



Presentazione e commenti ai quadri di riferimento per il curricolo e la valutazione di competenze

Le schede

I quadri di riferimento sono riportati in schede a tre sezioni: la sezione A riporta le competenze, articolate in abilità e conoscenze, la sezione B le “evidenze” e i “compiti significativi”, la sezione C i descrittori con i livelli di padronanza attesi rispetto alle competenze.

Le schede della parte A descrivono i risultati di apprendimento alla fine del terzo anno e/o del quinto anno della primaria e al termine del primo ciclo, con la stessa scansione delle Indicazioni Nazionali 2012; “evidenze”, “compiti significativi” e “livelli di padronanza” sono unici per tutto il ciclo.

Lo sviluppo delle competenze

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, come del resto quelle del 2007, non individuano con precisione le competenze da perseguire; vengono riportati, infatti, dei “Traguardi per le competenze” e degli “Obiettivi per i Traguardi”, ma mai i risultati di apprendimento in termini di competenze.

Tuttavia, per impostare un curricolo che permetta percorsi per lo sviluppo delle competenze, la loro valutazione e anche la loro certificazione, pare importante individuarle, partendo da documenti che possano fare da riferimento, come il DM n. 139/2007 sull’obbligo di istruzione, che può servire anche da confronto per la continuità (le competenze, infatti, non sono diverse nei vari cicli scolastici; sono piuttosto differenti le abilità o la complessità con cui si affrontano e le conoscenze).

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

Nella descrizione dei risultati di apprendimento, si è quindi mutuato il metodo seguito dal DM n. 139/2007 sull’obbligo di istruzione e dalla Provincia di Trento, individuando i risultati di apprendimento in termini di competenze e articolandoli in abilità e conoscenze. Le abilità sono rappresentate, per quanto riguarda le

competenze che fanno capo alle discipline, dagli “Obiettivi per i Traguardi” delle Indicazioni del 2012.

Competenze chiave e competenze specifiche

Le competenze specifiche che fanno capo alle discipline sono state incardinate nella competenza chiave europea di riferimento.

Si è scelto di articolare il curricolo a partire dalle otto competenze chiave europee perché queste rappresentano, come del resto precisa la Premessa delle Indicazioni 2012, la finalità generale dell’istruzione e dell’educazione e spiegano le motivazioni dell’apprendimento stesso, attribuendogli senso e significato. Esse sono delle “metacompetenze”, poiché, come dice il Parlamento Europeo, «le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione».

Le competenze chiave sono quelle esplicitate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006 e riportate dalle Indicazioni 2012.

- 1) **Comunicazione nella madrelingua:** a cui fanno capo le competenze specifiche della lingua italiana, i cui indicatori sono ispirati al DM n. 139/2007;
- 2) **Comunicazione nelle lingue straniere:** a cui fanno capo le competenze specifiche della lingua straniera, i cui indicatori sono riformulati a partire da quelli della lingua italiana;
- 3) **Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia:** nel documento si è preferito disaggregare, per praticità didattica e di valutazione, la competenza matematica dalla competenza specifica di scienze e tecnologia. Per la formulazione degli indicatori di matematica si è fatto riferimento ai vecchi indicatori della scheda di valutazione del 1993 e al DM n. 139/2007. Per la formulazione delle competenze in tecnologia, si è tratta ispirazione dalle Linee Guida per i Piani di studio provinciali della Provincia di Trento; nella competenza chiave Scienza e tecnologia, abbiamo riferito anche la disciplina Geografia, per le comunanze che essa ha con le scienze per gli ambiti di indagine e per la misurazione (entrambe le discipline utilizzano la matematica come linguaggio) e con la tecnologia per gli strumenti utilizzati. Per gli indicatori relativi all’ambito geografico, si è fatto riferimento al documento del 1993;
- 4) **Competenza digitale:** a cui fanno capo le competenze tecnologiche di utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell’informazione; per la formulazione si è tratta ispirazione dalle Linee Guida per i Piani di studio provinciali della Provincia di Trento;
- 5) **Imparare a imparare:** è competenza metodologica fondamentale a cui non corrispondono nelle Indicazioni traguardi specifici; sono state utilizzate competenze in parte reperite dal DM n. 139/2007 e in parte ricostruite dall’autrice così come le relative abilità e conoscenze;

- 6) **Competenze sociali e civiche:** si sono raggruppate qui le competenze che fanno parte dell'ambito Cittadinanza e Costituzione e le competenze relative al Collaborare e partecipare e Agire in modo autonomo e responsabile. Anche in questo caso, in particolare per l'ambito Cittadinanza e Costituzione, si è tratta ispirazione dalla formulazione delle Linee Guida della Provincia di Trento;
- 7) **Spirito di iniziativa e imprenditorialità:** a questa competenza chiave fanno capo competenze metodologiche come la presa di decisioni, il problem solving, le competenze progettuali: indicatori di competenza e loro articolazione in abilità e conoscenze sono opera dell'autrice;
- 8) **Consapevolezza ed espressione culturale:** a questa competenza fanno capo le competenze specifiche relative all'identità storica, al patrimonio artistico e letterario, all'espressione corporea.
Per praticità didattica e di valutazione, la competenza chiave è stata disaggregata nelle componenti:
- competenze relative all'identità storica (indicatori mutuati dalla scheda del 1993);
 - competenze relative all'espressione musicale e artistica (indicatori mutuati dal DM n. 139/2007);
 - competenze relative all'espressione corporea (indicatori mutuati dalla scheda del 1993, integrata con elementi presenti nei Traguardi delle Indicazioni).

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

Le "evidenze"

Rappresentano il nucleo essenziale della competenza; sono aggregati di compiti, di performance che – se portati a termine dagli alunni con autonomia e responsabilità, ancorché in modo graduato per complessità e difficoltà nel corso degli anni – testimoniano l'agire competente. Gli insegnanti struttureranno le occasioni e le consegne in modo che gli alunni, nello svolgimento di compiti significativi, di unità di apprendimento, nel lavoro quotidiano, possano agire in modo da mostrare le "evidenze" e i livelli di competenza posseduti. Quando possibile, le "evidenze" fanno riferimento alle prescrizioni dei Traguardi delle Indicazioni.

I compiti significativi

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

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

I livelli di padronanza

Viene valutata la padronanza della competenza chiave nel suo complesso (o nelle sue disaggregazioni). La valutazione di una competenza si esprime tipicamente attraverso una breve descrizione di come la persona utilizza le conoscenze, le abilità e le capacità personali possedute e in quale grado di autonomia e responsabilità.

È necessario quindi articolare la competenza in livelli di padronanza. È così che operano molti framework utilizzati a livello internazionale (il Quadro Europeo delle Lingue, che si articola in 6 livelli, da A1 a C2; i livelli di PISA; l'EQF, che si articola in 8 livelli e si applica alle qualifiche e ai titoli ottenuti nel secondo ciclo di istruzione, nell'Istruzione Tecnica Superiore, all'Università, in contesto lavorativo).

Non avendo framework nazionali, il compito è lasciato eventualmente alle reti di scuole nel territorio. I livelli proposti in questo modello sono quindi passibili di modifica e integrazione, anche se deve rimanere costante il riferimento ai Traguardi delle Indicazioni.

La rubrica si articola in 5 livelli; i primi 3 attesi nella scuola primaria (il terzo alla fine della primaria, ma osservabile anche nella scuola secondaria di primo grado), il quarto e il quinto nella scuola secondaria di primo grado; in particolare il quinto rappresenta un livello atteso alla fine del primo ciclo di istruzione. Trattandosi di un livello ancorato ai Traguardi finali delle Indicazioni Nazionali, ma abbastanza elevato, è anche possibile che non tutti gli allievi lo conseguano nella sua pienezza. Il livello terzo e il livello quinto sono, rispettivamente, i Traguardi prescritti dalle Indicazioni alla fine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

I livelli attesi sono dei riferimenti per il conseguimento dei Traguardi finali; tuttavia la certificazione di competenze serve per attribuire a ciascuno, nelle diverse competenze, la padronanza effettivamente posseduta, al di là dell'anno di studio, dell'età anagrafica ecc. Quindi un alunno di quinta, ad esempio, in talune compe-

tenze potrebbe avere il livello 3, in talune il 2, magari in qualcuna anche il 4, a seconda del suo effettivo percorso evolutivo.

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

Eventuali revisioni operate da reti di scuole potrebbero articolare anche un numero superiore di livelli; l'unico consiglio è di non articolare automaticamente il numero di livelli sul numero degli anni di scuola; i livelli non corrispondono agli anni di scuola.

Nella formulazione dei livelli di padronanza, sono reperibili i Traguardi delle Indicazioni. La descrizione, però, sviluppa e completa la formulazione essenziale dei Traguardi, specificando anche condizioni e contesti in cui la competenza si sviluppa.

I gradi

Alla fine delle schede di curricolo, c'è una rubrica olistica dei gradi. I gradi sono delle specificazioni applicabili a tutti i livelli per distinguere, dentro ciascun livello di padronanza, eventuali differenze individuali.

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

Ai gradi sono ancorate le etichette numeriche, da 6 a 10 (infatti la competenza può avere solo accezione positiva), che ci permettono di rispettare la normativa della Legge n. 169/2008 e del regolamento sulla valutazione DPR n. 122 del 2009, che prescrivono che la certificazione di competenza nella scuola secondaria di primo grado sia espressa anche con votazione in decimi.

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

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

Se utilizzassimo soltanto i gradi (basilare, adeguato, avanzato, eccellente) ancorati a un preciso momento certificativo (fine primaria o fine secondaria di primo grado) in realtà fotograferemmo una situazione statica; nel caso in cui la competenza di un alunno non risultasse nemmeno al grado basilare, non avremmo modo di certificare comunque ciò che egli ha conseguito.

Infatti relativamente alle competenze chiave non è pensabile un livello 0 di competenza, tale da non poter essere certificato.

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

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

La didattica e la valutazione delle competenze

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

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

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

Infatti, un compito significativo mobilita sicuramente competenze sociali e metodologiche, competenze specifiche di aree culturali, competenze comunicative. Esso, anche se strutturato da un singolo insegnante per il suo ambito, va a toccare comunque, per la natura stessa della competenza, ambiti diversi, offrendo in realtà elementi di valutazione a più insegnanti. Un reticolo di compiti significativi e di unità formative interrelate va a coprire il curriculum nel suo insieme, in modo sistematico e intenzionale.

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

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

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

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