglia di osservazione prodotto	

			- Autovalutazione	
	Leggere per comprendere diverse tipologie di testi autentici (informativi, descrittivi; poetici; narrativi;...)	UdA 'UN QUOTIDIANO TUTTO DA LEGGERE' (docenti: ...)	- Griglia di osservazione prodotto - Peer evaluation	
				
				

Note

NOTA 1. La scheda (che si presta bene ad un foglio excel) accompagna la progettazione didattica fino alla valutazione:

In fase di programmazione del CdC:

Colonna 2. Riportare l'elenco delle 'abilità' riferite alle competenze dei referenziali, formulate in modo condiviso e contestualizzate

Colonna 3. Indicare la modalità di presa in carico (disciplina/e, esperienze pluridisciplinari, occasioni diverse). Può essere utile indicare l'eventuale disciplina di riferimento che cura direttamente lo sviluppo dei nuclei essenziali dell'abilità (R) e discipline con un ruolo e concorrente (C) (es. si incaricano di esercitare l'abilità in diversi contesti). In itinere la previsione progettuale potrà subire revisioni.

Colonna 4/Strumenti. In fase progettuale, indicare attraverso quali modalità (strumenti) si intende 'avere prova' dell'abilità. Ad esempio:

- Osservazione durante i processi di lavoro con uso di griglia
- Valutazione del prodotto con griglia di osservazione
- Peer evaluation
- Autovalutazione
- Simulazione, role playing, ..
-

In fase di valutazione

Colonna 4/Giudizio. Verrà espresso un giudizio di valutazione sulla base dei parametri condivisi e delle evidenze raccolte nel lavoro didattico.

SECONDA PARTE. I QUADERNI

La seconda parte del presente Documento contiene le analisi e gli output dei lavori dei tre Gruppi che hanno lavorato separatamente su tre Competenze chiave (comunicazione in madrelingua, competenza matematica, competenza sociale e civica) applicando i processi condivisi ed esplicitati nella prima parte del presente documento per la definizione di standard di risultato, per la pianificazione a ritroso con l'impiego di didattiche appropriate al contesto e trasparenti sui traguardi di apprendimento, per la definizione di standard di valutazione in riferimento ad ambiti di competenza diversi.

1. LE OPZIONI

Evidenziamo due opzioni importanti che sono state adottate e che contraddistinguono in modo particolare il presente lavoro:

- 1) La prima opzione riguarda la piena assunzione delle 'competenze chiave per l'apprendimento permanente' per integrare i risultati di apprendimento previsti nelle 'Indicazioni per il curriculum del primo ciclo'.

Con ciò abbiamo inteso superare la nebulosità delle relazioni che nelle Indicazioni intercorrono fra i due livelli di standard (fra le 'competenze chiave' europee che restano sullo sfondo del Profilo di uscita e i risultati di apprendimento delle discipline), deducendo i risultati di apprendimento (quelli previsti nelle Indicazioni e da noi specificati e contestualizzati) direttamente dalle 'competenze chiave', saldando così i due livelli di standard.

Lo sviluppo delle CC non si intende concluso con la scolarità obbligatoria, ma tuttavia al termine dell'obbligo gli studenti dovrebbero avere tutti le competenze di base essenziali e irrinunciabili per affrontare le esigenze di studio, di lavoro e di vita, sulle quali innestare e promuovere progressivamente nel corso della vita le competenze chiave europee. Solo se si possiede lo 'zoccolo' delle competenze chiave, si potrà continuare ad apprendere.

L'esame delle opzioni in merito adottate in Europa aiuta a validare la nostra opzione alla luce di scelte già fatte da altri Paesi e alla luce delle indicazioni europee che segnalano i passaggi ancora da compiere per la piena assunzione delle CC nei curricula (cfr. più avanti *"Una comparazione internazionale. Le 'competenze chiave per l'apprendimento permanente' e i 'risultati di apprendimento' nelle scelte di altri Paesi"*)

- 2) La seconda opzione riguarda il recepimento della specificità delle competenze considerate prioritarie per adulti, anche in questo caso ricorrendo all'analisi di esperienze internazionali, in particolare alle indagini sulle competenze degli adulti condotte negli ultimi anni dall'OCSE (IALS, SIALS, ALL, PIAAC) e dall'Invalsi (cfr. qui di seguito *'Una comparazione internazionale'* e gli *Allegati*)

I dati forniti dalle indagini internazionali sono per noi di grande importanza sia per i presupposti teorici (che cosa si intende per 'competenze per la vita', 'competenze per il XXI secolo', ..), sia per i risultati ottenuti nel rappresentare lo stato dell'alfabetismo e le variabili che condizionano le performance positive o insoddisfacenti al fine di migliorare i percorsi per adulti: per capire dove concentrare gli obiettivi di apprendimento, per individuare come accrescere e arricchire le competenze degli adulti, per comprendere quali strategie adottare per migliorare il servizio.

1.1. UNA COMPARAZIONE INTERNAZIONALE.

LE 'COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE' E I 'RISULTATI DI APPRENDIMENTO' NELLE SCELTE DI ALTRI PAESI

I Paesi europei hanno scelto diverse opzioni per collegare i percorsi - soprattutto dell'ambito della scolarità obbligatoria - alle CC²⁷.

I diversi punti di vista si riflettono anche in denominazioni differenti ('basic', 'core', 'essenziali', 'per la vita/life skills', 'for good life', 'funzionali', 'competenze di cittadinanza', 'per la cittadinanza attiva'), in diverse costellazioni e classificazioni, in elenchi non interamente sovrapponibili; in comune tuttavia: la nozione di 'risorse personali' che sostengono nell'arduo compito di 'continuare ad apprendere'; sono per tutti e sono una necessità e un diritto e non un lusso; integrano i valori principali della società nella quale la persona vive; riguardano tutti i contesti di vita (scuola, famiglia, lavoro, partecipazione alla vita sociale, politica, culturale).

Le diverse culture dei Paesi europei sono dunque alla base di un diverso atteggiamento istituzionale nei confronti dell'adozione delle CC nei curricula scolastici e del modo in cui vengono assunte.

La Francia ha fatto una scelta integrale: in forza di una legge del 2005 sono

²⁷ Rimandiamo all'indagine di Eurydice *"Key competences: a Developing Concept in General Compulsory Education"* (2002) per informazione sulle modalità in cui le competenze chiave vengono accolte nei programmi di studio dell'istruzione obbligatoria dai diversi stati membri per una piena partecipazione dell'individuo alla vita sociale.

stati interamente rivisti i percorsi della scolarità obbligatoria basandoli sullo ‘*lo zoccolo comune delle conoscenze e delle competenze*’ descrivendo la progressione degli apprendimenti con riferimento puntuale e prescrittivo alle ‘competenze chiave per l’apprendimento permanente’; nel ‘*Libretto personale delle competenze*’ viene documentato lo sviluppo delle competenze dello ‘zoccolo’ nelle successive tappe dell’istruzione scolastica; viene definito il numero di ore da dedicare agli apprendimenti fondamentali.

Dal 2011 la padronanza dello ‘zoccolo’ è indispensabile per ottenere il diploma nazionale. Sette competenze²⁸ declinate in tre tappe fino al termine della scuola dell’obbligo, minutamente specificate (conoscenze, capacità e comportamenti) e accompagnate da abbondanti e puntuali indicazioni per la valutazione di ciascun ‘item’²⁹.

In Inghilterra le competenze chiave vengono riclassificate in ‘fondamentali’ e ‘non fondamentali’ ma comunque obbligatorie; vengono descritti dettagliatamente gli standard di difficoltà crescente da raggiungere (*attainment target*) e da ‘provare’ in ambito di esame.

In Italia, Vengono adottate nei percorsi del nuovo obbligo di istruzione³⁰ sia nei percorsi dei bienni delle secondari superiori, che dell’IeFP, che dell’apprendistato, ma restano sullo sfondo, anche nel certificato finale (cfr. più avanti e sopra nel paragrafo ‘certificazione’). Meno marginali nelle nuove ‘*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo*’ dove il ‘PROFILO DELLO STUDENTE’ al termine del 1° ciclo di istruzione viene definito con riferimento alle CC. Le competenze chiave vengono integralmente riportate nel testo e il ‘Profilo al termine del primo ciclo’ viene declinato rispetto alle competenze chiave, richiamate ad una ad una nella declaratoria del Profilo. Le competenze previste nel ‘Profilo dello studente al

²⁸ Sono assunte le Competenze europee della Raccomandazione 2006, con eccezione di ‘Imparare ad imparare’, e declinando la competenza ‘Consapevolezza ed espressione culturale’ in apprendimenti delle discipline storiche, geografiche e artistiche

²⁹ È bene comunque osservare che il cammino dello *zocle commun* nella recente storia del sistema scolastico francese non è esente da criticità: nel 2009, infatti, una riforma proposta per ristrutturare il sistema della formazione professionale ne ha ignorato l’esistenza (come osserva Norberto Bottani in un articolo reperibile al link <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/competenze-essenziali-standards-a/article/il-senato-francese-seppellisce-lo->), scatenando una serie di reazioni politiche.

Nel 2012, inoltre, il Consiglio Superiore dell’Educazione ha messo in allerta sui pericoli di un possibile fallimento di tale sistema. Secondo il Consiglio, infatti, esso sarebbe rimasto “lettera morta, sabotato dai docenti, mai entrato attraverso le porte degli istituti scolastici” (cfr. <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/competenze-essenziali-standards-a/article/lo-zoccolo-comune-delle-competenze#nb4>). La soluzione consigliata per far attecchire lo “zoccolo comune” nella cultura scolastica transalpina è drastica: ripartire da zero, con un serio sistema di formazione iniziale e continua degli insegnanti.

³⁰ Per i percorsi dell’istruzione obbligatoria e in diritto dovere, cfr. DM 139 del 22 agosto 2007 ‘Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione’, valido sia nei percorsi dell’istruzione, che dell’IeFP, che dell’apprendistato, e Accordo Stato Regioni del 27 luglio 2011 sui percorsi IeFP, allegato 4.

termine del primo ciclo' *'saranno oggetto della CERTIFICAZIONE'*; *'Il CURRICOLO è rivolto alla maturazione delle competenze previste nel Profilo'*; i TRAGUARDI DI COMPETENZA e gli OBIETTIVI DISCIPLINARI sono *'orientati verso le CC'*, le assumono come *'orizzonte di riferimento'*, ma non vengono specificati in modo direttamente da esse dipendente.

I risultati delle politiche dei Paesi europei sono oggetto di monitoraggio e di valutazione dei punti di forza e di criticità. La *'Relazione congiunta del 2010 del Consiglio e della Commissione'*, pur verificando che numerosi Paesi stanno introducendo *'riforme che come punto di riferimento utilizzano esplicitamente il quadro delle competenze chiave'*, rilevano che *'occorre fare ulteriori passi avanti'*. Non basta il cambiamento nei programmi formali, serve che *'la missione della scuola abbia al centro una sua più esplicita responsabilità nel preparare gli studenti all'apprendimento ulteriore'*, che *'promuova atteggiamenti positivi nei confronti di un apprendimento ulteriore'*. In sostanza, molti programmi comprendono le CC, ma non basta. Secondo la relazione

- servono metodologie didattiche adeguate e *'un approccio interdisciplinare'* (*'metodi innovativi, piani di studio personalizzati e metodi basati sull'indagine'* per favorire *'l'imparare ad imparare'*; *'affrontare esplicitamente le tecnologie digitali nella scuola anche per non lasciarle all'apprendimento informale e all'uso acritico'*; serve che *'gli studenti esercitino lo spirito di iniziativa'*; ..)
- i metodi di valutazione non tengono adeguato conto delle CC
- bisogna fare di più per garantire le CC a gruppi svantaggiati e agli adulti
- occorre formare Docenti e Dirigenti scolastici e estendere i partenariati fra scuole e mondo esterno

Nella nostra proposta ci ispiriamo alla prospettiva francese, integrando - più di quanto facciano le Indicazioni nazionali - le CC e gli obiettivi di apprendimento previsti per il termine della terza media.

1.2. QUALI SONO LE COMPETENZE PRIORITARIE DEGLI ADULTI NELL'IMPIANTO DELLE INDAGINI INTERNAZIONALI E NAZIONALI

La seconda opzione basica riguarda ciò che abbiamo imparato dalle indagini internazionali su quali siano le competenze ritenute significative per gli adulti e quali connotazioni prioritarie esse abbiano.

Negli ultimi venti anni si è sviluppato un interesse crescente da parte dei governi nazionali e di altri soggetti interessati a valutare a livello internazionale le abilità degli adulti, per verificare fino a che punto le popolazioni sono preparate ad affrontare le sfide presentate da una società basata sulle conoscenze.

La valutazione diretta delle abilità degli adulti offre vantaggi significativi rispetto alle precedenti misurazioni del capitale umano, che si basavano sui titoli di studio acquisiti dalla popolazione in età lavorativa, dal momento che un diploma non certifica una determinata abilità, neanche il giorno stesso in cui è stato conseguito. Un attestato o un diploma conseguito molti anni fa è ancora più insufficiente a fornire una descrizione dettagliata delle competenze attuali di una persona.

Le indagini internazionali

A metà degli anni '90, l'indagine internazionale IALS/SIALS³¹ (International Adult Literacy Survey) in tre momenti diversi ha valutato le competenze degli adulti in termini di "prose literacy" (le conoscenze ed abilità necessarie per capire ed usare l'informazione contenuta in testi quali editoriali di giornali, notiziari, brochure, manuali di istruzioni, ecc.), "document literacy" (le conoscenze e le abilità richieste per individuare ed usare le informazioni contenute in vari formati, quali formulari per domande di lavoro, buste paga, orari di treni, bus, aerei, carte geografiche e mappe, tabelle e grafici) e "quantitative literacy" (l'abilità di utilizzare funzioni aritmetiche come fare la somma di un totale, emettere un assegno, completare la richiesta di un ordine) in un totale di 22 paesi.

Tra il 2002 e il 2006, l'indagine ALL (Adult Literacy and Life skills) ha valutato le competenze di "prose literacy" e "document literacy", "numeracy" (la conoscenza e la capacità di utilizzare in modo efficace linguaggi formalizzati e strumenti matematici nei diversi contesti in cui ne è richiesta l'applicazione) e "problem solving" (la capacità di pensare per obiettivi e agire in situazioni per le quali non sono disponibili procedure di routine) in dodici paesi. Queste indagini hanno dimostrato che è possibile valutare a livello internazionale come gli adulti affrontano, nella vita reale, le situazioni in cui sono richieste competenze di literacy, numeracy e problem-solving.

E' attualmente in corso l'indagine PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) rivolta a popolazione adulta compresa tra i 16 e i 65 anni a cui partecipano 26 paesi nel mondo. In Italia PIAAC è promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali che ha incaricato l'ISFOL di realizzare l'indagine e gli studi a esso collegati. Dopo una fase che ha riguardato un testing pilota realizzato da aprile a giugno 2010, l'indagine principale si è svolta tra settembre 2011 e marzo 2012 e ha coinvolto circa 12.000 persone. Nel prossimo ottobre del 2013 saranno resi noti i risultati

³¹ Un'emergenza internazionale: anche nei paesi economicamente più sviluppati molti adulti hanno scarse competenze di literacy. Nei paesi che hanno partecipato in passato all'indagine IALS, tra un quarto e tre quarti degli adulti non sono rientrati nelle competenze di literacy di Livello 3, considerato, nel contesto dell'indagine, il livello minimo richiesto per affrontare le sfide poste dalla società moderna.

internazionali di PIAAC; seguirà un rapporto nazionale a cura del gruppo di ricercatori ISFOL che lavorano all'Indagine.

Inoltre, in contiguità con l'indagine PIAAC, l'Italia ha aderito insieme ad altri 8 paesi a 'PIAAC Online', un progetto sperimentale di *self-assessment* delle competenze degli adulti che partirà nella primavera del 2013.

PIAAC si basa sulle indagini precedenti ed estende le sue ambizioni di valutazione oltre la misurazione delle competenze di lettura e calcolo (literacy e numeracy) e di problem-solving. Le nuove misurazioni effettuate da PIAAC riguardano (per la prima volta in uno studio internazionale) le abilità utilizzate non solo nella vita sociale e civile, ma sul posto di lavoro per trattare informazioni complesse presentate spesso in forma elettronica sui computer.

Ci interessa anche tenere presenti altri tre ambiti di indagine perseguiti in ambito PIAAC:

- L'indagine 'reading component' in modo più approfondito rispetto alle indagini precedenti viene applicata per determinare se le persone con scarse competenze di literacy hanno gli elementi di base necessari per leggere in modo efficace.

- . Non solo intende misurare il livello delle competenze, ma tenterà di valutare in che modo tali competenze sono associate al successo degli individui e dei paesi.

- L'indagine valuterà inoltre l'efficacia con cui i sistemi di istruzione e formazione riescono a generare tali competenze e in che modo la politica potrà migliorare tale efficacia.

Glossario PIAAC

Literacy: è l'abilità relativa alla comprensione e utilizzo delle informazioni riportate su testi scritti in contesti diversi per raggiungere obiettivi e sviluppare ulteriormente le conoscenze e il potenziale. È un requisito essenziale per lo sviluppo di abilità avanzate e per ottenere risultati economici e sociali positivi. Le indagini precedenti hanno dimostrato che le competenze alfabetiche di lettura sono strettamente connesse a risultati positivi raggiunti dalla forza lavoro, nella partecipazione alla vita sociale e nell'apprendimento permanente.

Problem Solving: l'espressione fa riferimento all'abilità di utilizzare la tecnologia per risolvere problemi e per portare a termine lavori complessi. Non è una misurazione delle abilità di "computer literacy" quanto piuttosto delle abilità cognitive necessarie nell'era dell'informazione, un'era nella quale l'accessibilità a una quantità illimitata di informazioni ha reso essenziale la capacità di essere in grado di elaborare le informazioni di cui abbiamo bisogno, di valutarle in modo critico e di utilizzarle per risolvere problemi. Per valutare tale competenza è particolarmente importante non solo misurare le abilità di base ma identificare anche le abilità avanzate: questo è un obiettivo

particolarmente importante dell'indagine PIAAC.

Numeracy: è l'abilità di utilizzare, applicare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche. Si tratta di abilità essenziali in un'era in cui, durante la vita quotidiana, le persone devono confrontarsi con una quantità crescente e una gamma sempre più ampia di informazioni matematiche e quantitative. Numeracy è un'abilità parallela a reading literacy ed è fondamentale valutare in che modo queste competenze interagiscono, dal momento che sono distribuite in modo diverso tra i sottogruppi della popolazione.

Reading component: per poter leggere in modo efficace, bisogna avere alcune abilità di base, tra cui la capacità di riconoscere le parole, abilità di decodifica, conoscenza del vocabolario e fluidità: questi sono i blocchi fondamentali di literacy e le abilità di base di reading component. Le indagini precedenti sulle competenze di literacy avevano rilevato che parti consistenti della popolazione adulta non erano in grado di dimostrare livelli adeguati di abilità necessarie per recuperare e comprendere informazioni scritte e applicarle alle situazioni della vita reale. Tuttavia, le indagini precedenti non sono state in grado di distinguere tra persone con abilità di reading component scarse da persone che hanno un'ottima padronanza nelle attività di lettura ma non dell'ambito della comprensione.

Aree valutate nelle indagini sulle abilità degli adulti

IALS 1994-1998	ALL 2002-2006	PIAAC 2011
Prose literacy	→ Prose literacy	→ Reading literacy
Document literacy	→ Document literacy	→ Reading literacy
Quantitative literacy	---> Numeracy	→ Numeracy
	Problem - Solving	---> Problem solving in ambienti tecnologicamente avanzati

Legenda:

IALS: International Adult Literacy Survey

ALL: Adult Literacy and Life Skills Survey

→ Misurazioni simili con prove comuni

---> Misurazioni scarsamente collegate su quadri di riferimento concettuali diversi

Un'indagine nazionale: SAPA/EdALAB-PON³²

L'INVALSI, su affidamento della Direzione Generale per l'istruzione post-secondaria e per i rapporti con i sistemi formativi delle regioni e degli enti

³² Il presente documento è tratto dal link

http://www.invalsi.it/invalsi/rn/edalabpon.php?page=edalabpon_it_01#

Sulla piattaforma moodle è possibile reperire le prove e le guide per la somministrazione, rilevazione e correzione.

locali, nell'ambito delle attività dell'Osservatorio Nazionale sull'Educazione degli Adulti ha realizzato negli anni 2003-2007 due progetti relativi alle competenze della popolazione adulta: SAPA (Strumenti per lo studio sull'Alfabetizzazione della Popolazione Adulta) e EdaLab/SAPA (Strumenti diagnostici) specificatamente rivolti al sostegno e alla progettazione di percorsi individualizzati nell'ambito dell'EDA.

Guardiamo con interesse le indagini SAPA per alcuni aspetti in particolare:

- sia per quanto ci segnalano circa le competenze che vengono considerate basilari per la vita e il lavoro degli adulti,
- sia per le informazioni raccolte che consentono di associare le performance delle persone a variabili demografiche, territoriali, culturali, socioeconomiche (Popolazione; Densità abitativa; Struttura per età della popolazione; Ampiezza e composizione delle famiglie; Indice di ricambio; Indice di dipendenza giovanile; Indice di dipendenza di popolazione anziana -ad es. la situazione occupazionale, l'uso del dialetto o di una lingua straniera, le abitudini culturali nel tempo libero, l'utilizzo del computer, le occasioni di apprendimento non formali e informali ecc.). Conoscere le variabili che concorrono a produrre performance positive è molto importante nella progettazione di interventi formativi che rispondono ad esigenze specifiche.
- sia per le scale di padronanza che potranno avere un riflesso nella valutazione /autovalutazione/certificazione, fornendo strumenti che supportino una progettazione adeguata ed il continuo ri-orientamento delle attività di apprendimento proposte e da proporre.

Le principali caratteristiche dell'indagine SAPA

- Il principio alla base delle prove SAPA è quello già adottato nell'indagine internazionale ALL: indagare l'insieme delle competenze necessarie per ogni individuo per garantirsi un agire efficace entro il contesto socio-culturale di riferimento, attraverso l'adattamento, la modificazione e la selezione dell'ambiente in cui opera; operazione finalizzata a rilevare la presenza di quelle che sono comunemente definite come "abilità per la vita" (lifeskills).

- Le prove SAPA presentano comunque alcune differenze rispetto alle ALL, in cui ogni fascicolo di prove valuta una competenza specifica (literacy, numeracy, problem solving). Al contrario, nelle prove SAPA, ciascuna prova può dare evidenza di più abilità afferenti ai diversi ambiti di competenza sopra citati. Ad esempio, una determinata prova potrà rilevare il possesso di abilità diverse fra quelle previste (*comprendere un testo; fare inferenze; logico-spaziale; effettuare calcoli e valutare grandezze; reperire informazioni in formato specifico; produrre informazioni in formato specifico; ordinare in una sequenza logica una serie di azioni; effettuare una scelta valutando costi e benefici; effettuare una scelta coerente con una previsione formulata; competenza lessicale*).

- In SAPA, di conseguenza, viene assegnata una “classe di competenza” al soggetto preso in esame soltanto dopo lo svolgimento di tutte le prove del fascicolo. La valutazione prevede infatti che venga attribuito un punteggio ad ogni item, variabile in base alla complessità del quesito: a valori bassi corrispondono prove che richiedono abilità semplici mentre a punteggi elevati corrispondono prove che richiedono abilità complesse.
- Sulla base della somma dei risultati delle singole prove cognitive viene quindi attribuito un punteggio finale, che a sua volta viene confrontato con una scala costituita da 5 categorie di competenza.
- Il fascicolo di prove cognitive è composto da: un questionario (che rileva il contesto socio-culturale di appartenenza, suddiviso in 6 sezioni: dati anagrafici; conoscenza di una lingua straniera; informazioni sul percorso scolastico e di formazione; situazione occupazionale; informazioni sul tempo libero; utilizzo delle nuove tecnologie), 12 prove di competenza alfabetica e matematica funzionale, una prova di problem solving, per un totale di 31 domande/item. Ogni prova è composta da uno stimolo a cui corrispondono una o più domande. Gli stimoli sono tutte riproduzioni di documenti reali: articoli, tabelle, volantini pubblicitari, opuscoli, ecc. All’interno dello stimolo sono rintracciabili direttamente o indirettamente tutte le informazioni utili per rispondere alle domande. Le domande sono precedute dal titolo dello stimolo e da una breve nota introduttiva che richiama l’attenzione del rispondente ad utilizzare le informazioni rintracciabili nello stimolo per rispondere alle domande. Ogni domanda è indipendente e autonoma dalle altre, cioè non fa riferimento ad informazioni richieste nelle domande precedenti.
- Anche i test SAPA vertono sulle competenze di *literacy* (integrando quelle che in ALL sono distinte tra *document* e prose *literacy*), di *numeracy* e di *problem solving*³³.

Presentiamo, come approfondimento, i livelli di competenza individuati dall’indagine SAPA, **rimandando agli Allegati per la consultazione di alcuni esempi di prove complete**.

Le competenze / le scale di padronanza:

Categoria di competenza 1: coloro che si collocano in questa categoria sono in grado di riconoscere il significato di una parola all’interno di un testo breve (competenza lessicale), trovano un’informazione richiesta contenuta in un testo schematico; rispondono correttamente a domande che richiedono di effettuare

³³ Test di literacy: comprensione di un testo, di una tabella, di un grafico, padronanza di lessici.

Test di numeracy: svolgimento di operazioni, equivalenze, conversioni di scale, misure, stime, orientamento spaziale (lettura di una pianta, di carte geografiche).

Test di problem solving: analisi di situazioni problematiche presenti nella vita quotidiana, impostazione e verifica di soluzioni.

un calcolo, ma il tipo di operazione necessaria è indicata nel testo della domanda.

Categoria di competenza 2: coloro che si collocano in questa categoria rispondono correttamente anche a domande che richiedono la comprensione di un testo breve, compilano parzialmente un modulo semplice (per esempio un telegramma dove le informazioni richieste sono: mittente, destinatario, testo), effettuano correttamente dei calcoli semplici (somme e differenze), sono in grado di applicare una formula matematica fornita nel testo della prova.

Categoria di competenza 3: coloro che si collocano in questa categoria rispondono correttamente, anche, a domande, contenute in un testo lungo, in genere non paragrafato, che richiedono di effettuare il riconoscimento dell'informazione presente nel testo, corrispondente a quanto richiesto nella domanda (match), disegnano correttamente un percorso in una piantina, sono in grado di leggere una tabella e un grafico con una variabile e di riportare dei dati in una scala o in una tabella, compilano parzialmente un modulo complesso (per esempio inserire nel formato di una e-mail e/o di una raccomandata informazioni quali: oggetto, allegato, mittente, destinatario), effettuano correttamente calcoli inferendo il tipo di operazione da effettuare e calcolano percentuali.

Categoria di competenza 4: coloro che si collocano in questa categoria rispondono correttamente, anche, a domande che richiedono la comprensione di un testo lungo non paragrafato che richiede una lettura ciclica, comprendono un testo breve di argomento scientifico, compilano correttamente un modulo che richiede anche di riportare correttamente un valore in EURO indicando i centesimi sia in lettere che in numero, interpretano correttamente un grafico con due variabili, sono in grado di trovare una formula all'interno di un testo e di applicarla, rispondono correttamente a domande che richiedono di effettuare una divisione e/o una equivalenza.

Categoria di competenza 5: coloro che si collocano in questa categoria sono inoltre in grado di interpretare la pianta di un immobile e di disporre al suo interno degli oggetti effettuando misure e calcoli, comprendono correttamente testi lunghi e brevi anche di argomento scientifico, sono in grado di effettuare tutti i tipi di calcolo comprese stime, equivalenze e conversioni.

2. I FOCUS DEI TRE GRUPPI DI LAVORO

I tre gruppi di lavoro (e i sottogruppi relativi) che hanno operato nell'ambito della seconda fase della Ricerca Azione hanno seguito una metodologia comune articolata in:

- contestualizzazione e specificazione di risultati di apprendimento che saranno assunti come standard;

- progettazione a ritroso con modalità integrate;
- valutazione.

La metodologia è stata esercitata a partire da tre ‘Competenze chiave per l’apprendimento permanente’:

Comunicazione in madrelingua (Gruppo 1)

“La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta, espressione scritta) e di interagire adeguatamente in modo creativo sul piano linguistico in una intera gamma di contesti culturali e sociali quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero”.

Competenza matematica (Gruppo 2)

‘La competenza matematica è l’abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico matematiche, l’accento è posto sugli aspetti del processo e dell’attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta in misura variabile la capacità e disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni

Competenza civica (Gruppo 3)

‘La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all’impegno ad una partecipazione attiva e democratica’

Le ragioni di una scelta

- Si tratta di competenze con evidenza del contenuto cognitivo
- Sono distinte e rilevate nelle ‘Indicazioni nazionali per i curricoli del primo ciclo dell’istruzione’
- Massimizzano l’apporto di tutte le discipline; si prestano sia ad esperienze disciplinari che a percorsi interdisciplinari
- Sono centrali nell’esperienza degli adulti, soprattutto di quelli con bassa scolarità e di stranieri
- Sono alla base dell’inclusione sociale
- Sono oggetto prioritario di verifiche internazionali (IALS-SIALS; ALL; PIAAC) e nazionali (EdALAB-PON)
- Disponiamo di esempi di prove che consentono di dedurre il significato che viene attribuito nel contesto internazionale alla competenza in oggetto

3. PER UNA LETTURA DEI QUADERNI

Di seguito presentiamo i lavori dei tre Gruppi. Inseriamo sia risultanze dei lavori negli incontri in presenza sia tratte da ‘discussioni’ in piattaforma e-learning.

Si tratta di **proposte** di standard e RdA e di relativi parametri di valutazione, accompagnate da elementi di riflessione, materiali di lavoro, anche presentati in forma ‘grezza’, come appunti, promemoria. Lo stesso linguaggio testimonia la forma processiva e aperta.

Le **proposte** di definizione di standard delle competenze esaminate, individuate a partire dalle ‘Indicazioni nazionali’ contestualizzate a percorsi di istruzione di adulti, ancorché formulate da soggetti ‘competenti’ (docenti esperti dei contesti) debbono essere tuttavia validate alla prova dei fatti, deve essere valutata l’applicabilità in situazioni reali diversificate per utenti, per composizione e caratteristiche del corpo docente, per risorse organizzative, ecc.

Questo primo repertorio di proposte può rappresentare un prezioso ‘**archivio di risorse**’ da utilizzare, manipolare, arricchire, completare; da mettere in comune, condividere, scambiare.

QUADERNO 1. COMPETENZA ‘LEGGERE’

Gli ‘Obiettivi di apprendimento della competenza linguistica al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado’ sono raggruppati in:

- ASCOLTO E PARLATO
- LETTURA
- SCRITTURA
- ACQUISIZIONE E ESPANSIONE DEL LESSICO RICETTIVO E PRODUTTIVO
- ELEMENTI DI GRAMMATICA ESPLICITA E RIFLESSIONE SUGLI USI DELLA LINGUA

1. ‘LETTURA’: IL PERCHÉ DELLA SCELTA

La scelta di uno specifico ambito di competenza ha una ragione pratica, allo scopo di condividere un modello operativo trasferibile in altri ambiti e su altre abilità e competenze; ma anche una ragione specifica dovuta a caratteristiche di priorità.

Perché è una priorità

- è elemento di socializzazione (lettura ad alta voce in comune; avvicina l’altro; ..)
- è il ‘punto di attacco’ allo sviluppo della padronanza della lingua appropriato per persone con bassa competenza linguistica
- media competenze linguistiche riferite all’intero apparato delle abilità linguistiche: ascolto e parlato; scrittura; arricchimento del lessico; riflessioni sulla lingua
- la lettura espressiva veicola la comprensione dei registri linguistici, della morfologia e dell’organizzazione logico-sintattica, dei connettivi, ..; introduce alla comprensione metalinguistica
- avvia al gusto della lettura e alla pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri nel tempo
- offre l’accesso ad una pluralità di tipologie di testi, di tecniche di lettura, di contenuti, temi e registri; chiama in causa tutte le discipline, nessuna esclusa;
- la centralità della competenza di lettura (reading literacy) è confermata dall’essere oggetto dell’indagine internazionale ALL (Adult Literacy and Life skills) sulle competenze degli adulti come componente del “*letteratismo e abilità per la vita*”, insieme con altre due competenze: la competenza “*matematica funzionale*” (competenza di numeracy) e la “*competenza di problem solving*”. La successiva (in corso) indagine PIAAC (Programma per la valutazione

internazionale delle competenze degli adulti) introduce una prova ulteriore riferita alla competenza di lettura: la prova “*Reading component*”: allo scopo di interpretare quali carenze sono responsabili delle basse performance di significative percentuali della popolazione adulta. Per poter leggere in modo efficace, bisogna avere alcune abilità di base, tra cui la capacità di riconoscere le parole, abilità di decodifica, conoscenza del vocabolario e fluidità: questi sono i blocchi fondamentali di literacy e le abilità di base di *reading component*. Le indagini precedenti sulle competenze di literacy avevano rilevato che parti consistenti della popolazione adulta non erano in grado di dimostrare livelli adeguati di abilità necessarie per recuperare e comprendere informazioni scritte e applicarle alle situazioni della vita reale. Tuttavia, le indagini precedenti non sono state in grado di distinguere tra persone con abilità di *reading component* scarse da persone che hanno un'ottima padronanza nelle attività di lettura ma non dell'ambito della comprensione.

2. LA COMPETENZA “LEGGERE” NELLE INDICAZIONI PER I CURRICOLI DEL PRIMO CICLO

a) i ‘*Traguardi per lo sviluppo delle competenze ‘Leggere’ al termine della scuola secondaria di primo grado*’

La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo. Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo. Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. La cura della comprensione di **testi espositivi e argomentativi** – anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati – è esercizio di fondamentale importanza. La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza. A scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. La lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi continui a moduli, orari,

grafici, mappe ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere. Lo sviluppo della competenza di lettura **riguarda tutte le discipline**. È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale.

La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona.

In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione.

b) gli Obiettivi di apprendimento 'Lettura' al termine della scuola secondaria di primo grado³⁴

Lettura

Leggere ad alta voce

– Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire.

Leggere per ricavare informazioni

- Utilizzare *testi funzionali* di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana.
- Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi *espositivi*, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.
- Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.

Leggere per comprendere

– Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa,

³⁴ NB. L'articolazione degli obiettivi in tre sottoinsiemi è nostra, così come i corsivi

analitica).

– Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).

– Comprendere testi *descrittivi*, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore.

– Leggere semplici testi *argomentativi* e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.

– Leggere *testi letterari* di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

3. LA PROPOSTA DI CONTESTUALIZZAZIONE IN AMBITO EDA/IDA (INTEGRAZIONE DEI LAVORI DEL GRUPPO 1)

3.1. STANDARD DELLA COMPETENZA 'LEGGERE'

COMPETENZE	ABILITÀ'
Leggere ad alta voce a una o più voci testi noti o non noti, anche autoprodotti o scelti dallo studente, di diversa tipologia e funzione (es. testi narrativi - <i>favole, racconti, ecc.</i> -, poesie, canzoni, testi tecnici, testi di problemi, istruzioni, dialoghi e testi teatrali, ecc.), accompagnandosi, se del caso, con segni dei linguaggi non verbali	- Decifrare i segni, riconoscere la fonetica, pronunciare correttamente - Leggere rispettando le principali convenzioni della lingua scritta (a capo, segni di interpunzione, ecc.) - Adottare l'intonazione adeguata alla struttura logico-sintattica e al registro comunicativo del testo ed, eventualmente, usare segni non verbali (tono, gestualità, prossemica, ..) - Leggere per farsi capire da diversi interlocutori in diversi contesti (interlocutori conosciuti/non conosciuti; contesti familiari/nuovi, ..)
Leggere testi di diversa tipologia (informativi, regolativi, ecc.), sia continui che non continui, per ricavare informazioni per diverse esigenze (uso funzionale, documentazione, ecc.) utilizzando tecniche appropriate di lettura	- Praticare tecniche di 'lettura orientativa' su testi cartacei o digitali (utilizzando indice, titoli,) - Distinguere le informazioni principali in testi misti cartacei o digitali (es. contenuti immagini, specchietti, sintesi, ..) - Individuare in testi funzionali a carattere informativo (es. orari, avvisi, ..) e a carattere regolativo (istruzioni, regolamenti, ricette, consigli, ...) informazioni esplicite per affrontare

	situazioni della vita quotidiana / realizzare scopi pratici / adottare comportamenti funzionali - Individuare in testi funzionali informazioni presenti in forma implicita, interpretando anche dati/informazioni in forma tabellare o iconica, facendo deduzioni, collegamenti, ...
Leggere per comprendere diverse tipologie di testi autentici (informativi, descrittivi; poetici; narrativi;...)	- Conoscere/sapere ricercare il significato dei termini utilizzando adeguatamente strumenti (dizionari, glossari, ..) - Mantenere la concentrazione necessaria - Utilizzare tecniche di supporto alla comprensione (note a margine, sottolineature, mappe, ...) - Riconoscere/individuare in diverse tipologie di testi elementi che favoriscono la comprensione (es. per testi narrativi, i personaggi, l'ambientazione spaziale e temporale, ecc.; per testi argomentativi, tesi, argomenti a sostegno, ecc.; ..) - Confrontare, sul medesimo argomento, informazioni ricavate da più testi semplici - Riformulare sinteticamente le informazioni selezionate in modo personale oralmente o in forma scritta (es. liste, riassunti, schemi, mappe, tabelle, ...)
Leggere per scelta personale	- Indicare scelte personali di lettura - Esprimere pareri personali su testi letti (compresi testi scritti in madrelingua per i non italiani)

4. LE DIDATTICHE

La capacità di leggere deve essere oggetto centrale e specifico di insegnamento. Alcune osservazioni e punti di attenzione preliminari:

- quanto allo sviluppo del '**leggere per piacere**', viene sottolineato ripetutamente nei 'Traguardi' (*La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, ...; la lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi (...) senza mai tralasciare la*

pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante (...), al solo scopo di alimentare il piacere di leggere, ...; in questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario, ...) ma non viene ripreso negli 'Obiettivi'. Noi dobbiamo farcene carico.

- quanto al **'leggere per comprendere il testo'**, serve insegnare gli strumenti a supporto (prendere appunti, fare mappe, usare note a margine, ecc. Non dare per scontato). Serve fare emergere la 'struttura tipo' delle tipologie di testo (narrativo, regolativo, argomentativo, ..). E' utile identificare la medesima informazione su fonti diverse, ... Attenzione a non 'strumentalizzare' il testo facendo perdere il piacere del testo.
- Insegnanti della competenza 'leggere' sono i docenti, ma anche i pari (ad es. per tecniche di lettura 'nuove', quali la lettura multitasking tipica del web)
- Difficoltà/limiti da affrontare: le diverse provenienze linguistiche, la diversità nel livello di capacità di lettura, la discontinuità nella frequenza, ..

A) Quali tipi di testo

Quanto ai tipi di testi da proporre alla lettura, non solo testi funzionali (document literacy) contenenti grafici, mappe, ecc. (il contenuto iconico supporta la comprensione), ma anche di poesia e prosa (prose literacy), scelti in quanto *significativi* (dotati di significato) per gli allievi (es. canzoni, istruzioni per il gioco, ...). Anche testi complessi, nei quali estrarre parti selezionate, .. Testi non noti, ma anche testi noti

Classificazioni utili:

- classificazione adottata nell'indagine PISA: continui (differenti tipi di prose); non continui (elenchi, moduli, grafici, ecc.); misti (continuo e non continuo); multipli (più testi giustapposti per un fine unitario specifico);

- tipologie di tipo funzionalistico cognitivo³⁵: testi narrativi, descrittivi, argomentativi, informativi e regolativi;

- classificazione adottata in indagine ALL (Adult Literacy and Life skills): *prose literacy* (conoscenze ed abilità necessarie per capire ed usare

TIPI DI TESTO	FUNZIONE	ESEMPI
NARRATIVO	raccontare un fatto, una storia	<i>racconti, romanzi, novelle, articoli di cronaca, corrispondenze di inviati speciali, relazioni di viaggio, biografie ecc.</i>
DESCRITTIVO	delinare le caratteristiche di una persona, di un paesaggio, di un oggetto	<i>parti descrittive di opere letterarie, di resoconti di viaggio, di guide ambiente turistiche ecc.</i>
ARGOMENTATIVO	sostenere una tesi attraverso un ragionamento logico proponendo argomenti a favore e confutando le opinioni contrarie	<i>arringhe di avvocati, alcuni saggi scientifici, discorsi politici, articoli di fondo, slogan pubblicitari, colloqui tra venditore e compratore ecc.</i>
INFORMATIVO	fornire notizie utili su personaggi, argomenti o fatti	<i>orari dei treni, avvisi (scritti e orali), saggi divulgativi ecc.</i>
REGOLATIVO	indicare particolari norme da rispettare; imporre obblighi e divieti	<i>leggi, regolamenti, statuti, istruzioni per l'uso ecc.</i>

³⁵ La tipologia di Werlich, di tipo funzionalistico-cognitivo, classifica i testi sulla base di tre variabili: scopo che l'emittente si prefigge; destinatario a cui intende rivolgersi; le circostanze in cui avviene lo scambio comunicativo. Questi parametri Parametri extralinguistici influenzano in modo diretto le caratteristiche linguistiche del testo (uso di particolari tempi verbali, scelte lessicali, caratteristiche della sintassi, ...). Nella maggior parte dei casi avviene che le tipologie possono essere compresenti e integrarsi in modo reciproco.

l'informazione contenuta in testi quali editoriali di giornali, notiziari, brochure, manuali di istruzioni, ecc.); *document literacy* (conoscenze e abilità richieste per individuare ed usare le informazioni contenute in vari formati, quali formulari per domande di lavoro, buste paga, orari di treni, bus, aerei, carte geografiche e mappe, tabelle e grafici).

- classificazione secondo il tipo di interesse (classificazione PISA): testi di interesse personale; sociale; professionale/lavorativo (annunci di lavoro, moduli di domanda, manuali, istruzioni, procedure di lavoro); educativo/finalizzato all'apprendimento (libri di testo, ecc.); pubblico (documenti ufficiali, ecc.)

B) Quali tecniche di lettura

- **Globale:** è una tecnica solitamente utilizzata come metodica per l'insegnamento della lettura fin da un'età molto precoce. Consiste nel riconoscere la forma della parola come se fosse un disegno,
- **Sillabica e analitica:** il lettore è costretto ad interpretare lettere o sillabe e poi unire i singoli fonemi per formare le parole.
- **Pre-lettura:** lettura dell'indice generale per capire come sono distribuite le informazioni all'interno, dell'indice analitico per scoprire se ci sono le informazioni ricercate, dell'introduzione, delle conclusioni, dei sottotitoli di un capitolo, scorrere il testo, conclusioni, retro del libro, risvolti di copertina, bibliografia per vedere l'ampiezza e tipo di fondi, la data delle fonti per verificare la data di aggiornamento, ecc. Si conclude preparando domande a cui la lettura del testo può fornire risposte.
- **Orientativa:** è utilizzata per avere un'idea generale del testo, scorrendolo velocemente, concentrando l'attenzione sui segnali che permettono di coglierne le caratteristiche.
- **Lettura veloce:** la lettura veloce richiede di non leggere a voce alta o mentalmente le parole ma comprenderle come 'immagine'. Ambiti per l'esercitazione: provare a rispondere a delle domande su un test/brano senza leggere tutto ma solo scorrendo le diverse parti.
- **Di approfondimento:** leggere il testo per comprenderne il significato e i diversi livelli, distinguendo informazioni principali e secondarie, confrontando le informazioni apprese con quelle acquisite in precedenza, individuando distinguendo punti di vista, le tesi e gli argomenti utilizzati a sostegno, ...
- **Lettura espressiva:** Leggere ad alta voce testi noti o non noti di diversa tipologia raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e variando intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire.

C) Leggere per :

a. Leggere ad alta voce veicola abilità di ascolto, comprensione, scrittura; sviluppa abilità fonetiche, lessicali, sintattiche (interpunzione, connettivi, ..), sviluppa la fluidità; favorisce il riconoscimento di registri comunicativi, ..; introduce alla comprensione metalinguistica; rende attraente il contenuto, si presta ad interruzioni per rimandi, approfondimenti; favorisce il confronto, serve ad affrontare insicurezza ed emozione.

È utile in contesti come i CTP dove gli utenti sono a livelli diversi di conoscenza della lingua.

In particolare la lettura a voce alta:

- è socializzante
- implica il coinvolgimento e il ricorso a tutte e quattro le abilità linguistiche
- comporta la conoscenza e l'uso anche di elementi para ed extralinguistici
- può essere legata al piacere dell'ascolto
- la lettura a voce alta dà valore al testo (ad esempio ad un testo scritto da un corsista)
- gli scopi della lettura ad alta voce modificano le qualità del lettore: se lo scopo è far comprendere il testo agli ascoltatori, si legge più lentamente, enfatizzando certe pause e sottolineature; la lettura può essere adeguata ad assecondare il piacere musicale di un testo o alla drammatizzazione,...

Serve nella pratica didattica anche a scopo 'diagnostico', per identificare meglio quali componenti della lettura sono eventualmente da migliorare nel caso di prestazioni non soddisfacenti (richiamando i 'reading component' dell'analisi PIAAC: riconoscere le parole, abilità di decodifica, conoscenza del vocabolario, fluidità)

Alla lettura ad alta voce si prestano *tutte le discipline e qualunque tipo di testo*.

Punti di attenzione da tenere presenti:

- Nella lettura a voce alta alcuni hanno timore di leggere, di esporsi al giudizio degli altri, non sono abituati a leggere, il che è diverso dal parlare (in particolare gli italiani, mentre gli stranieri manifestano di meno questo problema di ansia e timore)
- La lettura si fa con la voce e la voce è corpo e identità di ognuno: specialmente per l'adulto che legge male e che manca dalla scuola da tempo, l'esposizione alla lettura ad alta voce richiede cautela ed attenzione.
- Quando la lettura a voce alta, attività di solito fatta per gli altri, non risulta sciolta, questo comporta un ascolto difficile e a volte noioso. Questo aspetto critico è causato non solo da mancanza di padronanza

linguistica ma anche da poca attenzione alla prosodia, che è un'abilità che non è scontata, ma che va comunque insegnata.

Nonostante gli evidenti aspetti positivi, in genere negli ordini di scuola superiori (dopo le elementari) questa abilità non viene tradizionalmente insegnata. Ci sono invece tante esperienze di lettura comune ad alta voce per iniziativa di istituzioni culturali (comuni, biblioteche, università della terza età, ..) e di volontariato, per finalità di socializzazione, di accostamento al piacere del testo, di sviluppo dell'iniziativa di lettura per scelta personale, ecc.

b. Leggere per individuare e reperire le informazioni

Tradizionalmente la nostra scuola tende a proporre la 'comprensione e interpretazione del testo' e più raramente una lettura funzionale. La nostra scuola in genere non prepara a ricercare ed estrarre informazioni.

Lo dimostrano anche le performance alle prove internazionali fondate su 'leggere per reperire informazioni' da testi diversi (continui, non continui, misti) utili per diversi scopi personali.

Un complesso di abilità vengono mobilitate:

- I testi contengono anche informazioni ridondanti (distrattori): l'abilità da sviluppare consiste nell'individuare le informazioni per dare risposta ad esigenze conoscitive o operative e selezionarle secondo lo scopo
- L'informazione può essere presente nella forma richiesta oppure è implicita e deve essere ricavata mettendo in atto processi logici per essere individuata (associare informazioni diverse, fare deduzioni, ecc.)
- Il compito può essere semplice: scorrere il testo (continuo, non continuo, ..) per trovare informazioni fornite esplicitamente, in assenza di informazioni concorrenti
- Il compito può essere più complesso: le informazioni sono presentate in una parte secondaria del testo, è necessario collegare informazioni di tipo differente, il testo ha una struttura non ordinata; si richiede di inferire una relazione implicita, di riconoscere il legame tra due o più elementi

È necessario esercitare a farlo attraverso la proposta di testi funzionali (es. istruzioni), articoli, ecc, che richiedano le diverse prestazioni cognitive (vedere le prove ALL e SAPA in Allegato) per abilitare all'individuazione di informazioni di interesse, utili, necessarie.

d. Leggere per comprendere

Riflettere sul contenuto di un testo. Riflettere sulla forma del testo. Valutare. Motivare il proprio punto di vista

e. Leggere per il piacere di leggere

Attenzione: deve essere favorita la lettura ‘libera’, al fine di sviluppare il piacere di leggere e l’accesso spontaneo ai testi.

D) Strumenti a supporto della comprensione

- Note a margine, parole chiave, appunti, mappe, tabelle, ...
- Schemi, riassunti, ...
- Rielaborazioni

NB. Non dare per scontato che gli allievi sappiano utilizzarle. Sono tecniche importanti e di acquisizione non spontanea. L’esperienza mostra che bisogna insegnarle.

E) Discipline coinvolte

Tutte le discipline sono interessate allo sviluppo della competenza secondo specificità (di tipo di testo, di scopo, ecc.)

F) Le UdA

In piattaforma sono disponibili UdA appositamente costruite nel gruppo di lavoro. ecco l’elenco:

Gruppo 1

- Avvio alla lettura;
- Cercare lavoro;
- Il mio paese è;
- Leggere per giocare;
- Leggere per ricordare;
- Un quotidiano da leggere

Gruppo 2

- Fiocchi e biscotti

Gruppo 3

- Progettare, promuovere e organizzare una festa interculturale di fine anno scolastico per gli utenti del CTP con l'ausilio della scuola e del comune
- S.O.S. Truffa

5. VALUTAZIONE DEGLI STANDARD DELLA COMPETENZA

‘LEGGERE’

- *Leggere ad alta voce*

Livelli di valutazione:

<i>Livello Base</i>
Legge in modo elementare e meccanico (con eventuali pause e/o riformulazioni) testi semplici con o senza immagini/autoprodotti/brevi/noti/continui
<i>Livello Intermedio</i>
Legge in modo autonomo e corretto testi semplici anche discontinui/medio - lunghi o lunghi/in parte noti
<i>Livello Avanzato</i>
Legge in modo fluido ed espressivo testi complessi/ articolati/ discontinui/non noti adattando la lettura in modo da farsi capire

Criteri utilizzati per la diversificazione dei livelli:

- *Tipi di testo*: grado di notorietà, grado di complessità sintattica e lessicale, ecc.
- *Qualità della lettura*: grado di espressività, di coerenza con linguaggio non verbale, grado di fluidità, correttezza nell'utilizzo di pause, intonazione, ecc.
- *Finalità della lettura*: capire, farsi capire, drammatizzare, ecc.

Leggere per ricavare informazioni

<i>Livello Base</i>
È in grado di leggere semplici testi informativi (come <i>annunci, cartelloni, volantini, didascalie</i>) e regolativi (come <i>semplici istruzioni relative alla vita quotidiana</i> , anche espressi in altri codici grafico-visivi come <i>segnali stradali, pericolo di radiazioni...</i>), ricavandone informazioni presenti in modo esplicito, leggendo in modo autonomo ma sapendo che può ricorrere all'aiuto degli altri
<i>Livello Intermedio</i>
È in grado di leggere testi informativi come <i>semplici articoli di giornale, cronaca, attualità, sport, orari, menù, programmi...</i> e regolativi come <i>istruzioni per l'uso di medicinali, istruzioni e regolamenti di vario genere...</i> , ricavandone le informazioni necessarie presenti in modo esplicito o ricavabili con semplici collegamenti, leggendo in modo autonomo
<i>Livello Avanzato</i>
È in grado di leggere testi informativi come <i>articoli di giornale</i> e regolativi come <i>regolamenti ed istruzioni di vario tipo</i> , ricavandone informazioni esplicite ed implicite, leggendo in modo autonomo

Criteria utilizzati per la diversificazione dei livelli:

- *Tipi di testo*: informativi, regolativi, ecc.
- *Complessità dei testi e difficoltà del compito*: le informazioni sono esplicite/implicite; ricavare informazioni richiede o no rielaborazione, collegamenti, induzione, ecc.
- *Grado di autonomia*: l'esecuzione del compito avviene col supporto di strumenti o di soggetti facilitatori (docenti, colleghi, ...); autonomamente; ecc.

▪ Leggere per comprendere diverse tipologie di testi autentici

<i>Livello Base</i>
Comprende testi semplici e brevi di tipologie note, continui o misti (con immagini e semplici grafici e tabelle), mantenendo la concentrazione necessaria e utilizzando, anche in modo guidato, glossario e dizionario
<i>Livello Intermedio</i>
Comprende testi complessi di tipologie note, continui e misti (con tabelle, grafici e immagini), utilizzando tecniche di supporto (note a margine, sottolineature, mappe...), individuando in modo autonomo gli elementi che favoriscono la comprensione e riformulando in modo semplice le informazioni
<i>Livello Avanzato</i>
Comprende testi complessi e articolati in situazioni non note, confrontando informazioni ricavate da più testi e riformulando oralmente o in forma scritta sinteticamente le informazioni in modo personale. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli

Criteri di diversificazione dei livelli:

- *Grado di autonomia*: autonomia dello studente nella realizzazione del compito
- *Tipo di testo*: noto, autoprodotta/non nota.
- *Difficoltà del testo*: semplicità/complessità dell'articolazione sintattico lessicale (es. presenza di connettivi base es. e, ma, perché, ..); lunghezza del testo; presenza di grafici e immagini di supporto; ecc.
- *Tipologia di azioni necessarie per facilitare la comprensione*: utilizzo di glossari, dizionari, lettura delle note, supporto bibliografico, ecc.

NOTE.

1. Abbiamo deciso di non sottoporre a valutazione la competenza '*Leggere per scelta personale*'. Sottoporla a valutazione appare 'paradossale', e a rischio di bloccare la libertà, spontaneità, piacere, emozione. La competenza sarà fortemente sostenuta in fase didattica, ma non valutata formalmente.

2. La competenza 'leggere ad alta voce' deve essere oggetto di valutazione formale?

Nel dibattito sono raccolte sia ragioni per il no che per il sì.

Per il sì:

- Sono obiettivi di apprendimento previsti come standard nelle Indicazioni
- Nello 'zoccolo comune' francese è una competenza che viene sostenuta e valutata, documentata nel 'libretto'
- La corretta lettura espressiva segnala la comprensione dei diversi elementi del testo (lessico, registri linguistici, organizzazione logico sintattica, connettivi, ..)

Per il no:

- Una persona, se non in specifiche professioni, non è chiamata in genere a leggere ad alta voce, che dunque non è una 'competenza' per "affrontare situazioni di studio, di lavoro, di vita", non è un requisito per l'esercizio dei diritti di cittadinanza.
- Difficoltà di valutazione in caso di adulti per potenti interferenze, quali emozione, ecc.

6. UN ESEMPIO DI DIDATTICA

(BOZZA PER UNA PROPOSTA)

UDA: Cercare lavoro.

STANDARD DI APPRENDIMENTO: Leggere testi informativi sia continui che non continui per ricavare informazioni (uso funzionali/documentale della lettura).

RISULTATI DI APPRENDIMENTO: selezionare aziende o privati che offrono lavoro; individuare nei testi di domanda di lavoro (annunci, inserzioni, ecc.) sia informazioni esplicite che implicite

STANDARD DI COMPETENZA: linguaggi (leggere, ...), ...;

DESTINATARI: adolescenti in età lavorativa e adulti stranieri

COMPITO cercare informazioni riguardanti annunci di lavoro da diverse fonti (giornali, volantini, web...) per ricavare informazione sia implicite che esplicite

PRODOTTO: Annuncio di offerta di lavoro

TEMPI: 2/3 settimane con 2/3 incontri in aula.

STRATEGIE DIDATTICHE

L'insegnante porta in classe alcuni annunci presi da varie fonti informative e assegna il compito ai corsisti di iniziare una ricerca individuale in base ai loro interessi/capacità lavorativi utilizzando gli strumenti che hanno a disposizione e quelli offerti dalla scuola.

Tutto il materiale raccolto sarà organizzato in una bacheca visibile a tutti (lettura silenziosa) e discusso in aula insieme agli altri corsisti in modo che ogni studente possa raccontare le strategie utilizzate per scegliere gli annunci ritenuti più affidabili.

Le strategie ritenute migliori dagli studenti saranno schematizzate in una tabella utile ai corsisti per riflettere e per avere una guida sulla lettura di annunci riguardanti offerte di lavoro.

L'insegnante chiederà di individuare nei vari annunci proposti dai corsisti di individuare le informazioni sia esplicite (es.: luogo di lavoro) che implicite (es.: facilità di raggiungerlo).

Utilizzo del role-play in cui gli studenti in coppia devono sia scrivere un annuncio di lavoro che leggere l'annuncio scritto dal compagno.

VALUTAZIONE

L'insegnante si baserà sull'osservazione/registrazione della partecipazione dimostrata alla discussione dai corsisti e sulla varietà di fonti ricercate dall'allievo.

Sarà proposto un esercizio in cui lo studente dovrà scrivere un annuncio di offerta di lavoro che sarà letto da un altro corsista che dovrà valutare se l'annuncio è comprensibile (valutazione dei pari).

Per la valutazione oggettiva sarà proposto un esercizio con domande V/F, uno con domande a scelta multipla sulla comprensione degli annunci inseriti in bacheca. Dopo avere eseguito gli esercizi V/F e a scelta multipla l'insegnante fornirà le chiavi per l'autovalutazione.

QUADERNO 2. COMPETENZA *'DATI E PREVISIONI'*/DATA LITERACY

Gli *'Obiettivi di apprendimento'* della matematica al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado sono raggruppati in:

- NUMERI
- SPAZIO E FIGURE
- RELAZIONI E FUNZIONI
- *DATI E PREVISIONI*

1. *'DATI E PREVISIONI'*: IL PERCHÉ DELLA SCELTA

La pervasività dei dati nel mondo contemporaneo, dovuta ad un insieme di fattori, e le necessarie competenze richieste per gestire questo tipo di informazioni, stanno assumendo sempre più importanza non solo a livello scientifico, ma anche in contesti sociali comuni e in ambito economico, per i singoli individui, a livello locale e a livello globale. Purtroppo, come emerge da recenti indagini internazionali (cfr. ALL), la maggior parte delle persone non ha molta esperienza nel lavorare con i dati e tali lacune derivano anche da percorsi di istruzione non sempre adeguati. Ecco, dunque, le ragioni che evidenziano l'importanza di un'alfabetizzazione alla lettura, all'interpretazione e all'analisi dei dati, che chiameremo con l'innovativa espressione *'data literacy'*. In sintesi, data literacy si configura come la capacità di:

- reperire dati esistenti anche rappresentati in forma grafica o ricercarne di nuovi
- utilizzare strumenti e metodi per leggere, analizzare, confrontare e interpretare dati inerenti diversi temi
- riportare i dati all'interno di testi (continui e non continui) informativi, argomentativi, ...

Una nuova emergenza

A fronte della straordinaria moltiplicazione dei dati a disposizione di tutti, si presentano inedite sfide, opportunità ma anche rischi di marginalizzazione culturale. La necessità di orientarsi nella massa dei dati, di accertarne l'attendibilità, selezionare, elaborare, realizzare comparazioni, decidere ha impatto sulle decisioni personali inerenti diversi settori della vita; ha impatto anche sulla tenuta democratica.

Perché è importante affrontare la data literacy nell'istruzione degli adulti

- Per uscire dalla tirannia dell'opinione, dalla sudditanza verso i mediatori dell'informazione (TV, nuovi media, ..)
- Per coltivare un approccio 'scientifico'
- Per accedere direttamente alle fonti
- Per prendere decisioni motivate
- Dialoga con l'esercizio della cittadinanza attiva e con la partecipazione democratica
- Veicola competenze matematiche (riferite a 'numeri, 'relazioni e funzioni'), competenze linguistiche (literacy alfabetica) e tecnologiche

2. 'DATI E PREVISIONI/DATA LITERACY' NELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL PRIMO CICLO

a) nei 'Traguardi per lo sviluppo delle competenze matematiche al termine della scuola secondaria di primo grado'

- Analizza e interpreta rappresentazioni di dati per ricavarne misure di variabilità e prendere decisioni.
- Sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di una argomentazione corretta.
- Nelle situazioni di incertezza (vita quotidiana, giochi, ...) si orienta con valutazioni di probabilità. Ha rafforzato un atteggiamento positivo rispetto alla matematica attraverso esperienze significative e ha capito come gli strumenti matematici appresi siano utili in molte situazioni per operare nella realtà.

b) gli 'Obiettivi di apprendimento' 'dati e previsioni'

Dati e previsioni

– Rappresentare insiemi di dati, anche facendo uso di un foglio elettronico. In situazioni significative, confrontare dati al fine di prendere decisioni, utilizzando le distribuzioni delle frequenze e delle frequenze relative. Scegliere ed utilizzare valori medi (moda, mediana, media aritmetica) adeguati alla tipologia ed alle caratteristiche dei dati a disposizione. Saper valutare la

variabilità di un insieme di dati determinandone, ad esempio, il campo di variazione.

- In semplici situazioni aleatorie, individuare gli eventi elementari, assegnare a essi una probabilità, calcolare la probabilità di qualche evento, scomponendolo in eventi elementari disgiunti.
- Riconoscere coppie di eventi complementari, incompatibili, indipendenti.

Tramite il perseguimento delle competenze ‘dati e previsioni’ vengono veicolati saperi inerenti altri ambiti della competenza matematica, contribuendo a dare senso e a fornire occasioni finalizzate e concrete per lo sviluppo di saperi inerenti numeri e spazio e figure:

Numeri

- Eseguire addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni, ordinamenti e confronti tra i numeri conosciuti (numeri naturali, numeri interi, frazioni e numeri decimali), quando possibile a mente oppure utilizzando gli usuali algoritmi scritti, le calcolatrici e i fogli di calcolo e valutando quale strumento può essere più opportuno.
- Dare stime approssimate per il risultato di una operazione e controllare la plausibilità di un calcolo.
- Rappresentare i numeri conosciuti sulla retta.
- Utilizzare scale graduate in contesti significativi per le scienze e per la tecnica.
- Utilizzare il concetto di rapporto fra numeri o misure ed esprimerlo sia nella forma decimale, sia mediante frazione.
- Comprendere il significato di percentuale e saperla calcolare utilizzando strategie diverse.

Spazio e figure

- Rappresentare punti, segmenti e figure sul piano cartesiano.

3. LA PROPOSTA DI CONTESTUALIZZAZIONE IN AMBITO EDA/IDA

STANDARD DELLA COMPETENZA ‘DATI E PREVISIONI’

	ABILITA'	CONOSCENZE
Rappresentare insiemi di dati	<i>Raccogliere informazioni da fonti diverse (es. interviste, questionari, internet, testi di diverso tipo,), riguardanti ambiti di interesse significativo delle persone (quali lavoro, salute, ambiente, economia, casa, istruzione, tempo libero,..) e riferiti a specifici argomenti che rispondono a interessi, problemi, curiosità contingenti, ..</i> <i>Eseguire semplici calcoli sui dati raccolti (somme, sottrazioni, ...; percentuali; medie)</i> <i>Rappresentare insiemi di dati in forma grafica (es. tramite diagrammi, istogrammi, aerogrammi,.....)</i> <i>Integrare rappresentazioni di dati in testi diversi (elaborare legende, inserire rappresentazioni grafiche a supporto di testi di diverso tipo, ...)</i> <i>Utilizzare strumenti digitali (foglio elettronico per eseguire calcoli, per realizzare rappresentazioni grafiche, ...)</i>	<i>Strumenti di raccolta dati</i> <i>Numeri (cardinali, ordinali, decimali, negativi, ..)</i> <i>Operazioni con i numeri</i> <i>Piano Cartesiano</i> <i>Misure tendenza centrale (moda, media, ecc.)</i>

4. VALUTAZIONE DEGLI STANDARD COMPETENZA 'DATI E PREVISIONI'

▪ ***Rappresentare insiemi di dati***

<i>Livello Base</i>
Raccoglie informazioni predeterminate da fonti diverse che vengono fornite dai docenti riguardanti ambiti che lo studente può considerare di suo immediato interesse. Esegue in modo sostanzialmente corretto semplici calcoli sui dati raccolti. Rappresenta in modo guidato dati in forma grafica. Integra, seguendo esempi che gli vengono proposti, rappresentazioni di dati in testi diversi. Utilizza i più comuni strumenti digitali.
<i>Livello Intermedio</i>
Conosce semplici regole sul campionamento. Raccoglie informazioni predeterminate da fonti diverse riguardanti ambiti che lo studente considera di suo interesse. Calcola percentuali. Rappresenta insiemi di dati in forma grafica anche utilizzando il foglio elettronico. Integra le rappresentazioni grafiche di dati con legende a supporto.
<i>Livello Avanzato</i>
Conosce l'uso del campionamento casuale semplice e a strati. Raccoglie informazioni da fonti diverse anche con rilevazioni personali riguardanti ambiti di suo interesse o su incarico. Calcola la radice quadrata. Rappresenta insiemi di dati in forma grafica utilizzando l'interpolazione fra due dati successivi e gli istogrammi con intervalli di ampiezza diversa.

- ***Analizzare, interpretare. confrontare insieme di dati***

<i>Livello Base</i>
Confronta semplici elenchi di dati e li utilizza per ricavarne informazioni attraverso calcoli elementari. Sa interpretare i dati rappresentati effettuando semplici confronti e previsioni senza effettuare operazioni statistiche.
<i>Livello Intermedio</i>
Confronta dati al fine di prendere decisioni, argomenta utilizzando le distribuzioni delle frequenze relative, gli indici di posizione (moda e mediana) e la nozione di media aritmetica. È in grado di analizzare e interpretare i dati rappresentati effettuando confronti, previsioni e andamenti rispondendo a domande in merito.
<i>Livello Avanzato</i>
Confronta dati al fine di prendere decisioni, utilizzando le distribuzioni delle frequenze relative e i campi di variazione (scarto, scarto semplice medio e scarto quadratico medio). Interpreta una distribuzione di dati confrontandola con una curva “tipo” o gaussiana ricavandone la poligonale delle frequenze. È in grado di analizzare dati costruiti in modo tale da celare errori o che fanno un uso ingannevole delle rappresentazioni grafiche.

5. UN ESEMPIO DI DIDATTICA

(BOZZA PER UNA PROPOSTA)

Fiocchi o biscotti? Longlife fitness

- ***Descrizione dell’UdA:***

Dopo un po’ di brainstorming, assolutamente necessario come preliminare, abbiamo convogliato la nostra attenzione sulla seguente possibilità :

U.d.A. da sviluppare in minimo 15 ore x 10 incontri

Abbiamo pensato all’Educazione Alimentare come ambito utile per catturare

l'interesse di studenti IDA di ogni fascia d'età perché il cibo rappresenta sostanzialmente il legame di ciascuno di noi col mondo esterno, dal taglio del cordone ombelicale fino all'ultimo respiro.

- **Standard di competenza:** linguaggi; competenza matematica (data literacy, ...), ...

- **Un'ipotesi percorribile:**

- Sviluppare un'indagine conoscitiva sulle abitudini alimentari riferite alla 1° colazione (fai colazione a casa o al bar, mangi cornflakes biscotti o altro, sai quante calorie introduci con la tua 1° colazione, sai di quante calorie hai bisogno quotidianamente)

- Riportare i risultati su uno o più diagrammi da confrontare fino a raggiungere una statistica.

- Costruire un cartoncino a forma di cerchio che rappresenti un'unità di misura delle calorie (es. 200 cal.) e utilizzarlo come termine di confronto per verificare le calorie assunte con i vari alimenti della colazione.

- Utilizzando la rete cercare di stabilire il numero di calorie introdotte con la prima colazione (e soprattutto che tipo: grassi-saturi e insaturi- proteine- vitamine- zuccheri etc.

- Porre a confronto una decina di prodotti da forno e confrontarne le etichette (per es. con riferimento a grassi e zuccheri):

- Riportare i risultati in scala

- Aprire un dibattito sulle criticità riscontrate e sulle pubblicità ingannevoli che, quasi sempre, orientano le scelte di noi consumatori disinformati o, peggio, mal educati da questo punto di vista.

- Preparare una lettera articolata in più punti (anche in inglese) da inviare a: industrie dolciarie, eventualmente coinvolte nell'indagine, con particolare riguardo a quelle del territorio su cui insiste il CTP; testate a tiratura locale, ma anche nazionale affinché l'argomento esca dai confini ristretti della classe e si allarghi il dibattito in altre sedi dove gli studenti possono anche essere chiamati per raccontare dal vivo la ricerca e le emergenze emerse.

- **Modalità di valutazione::**

Una delle possibili modalità è legata direttamente al successo dell'iniziativa. Un' eventuale, anche piccola modifica, che il fornitore destinatario della comunicazione dovesse prendere in considerazione, in seguito all'effetto lettera sarebbe da valutare ottimo. Il periodo migliore per sviluppare questa UdA potrebbe essere quello a ridosso del Natale.

- I Risultati di apprendimento avranno bisogno di un tempo più lungo per emergere, diciamo, un classico anno scolastico.

Questa UdA potrebbe essere trasversale a tutte le discipline che vengono insegnate nei CTP dove sono solitamente presenti le cattedre di: Italiano Storia e Geografia, Matematica e Scienze, Inglese, Tecnologia. Vi è sempre, va ricordato, un docente di scuola elementare che si occupa di Alfabetizzare gli stranieri ma anche quegli italiani che non lo sono ancora.

QUADERNO 3. COMPETENZA CIVICA

La competenza civica è connotata da una serie di specificità distintive:

1. LA STESSA NOZIONE DI COMPETENZA CIVICA REGISTRA UN'EVOLEZIONE:

- L'attenzione verso l'educazione alla cittadinanza è cresciuta progressivamente negli anni, assumendo nel tempo connotazioni diverse³⁶:
 - **dalla** connotazione basata sulla *conoscenza degli aspetti istituzionali* **alle** competenze per la vita e per l'esercizio della cittadinanza anche europea;
 - **dall'**accento posto sull'*identità* e sul sentimento di *appartenenza e dall'enfasi sulle regole* collettive **ad** una cittadinanza che privilegia *i diritti* e la costruzione di una *persona libera e autonoma* (ponendo in secondo piano le identità) e capace di *solidarietà, cooperazione e partecipazione* e di vivere in *comunità plurietniche*
- L'evoluzione è connessa a grandi cambiamenti nell'esperienza dei cittadini: una globalizzazione percepita come alienante e fenomeni di difesa localistici, appartenenze plurime, indebolimento dei legami e della coesione sociale, crescenti tensioni con fenomeni di razzismo, marginalizzazione di gruppi minoritari, esclusione; crisi del progetto di uguaglianza e crescita delle grandi forze finanziarie; della politica e della partecipazione nelle forme tradizionali; indebolimento della coesione europea, tendenza alla frammentazione e rallentamento del processo di formazione europea; l'allarme per il pianeta, le risorse, e l'esigenza di sviluppo sostenibile; l'accesso ai nuovi media
- Le competenze civiche toccano un'emergenza educativa, per l'esigenza di proiezione verso il futuro per costruire un 'progetto di vita e di lavoro' a lungo termine e assumere 'iniziativa personale' e per ricostruire un progetto collettivo

³⁶ Questa evoluzione è visibile anche nel confronto fra le Indicazioni per il curricoli del 1° ciclo del 2004, del 2007 e del 2012 (cfr. Materiali di lavoro/1. Parte specifica. 15 maggio 2013)

- L'evoluzione viene anche segnalata da formule denotative: da 'educazione civica', 'educazione alla legalità' a 'competenze di cittadinanza'
- Si sono moltiplicate celebrazioni (l'anniversario della Costituzione italiana, della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, ecc. Il 2013 è anno europeo della cittadinanza), iniziative, progetti, indagini, concorsi per le scuole, ...

2. LA COMPETENZA CIVICA È ENTRATA ESPPLICITAMENTE NEI CURRICOLI DELL'ISTRUZIONE NEI PAESI EUROPEI

Si riscontrano 3 approcci (Report Eurydice, 2012)

- Le competenze di cittadinanza sono inserite e insegnate in uno specifico ambito distinto dagli altri
- Sono integrate in una o più aree disciplinari del curriculum
- Sono indicate negli obiettivi generali del sistema educativo, ma hanno un carattere trasversale / comune alle discipline; sono sganciate da qualsiasi specificità disciplinare e non trovano specificazioni nei curricula

3. LA COMPETENZA CIVICA NELLE "INDICAZIONI NAZIONALI CURRICOLI DEL 1° CICLO DI ISTRUZIONE"

Le "Indicazioni nazionali per i curricula del 1° ciclo di istruzione" (D.M. 254/2012) adottano la terza soluzione, ponendo 'competenza civica' nella descrizione generale del profilo, destinandole il capitolo 'cittadinanza e costituzione', declinandola come *prendersi cura di sé, degli altri, dell'ambiente e come adozione di forme di cooperazione e solidarietà*.

Vengono dati suggerimenti diversi (responsabilità di tutti i docenti e specificazione in particolare per alcuni ambiti di competenza: la centralità della lingua italiana anche per la centralità del diritto di parola, la storia, le scienze, lingua inglese, geografia, ..)

Ciò richiede sia un lavoro di specificazione a partire dalla 'banda molto larga' delle Indicazioni sia una contestualizzazione particolare al mondo degli adulti.

A questo fine riportiamo qui di seguito una nota inserita in piattaforma.

‘Competenza civica nei percorsi per gli adulti’

(dalla Piattaforma e-learning, forum gruppo 3)

Le competenze di Cittadinanza e costituzione, nelle loro più recenti formulazioni, trovano spazio all’interno della scuola italiana prendendo spunto dalle *“Competenze chiave per l’Apprendimento Permanente”* contenute nella Raccomandazione del Parlamento europeo del 2006, precisamente dalle indicazioni presenti al punto 6 riguardo alle *Competenze sociali e civiche*.

Queste indicazioni si possono rintracciare in vari documenti legislativi, ma in particolare, per quanto riguarda i percorsi didattici con traguardi di competenze, dapprima nel *“Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo scolastico”* (Fioroni - D.M. 139/2007) e quindi, più recentemente, nel *“Regolamento nazionale per il curriculum del primo ciclo di istruzione”* (D.M. 254/2012).

Ci viene da notare, prendendo spunto dai documenti citati, che, fra quanto indicato nella Raccomandazione dell’UE e i Regolamenti destinati alla Scuola italiana redatti in ambito MIUR, esistano similitudini ma anche rilevanti differenze, che rischiano di rendere complicato l’uso dei documenti ministeriali nel campo dell’educazione permanente e in quella dell’educazione degli adulti in particolare.

Ad esempio, il profilo dell’utenza di riferimento che viene tracciato all’interno dei Regolamenti ministeriali si riferisce ad un’utenza classicamente “scolastica”, quindi adolescenziale o appena post-adolescenziale, mentre l’utenza di riferimento dei corsi di licenza media dei CTP è, tranne che per un piccolo nucleo di quindicenni, formata da ragazzi dai 16 anni in su, da giovani adulti e da adulti (lavoratori e non) interessati, per differenti esigenze personali, a conseguire il titolo di licenza media.

Oltre che per l’età, l’utenza è particolarmente eterogenea anche per provenienza geografica e cultura di riferimento (è sempre più consistente il numero di stranieri presente nei corsi), per l’esperienza scolastica pregressa, per le esperienze di vita di cui è portatrice, per le motivazioni che l’hanno indotta ad affrontare il percorso didattico (molto scarse nei ragazzi italiani, significative negli adulti italiani e in quasi tutti gli stranieri).

Ci sembra che proprio dalla constatazione che si ha a che fare con un’utenza così eterogenea e portatrice di vissuti inevitabilmente diversificati si dovrebbe partire per impostare qualsiasi percorso di

studio nei corsi di licenza media dei CTP, ed in particolare quei percorsi che hanno a che fare con il raggiungimento di competenze civiche che consentano alle persone di partecipare in modo cosciente e costruttivo alla vita sociale.

Un punto di inizio per un percorso con traguardi di competenza riguardanti l'area di *Cittadinanza e costituzione* potrebbe ruotare intorno al concetto di **comunità** indagato sotto vari aspetti.

Infatti l'esperienza di vita degli alunni facenti parte di un gruppo classe può permettere di far emergere sia il racconto delle comunità all'interno delle quali gli individui sono vissuti (famiglia, gruppo di lavoro, gruppo etnico, società rurale, comunità cittadina, ecc.), sia far principiare la riflessione su quali sono i valori e le regole condivise che portano alla costituzione e alla sopravvivenza di una comunità.

Altro punto importante ed esperienziale è dato dal gruppo classe in sé, che deve formarsi, convivere ed effettuare un percorso comune, quanto più possibile condiviso.

L'aggancio con le regole, i diritti ed i doveri, che consentono ad una società complessa di vivere pacificamente, cercando il modo di far esprimere compiutamente gli individui che la compongono, di risolvere i conflitti che dovessero sorgere al suo interno, di guardare con ragionevolezza allo sviluppo di collettività diversificate e interculturali, potrebbero essere i traguardi finali di questo percorso.

Ad accompagnare il cammino potrebbe esserci la Costituzione della Repubblica italiana, presa a modello esemplificativo di come possano stabilirsi regole generali di riferimento (di ancoraggio) che scandiscono la vita di una comunità nazionale, anche in momenti difficili.

Elenchiamo, da ultimo, alcuni dei traguardi di competenze che si potrebbero perseguire alla fine del percorso di apprendimento:

- essere in grado di comprendere l'importanza di regole condivise per il funzionamento di una comunità;
- essere consapevoli che le comunità sono storicamente e geograficamente determinate ed in continua evoluzione;
- essere in grado di esplicitare diritti/doveri dell'individuo rispetto alla comunità di appartenenza;
- essere coscienti che vivere in una comunità complessa ed in trasformazione, come quelle odierne, necessita di modelli di convivenza innovativi e condivisi;
- essere consapevoli che l'impegno e la partecipazione attiva dei cittadini è la base della vita democratica di una comunità.

4. NON SOLO CONOSCENZE

Lo sviluppo della competenza civica integra diverse componenti (come e più di altre competenze):

- Cognitive: conoscenza dei diritti e delle responsabilità, delle Istituzioni, conoscenze sul mondo attuale, ...
- Meta cognitive: sviluppo di pensiero critico e indipendente, capacità di argomentazione di mediazione, ..
- Etico valoriali: tolleranza, non discriminazione, valori democratici, rispetto,
- Comportamentali, rivolte all'azione: modi concreti di prendere parte attiva alla vita sociale, coinvolgimento nella comunità, impegno politico, salvaguardia dell'ambiente, ...

Ciò comporta che l'apprendimento della competenza civica richieda:

- LA CULTURA ORGANIZZATIVA DELLA SCUOLA

La partecipazione alle decisioni, il sistema di governance, l'apertura all'esterno, le relazioni con le istituzioni e gli organismi della società civile, l'interesse per il benessere e la presa in carico dei corsisti, i riti, le relazioni fra le persone, la cura per gli spazi e gli oggetti, il comportamento dei docenti e del personale, l'esempio, ...

Dal capitolo 'Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza' (in "L'organizzazione del curriculum"): '... La presenza di comunità scolastiche impegnate nel proprio compito rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento sulla funzione adulta e le sfide educative del nostro tempo sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese. La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale.'

- LA STRUTTURA DELL'INSEGNAMENTO, LE METODOLOGIE DIDATTICHE, I CONTESTI DI AZIONE

L'insegnamento/ apprendimento della 'competenza civica' coincide tout court con il modello di insegnamento rivolto alle competenze, che richiede un cambiamento profondo nelle didattiche. Non si tratta tanto di ammodernare i contenuti, né di aggiungere saperi ma di adottare metodologie che abbiano al centro il soggetto in apprendimento.

Nello specifico:

- Saperi ‘caldi’, a partire dalle esperienze delle persone, dai loro interessi, dai contesti di vita, dalle storie individuali o collettive e/o mediate dai mezzi di informazione. E’ vero sempre, ma in particolare per adulti (andragogia) e per sviluppare comportamenti e azioni
- Didattiche attive, laboratoriali, per problemi, per progetti, centrate su compiti significativi, (es. elaborazione pubblicità progresso, simulazione sportello informazione sui diritti, raccolta di film, libri, giornali su temi di interesse civico, ecc.)
- Strategie cooperative
- Pratiche riflessive, pedagogia del confronto, metacognizione
- Interazioni con contesti di esperienza e di azione: contesti di vita (classe, scuola, famiglia, vicinato, istituzioni, lavoro, volontariato, tempo libero, culto, media, ..) o contesti costruiti appositamente (adesione a campagne sociali, partecipazione a programmi europei, accesso a sedi istituzionali, partecipazione a sedute pubbliche, progetti integrati con organismi o associazioni; ..)

- I NUCLEI DI SAPERI

Tutte le discipline hanno un ruolo formativo e sono chiamate in causa o per i contenuti specifici diretti (assetto istituzionale, diritti umani, ecc.; punti di vista storici o territoriali secondo i quali vengono osservati i fenomeni) oppure in quanto fornitrici di competenze trasversali (Literacy alfabetica, Data literacy/literacy matematica, Literacy tecnologica)

5. COME VALUTARE LA COMPETENZA CIVICA

La competenza civica propone in modo molto accentuato la questione se le competenze siano valutabili in contesto scolastico.

Per la stessa definizione di competenza (“capacità di utilizzare ... in contesti di studio, di lavoro e di vita”), la valutazione in ambiente scolastico comporta diverse limitazioni (cfr. cap. 5.1. in Parte prima del presente documento):

- la valutazione delle competenze è sempre un’azione predittiva: in ultima analisi consiste nella motivata previsione, attraverso le ‘evidenze’ a disposizione, che la persona in contesti esterni diversi utilizzi i saperi acquisiti
- quanto alla competenza civica, più di altre competenze, i contesti condizioneranno l’applicazione dei saperi acquisiti, trattandosi di comportamenti decisamente suscettibili ai valori, ai ruoli, agli esempi, ai comportamenti che vengono premiati o censurati socialmente nei diversi contesti

Naturalmente non ci sottraiamo: quanto più le evidenze saranno numerose;

quanto più saranno raccolte in esperienze reali in ambiente scolastico (rapporto con gli altri, con le cose, con le regole, responsabilità verso i compiti, partecipazione, e in contesti esterni (visite, eventi, ..); quanto più saranno sostenute dall'autovalutazione e dalla valutazione dei pari; tanto meno il giudizio sarà aleatorio e tanto più sarà attendibile.

6. STANDARD DELLA COMPETENZA 'COMPETENZA CIVICA'

AMBITO	COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE
CURA e RISPETTO di SÉ	Avere rispetto e cura di sé in quanto individuo. Saper elaborare stili di vita che consentano il pieno sviluppo della propria personalità Riconoscersi come individuo titolare di diritti e di doveri	Individuare/indicare le caratteristiche di uno stile di vita corretto (alimentazione, sport, tempo libero, comportamenti di sicurezza per sé e per gli altri negli ambienti di vita, ...), motivandole con riferimento ai principi igienico sanitari, al contesto storico, agli ambienti di vita, .. Esplicitare diritti/doveri dell'individuo rispetto alla società di appartenenza, riconducendoli ai principi sanciti dalla Costituzione e dai Documenti fondativi europei dei Diritti e delle libertà	Basi scientifiche igienico sanitarie e psico-fisiche a fondamento dei corretti stili di vita Cambiamenti sociali e ambientali e nuovi rischi (es. ludopatia, obesità, aumento delle malattie cardiovascolari, ..) I Diritti della persona nella Costituzione (libertà personale, di religione, manifestazione del pensiero, domicilio, circolazione, privacy, ..) e nella Convenzione europea dei diritti e delle libertà
ALTRI E COMUNITÀ	Collocare le esperienze personali in sistemi di regole condivise per il funzionamento e il ben essere di una comunità.	(REGOLE DI VITA COMUNE) Identificare le principali agenzie di socializzazione (famiglia, scuola, gruppo dei pari, ...) Esplicitare diritti e doveri dell'individuo rispetto alla comunità di appartenenza, anche riconducendoli ai principi sanciti dalla Costituzione Riconoscere tematiche di interesse della collettività (es. legalità, rispetto delle	Tipi di comunità (famiglia, gruppo di lavoro, gruppo etnico, società rurale, comunità cittadina, ecc.) e loro fini, caratteristiche,... Principi fondamentali della Costituzione in materia di rapporti etico sociali e di rapporti socioeconomici (es. famiglia, matrimonio, figli, ..; impresa, organizzazioni rappresentanza e tutela lavoratori, ..) e di doveri

	Praticare modelli adeguati per relazionarsi con gli altri in ambiti e contesti diversi, privilegiando il dialogo e la collaborazione per il benessere della vita collettiva.	differenze di genere, pari opportunità, tutela dei minori, ...) (COLLABORAZIONE) Interagire con gli altri in modo costruttivo (utilizzando il dialogo come strumento di confronto, senza creare conflitti, utilizzando un registro linguistico adeguato al contesto, mettendo in discussione il proprio pensiero, controllando la propria emotività, ...) Collaborare in gruppi di lavoro per un fine comune (comprendendo gli obiettivi assegnati, portando a termine i compiti in accordo con la divisione del lavoro concordata, operando in sicurezza per sé e per gli altri, valutando il lavoro fatto, individuando eventuali modalità per migliorare il lavoro comune e conseguire migliori risultati, ..)	(es. contribuire al benessere della società, solidarietà, pagare tributi, difesa patria, ..) Cambiamenti nel tempo (della struttura della famiglia, dei rapporti adulti/giovani...; nuovi ceti sociali, nuove etnie, gruppi religiosi, ...) Elementi di base della socializzazione e delle dinamiche di gruppo Tecniche e metodi per il lavoro cooperativo; valore aggiunto determinato dal gruppo di lavoro
	Individuare e ricercare modelli interculturali di convivenza all'interno di contesti di vita complessi e in trasformazione, quali quelli attuali	(DIVERSITÀ E INTERCULTURA) Riconoscere persone, idee e modi di vita diversi dalla propria, anche riconducendoli a valori e tradizioni culturali diverse (individuando le principali differenze tra valori e tra modi di vita di comunità diverse; individuando mutamenti nel tempo;...) Avere consapevolezza che le società sono	Differenze tra modelli e tradizioni sociali di diverse comunità (es. ruolo della donna, rapporto fra generazioni, legalità e sicurezza nei diversi ambienti, ..); Fenomeni migratori sull'asse diacronico e sincronico Modelli di interazione fra

		storicamente e geograficamente determinate ed in continua evoluzione.	gruppi etnici (integrazione, multiculturalità)
BENI COMUNI	Collocare le esperienze personali in prospettive e comportamenti individuali e collettivi rivolti alla tutela, salvaguardia e valorizzazione dell'ambiente naturale	Individuare e riconoscere comportamenti responsabili per la tutela e il rispetto dell'ambiente e delle risorse naturali (consumo consapevole delle materie prime; risparmio energia, acqua, gas; smaltimento nel rispetto delle normative e dei servizi per la raccolta; ...), motivando i comportamenti con riferimento alle ragioni ecologiche, ai principi scientifici, alle normative,...	Rischi e problematiche ambientali (es. inquinamento, esaurimento delle risorse naturali, estinzione specie animali e vegetali, modificazioni climatiche, erosione coste, dissesti idrogeologici, ...) Politiche per la tutela delle risorse ambientali (es. produzione di energie rinnovabili, risparmio energetico, produzioni e packaging ecosostenibili, raccolta differenziata di materiali riciclabili, tutela della biodiversità, ..)
	Collocare le esperienze personali in prospettive e comportamenti individuali e collettivi di salvaguardia e di rispetto dei beni, luoghi, mezzi, spazi comuni	Riconoscere spazi comuni e istituzionali Conoscere le regole d'uso e identificarne le ragioni Individuare e riconoscere il valore dei beni artistici di rilievo nel proprio territorio Riconoscere e adottare comportamenti di rispetto del patrimonio di uso comune (edifici, strade, giardini, ..) e di valore artistico-culturale	Norme e regole d'uso dei beni di uso comune. Sistemi sanzionatori (riprovazione sociale, provvedimenti amministrativi, ...) Distribuzione delle risorse socio-economico-artistico-naturali, Il patrimonio storico-artistico-culturale del territorio
CITTADINANZA ATTIVA	Interagire con le istituzioni e fare un uso consapevole dei servizi	Riconoscere le funzioni di base dello Stato, delle Regioni e degli Enti Locali Individuare le principali agenzie di servizi erogati sul territorio (distinguendo tra quelli di	Principali Istituzioni, loro ruoli e poteri, eventuale confronto con quelle dei paesi esteri, ... Servizi per il cittadino (sanità, istruzione, assistenza,.. sistemi di

		competenza centrale, es. istruzione e giustizia; quelli di competenza regionale, quali sanità, formazione professionale; quelli di competenza locale, quali mezzi pubblici, rifiuti, acqua, asili nido, etc.) Reperire e utilizzare in autonomia le differenti informazioni utili, relative ai differenti servizi erogati dagli Enti presenti nel territorio nazionale (utilizzando le tecnologie, ...), mantenendosi aggiornati Rivolgersi, per le proprie necessità, ai principali servizi ed essere in grado di richiedere certificati, compilare documenti, ..	sostegno al reddito, ...) Organizzazioni e supporti per l'accesso ai servizi (patronati, agenzie per il lavoro, servizi on line, ...) Procedimenti amministrativi obbligatori, ...
	Avere consapevolezza che l'impegno e la partecipazione attiva dei cittadini (individualmente e in associazione) è importante per il benessere della comunità e la salvaguardia e la valorizzazione dei beni comuni	Partecipare alla vita della comunità nel rispetto dei principi democratici (condividendo e partecipando al percorso comune del gruppo classe; partecipando a progetti proposti dalla scuola; riconoscendo organismi associativi/ aderendo ad iniziative di volontariato;...)	Il gruppo classe (ruoli, attività, rappresentanza, ...) come modello utile per una successiva partecipazione a gruppi più numerosi Sistema associazionistico, ricreativo-sportivo, enti di volontariato, ...

7. VALUTAZIONE DEGLI STANDARD ‘COMPETENZA CIVICA’

▪ *Stili di vita rispettosi di sé*

Livello Base
Conosce e applica i principi che regolano l’igiene personale Conosce le caratteristiche di corretti stili di vita (es. alimentazione, le principali dipendenze, le caratteristiche di comportamenti sicuri per sé e per gli altri in diversi contesti di vita, i benefici della pratica di attività sportive, ..) e le applica nei contesti predisposti dalla scuola Si riconosce come persona portatrice di diritti e doveri
Livello Intermedio
Riconosce le diversità dei registri alimentari Individua i rischi, i pericoli e i danni delle dipendenze e di comportamenti non sicuri in diversi contesti di vita (strada, scuola, lavoro, ..) Riconosce che gli stili di vita sono soggetti ad evoluzione e ad influenza socio ambientale Riconduce aspetti dell’esperienza a principi costituzionali inerenti i diritti/doveri individuali
Livello Avanzato
È in grado di argomentare comportamenti di cura e rispetto di sé con riferimento alle basi scientifiche, storiche e socioculturali Riconosce l’insieme dei diritti e doveri della persona presenti nella Costituzione e in altri Documenti fondativi

I criteri di diversificazione dei livelli che sono stati assunti riguardano:

a) le ‘prestazioni cognitive’:

conoscere i comportamenti corretti e applicarli nei contesti offerti dalla scuola; *identificare/esplicitare* rischi pericoli danni per sé e per gli altri; *motivare / argomentare* sotto il profilo dei principi costituzionali, dei riferimenti scientifici e/o storici e/o socioculturali

b) i contenuti

comportamenti elementari; rischi pericoli e danni derivanti da comportamenti inadeguati; principi costituzionali; basi scientifiche e valoriali (scienze, storia, riti/miti/tradizioni/ usi di una comunità, ..)

▪ *Interagire con le istituzioni e fare un uso consapevole dei servizi*

Riportiamo 4 proposte dei sottogruppi. L'elaborazione di una scheda di sintesi richiederà di integrare elementi contenuti nelle diverse proposte.

(proposta n°1)

Le competenze devono tendere a misurare le capacità di:

- individuare il servizio da utilizzare per soddisfare esigenze espresse proprie o di gruppi;
- scegliere fra le prestazioni fornite;
- gestire le modalità per la richiesta dei servizi;
- interagire con il personale amministrativo per soddisfare esigenze anche complesse.

<i>Livello Base</i>
È in grado di individuare le principali agenzie di servizi mostrando di avere le conoscenze base per usufruire delle prestazioni essenziali per le necessità personali (es. richiedere la carta d'identità)
<i>Livello Intermedio</i>
È in grado di individuare diverse agenzie di servizi scegliendo e utilizzando autonomamente le prestazioni erogate per soddisfare le esigenze individuali e familiari (es. richiedere l'esenzione o la riduzione del costo dei servizi comunali per reddito)
<i>Livello Avanzato</i>
È in grado di individuare agenzie di servizi adeguate riconoscendone la funzione in rapporto alle necessità da soddisfare, mostrando di gestire situazioni complesse per appagare le esigenze individuali e collettive (es. ottenere il riconoscimento del titolo scolastico o l'equipollenza)

(proposta n°2)

Le competenze devono tendere a misurare le capacità di:

- riconoscere il sistema di organizzazione dello Stato e le relative agenzie di servizi;
- individuare il servizio da utilizzare per soddisfare esigenze espresse proprie o di gruppi;
- scegliere fra le prestazioni fornite;
- gestire le modalità per la richiesta dei servizi;
- interagire con il personale amministrativo per soddisfare esigenze anche complesse.

<i>Livello Base</i>
Riconosce le basi di un'organizzazione statale e, se aiutato, identifica e utilizza i fondamentali servizi erogati dalle principali agenzie per la soluzione di semplici problemi personali. (es. richiedere la carta d'identità)
<i>Livello Intermedio</i>
Riconosce un sistema di organizzazione statale, identifica e utilizza parzialmente diversi servizi erogati dalle varie agenzie per la soluzione di problemi personali e familiari. (es. richiedere l'esenzione o la riduzione del costo dei servizi comunali per reddito)
<i>Livello Avanzato</i>
Riconosce la complessità di un sistema di organizzazione statale, identifica e utilizza autonomamente i servizi erogati dalle varie agenzie per soddisfare esigenze collettive, anche in un contesto lavorativo. (es. ottenere il riconoscimento del titolo scolastico o l'equipollenza)

(proposta n° 3)

<i>Livello Base</i>
È in grado di individuare le strutture pubbliche di base e i servizi da essi erogati per usufruire delle prestazioni essenziali alle necessità personali
<i>Livello Intermedio</i>
È in grado di individuare diverse Agenzie di servizi, scegliendo e utilizzando autonomamente le varie prestazioni erogate per soddisfare esigenze individuali e familiari
<i>Livello Avanzato</i>
È in grado di individuare agenzie di servizi adeguate, riconoscendone la funzione in rapporto alle necessità da soddisfare in situazioni complesse, sia individuali che di utilità collettiva

(proposta n°4)

<i>Livello Base</i>
Sa riconoscere le strutture pubbliche e i servizi da essi erogati
<i>Livello Intermedio</i>
Sa interagire con le istituzioni per soddisfare esigenze individuali e familiari
<i>Livello Avanzato</i>
Sa interagire con le strutture pubbliche e con enti di servizi per gestire situazioni complesse individuali o di utilità sociale.

- **Beni comuni**

a. Collocare le esperienze personali in prospettive e comportamenti individuali e collettivi rivolti alla tutela, salvaguardia e valorizzazione dell'ambiente naturale

Livello Base
È in grado di rispettare alcune regole d'uso rivolte alla tutela dei beni comuni e dell'ambiente in cui opera (scuola/lavoro).
Livello Intermedio
È in grado di rispettare regole d'uso e adottare in modo autonomo un comportamento rivolto alla tutela dei beni comuni e dell'ambiente anche al di fuori del proprio contesto di vita.
Livello Avanzato
È in grado di adottare autonomamente comportamenti responsabili rivolti alla tutela e alla valorizzazione dell'ambiente e dei beni comuni.

b. Collocare le esperienze personali in prospettive e comportamenti individuali e collettivi di salvaguardia e di rispetto dei beni, luoghi, mezzi, spazi comuni

Livello Base
È in grado di collocare, se guidato, le esperienze personali in prospettive e comportamenti individuali e collettivi rivolti alla tutela dell'ambiente e dei beni comuni in un contesto noto.
Livello Intermedio
È in grado di collocare le esperienze personali in prospettive e comportamenti individuali e collettivi rivolti alla tutela dell'ambiente e dei beni comuni anche in contesti non noti.
Livello Avanzato
È in grado di collocare autonomamente le esperienze personali in prospettive e comportamenti individuali e collettivi rivolti alla tutela, salvaguardia e valorizzazione dell'ambiente naturale e dei beni comuni.

- **Altri e comunità**

a. Collocare le esperienze personali in sistemi di regole condivise per il funzionamento e il ben essere di una comunità

<i>Livello Base</i>
Colloca le esperienze personali in sistemi di regole condivise, relazionandosi con gli altri in contesti e ambiti noti.
<i>Livello Intermedio</i>
Colloca le esperienze personali in sistemi di regole condivise, relazionandosi con gli altri in contesti anche non noti.
<i>Livello Avanzato</i>
Colloca autonomamente le esperienze personali in sistemi di regole condivise, relazionandosi con gli altri in contesti diversi e complessi.

b. Praticare modelli adeguati per relazionarsi con gli altri in ambiti e contesti diversi, privilegiando il dialogo e la collaborazione per il benessere della vita collettiva.

<i>Livello Base</i>
Si relaziona con gli altri in ambiti e contesti noti e, se guidato, collabora per il benessere della vita collettiva.
<i>Livello Intermedio</i>
Si relaziona con gli altri in ambiti e contesti anche non noti, collaborando per il benessere della vita collettiva.
<i>Livello Avanzato</i>
Si relaziona con gli altri in contesti anche non noti e difficili, proponendo modelli di mediazione e di dialogo e promuovendo in questo modo il benessere della vita collettiva.

c. Individuare e ricercare modelli interculturali di convivenza all'interno di contesti di vita complessi e in trasformazione, quali quelli attuali

<i>Livello Base</i>
Individua modelli interculturali di convivenza all'interno di contesti di vita conosciuti.
<i>Livello Intermedio</i>
Individua modelli interculturali di convivenza all'interno di diversi contesti di vita.
<i>Livello Avanzato</i>
Si relaziona con gli altri in ambiti e contesti diversi, collaborando, attraverso un dialogo costruttivo, per il benessere della vita collettiva.

8. UNA PROPOSTA DI SINTESI

Dal confronto sugli ambiti della Cittadinanza Attiva è emersa una proposta di sintesi argomentata in un intervento in piattaforma, di cui riportiamo integralmente il contenuto.

Nel riprendere in mano gli elaborati prodotti dal gruppo 3 per riesaminare il lavoro fatto, è in me riemerso il dubbio che l'ambito della "Cura del sé" non sia del tutto coerente con gli altri tre e che, nonostante le precisazioni e le cautele utilizzate nel suo sviluppo, sia portatore di non pochi fraintendimenti, non sempre dirimibili. Maria Grazia nel fare il punto sullo sviluppo del lavoro per singoli ambiti ha prudenzialmente scritto: *"Nelle riflessioni emerse nell'ultimo incontro, abbiamo raccolto il dubbio che si tratti di un ambito degno di essere preso in considerazione. Abbiamo riconsultato allora le 'Nuove indicazioni per i curricula del primo ciclo' dove abbiamo trovato un discreto spazio riservato a questo ambito. Es. In 'Profilo delle competenze al termine del primo ciclo': 'Ha cura e rispetto di sé come presupposto di un sano e corretto stile di vita'. Altre considerazioni a sostegno si riferiscono al fatto che le 'competenze chiave' hanno una storia che deriva dalle 'life skills'. Approfondiremo, se lo riterrete"*.

Sicuramente può essere un'ancora a cui appigliarsi, ma sono stato tentato, e poi deciso, di imboccare un'altra via che porta nella seguente direzione: cancellazione dell'ambito "Cura del sé" e recupero all'interno di altri due ambiti (Altri e comunità e Cittadinanza attiva) di tematiche attinenti la coscienza della propria individualità, che trovano sviluppo all'interno delle competenze di questi ambiti. Questo partendo dalla constatazione che le "Competenze sociali e civiche" individuate dall'UE nel documento sulle Competenze base per l'apprendimento permanente, finalizzano la coscienza del "ben vivere" dell'individuo alla partecipazione alla vita sociale, lavorativa e civile. Il documento UE è alla base dei testi nazionali sulle competenze e, come abbiamo rilevato nei nostri incontri, le sue indicazioni sono più applicabili in ambito EDA (e quindi CTP) delle indicazioni per i curricula del MIUR che sono pensati per la scuola dei ragazzi dai 6 ai 13 anni.

Nel documento UE, nel definire tali competenze, si dice infatti che *"includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa"* e *"dotano le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile"*.

Specificando poi conoscenze, abilità e attitudini legate a queste competenze si precisa che: *“La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire”* (vedi nota alla fine del documento).

Mi sembra che l'adozione di questa prospettiva, che collega la coscienza del “ben vivere” alla sua positiva ricaduta sulla vita relazionale, sociale e lavorativa degli individui, ci tragga fuori da tutta la problematica legata all'indagare lo stile di vita degli alunni e del proporre modelli troppo rigidi e astratti a cui conformarsi, favorendo l'acquisizione della coscienza del rapporto esistente fra correttezza dei comportamenti individuali e qualità della vita delle nostre comunità. Per ogni ambito ho provato a descrivere i livelli delle competenze attese alla fine del percorso didattico quali Risultati di Apprendimento.

Gli ambiti “Individuo, Altri e Comunità” e “Cittadinanza Attiva”, per quanto riguarda i Risultati di Apprendimento sono divisi in due parti, mentre l'ambito “Beni comuni” è univoco.

La competenza civica e, come vedremo, i suoi livelli di valutazione, variano di conseguenza come segue:

- scomparire l'Ambito “Cura e rispetto di sé” come ambito di valutazione distinto
- l'Ambito “Altri e Comunità” diventa “Individuo, Altri e Comunità” accogliendo una parte delle competenze di “Cura e rispetto di sé”;
- l'Ambito “Beni Comuni” rimane invariato;
- l'Ambito “Cittadinanza Attiva” accoglie la seconda parte delle competenze di “Cura e rispetto di sé”.

LIVELLI DI VALUTAZIONE AMBITO: *Individuo, Altri e Comunità (Individuo - Regole di vita comune)*

<i>Livello Base</i>
È in grado di riconoscere un corretto stile di vita, di interagire e collaborare con le istituzioni sociali di base in rapporto al proprio vissuto, riconoscere le regole che favoriscono la vita di una comunità e consentono una proficua vita comune.
<i>Livello Intermedio</i>
È in grado di evidenziare un corretto stile di vita, di interagire e collaborare con le istituzioni sociali del gruppo di appartenenza e della comunità, evidenziare le regole che reggono la vita di una comunità e affrontare problematiche che consentono di migliorare la vita comune.
<i>Livello Avanzato</i>
È in grado di evidenziare un corretto stile di vita, di interagire e collaborare con le istituzioni sociali private e pubbliche, evidenziare le regole, e gli eventuali limiti, che reggono la vita di una comunità e affrontare problematiche, anche complesse, che consentono di migliorare la vita comune.

LIVELLI DI VALUTAZIONE AMBITO: *Beni comuni: Individuo, Altri e Comunità (Collaborazione - Diversità e intercultura)*

<i>Livello Base</i>
È in grado di interagire e collaborare con le istituzioni sociali di base in rapporto al proprio vissuto per il raggiungimento di uno scopo comune e di porre a confronto modelli di vita diversi appartenenti a differenti gruppi sociali che compongono la società contemporanea.
<i>Livello Intermedio</i>
È in grado di interagire e collaborare con le istituzioni sociali del gruppo di appartenenza e della comunità per il raggiungimento di fini comuni, di dialogare con i diversi gruppi sociali che compongono la società contemporanea con cui è a contatto per favorire la convivenza in situazioni diversificate.
<i>Livello Avanzato</i>
È in grado di interagire e collaborare con le istituzioni sociali private e pubbliche, per il raggiungimento di fini comuni e istituzionali, di dialogare con i diversi gruppi sociali che compongono la società contemporanea con cui è a contatto per favorire la convivenza e l'integrazione anche in situazioni complesse.

LIVELLI DI VALUTAZIONE AMBITO: *Beni Comuni*

<i>Livello Base</i>
È in grado di comprendere comportamenti individuali e collettivi volti alla tutela e alla valorizzazione dei beni di uso collettivo, di quelli ambientali e artistici, partecipando, se motivato, ad azioni comuni per la loro salvaguardia.
<i>Livello Intermedio</i>
È in grado di motivare comportamenti individuali e collettivi volti alla tutela e alla valorizzazione dei beni di uso collettivo, di quelli ambientali e artistici, partecipando attivamente ad azioni comuni per la loro salvaguardia.
<i>Livello Avanzato</i>
È in grado di motivare comportamenti individuali e collettivi volti alla tutela e alla valorizzazione dei beni di uso collettivo, di quelli ambientali e artistici, partecipando e/o proponendo incisive azioni comuni per la loro salvaguardia.

LIVELLI DI VALUTAZIONE AMBITO: *Cittadinanza attiva (Uso consapevole dei servizi)*

<i>Livello Base</i>
È in grado di individuare le strutture pubbliche di base e i servizi da essi erogati per usufruire delle prestazioni essenziali alle necessità personali.
<i>Livello Intermedio</i>
È in grado di individuare diverse agenzie di servizi scegliendo e utilizzando autonomamente le prestazioni erogate per soddisfare le esigenze individuali e familiari.
<i>Livello Avanzato</i>
È in grado di individuare agenzie di servizi adeguate, riconoscendone la funzione in rapporto alle necessità da soddisfare in situazioni complesse, sia per esigenze individuali che di utilità collettiva.

LIVELLI DI VALUTAZIONE AMBITO: *Cittadinanza attiva (Partecipazione attiva)*

<i>Livello Base</i>
È in grado di riconoscere che l'individuo è portatore di diritti e doveri che gli consentono di partecipare in modo attivo alla vita della comunità, sia individualmente che collettivamente, di prendere parte se motivato, in associazioni con altri cittadini, ad azioni comuni rivolte al benessere della comunità.
<i>Livello Intermedio</i>
È in grado di evidenziare che l'individuo è portatore di diritti e doveri che gli consentono di partecipare in modo attivo alla vita della comunità, sia individualmente che collettivamente, di prendere parte attivamente, in associazione con altri cittadini, ad azioni comuni rivolte al benessere della comunità.
<i>Livello Avanzato</i>
È in grado di evidenziare che l'individuo è portatore di diritti e doveri che gli consentono di partecipare in modo attivo alla vita della comunità, sia individualmente che collettivamente, di prendere parte attivamente e/o farsi promotore, in associazioni con altri cittadini, ad azioni comuni rivolte al benessere della comunità.

9. UN ESEMPIO DI DIDATTICA

(BOZZA DI UNA PROPOSTA)

COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	
Ambito Cittadinanza attiva	
<i>Titolo</i>	S P E Z I E
<i>Denominazione dell'Unità di Apprendimento</i>	Progettare, promuovere e organizzare una festa interculturale di fine anno scolastico per gli utenti del CTP con l'ausilio della scuola e del comune
<i>Standard di competenza</i>	Linguaggi: ... Competenza civica:
<i>Risultati di</i>	AL TERMINE DEL PROCESSO DI

<i>Apprendimento attesi</i>	APPRENDIMENTO IL SOGGETTO E' IN GRADO DI : ▪ collaborare fattivamente con gli altri per un fine comune ▪ trovare punti di contatto e di condivisione fra gruppi culturali diversi ▪ stabilire rapporti operativi con le istituzioni ▪ promuovere pubblicamente la propria iniziativa	
	<i>Conoscenze</i> ▪ Conoscere metodologie e strumenti per reperire informazioni ▪ Conoscere strategie di memorizzazione ▪ Conoscere strategie di autoregolazione e di organizzazione del tempo e delle risorse ▪ Conoscere le caratteristiche di testi regolativi e informativi ▪ Avere nozioni adatte all'utilizzo del computer, delle applicazioni di video scrittura e di presentazione, della navigazione in Internet	<i>Abilità</i> ▪ Leggere, ricavare e interpretare dati provenienti da fonti diverse ▪ Realizzare testi informativi adatti allo scopo ▪ Organizzare le informazione usando supporti di diversa natura ▪ Esporre secondo una sequenza logica (per iscritto e visivamente) utilizzando le informazioni per presentarle al personale e agli utenti della scuola. ▪ Utilizzare il computer, le applicazioni di video scrittura e di presentazione, la navigazione in Internet ▪ Utilizzare le conoscenze pregresse e armonizzarle in nuovi contesti ▪ Utilizzare in modo consapevole strategie e modalità di apprendimento ▪ Utilizzare strategie di

		autocorrezione
<i>Prerequisiti richiesti</i>	Conoscenza della lingua italiana (almeno di livello B1). Familiarità con il linguaggio delle immagini. Conoscenza elementare e utilizzo del computer, di un programma di videoscrittura, di un programma di presentazione, di un browser di navigazione sul web, dei motori di ricerca.	
<i>Risorse umane</i>	Tutti i docenti del gruppo classe	
<i>Strumenti</i>		
<i>Tempi previsti</i>		
<i>Metodologie didattiche</i>	Brainstorming (Discussione del progetto e raccolta delle idee); Lezioni frontali (presentazione e approfondimento di temi specifici); Lezioni collaborative (esame del materiale raccolto); Ricerca individuale (di materiale da stampa e sul web); Lavoro di gruppo (scelta del materiale e redazione del prodotto); Presentazioni dei gruppi di lavoro in classe	
<i>Modalità e strumenti di valutazione</i>	La realizzazione dell'iniziativa sarà la base principale per la valutazione del processo e delle competenze perseguite. Per la valutazione delle competenze non esplicitamente ricavabili dall'iniziativa realizzata si potrà fare ricorso alla realizzazione di prove che facciano riferimento a descrittori opportunamente realizzati.	
<i>Descrittori per la valutazione</i>		

ALLEGATI

PROVE UTILIZZATE NELLE INDAGINI INTERNAZIONALI SULLE COMPETENZE DEGLI ADULTI

1. DALL'INDAGINE ALL (ADULT LITERACY AND LIFE SKILLS)

- ***Esempi di prove di misurazione del letteratismo: prose and document literacy - testi in prosa e documenti, grafici, schemi tabelle***

Definizione di “letteratismo e abilità per la vita”

Letteratismo non è definibile come una specifica competenza che una persona possiede o non possiede, ma è un insieme complesso di competenze/abilità, richieste nei diversi contesti in cui la vita adulta si realizza.

Il letteratismo (Competenza alfabetica funzionale) è definito come *competenza alfabetica funzionale relativa alla comprensione di testi in prosa e formati quali grafici e tabelle; capacità di utilizzare testi stampati e scritti necessari per interagire con efficacia nella società, raggiungere i propri obiettivi, migliorare le proprie conoscenze ed accrescere le proprie potenzialità.*

Le prove testano diverse strategie cognitive, utili per raccogliere e produrre informazione:

1. cogliere la corrispondenza tra l'informazione fornita nella domanda (informazione data) e l'informazione richiesta dall'item (nuova informazione),
2. attivare processi necessari per reperire l'informazione,
3. formulare la risposta a partire dall'informazione disponibile.

Gli item sono quindi costruiti e presentati secondo diverse tipologie riferibili ai processi cognitivi sopra indicati.

Tipologia a) *Corrispondenza evidenziata* (Match) chi risponde deve accoppiare uno o più elementi di informazione enunciatati nella domanda a informazioni identiche o sinonime, contenute nel testo.

Tipologia b) L'informazione richiesta è riferita a un *elemento concreto astratto*.

Tipologia c) *Plausibilità dei distrattori* l'informazione richiesta ha una o più caratteristiche in comune con una informazione, presente nel testo, diversa da quella richiesta.

Prose literacy- Comprensione di testi in prosa

I compiti richiesti sono: trovare l'informazione, integrarla e formulare risposte.

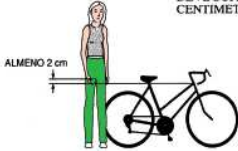
Livello uno - si chiede di leggere una etichetta di medicinale per stabilire per quanti giorni, al massimo, è possibile assumerlo. L'etichetta ha un solo riferimento al numero dei giorni che sono indicati sotto la dicitura "POSOLOGIA".

Livello due - in un articolo, che parla della impatiens (una pianta ornamentale), si chiede cosa accade se questa viene esposta a una temperatura minima di 14° o meno. Sotto il capoverso intitolato "Come curarle" si legge "se la pianta è esposta a temperature di 12°-14° perde le foglie e non fiorisce più". La maggiore difficoltà rispetto al livello 1 consiste nel fatto che la frase, che precede quella qui riportata, contiene informazioni sui bisogni delle impatiens in caso di esposizione a temperature diverse da 12°-14°.

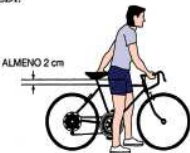
Livello tre - viene presentata la pagina di un manuale per acquirenti di biciclette (Immagine n. 1) e viene chiesto di dire cosa si deve fare per controllare che il sellino sia nella posizione giusta. Chi legge deve trovare la sezione intitolata "messa a punto della bicicletta", scoprire l'informazione necessaria e riassumerla per iscritto e garantirsi che tutte le condizioni siano state riportate.

IL TELAIO PIU' ADATTO

IL CICLISTA QUANDO INFORCA LA BICICLETTA, DEVE SUPERARE LA CANNA DI ALMENO DUE CENTIMETRI, STANDO IN PIEDI.



ALMENO 2 cm



ALMENO 2 cm

NOTA: La misura giusta per la donna si determina usando come riferimento una bicicletta da uomo.

MISURA GIUSTA DELLA BICICLETTA	
ALTEZZA TELAIO	LUNGHEZZA GAMBA DEL CICLISTA
430 mm	660 - 760 mm
460 mm	690 - 790 mm
480 mm	710 - 790 mm
530 mm	760 - 840 mm
560 mm	790 - 860 mm
580 mm	810 - 890 mm
635 mm	860 - 940 mm

RESPONSABILITA' DELL'ACQUIRENTE

- Scelta e acquisto della bicicletta:** Assicuratevi che la bicicletta sia della misura giusta per chi la deve usare. Le biciclette possono essere di misure diverse. Per garantire la massima sicurezza e comodità è necessario adattare a ogni persona il sellino e il manubrio. Le biciclette possono avere una vasta gamma di accessori e attrezzi: assicuratevi che il ciclista sia in grado di usarli.
- Montaggio:** Seguite attentamente tutte le istruzioni per il montaggio. Assicuratevi che tutti i dadi, i bulloni e le viti siano ben stretti.
- Messa a punto della bicicletta:** Per poter essere utilizzata in modo comodo e sicuro, la bicicletta deve essere adattata all'altezza del ciclista. Controllate la posizione del sellino alzandolo o abbassandolo fino ad arrivare a una posizione in cui, con la pianta del piede sul pedale nella posizione più bassa, il ginocchio della persona che la userà sia leggermente piegato.

Nota: La tabella riportata qui a fianco illustra il metodo migliore per determinare l'altezza del telaio.

Il fabbricante non è responsabile per guasti, lesioni o danni provocati da un cattivo montaggio o da una manutenzione impropria dopo la consegna della bicicletta.

Livello quattro - viene presentato un dépliant relativo a "Il colloquio per

l'assunzione". Il lettore dovrà scrivere con "parole proprie" la differenza tra colloquio collegiale e colloquio di gruppo.

Il lettore deve leggere una breve descrizione dei vari tipi di colloquio; per rispondere non basta trovare l'informazione e fare confronti, ma operare deduzioni in modo da scoprire la caratteristica che distingue i due tipi di colloquio.

Anche da altre ricerche risulta che sono più difficili le domande che chiedono di mettere "a contrasto" le informazioni possedute, piuttosto che quelle che chiedono di stabilire similitudini.

Livello cinque - la consegna è: leggere l'annuncio fatto dall'Ufficio del Personale (Immagine n. 2) e citare "due modi in cui la CMIE (Commissione per la Mobilità Interna ed Esterna) aiuta le persone, che potrebbero perdere il posto di lavoro a causa di una ristrutturazione aziendale". Il compito è difficile perché l'annuncio è concentrato su informazioni che sono differenti dalle due richieste nella domanda. È tuttavia vero che l'informazione corretta è posta tutta nella stessa frase, ma è nascosta in un paragrafo che contiene la descrizione delle attività che il CMIE svolge per gli impiegati che vogliono cambiare lavoro. Questo risulta essere un forte distrattore.

Commissione per la Mobilità Interna ed Esterna***Che cosa è la CMIE?***

CMIE vuol dire Commissione per la Mobilità Interna ed Esterna. E' stata istituita per iniziativa dell'ufficio del personale. Diversi impiegati di questo ufficio lavorano per la CMIE insieme ai dipendenti di altri uffici e a consulenti esterni.

La CMIE ha il compito di assistere i dipendenti nella ricerca di un posto di lavoro interno o esterno alla società di produzione CANCO.

Che cosa fa la CMIE?

La CMIE assiste i dipendenti seriamente intenzionati a cercare un altro posto di lavoro attraverso le seguenti attività:

- **Banca dati per le richieste/offerte di lavoro**

Dopo un colloquio con il dipendente, le informazioni ottenute vengono inserite in una banca dati che confronta le richieste di lavoro con le offerte, sia della Canco sia di altre società di produzione.

- **Assistenza**

Le capacità del dipendente vengono analizzate in colloqui con i consulenti per l'orientamento professionale.

- **Corsi**

Vengono organizzati corsi (in collaborazione con il servizio per la documentazione e formazione) che vertono sulla ricerca del posto di lavoro e sulla programmazione della carriera.

- **Progetti mirati ai cambiamenti di carriera**

La CMIE sostiene e coordina progetti mirati per aiutare gli impiegati che vogliono iniziare nuove carriere e prendere in considerazione nuove prospettive.

- **Mediazione**

La CMIE svolge il ruolo di intermediario per gli impiegati che rischiano il licenziamento a seguito di ristrutturazioni e, se necessario, fornisce aiuto per la ricerca di un nuovo posto di lavoro.

Quanto costa la CMIE?

Il costo viene concordato con l'ufficio in cui si presta servizio. Diversi servizi della CMIE sono gratuiti. Il pagamento può essere effettuato in denaro o in ore di lavoro.

Come funziona la CMIE?

La CMIE fornisce assistenza ai dipendenti seriamente intenzionati a trovare un altro posto di lavoro, interno o esterno all'azienda.

Questa attività inizia con la presentazione di una domanda. Può essere utile anche un colloquio con un consulente del personale. E' ovvio che con il consulente si dovrebbe parlare in primo luogo delle aspirazioni personali e delle possibilità di carriera interne all'azienda. Il consulente è a conoscenza delle vostre capacità e dei possibili sviluppi all'interno del vostro ufficio.

Il contatto con la CMIE avviene sempre tramite il consulente del personale che analizza la vostra domanda e vi invita a un colloquio con un dipendente della CMIE.

Per ulteriori informazioni

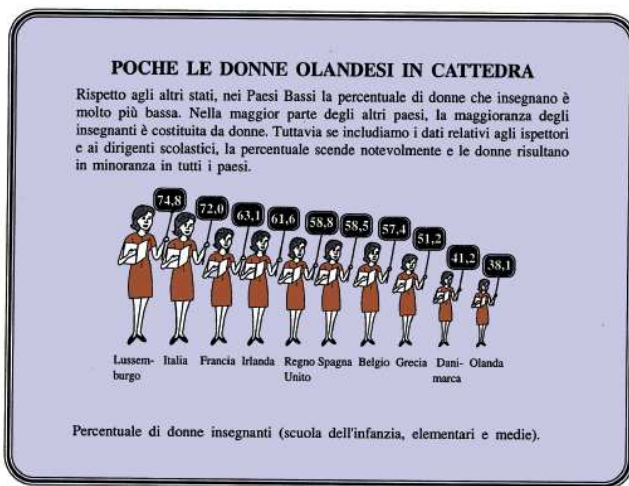
L'ufficio del personale può darvi ulteriori informazioni.

Document literacy

Comprensione di documenti del tipo schemi, grafici, tabelle, avvisi, compilazione di formulari, moduli ecc

Livello uno

L'item consiste in un diagramma (Immagine n. 3) che presenta la percentuale di donne insegnanti in diversi Paesi, a ciascun Paese corrisponde una sola cifra; la domanda è "qual è la percentuale di donne insegnanti in Grecia".



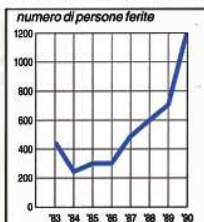
Livello due

Si chiede di determinare l'anno in cui, nei Paesi Bassi, si è registrato il numero più basso di persone ferite dai fuochi d'artificio (Immagine n. 4). La domanda è più difficile della precedente perché l'item rimanda a due diagrammi, uno riferito alla spesa, espressa in milioni di euro, spesi per i fuochi artificiali, che è intitolato "Fuochi d'artificio nei Paesi Bassi", e l'altro "Vittime dei fuochi d'artificio".

Fuochi d'artificio nei Paesi Bassi



Vittime dei fuochi d'artificio

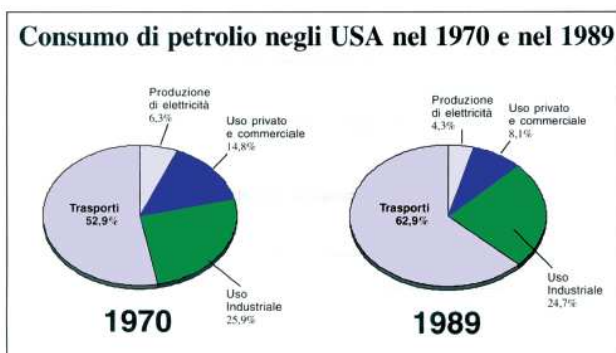


Livello tre

Questa domanda utilizza lo schema precedente e chiede di esprimere brevemente il legame che esiste tra le vendite di fuochi d'artificio e il numero dei feriti.

Livello quattro

Il lettore deve esaminare due diagrammi a “torta” (Immagine n. 5), che illustrano l'utilizzo del petrolio nel 1970 e nel 1989. Si chiede al lettore di esprimere come la percentuale di petrolio consumata per diversi usi sia cambiata nel corso del periodo indicato. Il lettore deve osservare i diagrammi, comparare i dati e scoprire dove si determinano differenze tra le percentuali, infine dovrà formulare un enunciato che esprima i cambiamenti.



Livello cinque

L'item è una pagina, tratta da un giornale per la difesa del consumatore, che fornisce una valutazione di alcune radiosvegliie. Il compito più difficile chiede di dare il prezzo medio previsto per la radio sveglia “modello base” che ha ottenuto la quotazione più alta. Il lettore deve trovare la radio che ha la quotazione più alta tra tre tipi di radiosveglia valutati, successivamente deve trovare un prezzo, in questo lavoro finale dovrà constatare che i prezzi forniti sono due: il prezzo al dettaglio suggerito ed il prezzo medio.

Esempi di prove di misurazione della numeracy: competenza matematica funzionale

La numeracy è definita come:

‘conoscenze e competenze necessarie per utilizzare in modo efficace gli strumenti matematici in diversi contesti in cui se ne richiede l'applicazione’.

Gli item sono costruiti sulla base di quattro caratteristiche chiave, viste come fondamentali in compiti relativi a processi di ragionamento matematico.

Tipologia a. Obiettivi/contesti: un rispondente utilizza la numeracy per rispondere o soddisfare necessità o raggiungere un obiettivo.

Tipologia b. Risposta: in situazioni reali una persona reagisce sulla base di competenze possedute e quindi è capace o non è capace di identificare una informazione di tipo matematico che gli permette di conseguire uno scopo.

Tipologia c. Informazione matematica o statistica: una persona è in grado di quantificare aspetti della realtà in cui vive (uso del concetto di lunghezza, area, volume, temperatura, guadagni, profitti, valori monetari e di cambio ecc.).

Tipologia d. Presentazione della informazione matematica o statistica: l'informazione può essere rappresentata attraverso oggetti concreti, rappresentazioni dirette, simboli, formule, che modellizzano relazioni tra grandezze o variabili.

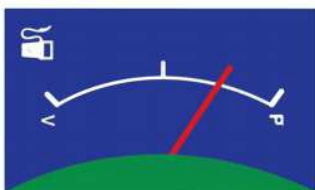
Esempi di prove per livello e tipologie

Livello uno

Si chiede di osservare una foto che rappresenta una confezione piena di bottiglie di Coca Cola e di calcolarne il numero. La confezione contiene due piani di bottiglie, il primo piano è tutto visibile, l'adulto deve immaginare il numero di bottiglie contenute nella parte bassa che non è completamente visibile.

Livello due

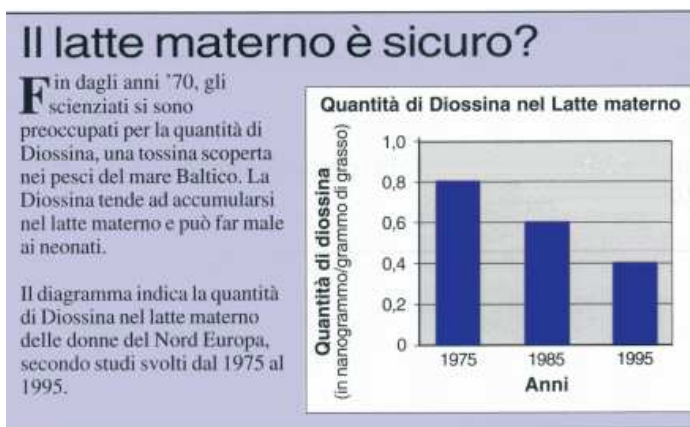
Si presenta l'immagine dell'indicatore del livello di benzina nel serbatoio di una macchina. L'indicatore ha tre tacche, quella in alto è segnata con una P e quella in basso con una V, quella centrale non ha nessuna etichetta, la freccia segnala che il livello della benzina si trova a metà tra la tacca mediana e quella che ha l'etichetta P; la consegna informa che il serbatoio contiene 48 litri di benzina e chiede di stabilire quanti litri di benzina sono rimasti nel serbatoio. Il rispondente deve interpretare una immagine che rimanda ad informazioni quantitative, ma che non contiene numeri scritti, l'unica informazione espressa in termini matematici è contenuta nella domanda; il processo richiesto è quello di convertire la posizione della freccia sull'indicatore in una frazione e poi di fare il calcolo e rispondere con un numero.



Livello tre e quattro

Un breve articolo di giornale intitolato “il latte materno è sicuro?” composto da un testo di due paragrafi e da un grafico che presenta la percentuale di diossina nel latte materno di donne del Nord Europa nel 1975, 1985, 1995, calcolata in nanogrammi/grammi di grasso.

Il testo riferisce della preoccupazione di studiosi che hanno trovato diossina nel pesce pescato nel Baltico e informa che questa tende ad accumularsi nel latte materno. La domanda più semplice chiede di descrivere con parole proprie come è cambiata la quantità di diossina, il grafico mostra che la quantità è diminuita, ma la struttura del testo tende a confondere l’adulto perché, rispondendo, deve tradurre in parole proprie oppure quello che è espresso dallo istogramma o deve riferirsi all’orientamento dei valori decimali, indicati sull’asse verticale. Una domanda più difficile, fatta sullo stesso stimolo, chiede di fare il confronto tra la percentuale di variazione del livello di diossina tra il 1975 e il 1985 e il 1985 e il 1995, di dire quale variazione è maggiore e di spiegare la risposta. L’informazione necessaria è contenuta nel grafico, la consegna richiede di saperla trasformare e interpretare, chi risponde deve capire che deve esprimere il tasso di variazione in percentuale e non in valore assoluto.



Livello cinque

L’item più difficile presentato consiste in una pubblicità secondo la quale è possibile, per un investitore, raddoppiare in sette anni una somma investita al tasso fisso del 10% annuo. La consegna chiede di calcolare se è possibile raddoppiare una somma di €1000 investita in quel modo e dimostrare la risposta attraverso i calcoli.

Chi risponde può fare i calcoli che vuole, ma può anche usare un “tutore finanziario”, che accompagna la pubblicità e fornisce una formula da applicare

per stimare il valore di un investimento. Tutti possono usare una calcolatrice, il compito è complesso perché richiede di procedere per successive tappe, calcolare percentuali e fare vari tipi di operazioni. Se non si adopera la formuletta bisogna sapere come si calcola l'interesse composto.

2. L'INDAGINE INVALSI – SAPA/EDALAB/PON

Le seguenti prove sono tratte dal progetto 1 - EdaLab PON

PROVA 1

Abilità di riferimento

- Comprensione di un testo: raccogliere e produrre informazioni contenute in testo più o meno complessi, paragrafati e non;
- Ordinare in una sequenza logica una serie di azioni.

Una settimana di cultura

Dal 10 al 16 maggio

Da ormai 20 anni in occasione della “Festa di primavera” il Fondo Nazionale per la Cultura organizza due giornate da trascorrere tra musei, siti archeologici, giardini, castelli, paesaggi incantati e molto altro ancora.

Un'ottima occasione per riprendere possesso dei luoghi storici e dei paesaggi incantati del nostro paese.

La partecipazione dei cittadini a questa iniziativa è sempre maggiore e ciò non può che riempirci di gioia e motivarci a mantenere questo impegno preso 20 anni fa.

Quest'anno avrete la possibilità di scegliere tra più di 500 siti e 100 escursioni da realizzare con i vostri amici e la vostra famiglia. Una particolare attenzione ai bambini: sono state organizzate speciali visite didattiche per bimbi dai 5 ai 10 anni e dagli 11 ai 14 anni.

Con un contributo di 5 euro potrete prenotare fino a 5 visite guidate. Ecco come fare. Visitate il sito www.fondo-nazionale-cultura.it e registratevi entro il 5 maggio.

Vi verrà rilasciato un codice da fornire per la prenotazione delle visite guidate.

A seguito della registrazione potrete consultare on-line il catalogo delle visite. Scegliete quelle che vi interessano e prenotate direttamente telefonando al luogo prescelto citando il codice ricevuto.

Il pagamento del contributo dovrà essere eseguito direttamente alla posta prima di effettuare la prenotazione.

Non ci resta che augurarle buon fine settimana!

Tappa 1.



Lei consulta il volantino informativo che pubblicizza le iniziative per la “Festa di Primavera” promosse dal Fondo Nazionale per la Cultura.

Il volantino informativo è riportato nella pagina a fianco.



INDICHI LA SEQUENZA CORRETTA delle azioni necessarie per poter partecipare alle iniziative culturali, numerandole da 1 a 5.

☐	Effettuare pagamento alla posta del contributo di 5 euro
☐	Ricevere il codice per la prenotazione.
☐	Chiamare il luogo per visite e prenotarsi citando il codice.
☐	Registrarsi sul sito www.fondo-nazionale-cultura.it entro il 5 maggio.
☐	Consultare on-line il catalogo delle visite guidate.

PROVA 2

Abilità di riferimento

- Comprensione di un testo: raccogliere e produrre informazioni contenute in testo più o meno complessi, paragrafati e non;
- Fare inferenze: decodificare e collegare fra loro in maniera consequenziale e sensata le singole parti di un testo utili per produrre una nuova informazione.

Indicazioni terapeutiche

Il paracetamolo è indicato come antipiretico nel trattamento sintomatico di affezioni febbrili, quali influenza, malattie esantematiche, affezioni acute del tratto respiratorio ecc. e come analgesico nelle cefalee, nevralgie, mialgie ed altre manifestazioni dolorose di media entità, di varia origine.

Posologia e modo di somministrazione

Compresse e compresse effervescenti:

Adulti: 1 compressa 3-4 volte al giorno. Bambini dai 6 ai 12 anni: 1/2 compressa 3-4 volte al giorno.

Le compresse effervescenti devono essere sciolte in acqua prima dell'uso.

Sciroppo bambini:

Bambini fino a un anno di età: 1/2 cucchiaino (2,5 ml) ogni 4 ore.

Bambini di età compresa tra 1 e 4 anni: 1/2-1 cucchiaino (2,5-5 ml) ogni 6 ore.

Bambini di età compresa tra 4 e 6 anni: 1-2 cucchiaini (5-10 ml) ogni 6 ore.

Bambini di età superiore a 6 anni: 2 cucchiaini (10 ml) ogni 6 ore.

Supposte:

Adulti: 1 supposta 600 mg 2-3 volte al giorno.

Bambini di età compresa tra 4 e 12 anni: 1 supposta 300 mg 2-3 volte al giorno.

Prima infanzia fino a 3 anni: 1 supposta 150 mg 2-3 volte al giorno.

Controindicazioni

- Ipersensibilità verso il principio attivo o altre sostanze strettamente correlate dal punto di vista chimico (in generale verso gli antiinfiammatori non steroidei) e/o uno qualsiasi degli eccipienti.

- I prodotti a base di paracetamolo sono controindicati nei pazienti affetti da grave anemia emolitica.

- Soggetti con carenza di glucosio-6-fosfato deidrogenasi.

- Grave insufficienza epatocellulare e renale.

- Generalmente controindicato in gravidanza e allattamento.

Speciali avvertenze e precauzioni per l'uso

Somministrare con cautela nei soggetti con insufficienza renale od epatica o sindrome di Gilbert.

In tali condizioni il paracetamolo deve essere somministrato solo sotto controllo medico, se necessario, riducendo la dose o prolungando l'intervallo tra le singole somministrazioni.

In caso di uso protratto, è consigliabile monitorare la funzione epatica e renale e la crasi ematica.

Durante il trattamento con paracetamolo, prima di assumere qualsiasi altro farmaco controllare che non contenga lo stesso principio attivo, poiché se il paracetamolo è assunto in dosi elevate si possono verificare gravi reazioni avverse.

Invitare il paziente a contattare il medico prima di associare qualsiasi altro farmaco.

Non somministrare per oltre 10 giorni.

IL PARACETAMOLO

Legga le informazioni riportate nella pagina a fianco per rispondere alle domande che seguono.

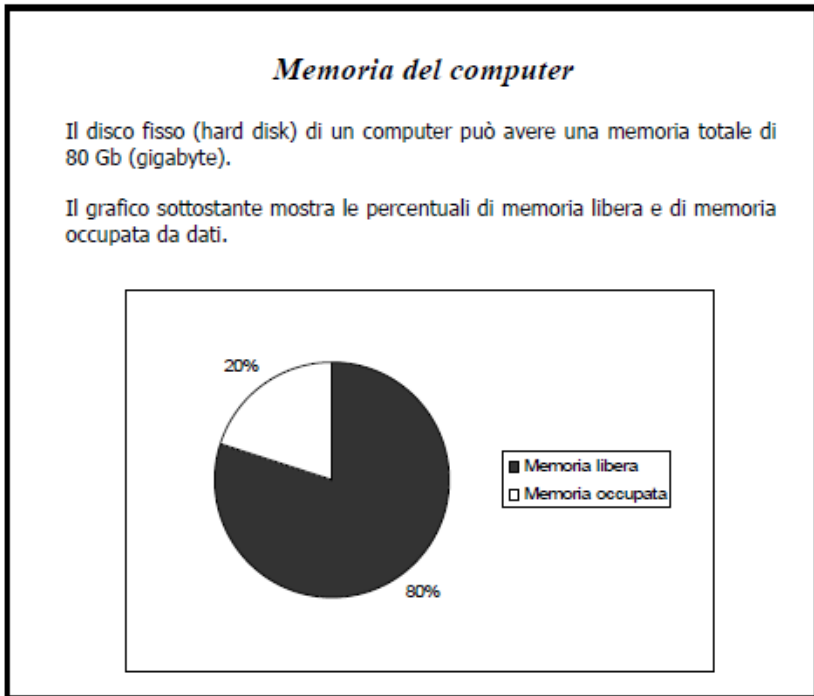
14. Indichi per quanti giorni al massimo è possibile assumere il paracetamolo.

15. Qualora sia necessario fare uso di altri farmaci mentre si assume il paracetamolo, a cosa bisogna prestare attenzione?

PROVA 3

Abilità di riferimento

- Reperire informazioni in un formato specifico: leggere e utilizzare l'informazione che viene presentata sotto forma di schemi, tabelle, grafici, diagrammi di flusso.



MEMORIA DEL COMPUTER

Osservi il grafico e utilizzi le informazioni riportate nella pagina a fianco per rispondere alle domande che seguono.

22. La memoria del computer occupata da dati, a quanti gigabyte corrisponde?
