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

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

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

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

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

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

Un lavoro di sinergie

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

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

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

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

2. Quali competenze?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TABELLA 3.1

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

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

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

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

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

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

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

Il DM 139/2007 sul nuovo obbligo di istruzione

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

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

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

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

TABELLA 3.2

Asse dei linguaggi		
Padronanza della lingua italiana		
Competenze	**Abilità**	**Conoscenze**
• Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.	• Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale. • Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale. • Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati. • Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale. • Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni e idee per esprimere anche il proprio punto di vista. • Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali e informali.	• Principali strutture grammaticali della lingua italiana • Elementi di base delle funzioni della lingua • Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali • Contesto, scopo, destinatario della comunicazione • Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale • Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo
• Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo.	• Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi narrativi, espositivi, argomentativi. • Applicare strategie diverse di lettura. • Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo. • Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario.	• Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi • Principali connettivi logici • Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi • Tecniche di lettura analitica e sintetica • Tecniche di lettura espressiva • Denotazione e connotazione • Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana • Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere
• Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.	• Ricercare, acquisire, selezionare informazioni specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo. • Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni. • Rielaborare in forma chiara le informazioni. • Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative.	• Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso • Uso dei dizionari • Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni ecc. • Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura, revisione

Competenze	Abilità	Conoscenze
• Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi.	• Comprendere i punti principali di messaggi e annunci semplici e chiari su argomenti di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. • Ricercare informazioni all'interno di testi di breve estensione di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. • Descrivere in maniera semplice esperienze ed eventi relativi all'ambito personale e sociale. • Utilizzare in modo adeguato le strutture grammaticali. • Interagire in conversazioni brevi e semplici su temi di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. • Scrivere brevi testi di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. • Scrivere correttamente semplici testi su tematiche coerenti con i percorsi di studio. • Riflettere sui propri atteggiamenti in rapporto all'altro in contesti multiculturali.	• Lessico di base su argomenti di vita quotidiana sociale e professionale • Uso del dizionario bilingue • Regole grammaticali fondamentali • Corretta pronuncia di un repertorio di parole e frasi memorizzate di uso comune • Semplici modalità di scrittura: messaggi brevi, lettera informale • Cultura e civiltà dei paesi di cui si studia la lingua
• Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico.	• Riconoscere e apprezzare le opere d'arte. • Conoscere e rispettare i beni culturali e ambientali a partire dal proprio territorio.	• Elementi fondamentali per la lettura/ascolto di un'opera d'arte (pittura, architettura, plastica, fotografia, film, musica…) • Principali forme di espressione artistica
• Utilizzare e produrre testi multimediali.	• Comprendere i prodotti della comunicazione audiovisiva. • Elaborare prodotti multimediali (testi, immagini, suoni ecc.) anche con tecnologie digitali.	• Principali componenti strutturali ed espressive di un prodotto audiovisivo • Semplici applicazioni per l'elaborazione audio e video • Uso essenziale della comunicazione telematica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TABELLA 3.3

Competenze	Abilità	Conoscenze
COMPETENZA n. 1 **Interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura**	**Quando ascolta, lo studente al termine del primo ciclo di istruzione è in grado di:** • assumere l'ascolto come compito, individuale e collettivo, eliminando gli elementi di disturbo; • mantenere la concentrazione con intensità e durata adeguate, anche adottando tecniche di ascolto efficace; • applicare tecniche di supporto alla memoria e alla rielaborazione, durante l'ascolto e dopo l'ascolto; • identificare la fonte, la funzione e le caratteristiche di testi orali in situazioni scolastiche e non; • comprendere il contenuto, distinguere informazioni principali e secondarie, cogliere il tema di un testo orale, individuare le eventuali opinioni e il messaggio espresso. **Quando interviene nella comunicazione è in grado di:** • partecipare a un dialogo, a una conversazione, a una discussione rispettando tempi e turni di parola, tenendo conto del destinatario e utilizzando il registro adeguato all'argomento e alla situazione; • adottare, nell'interazione verbale, il lessico appropriato, distinguendo fra il lessico di uso quotidiano e quello specifico; • esprimere le proprie idee sostenendole con adeguate argomentazioni e distinguendo tra opinioni personali e dati oggettivi. **Nell'esposizione verbale, lo studente è in grado di:** • prepararsi all'esposizione orale, predisponendo i materiali (anche di supporto), individuando, organizzando gli argomenti, pianificando l'intervento e cercando di ampliare il proprio bagaglio lessicale; • raccontare fatti, esperienze, storie, in maniera chiara, ordinata, esauriente, utilizzando un lessico appropriato e pertinente; • riferire su un argomento di studio presentandolo in modo chiaro, coerente e completo, utilizzando il lessico specifico.	• Elementi basilari della comunicazione: i codici, i registri, i contesti di riferimento, le funzioni e gli scopi • Elementi di disturbo dell'ascolto • Attenzione mirata • Modalità dell'ascolto efficace: analisi del messaggio, lettura del contesto, individuazione degli elementi problematici, formulazione di domande • Tecniche per la stesura e la rielaborazione degli appunti: abbreviazioni, parole chiave, segni convenzionali, schemi, mappe, testi riassuntivi • Criteri per distinguere informazioni principali e secondarie • Modalità che regolano la conversazione e la discussione • Aspetti formali della comunicazione interpersonale (forme di cortesia, registri comunicativi…) • Elementi fondamentali della struttura della frase e del periodo (con particolare attenzione alle modalità di utilizzo di pronomi, modi verbali, connettivi…) • Lessico di uso quotidiano e lessico specifico, relativo alle discipline di studio • Criteri per l'esposizione orale, in particolare il criterio logico e cronologico • Strategie per l'esposizione efficace: pianificazione degli interventi con utilizzo di appunti, schemi, mappe

Competenze	Abilità	Conoscenze
COMPETENZA n. 2 **Leggere, analizzare e comprendere testi**	**Quando legge, lo studente al termine del primo ciclo di istruzione è in grado di:** • riconoscere e applicare le diverse tecniche di lettura; • dimostrare capacità espressiva leggendo con scorrevolezza, dando la giusta intonazione ed effettuando le pause necessarie; • utilizzare strategie di lettura diverse, funzionali allo scopo; • consultare dizionari e testi di studio adottando opportune modalità di ricerca; • operare inferenze integrando le informazioni del testo con le proprie conoscenze; • operare inferenze di tipo grammaticale o contenutistico necessarie per la piena comprensione del testo; • riconoscere le principali strutture morfosintattiche presenti nel testo; • ricercare i significati di vocaboli ed espressioni selezionando quelli pertinenti al contesto di riferimento; • individuare i principali campi semantici del testo. **Al fine di comprendere un testo, lo studente è in grado di compiere le seguenti operazioni di analisi:** • riconoscere la tipologia testuale, identificando i principali elementi strutturali che la caratterizzano e il contenuto fondamentale; • individuare le finalità e gli scopi comunicativi del testo; • riconoscere in un testo narrativo gli elementi fondamentali, la *fabula* e l'intreccio; • individuare il tema, gli argomenti e il messaggio di un testo narrativo; • riflettere sul contenuto di un testo narrativo, anche collegandolo al proprio vissuto personale; • riconoscere le caratteristiche formali di testi quali lettere, diari, testi autobiografici, individuarne le intenzioni comunicative e le finalità; • riconoscere in un testo descrittivo la modalità e il criterio utilizzato, il referente e le sue caratteristiche principali; • individuare in testi di studio e in testi di tipo informativo-espositivo le informazioni principali; • collegare le informazioni riportandole ai significati del testo; • utilizzare anche in altri contesti le informazioni ricavate dai testi; • leggere rappresentazioni schematiche ricavandone dati e informazioni; • confrontare e integrare informazioni ricavabili da testi diversi; • riconoscere in un testo argomentativo il tema/problema presentato, la tesi e gli argomenti a sostegno; • riconoscere le caratteristiche formali dei testi poetici; • individuare in un testo poetico l'argomento, il tema e il messaggio principale; • riflettere sul contenuto di una poesia, anche collegandola al proprio vissuto personale.	• Modalità di lettura: lettura ad alta voce e lettura silenziosa • Punteggiatura: elementi e funzioni principali • Strategie di lettura: lettura esplorativa, lettura di consultazione, lettura approfondita • Contenuti e struttura di enciclopedie, dizionari, manuali e testi di studio • Strutture morfosintattiche della lingua italiana • Significati denotativi e connotativi • Campi semantici, significato contestuale delle parole, uso figurato del lessico ecc. • Principali tipologie testuali: il testo narrativo, descrittivo, informativo-espositivo, regolativo, argomentativo, espressivo e poetico • Tema, referente, tesi e argomenti a sostegno • Funzioni linguistiche e scopi comunicativi • Elementi costitutivi del testo narrativo: voce narrante, personaggi, trama, collocazione nel tempo e nello spazio, tema, messaggio • *Fabula* e intreccio in riferimento alla struttura tipo del testo narrativo • Elementi fondamentali dei testi autobiografici, diari e lettere personali • Descrizione oggettiva e soggettiva • Criterio logico, temporale, spaziale… • Informazioni principali e secondarie • La "regola delle 5W" (chi, cosa, dove, quando, perché) • Lessico specifico delle materie di studio • Testi non continui: tabelle, schematizzazioni, grafici ecc. • Primi elementi del testo argomentativo: tesi e diverse tipologie di argomento • Tecniche argomentative di base • Principali tipologie di testi poetici (poesia epica, lirica, civile ecc.) • Figure di suono e di significato: rima, allitterazione, similitudine, metafora, sinestesia…

Competenze	Abilità	Conoscenze
COMPETENZA n. 3 Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi ***Testi attraverso i quali la competenza può essere costruita:*** *testi per raccontare*: testi autobiografici, cronache, diari, lettere personali; *testi per informare*: avvisi, istruzioni, regolamenti, relazioni stese secondo schemi guida; didascalie, messaggi/e-mail, articoli per il giornalino scolastico; *testi per creare e intrattenere*: giochi linguistici, storie (di genere diverso), manipolazione di storie (finali diversi, cambio di ruolo, cambio di luogo e tempo), filastrocche, poesie, fumetti, dialoghi per semplici sceneggiature; *testi per imparare*: schemi, mappe con parole-chiave, scalette, testi di approfondimento disciplinare stesi secondo schemi guida, didascalie a immagini.	**Quando produce testi scritti, lo studente al termine del primo ciclo di istruzione è in grado di:** • esporre il contenuto in base a un ordine funzionale, secondo lo scopo comunicativo; • utilizzare un registro adeguato a seconda del destinatario, del contesto e dello scopo della scrittura; • esporre evitando ambiguità, ridondanze, ripetizioni se non funzionali a uno scopo preciso; • scegliere e collocare le parole nella frase in modo funzionale a uno scopo preciso; • utilizzare la punteggiatura, la spaziatura, la divisione in paragrafi in modo funzionale alla chiarezza e all'efficacia di quanto deve esprimere; • scrivere senza errori di sintassi; • utilizzare un'ortografia corretta; • individuare e correggere nelle proprie produzioni scritte errori di ortografia e di punteggiatura; • correggere espressioni scritte inaccettabili dal punto di vista morfologico e sintattico, in relazione alla tipologia di testo. **Nel produrre testi di diverso tipo e scopo, è in grado di:** • costruire una trama e svolgerla in modo adeguato a uno scopo comunicativo (divertire, rievocare, persuadere…): – seguendo un ordine cronologico, logico o comunque finalizzato allo scopo narrativo, – arricchendo la narrazione con l'evocazione di ambienti e personaggi, – arricchendo la narrazione con riflessioni/impressioni collegate ai fatti che racconta; • produrre una relazione informativa su argomenti di studio, attività svolte, esperienze fatte, discussioni affrontate; • esporre punti di vista, propri o altrui, relativi a un argomento dato, motivandoli sulla base dell'esperienza o di conoscenze e informazioni in suo possesso; • commentare una lettura; • riesprimere verbalmente e per iscritto un messaggio che è stato ricevuto in linguaggi parzialmente o completamente non verbali. **Nel produrre testi sulla base di altri testi, è in grado di:** • riassumere; • parafrasare (cambiare l'ordine, il repertorio lessicale, mantenendo il contenuto del testo); • espandere (aggiungere informazioni coerenti con il testo di partenza); • trasformare testi sulla base di vincoli o consegne (cambiare il punto di vista, lo stile…).	• Principali elementi della comunicazione in funzione dei testi prodotti: emittente, destinatario, contesto, scopo, registro • Significato contestuale delle parole • Varietà della lingua • Gamma di sinonimi • Ampliamento del repertorio lessicale • Termini specifici relativi alle discipline • Segni di punteggiatura nei periodi/frasi complesse • Discorso diretto e indiretto • Strutture morfo-sintattiche della lingua italiana: uso dei connettivi funzionali alla costruzione della frase complessa (di ordine, causa, opposizione, concessione…) dei pronomi, dei relativi • Tempi e modi verbali • Fasi della produzione scritta: ideazione, pianificazione, stesura, revisione • Principali caratteristiche distintive, anche graficotestuali, dei seguenti testi: lettera formale e informale, relazione informativa, articolo di cronaca, avvisi, verbali, testo poetico… • Elementi del testo riflessivo e di commento: tema, opinione, ragioni ed eventuali esempi a sostegno dell'opinione • Primi elementi del testo argomentativo: tesi, pro e contro, opinione personale motivata anche attraverso esempi • Gamma di sinonimi • Ampliamento del repertorio lessicale • Elementi per la sintesi di un testo: – segmentazione del testo in paragrafi – suddivisione del testo in sequenze – individuazione delle parole chiave • Ampliamento del repertorio lessicale

Competenze	Abilità	Conoscenze
COMPETENZA n. 4 **Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento**	**Al termine della primo ciclo di istruzione, lo studente è in grado di riflettere sulla lingua italiana e in particolare è in grado di:** • confrontare elementi lessicali e strutturali della lingua italiana con le lingue comunitarie di studio; • riconoscere e confrontare la variabilità lessicale tra alcuni generi testuali d'uso (testo burocratico, informativo, regolativo, giornalistico); • riconoscere la struttura del processo comunicativo; • individuare scopi e funzioni in un atto comunicativo; • ricavare informazioni utili per la comprensione di una parola dalle sue componenti morfemiche (radice, desinenza; prefissi, suffissi); • utilizzare dizionari ed enciclopedie, anche via internet, per ricavare informazioni riguardanti uso, significato, etimologia delle parole; • riconoscere la funzione nella frase delle diverse parti del discorso; • distinguere la predicazione verbale dalla predicazione nominale; • rappresentare in modo schematico o discorsivo il rapporto tra le componenti di una frase semplice; • riconoscere i rapporti di reggenza e dipendenza tra frase principale e frasi subordinate; • distinguere i rapporti di subordinazione e coordinazione tra frasi; • utilizzare la conoscenza dei meccanismi e regolarità della propria lingua per: comprendere i testi che legge, correggere i testi che scrive.	• Concetto di *significante* e *significato* • Comunicazione formale e informale, destinatario, codici verbali e non verbali (iconici, multimediali…), contesto • Principali funzioni linguistiche (poetica, informativa, descrittiva, narrativa…) • La struttura della parola: grafemi, fonemi; le sillabe; gli accenti; elisione e troncamento • Il senso delle parole dal contesto: denotazione, connotazione, omonimia, sinonimia, derivazione • Significato e tipologia delle diverse parti del discorso (nome, articolo, aggettivo; pronome; verbo, avverbio; preposizione, congiunzione; interiezione) • La struttura della frase semplice: – il ruolo del verbo come organizzatore della frase – il soggetto come primo complemento del predicato – complementi richiesti dal predicato (oggetto, termine, agente…), complementi del nome (specificazione, qualità, materia ecc.), complementi della frase (causa, tempo, mezzo…) • La struttura della frase complessa: – il ruolo della frase principale – le preposizioni subordinate (soggettive, oggettive, dichiarative, temporali, causali, finali, relative) – cenni sulla struttura del periodo ipotetico • Alcuni elementi di analisi contrastiva (diverse modalità di costruzione della frase, presenza/ellissi del soggetto, desinenze come indicatori grammaticali) • Differenza fra lessico di base e lessico specialistico • Elementi e meccanismi principali di coesione dei testi (riferimenti pronominali, connettivi, ellissi) • Uso dei segni di punteggiatura

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

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

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

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

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

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

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

3. Le competenze chiave europee come quadro di riferimento unificante

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

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

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

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

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

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

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

Comunicazione nella madrelingua e Comunicazione nelle lingue straniere

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

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

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

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

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

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

Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia

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

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

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

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

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

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

Competenza digitale

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

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

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

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

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

Imparare a imparare

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

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

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

Competenze sociali e civiche

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

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

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

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

> Queste [le competenze sociali e civiche] includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.
>
> *Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza*
>
> A. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

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

B. La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa.
Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.
Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.

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

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

Spirito di iniziativa e imprenditorialità

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

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

> Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono a un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.
>
> *Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza*
> La conoscenza necessaria a tal fine comprende l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale.
> Le abilità concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione),

la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi rischi all'occorrenza.
Un'attitudine imprenditoriale è caratterizzata da spirito di iniziativa, capacità di anticipare gli eventi, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale come anche sul lavoro. In ciò rientrano la motivazione e la determinazione a raggiungere obiettivi, siano essi personali, o comuni con altri, anche sul lavoro.

Consapevolezza ed espressione culturale

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

Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza
La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana.
Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali.
Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TABELLA 3.4

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA Comunicazione nella madrelingua	
Competenze specifiche	
Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento.	
Abilità	**Conoscenze**
Ascolto e parlato • Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente. • Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola, e fornendo un positivo contributo personale. • Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo per adottare strategie funzionali a comprendere durante l'ascolto. • Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: durante l'ascolto (presa di appunti, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti, esplicitazione delle parole chiave ecc.). • Riconoscere, all'ascolto, alcuni elementi ritmici e sonori del testo poetico. • Narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione. • Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione. • Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici). • Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide. Lettura • Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti, raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire. • Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza, applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica). • Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana. • Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici. • Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici. • Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative e affidabili. • Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle). • Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore. • Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrali e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.	• Principali strutture grammaticali della lingua italiana • Elementi di base delle funzioni della lingua • Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali • Contesto, scopo, destinatario della comunicazione • Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale • Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo • Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi • Principali connettivi logici • Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi • Tecniche di lettura analitica e sintetica • Tecniche di lettura espressiva • Denotazione e connotazione • Principali generi letterari, con particolare attenzione alla tradizione letteraria italiana • Contesto storico di riferimento di autori e opere • Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso • Uso dei dizionari • Modalità tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni ecc. • Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura, revisione

Abilità	Conoscenze
• 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. **Scrittura** • Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette); utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche. • Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario. • Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni), sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a: situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato. • Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse. • Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici. • Utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni anche come supporto all'esposizione orale). • Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena. **Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo** • Ampliare, sulla base delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, delle letture e di attività specifiche, il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse. • Comprendere e usare parole in senso figurato. • Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale. • Realizzare scelte lessicali adeguate in base alla situazione comunicativa, agli interlocutori e al tipo di testo. • Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole e dei meccanismi di formazione delle parole per comprendere parole non note all'interno di un testo. • Utilizzare dizionari di vario tipo; rintracciare all'interno di una voce di dizionario le informazioni utili per risolvere problemi o dubbi linguistici. **Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua** • Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua. • Stabilire relazioni tra situazione di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico. • Riconoscere le caratteristiche e le strutture dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi). • Riconoscere le principali relazioni fra significati delle parole (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in campi semantici e famiglie lessicali. • Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione. • Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice. • Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa, almeno a un primo grado di subordinazione. • Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali. • Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica. • Riflettere sui propri errori tipici, segnalati dall'insegnante, allo scopo di imparare ad autocorreggerli nella produzione scritta.	

Evidenze	Compiti significativi, esempi
• Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e osservando un registro adeguato al contesto e ai destinatari. • Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riferendone il significato, esprimendo valutazioni e giudizi. • Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer ecc.). • Legge testi di vario genere e tipologia esprimendo giudizi e ricavandone informazioni. • Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario. • Produce testi multimediali, utilizzando l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori. • Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità). • Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso. • Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo. • Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia e alla sintassi.	• Osservare e analizzare comunicazioni tra interlocutori diversi (con filmati o conversazioni in classe con griglia di osservazione), rilevando contesto, scopo, destinatario della comunicazione e registro utilizzato, e farne oggetto di spiegazione. • Analizzare testi comunicativi particolari, come ad esempio il testo pubblicitario o il notiziario, e rilevarne le caratteristiche lessicali, di struttura, di organizzazione; produrne a propria volta. • Realizzare tornei di argomentazione *rispettando la struttura del testo* e argomentando su tesi conformi rispetto al proprio pensiero. • Effettuare comunicazioni verbali e/o scritte, in contesti significativi scolastici ed extrascolastici, ad esempio: – visite a istituzioni, interviste a persone; – spiegazioni effettuate in pubblico, esposizioni, relazioni su un compito svolto o un evento ecc.; – moderare una riunione, un'assemblea o un lavoro di gruppo; – dare istruzioni ad altri, eseguire istruzioni altrui; – narrare, recitare testi in contesti significativi (spettacoli, letture pubbliche, letture a bambini più giovani o ad anziani…). • Individuare, selezionare e riferire informazioni da testi diversi continui e non continui, e organizzarli in sintesi. • Produrre testi per diversi scopi comunicativi, anche utilizzando a complemento canali e supporti diversi (musica, immagini, tecnologie), con il supporto dell'insegnante: – narrazioni di genere diverso, poesie, testi per convincere (tesi, argomentazioni, pubblicità); – esposizioni, relazioni, presentazioni; – manuali di istruzioni di semplici manufatti costruiti; – regolamenti di giochi, della classe, della scuola; – lettere non formali e formali per scopi diversi; – lettere informali e formali; – modulistica legata all'esperienza concreta. • Redigere, nell'ambito di compiti più ampi, opuscoli informativi, pieghevoli, semplici guide da distribuire anche alla cittadinanza (ad esempio, sulla raccolta differenziata, sui beni culturali della città, sulle corrette abitudini alimentari…). • Predisporre schede informative a corredo di mostre, esposizioni, organizzate nell'ambito di attività scolastiche.

TABELLA 3.5

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA Imparare a imparare	
Competenze specifiche	
Acquisire e interpretare l'informazione. Individuare collegamenti e relazioni; trasferirli in altri contesti. Organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.	
Abilità	**Conoscenze**
• Ricavare da fonti diverse (scritte, Internet ecc.) informazioni utili per i propri scopi (per la preparazione di una semplice esposizione o per scopo di studio). • Utilizzare indici, schedari, dizionari, motori di ricerca, testimonianze e reperti. • Confrontare le informazioni provenienti da fonti diverse; selezionarle in base all'utilità a seconda del proprio scopo. • Leggere, interpretare, costruire semplici grafici e tabelle; rielaborare e trasformare testi di varie tipologie partendo da materiale noto, sintetizzandoli anche in scalette, riassunti, semplici mappe. • Utilizzare strategie di memorizzazione. • Collegare nuove informazioni ad altre già possedute. • Correlare conoscenze di diverse aree costruendo semplici collegamenti e quadri di sintesi. • Contestualizzare le informazioni provenienti da diverse fonti e da diverse aree disciplinari rispetto alla propria esperienza; utilizzare le informazioni nella pratica quotidiana e nella soluzione di semplici problemi di esperienza o relativi allo studio. • Applicare strategie di studio, come il PQ4R: lettura globale; domande sul testo letto; lettura analitica, riflessione sul testo; ripetizione del contenuto; ripasso del testo con l'aiuto degli insegnanti. • Descrivere alcune delle proprie modalità di apprendimento. • Regolare i propri percorsi di azione in base ai feedback interni/esterni. • Utilizzare strategie di autocorrezione. • Mantenere la concentrazione sul compito per i tempi necessari. • Organizzare i propri impegni e disporre del materiale a seconda dell'orario settimanale e dei carichi di lavoro. • Organizzare le informazioni per riferirle ed eventualmente per la redazione di relazioni, semplici presentazioni, utilizzando anche strumenti tecnologici (programmi di scrittura). • Trasferire conoscenze, procedure, soluzioni a contesti simili o diversi.	• Metodologie e strumenti di ricerca dell'informazione: bibliografie, schedari, dizionari, indici, motori di ricerca, testimonianze, reperti • Metodologie e strumenti di organizzazione delle informazioni: sintesi, scalette, grafici, tabelle, diagrammi, mappe concettuali • Strategie di memorizzazione • Strategie di studio • Strategie di autoregolazione e di organizzazione del tempo, delle priorità, delle risorse

Evidenze	Compiti significativi, esempi
• Pone domande pertinenti. • Reperisce informazioni da varie fonti. • Organizza le informazioni (ordina, confronta, collega). • Applica strategie di studio. • Argomenta in modo critico le conoscenze acquisite. • Autovaluta il processo di apprendimento.	• Dato un compito da svolgere, reperire tutte le informazioni necessarie provenienti da fonti diverse: confrontarle per stabilirne l'attendibilità; selezionarle a seconda delle priorità e dello scopo; organizzarle in quadri di sintesi coerenti, utilizzando anche schemi, diagrammi, mappe, webquest. • Dato un compito, un progetto da realizzare, distinguerne le fasi e pianificarle nel tempo, individuando le priorità delle azioni, le risorse a disposizione, le informazioni disponibili e quelle mancanti. • Dato un compito, una decisione da assumere, un problema da risolvere, mettere in comune le differenti informazioni in possesso di persone diverse e costruire un quadro di sintesi; verificare la completezza delle informazioni a disposizioni e reperire quelle mancanti o incomplete. • Dato un tema riferito, ad esempio, a una teoria scientifica, una tecnologia, un fenomeno sociale, reperire tutte le informazioni utili per comprenderlo ed esprimere valutazioni e riflessioni. • Organizzare le informazioni in schematizzazioni diverse: mappe, scalette, diagrammi efficaci o, viceversa, costruire un testo espositivo a partire da schemi, grafici, tabelle, altre rappresentazioni. • Partecipare consapevolmente a viaggi di studio o ricerche d'ambiente o sui beni culturali e dare il proprio contributo alla loro progettazione (programma, produzione di schede documentali, di semplici guide). • Pianificare compiti da svolgere e impegni organizzandoli secondo le priorità e il tempo a disposizione. • Dato un compito o un problema da risolvere, valutare l'applicabilità di procedure e soluzioni attuate in contesti simili.

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

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

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

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

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

TABELLA 3.6

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA Competenze sociali e civiche	
Competenze specifiche	
Riconoscere i meccanismi, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini (istituzioni statali e civili), a livello locale e nazionale, e i principi che costituiscono il fondamento etico delle società (equità, libertà, coesione sociale), sanciti dalla Costituzione, dal diritto nazionale e dalle Carte Internazionali. Assumere responsabilmente, a partire dall'ambito scolastico, atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria. Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, confronto responsabile e dialogo. Comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle. Esprimere e manifestare riflessioni sui valori della convivenza, della democrazia e della cittadinanza. Riconoscersi e agire come persona in grado di intervenire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo.	
Abilità	**Conoscenze**
• Comprendere e spiegare la funzione regolatrice delle norme a favore dell'esercizio dei diritti di ciascun cittadino. • Individuare e indicare gli elementi identificativi di una norma e la sua struttura; spiegare la differenza tra patto, regola, norma. • Indicare la natura, gli scopi e l'attività delle istituzioni pubbliche, soprattutto di quelle più vicine (Comune, Provincia, Regione). • Distinguere gli organi dello Stato e le loro funzioni. • Distinguere alcuni principi fondamentali della Costituzione italiana e collegarli all'esperienza quotidiana. • Leggere e analizzare gli articoli della Costituzione che maggiormente si collegano alla vita sociale quotidiana e collegarli alla propria esperienza. • Conoscere e osservare i fondamentali principi per la sicurezza e la prevenzione dei rischi in tutti i contesti di vita. • Conoscere e osservare le norme del codice della strada come pedoni e come ciclisti. • Identificare i principali organismi umanitari, di cooperazione e di tutela dell'ambiente su scala locale, nazionale e internazionale. • Comprendere e spiegare il ruolo della tassazione per il funzionamento dello Stato e la vita della collettività. • Distinguere, all'interno dei mass media, le varie modalità di informazione, comprendendo le differenze fra carta stampata, canale radiotelevisivo, Internet. • Partecipare all'attività di gruppo confrontandosi con gli altri, valutando le varie soluzioni proposte, assumendo e portando a termine ruoli e compiti; prestare aiuto a compagni e persone in difficoltà. • Contribuire alla stesura del regolamento della classe e al suo rispetto, e in generale alla vita della scuola. • Impegnarsi con rigore nello svolgere ruoli e compiti assunti in attività collettive e di rilievo sociale, adeguati alle proprie capacità. • Affrontare con metodo e ricerca soluzioni rigorose per le difficoltà incontrate nello svolgimento di un compito con responsabilità sociale, esprimendo anche valutazioni critiche e autocritiche. • Comprendere e spiegare in modo semplice il ruolo potenzialmente condizionante della pubblicità e delle mode e la conseguente necessità di non essere consumatore passivo e inconsapevole. • Agire in contesti formali e informali rispettando le regole della convivenza civile, le differenze sociali, di genere, di provenienza. • Agire rispettando le attrezzature proprie e altrui, le cose pubbliche, l'ambiente; adottare comportamenti di utilizzo oculato delle risorse naturali ed energetiche. • Individuare i propri punti di forza e di debolezza, le proprie modalità comunicative e di comportamento prevalenti in determinate situazioni e valutarne l'efficacia. • Confrontarsi con gli altri ascoltando e rispettando il punto di vista altrui. • Adattare i propri comportamenti e le proprie modalità comunicative ai diversi contesti in cui si agisce.	• Significato di "gruppo" e di "comunità" • Significato di "cittadino" • Significato di "cittadini del mondo" • Differenza fra "comunità" e "società" • Significato dei concetti di "diritto", "dovere", "responsabilità", "identità", "libertà" • Significato dei termini "regola", "norma", "patto", "sanzione" • Significato dei termini "tolleranza", "lealtà", "rispetto" • Ruoli familiari, sociali, professionali, pubblici • Diverse forme di esercizio di democrazia nella scuola • Strutture presenti sul territorio, atte a migliorare e a offrire servizi utili alla cittadinanza • Principi generali delle organizzazioni del Comune, della Provincia, della Regione e dello Stato • La Costituzione: principi fondamentali e relativi alla struttura, organi dello Stato e loro funzioni, formazione delle leggi • Organi del Comune, della Provincia, della Regione, dello Stato • Carte dei Diritti dell'Uomo e dell'Infanzia e loro contenuti • Norme fondamentali relative al codice stradale • Principi di sicurezza, di prevenzione dei rischi e di antinfortunistica

Abilità	Conoscenze
• Controllare le proprie reazioni di fronte a contrarietà, frustrazioni, insuccessi, adottando modalità assertive di comunicazione. • Contribuire alla formulazione di proposte per migliorare alcuni aspetti dell'attività scolastica e delle associazioni e gruppi frequentati. • Manifestare disponibilità a partecipare ad attività promosse da associazioni culturali, sociali, umanitarie, ambientali, offrendo un proprio contributo, sviluppando capacità relazionali e valorizzando attitudini personali.	• Organi locali, nazionali e internazionali, per scopi sociali, economici, politici, umanitari e di difesa dell'ambiente • Elementi di geografia utili a comprendere fenomeni sociali: migrazioni, distribuzione delle risorse, popolazioni del mondo e loro usi; clima, territorio e influssi umani • Caratteristiche dell'informazione nella società contemporanea e mezzi di informazione • Elementi generali di comunicazione interpersonale, verbale e non verbale

Evidenze	Compiti significativi, esempi
• Aspetta il proprio turno prima di parlare; ascolta prima di chiedere. • Collabora all'elaborazione delle regole della classe e le rispetta. • In un gruppo, fa proposte che tengano conto anche delle opinioni e delle esigenze altrui. • Partecipa attivamente alle attività formali e non formali, senza escludere alcuno dalla conversazione o dalle attività. • Assume le conseguenze dei propri comportamenti, senza accampare giustificazioni dipendenti da fattori esterni. • Assume comportamenti rispettosi di sé, degli altri e dell'ambiente. • Argomenta criticamente intorno al significato delle regole e delle norme di principale rilevanza nella vita quotidiana e sul senso dei comportamenti dei cittadini. • Conosce le Agenzie di servizio pubblico della propria comunità e le loro funzioni. • Conosce gli organi di governo e le funzioni degli enti (Comune, Provincia, Regione). • Conosce gli organi dello Stato e le funzioni di quelli principali (Presidente della Repubblica, Parlamento, Governo, Magistratura). • Conosce i principi fondamentali della Costituzione e sa argomentare sul loro significato. • Conosce i principali enti sovranazionali: UE, ONU ecc.	• Collaborare alla stesura del regolamento della classe e della scuola. • Effettuare una ricognizione dell'ambiente scolastico, individuandone le possibili fonti di pericolo e proponendo soluzioni organizzative e di comportamento per eliminare o ridurre i rischi. • Leggere e analizzare alcuni articoli della Costituzione e rapportarli all'esperienza quotidiana. • Effettuare una ricognizione e mappatura delle istituzioni pubbliche e dei servizi presenti nel territorio, definirne i compiti e le funzioni. • Eseguire percorsi simulati di educazione stradale, osservando scrupolosamente le regole del codice come pedoni e come ciclisti. • Eseguire spostamenti reali nel quartiere anche in occasione di uscite o visite a eventi o istituzioni, mostrando di osservare scrupolosamente le regole di buona educazione e del codice della strada. • Analizzare messaggi massmediali (pubblicità, notiziari, programmi) e rilevarne le caratteristiche e i messaggi sottesi; produrre notiziari a stampa o video e slogan pubblicitari, utilizzando le tecniche tipiche del genere di comunicazione. • Partecipare ad attività organizzate nel territorio a scopo umanitario o ambientale. • Analizzare fatti della vita di classe e commentarli collettivamente, rilevandone le criticità, le possibili soluzioni ecc. • Effettuare giochi di ruolo, di comunicazione non verbale, di condivisione di informazioni ecc. • Assumere iniziative di tutoraggio tra pari, di assistenza a persone in difficoltà, di cura di animali o di cose. • Ricercare, a partire dall'esperienza di convivenza nella classe e nella scuola, la presenza di elementi culturali diversi; confrontarli; rilevarne le differenze e le somiglianze; realizzare, con il supporto degli insegnanti, ricerche, eventi, documentazioni sugli aspetti interculturali presenti nel proprio ambiente di vita (documentari sulle culture del mondo; feste interculturali; mostre di opere artistiche, di manufatti provenienti da paesi diversi…).

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

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

TABELLA 3.7

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA Spirito di iniziativa e imprenditorialità	
Competenze specifiche	
Effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto; valutare alternative, prendere decisioni. Assumere e portare a termine compiti e iniziative. Pianificare e organizzare il proprio lavoro; realizzare semplici progetti. Trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza; adottare strategie di problem solving.	
Abilità	**Conoscenze**
• Assumere e completare iniziative nella vita personale e nel lavoro, valutando aspetti positivi e negativi di scelte diverse, e le possibili conseguenze. • Pianificare azioni nell'ambito personale e del lavoro, individuando le priorità, giustificando le scelte e valutando gli esiti, reperendo anche possibili correttivi a quelli non soddisfacenti. • Descrivere le modalità con cui si sono operate le scelte. • Utilizzare strumenti di supporto alle decisioni. • Discutere e argomentare in gruppo i criteri e le motivazioni delle scelte, mettendo in luce fatti, rischi, opportunità e ascoltando le motivazioni altrui. • Individuare elementi certi, possibili, probabili, ignoti al momento di effettuare le scelte. • Scomporre una semplice procedura nelle sue fasi e distribuirle nel tempo. • Descrivere le fasi di un esperimento, di un compito, di una procedura da svolgere o già svolti. • Organizzare i propri impegni giornalieri e settimanali individuando alcune priorità. • Pianificare l'esecuzione di un compito legato all'esperienza e a contesti noti, descrivendo le fasi, distribuendole nel tempo, individuando le risorse materiali e di lavoro necessarie e indicando quelle mancanti. • Progettare ed eseguire semplici manufatti artistici e tecnologici. • Organizzare eventi legati alla vita scolastica (feste, mostre, piccole uscite e visite) in gruppo e con l'aiuto degli insegnanti. • Calcolare i costi di un progetto e individuarne le modalità di reperimento delle risorse. • Individuare problemi legati alla pratica e al lavoro quotidiano e indicare ipotesi plausibili di soluzione. • Scegliere le soluzioni ritenute più vantaggiose e motivare la scelta. • Attuare le soluzioni e valutare i risultati. • Suggerire percorsi di correzione o di miglioramento. • Generalizzare soluzioni idonee a problemi simili. • Trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza.	• Fasi del problem solving • Organizzazione di un'agenda giornaliera e settimanale • Fasi di una procedura • Strumenti di progettazione: disegno tecnico, planning, semplici bilanci • Diagrammi di flusso • Strumenti per la decisione: tabella pro-contro, diagrammi di flusso, diagrammi di Ishikawa, tabelle multicriteriali • Modalità di decisione riflessiva • Strategie di argomentazione e di comunicazione assertiva

Evidenze	Compiti significativi, esempi
• Prende decisioni, singolarmente e/o condivise da un gruppo. • Valuta tempi, strumenti, risorse rispetto a un compito assegnato. • Progetta un percorso operativo e lo ristruttura in base a problematiche insorte, trovando nuove strategie risolutive. • Coordina l'attività personale e/o di gruppo. • Sa autovalutarsi, riflettendo sul percorso svolto.	• Pianificare le fasi di un compito, di un lavoro, di un esperimento, distribuirle nel tempo secondo logica e priorità, verbalizzarle e scriverle. • Progettare attività, lavori, valutandone la fattibilità in ordine alle risorse disponibili, ai costi di quelle mancanti, al tempo, alle possibilità. • Prendere decisioni singolarmente e in gruppo in ordine ad azioni da intraprendere, modalità di svolgimento di compiti ecc., valutando tra diverse alternative e motivando i criteri di scelta. • Date diverse possibilità di azione, valutare i pro e i contro di ognuna, i rischi e le opportunità, i diversi fattori implicati e il loro peso, motivando la scelta finale. • Dato un problema da risolvere, pianificare e realizzare le soluzioni rispettando le fasi del problem solving. • Redigere relazioni e rapporti su azioni effettuate o progettazioni portate a termine.

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

L'articolazione di altre competenze chiave

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'"esportabilità" della rubrica

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

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

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

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

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

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

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

Livello avanzato

- C2 È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge.
  Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.

- C1 È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.

Livello intermedio

- B2 È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.

- B1 È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.

Livello elementare

- A2 Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad esempio, informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di *routine* che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

- A1 Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Un corretto apprezzamento delle competenze

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

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

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

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

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

Livelli di padronanza nella "Comunicazione nella madrelingua"

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

TABELLA 3.8

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA	COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA			
Livelli di padronanza				
1	2	3 dai Traguardi per la fine della scuola primaria	4	5 dai Traguardi per la fine del primo ciclo
• Interagisce in modo pertinente nelle conversazioni ed esprime in modo coerente esperienze e vissuti, con l'aiuto di domande stimolo.	• Interagisce nelle diverse comunicazioni in modo pertinente, rispettando il turno della conversazione.	• Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.	• Partecipa in modo efficace a scambi comunicativi con interlocutori diversi rispettando le regole della conversazione e adeguando il registro alla situazione. • Interagisce in modo corretto con adulti e compagni modulando efficacemente la comunicazione a situazioni di gioco, lavoro cooperativo, comunicazione con adulti.	• Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; utilizza il dialogo, oltre che come strumento comunicativo, anche per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali. • Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.
• Ascolta testi di tipo narrativo e di semplice informazione raccontati o letti dall'insegnante, riferendone l'argomento principale.	• Ascolta testi di tipo diverso letti, raccontati o trasmessi dai media, riferendo l'argomento e le informazioni principali.	• Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media, cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.	• Ascolta, comprende e ricava informazioni utili da testi "diretti" e "trasmessi".	• Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni, la loro gerarchia e l'intenzione dell'emittente.
• Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti appresi da esperienze e testi in modo comprensibile e coerente, con l'aiuto di domande stimolo.	• Espone oralmente argomenti appresi dall'esperienza e dallo studio, in modo coerente e relativamente esauriente, anche con l'aiuto di domande stimolo o di scalette e schemi-guida. • Legge in modo corretto e scorrevole testi di vario genere; ne comprende il significato e ne ricava informazioni che sa riferire.	• Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.	• Esprime oralmente in pubblico argomenti studiati, anche avvalendosi di ausili e supporti come cartelloni, schemi, mappe.	• Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer ecc.).
	• Utilizza alcune abilità funzionali allo studio, come le facilitazioni presenti nel testo e l'uso a scopo di rinforzo e recupero di schemi, mappe e tabelle già predisposte.	• Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.	• Ricava informazioni personali e di studio da fonti diverse: testi, manuali, ricerche in Internet, supporti multimediali ecc.; ne ricava delle semplici sintesi che sa riferire anche con l'ausilio di mappe e schemi.	• Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.

Livelli di padronanza				
1	2	3 dai Traguardi per la fine della scuola primaria	4	5 dai Traguardi per la fine del primo ciclo
• Legge semplici testi di vario genere ricavandone le principali informazioni esplicite. • Scrive semplici testi narrativi relativi a esperienze dirette e concrete, costituiti da una o più frasi minime.	• Legge semplici testi di letteratura per l'infanzia; ne sa riferire l'argomento, gli avvenimenti principali ed esprime un giudizio personale su di essi. • Scrive testi coerenti relativi alla quotidianità e all'esperienza; opera semplici rielaborazioni (sintesi, completamenti, trasformazioni).	• Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali. • Scrive testi corretti ortograficamente, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.	• Legge testi letterari di vario tipo e tipologia che sa rielaborare e sintetizzare. • Scrive testi di diversa tipologia corretti e pertinenti al tema e allo scopo. • Produce semplici prodotti multimediali con l'ausilio dell'insegnante e la collaborazione dei compagni.	• Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti. • Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario. • Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.
	• Utilizza e comprende il lessico d'alto uso tale da permettergli una fluente comunicazione relativa alla quotidianità.	• Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.	• Comprende e utilizza un lessico ricco, relativo ai termini d'alto uso e di alta disponibilità; utilizza termini specialistici appresi nei campi di studio.	• Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità).
• Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario fondamentale relativo alla quotidianità.	• Varia i registri a seconda del destinatario e dello scopo della comunicazione. • Utilizza alcuni semplici termini specifici nei campi di studio. • Individua nell'uso quotidiano termini afferenti a lingue differenti.	• Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative. • È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).	• Usa in modo pertinente vocaboli provenienti da lingue differenti riferiti alla quotidianità o ad ambiti di tipo specialistico e ne sa riferire il significato, anche facendo leva sul contesto.	• Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso. • Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate. • Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo.
• Applica in situazioni diverse le conoscenze relative al lessico, alla morfologia, alla sintassi, fondamentali per una comunicazione comprensibile e coerente.	• Applica nella comunicazione orale e scritta le conoscenze fondamentali della morfologia tali da consentire coerenza e coesione.	• Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.	• Utilizza con sufficiente correttezza e proprietà la morfologia e la sintassi in comunicazioni orali e scritte di diversa tipologia, anche articolando frasi complesse. • Sa intervenire sui propri scritti operando revisioni.	• Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali. • Utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La tabella dei gradi e le sue problematiche

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

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

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

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

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

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

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

TABELLA 3.9

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

8. Una proposta di percorso basato sulle competenze

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

Il Collegio dei Docenti fornisce le rubriche di competenza

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

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

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

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

Il Collegio dei Docenti mette a punto le unità di apprendimento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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