
© in base alla Legge 22 aprile 1941 n. 633 e sue successive modifiche, tutti i materiali prodotti da e per Edurete Ricerca e Formazione sono coperti da copyright, quindi tutti i diritti sono riservati. Edurete Ricerca e Formazione ha il diritto esclusivo di utilizzare i materiali a fini scientifici, divulgativi e formativi. Si ricorda inoltre che, in caso di utilizzo autorizzato del materiale prodotto, resta comunque d'obbligo la citazione della fonte. Edurete Ricerca e Formazione e i suoi collaboratori non rispondono in alcun modo di soggetti privati, enti o associazioni che utilizzando il nostro materiale ne modificano il valore scientifico ed esclusivo.

Titolo: Competenze e Scuola

Autori: Roberto Trincherò e Alessio Tomassone

GUIDA PER DIRIGENTI E INSEGNANTI

Data: ottobre 2021

Impariamo di più quando dobbiamo inventare.
(Jean Piaget)

1. Competenze europee e certificazione nella Scuola italiana (di Alessio Tomassone)

Il presente testo nasce dalla necessità di raccogliere le principali indicazioni prodotte negli anni rispetto al tema *'didattica e valutazione per competenze'*, ha lo scopo di offrire un quadro chiaro a chi lavora quotidianamente nelle nostre scuole. Al fine di favorire la piena coerenza con le indicazioni europee e nazionali, gli istituti di ogni ordine e grado sono chiamati ad adottare un approccio per competenze e, per il primo ciclo, a garantire un coordinamento in verticale tra i vari ordini di scuola, anche mediante un curriculum verticale d'istituto che guidi la progettazione didattica e valutativa. Le competenze chiave europee rappresentano, dal 2006, un riferimento per tutta la Scuola italiana, anche per garantire ai nostri allievi una certificazione spendibile negli Stati membri dell'Unione Europea. Nel 2018¹ il Ministero dell'istruzione ha aggiornato la definizione delle competenze europee con il documento *"RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) - (2018/C 189/01)"*. Importante sottolineare (per sfatare uno dei tanti miti) che le 'competenze europee' non si inseriscono nel sistema della Scuola italiana per la scelta di un singolo ministro o specialista, l'Italia ha infatti recepito quanto previsto dalla normativa europea fornendo indicazioni chiare per tutti gli ordini di scuola. Non siamo davanti ad una 'moda', come spesso sono state definite le competenze, si fa invece riferimento a indicazioni prodotte per costruire un'istruzione in grado di preparare i nostri allievi al mondo reale che li attende.

A che punto siamo oggi rispetto al grande lavoro previsto per sviluppare le competenze nei nostri istituti? Gli investimenti e i corsi di formazione negli anni sono stati molti, gli insegnanti (almeno una parte) hanno provato a mettere in atto tale cambiamento ma, nonostante il grande impegno di dirigenti attenti e insegnanti preparati, resta ancora molto radicato un sistema di istruzione fortemente

¹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

legato alla sola 'trasmissione' di contenuti, con scarsa attenzione specifica verso la loro acquisizione profonda e significativa. Già la convinzione che sia sufficiente erogare contenuti per generare conoscenze nell'allievo denota una scarsa padronanza dei saperi pedagogici e una scarsa consapevolezza di quanto chiaramente indicato nel Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli. A maggior ragione tale approccio non può generare competenza. Secondo il 'Quadro europeo delle qualifiche e dei Titoli' (EQF)²: *"le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale"*, quindi 'ricordare un'informazione' non significa automaticamente averla assimilata in modo significativo, né saperla usare in situazioni diverse da quella in cui è stata affrontata nella didattica. Le competenze chiave europee (aggiornamento 2018), che rappresentano un riferimento per tutti gli Stati membri, sono³:

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Dato questo quadro normativo, le scuole dovrebbero lavorare concretamente per consentire agli studenti di raggiungere le competenze sopra elencate. Alle famiglie e agli studenti viene richiesto impegno e corresponsabilità educativa⁴. Il ministero delinea un percorso preciso per la certificazione, affermando quanto segue: *"La certificazione delle competenze, che accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, rappresenta un atto educativo legato ad un processo di lunga durata e aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale, anche in vista della ulteriore certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione del secondo ciclo. Tale operazione, pertanto, piuttosto che come semplice trasposizione degli esiti degli apprendimenti disciplinari, va intesa come valutazione complessiva in ordine alla capacità degli allievi di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati"* [Linee guida per la certificazione delle competenze]⁵. L'indicazione è molto chiara, non lascia spazio a fraintendimenti, non è possibile tradurre un voto numerico (scuola secondaria) o un giudizio/livello (scuola primaria) automaticamente con un livello di competenza! Questa prassi si pone fuori dalle indicazioni ministeriali. Rispetto alla definizione della competenza le stesse indicazioni specificano che *"Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone"* [Linee guida per la certificazione delle competenze]⁶, questo significa che la costruzione di 'situazioni problema' - 'compiti di realtà' - 'compiti autentici' non rientra nelle possibili scelte didattiche personali di docenti particolarmente aggiornati, ma dovrebbe essere la normalità. Sempre nello stesso documento si fa poi riferimento a come tradurre tutto ciò nella pratica didattica e valutativa affermando: *"La certificazione delle competenze richiede, pertanto, un'azione didattica incisiva e specifica e una corretta e diffusa cultura della valutazione. Ciò vuol dire adeguare le tre operazioni che sostanziano l'insegnamento: progettazione, attività*

² <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-eqf>

³ <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento>

⁴ Gli insegnanti e i genitori, nonostante la diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune. Fonte: "LINEE DI INDIRIZZO - Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa".

⁵ <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>

⁶ <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>

didattica in classe, valutazione. La progettazione deve partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze, dichiarati ‘prescrittivi’ dalle Indicazioni, e dagli obiettivi di apprendimento previsti per ciascuna disciplina” [Linee guida per la certificazione delle competenze]⁷, con questa indicazione il ministero sottolinea che la costruzione di attività didattiche e valutative, ancora una volta, non può essere lasciata alla buona volontà di qualche insegnante, la progettazione è fondamentale per tutti. Si progetta infatti per definire e dichiarare il percorso utile per il raggiungimento dei traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento. Proprio per questo motivo il nostro approccio pone molta attenzione alla progettazione scolastica: partendo infatti dal Curricolo d’istituto si dovrebbe avviare un percorso che trovi poi traduzione concreta nella didattica e nella valutazione, il tutto attraverso azioni realmente pensate con approccio per ‘competenze’. L’indicazione ministeriale di definire i ‘traguardi di competenza’ come ‘ineludibili e prescrittivi’ ricade quindi su tutti gli istituti del primo ciclo e in tutto il nostro paese, abbiamo perciò il dovere di lavorare in questa direzione perché siamo tutti parte di un sistema nazionale finalizzato a tutelare il processo di crescita dei nostri allievi.

Rispetto al momento certificativo, atto conclusivo di un percorso articolato, sempre i riferimenti ministeriali (e pedagogici) ci ricordano che per giungervi con consapevolezza, non è possibile certificare un livello di competenza se non sono state (prima) raccolte valutazioni coerenti in questa direzione. La valutazione delle competenze inoltre non può essere portata a termine con gli stessi strumenti previsti per la valutazione degli apprendimenti (conoscenze/abilità). Cosa significa? Semplicemente che, ad esempio, una verifica che insiste su verbi italiano/inglese strutturata per valutare la presenza o l’assenza di una conoscenza, non può essere utilizzata per valutare anche una competenza. Come procedere quindi per una valutazione corretta? Sicuramente si rende necessario valorizzare di più le attività per competenza senza relegarle a momenti sporadici durante l’anno. Da tali percorsi formativi è poi possibile (eventualmente) estrapolare informazioni chiare e utili anche per la valutazione di conoscenze e abilità. L’osservazione didattica supporta gli insegnanti in questa direzione: rappresenta un processo pedagogico molto utile per valorizzare in modo formativo il percorso dell’allievo, abbandonando quindi la modalità sommativa della valutazione che determina l’apprendimento, banalmente, come una media (sintesi statistica) di elementi spesso molto diversi tra loro. L’approccio osservativo prevede il rispetto di determinate condizioni e strumenti al fine di raccogliere informazioni durante il percorso (e non solo alla fine), permettendo agli insegnanti di costruire (grazie ai dati raccolti) il ‘profilo dello studente’. C’è, in chi scrive, la consapevolezza che tale percorso non risulti affatto semplice e di immediata attuazione, per tale motivo consigliamo sempre di avviare un percorso di cambiamento seguiti da professionisti informati rispetto a esigenze e condizioni di lavoro delle scuole. La formazione del personale docente non dovrebbe ridursi ad una raccolta di ‘crediti formativi’ ma dovrebbe invece investire anche chi non partecipa ai corsi. La scelta della formazione deve quindi diventare strategica in funzione delle esigenze e degli obiettivi dell’istituto, portando dirigenti e insegnanti a seguire una linea chiara e proficua. Nel paragrafo successivo presenteremo un punto di vista operativo.

2. I cardini della didattica per competenze (di Roberto Trincherò)

Dal 2006, soprattutto grazie all’impegno del gruppo Edurete Ricerca e Formazione, abbiamo presentato modelli e indicazioni chiare per agevolare il lavoro degli insegnanti nelle scuole italiane. La didattica per competenze richiede di mettere lo studente in situazioni attraverso le quali risulti in grado di apprendere contenuti in modo personale e significativo e di utilizzarli con padronanza in situazioni nuove mai affrontate prima, anche legate al mondo della vita quotidiana. Questa didattica insegna allo studente a “leggere” le situazioni, interpretarle, assegnare dei significati, “affrontarle” con sicurezza e “riflettere” sulle proprie interpretazioni ed azioni, per modificarle se e quando necessario, senza rimanere ancorati a modelli rigidi di comportamento. I processi cognitivi messi in atto dallo studente non

⁷ <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>

sono slegati dai contenuti di apprendimento, ma non coincidono con i contenuti stessi: vanno costruiti insieme a loro. Gli insegnanti dovrebbero utilizzare traguardi e obiettivi di apprendimento (previsti a livello ministeriale) per far sì che l'allievo eserciti con padronanza una pluralità di processi cognitivi su contenuti variegati e sappia poi trasferire ciò che ha appreso a situazioni nuove, mai viste precedentemente in quella forma.

L'approccio per competenze che propongo dal 2006 pone le basi su due pilastri: il modello R-I-Z-A e il Ciclo di Apprendimento Esperienziale. Il primo è fondamentale per operationalizzare una competenza. Il modello R-I-Z-A infatti parte dalla considerazione che qualunque comportamento ritenuto "intelligente" non possa prescindere da un adattamento alla situazione e al contesto.

'Adattamento alla situazione' significa cogliere gli elementi chiave di ciò che devo fare e le risorse, cognitive e materiali, necessarie, 'adattamento al contesto' invece vuol dire cogliere gli elementi che ho a disposizione e i vincoli da rispettare. Questo è il significato delle strutture di pensiero del modello RIZA: *Strutture di interpretazione*: se non 'vedi' ciò che hai di fronte come puoi pensare di poter avere un impatto su di esso? Dopo aver visto quanto serve vedere, mettendo a frutto le personali strutture di interpretazione, devo agire opportunamente sulla situazione e sul contesto, allo scopo di raggiungere gli obiettivi che mi prefiggo. Questo è il significato delle strutture di pensiero chiamate *Strutture di azione*: non basta 'vedere' gli elementi chiave di una situazione, bisogna anche agire in modo opportuno sulla situazione stessa, per poter avere un impatto su di essa. Dopo aver agito in modo opportuno e impattato sulla situazione in relazione agli obiettivi prefissati, allora sarà possibile riflettere su ciò che è stato colto e su come si è agito in relazione agli obiettivi che ci si è posti: "Ho fatto la mossa giusta?", "Meglio cambiarla? E come?". Questo viene fatto con le strutture di pensiero chiamate *Strutture di autoregolazione*, che consentono a chi 'vede' e agisce di valutare in itinere le proprie interpretazioni ed azioni e di modificarle se e quando necessario. Qualsiasi competenza si può declinare in una combinazione di processi cognitivi, applicati a contenuti opportuni, che fanno riferimento a queste tre strutture di pensiero.

Il secondo cardine dell'approccio per competenze è dato da una didattica che metta gli allievi in grado di apprendere veramente dalla loro esperienza. Tutti gli allievi, a scuola e fuori, fanno una molteplicità di esperienze, ma quanto apprendono davvero da queste esperienze? Alcuni tanto, alcuni nulla. Ciò che molti insegnanti non considerano è che *'non' si apprende dall'esperienza, ma dalla riflessione sull'esperienza*. Ovviamente se l'esperienza non viene fatta non si può riflettere su di essa, se l'esperienza però viene fatta e non si mette in atto una riflessione sistematica e guidata dall'insegnante sull'esperienza stessa, gli allievi non apprendono proprio nulla. E' utile ricordare che le esperienze non sono poi tutte uguali. Vanno progettate e guidate dall'insegnante sulla base di sequenze didattiche⁸ precise, altrimenti non generano apprendimento ma solo una gran confusione. Questo secondo cardine è quello che origina il modello didattico denominato CAE – Ciclo di Apprendimento Esperienziale: gli allievi compiono esperienze, organizzate e guidate dall'insegnante, e, sempre attraverso percorsi rigidamente guidati, riflettono su ciò che hanno fatto per trarne conoscenza e potenziare i propri processi di pensiero. Tutto il CAE ruota intorno all'attività proposta dall'insegnante che, come un regista/tutor, è chiamato a proporre situazioni-problema, compiti di realtà o compiti autentici partendo da problemi aperti e sfidanti. Il processo di accompagnamento all'esperienza e il feedback sull'esperienza compiuta diventano in questo approccio il momento fondamentale nel quale l'insegnante è chiamato a mettere in campo tutta la sua professionalità in piena coerenza con le indicazioni ministeriali.

⁸ vedere approccio Unità Formative e Unità di Apprendimento creato dal prof. Alessio Tomassone per i corsi del gruppo Edurete Ricerca e Formazione

3. Conclusione (di Alessio Tomassone)

Dato questo quadro di riferimento non è possibile dimenticare che, oltre alla didattica per competenze, una grande sfida riguarda la valutazione per competenze mediante *'prove di competenza'*. Tali prove non possono certo fare riferimento alla singola conoscenza o abilità e le relative valutazioni non possono essere il risultato di una serie di errori fatti o risposte corrette. La prova di competenza deve essere costruita coerentemente con il percorso didattico e richiede strumenti di valutazione articolati come ad esempio le rubriche di valutazione. Importante sottolineare che se la didattica risulta realmente sviluppata per competenze, allora l'osservazione (con strumenti appropriati) diventa elemento fondamentale per costruire il profilo dello studente anche in ottica valutativa e certificativa. Per mettere ordine nella didattica e nella valutazione per competenze, valorizzando anche le conoscenze e abilità, con il gruppo Edurete Ricerca e Formazione abbiamo creato e aggiorniamo costantemente i nostri format di progettazione. L'obiettivo è quello di aiutare gli insegnanti in questo percorso complesso volto a determinare il reale impatto di Unità di Apprendimento e Prove di Competenza sul percorso formativo dell'allievo. Il modello R-I-Z-A e il Ciclo di Apprendimento Esperienziale sono i cardini dell'approccio ma rappresentano allo stesso tempo un elemento peculiare delle formazioni che hanno toccato numerose scuole italiane. Ci teniamo a sottolineare che l'aggiornamento dei nostri corsi e dei nostri materiali deriva dal confronto con le scuole che, sulla base delle sperimentazioni condotte riescono a cogliere elementi distintivi dei differenti percorsi formativi. Il gruppo di lavoro EduRETE nasce proprio con l'idea di fare rete tra le scuole del territorio italiano in modo da poter valorizzare le buone pratiche. *"Partiamo dalle scuole per aiutare le scuole"*: questo pensiero ci guida nella creazione di percorsi formativi mirati.

Bibliografia e sitografia:

- Trinchero R., *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Milano, Fabbri, 2017.
- Tomassone A., *L'importanza dell'osservazione nel mondo della scuola*, Torino, Edurete Ricerca e Formazione, 2020.
- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione 04/10/21)
- <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento> (ultima consultazione 04/10/21)
- <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze> (ultima consultazione 04/10/21)
- <https://www.abbanews.eu/educazione-lavori-e-ricerca/competenze-3/> (ultima consultazione 04/10/21)
- <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-efq> (ultima consultazione 04/10/21)