

FAR APPRENDERE LE COMPETENZE

Documenti istituzionali, programmazione,
metodi, valutazione

Enrico Bottero – 2013

PROGRAMMARE PER COMPETENZE

L'attività didattica deve essere orientata a far acquisire all'allievo una *competenza*, ovvero la capacità di agire con efficacia in una specifica situazione (pratica o cognitiva)

Enrico Bottero

COMPETENZA E SAPERI

Il “sapere” ritorna un verbo

- Il sapere, qualunque sapere, non è tanto un insieme di oggetti ma un campo di *problem*i la cui soluzione si evolve continuamente nella *storia*.
- Considerare la *conoscenza* un *insieme di strumenti* non significa svalutare la teoria (anche la ricerca teorica è un certo tipo di pratica che si occupa di problemi).
- Superare l’opposizione rigida teoria – pratica, una costante del pensiero occidentale (e dei curricoli formativi).

COMPETENZA: LE CLASSIFICAZIONI GENERALI NEI DOCUMENTI ISTITUZIONALI

- Le definizioni istituzionali (D.M.22/8/2007 n.139) che riprendono i documenti della Comunità Europea (**Quadro di Riferimento Europeo** allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006) individuano tre aree della **competenza**:
 - *Competenze cognitive* (abilità cognitive)
 - *Competenze funzionali* (abilità pratiche e operative)
 - *Competenze sociali* (motivazione, capacità di impegno sociale e personale)
- In area francofona la triade viene declinata come *sapere, saper faire, saper essere*.
- In area anglofona si preferisce parlare di *conoscenze* (*knowledges*), *abilità* (*skills*) e *attitudini* (*attitudes*).

Enrico Bottero

LE COMPETENZE CHIAVE NEI DOCUMENTI ISTITUZIONALI

- Secondo la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (**Quadro di Riferimento Europeo** allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006, ripresa dal D.M. 22/8/2007 n. 139) le competenze chiave sono “quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”. L’elenco è il seguente:
 - Comunicazione nella madrelingua
 - Comunicazione nelle lingue straniere
 - Competenza matematica e in campo scientifico-tecnologico
 - Competenza digitale
 - Imparare ad imparare (metacompetenza)
 - Competenze sociali e civiche
 - Spirito di iniziativa e imprenditorialità
 - Consapevolezza ed espressione culturale

Enrico Bottero

IL QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE (EQF)

- Il **Quadro europeo delle qualifiche**, in inglese "*European Qualifications Framework*" (generalmente abbreviato in EQF) è un sistema che permette di confrontare le qualifiche professionali dei cittadini dei paesi europei. Per "qualifica" si intende una *certificazione* formale rilasciata da un'autorità competente a conclusione di un percorso di formazione come attestazione di aver acquisito delle competenze compatibili agli standard stabiliti dal sistema educativo nazionale.
- Secondo l'EQF la competenza è la“comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali,sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale”
- I risultati di apprendimento sono definiti in termini di *Conoscenze (Knowledge)*, *Abilità (Skill)* e *Competenze (Competence)*. Il risultato complessivo è un indice, compreso tra 1 ed 8, detto QEQ, che si propone di identificare in modo veloce ed univoco il livello di approfondimento raggiunto in un certo ambito.

Enrico Bottero

LE CLASSIFICAZIONI ISTITUZIONALI DELLE COMPETENZE

- **Fonti:** Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006 - D.M. 22/8/2007 n. 139 ed allegati. **Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente** o EQF (23/4/2008).
- **Conoscenze:** risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio e di lavoro. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
Abilità: capacità di applicare conoscenze e di usare *know how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali e strumenti)
Competenze: capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazione di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia.

Enrico Bottero

LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA SECONDO IL D.M. 139/2007 E LE INDICAZIONI NAZIONALI 2012

Nella tassonomia indicata nell'allegato al D.M. 139/2007 le *competenze* sono comprensive di *conoscenze* e *abilità*:

V. all'indirizzo

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml)

Nelle Indicazioni Nazionali 2012 sono indicate solo le *competenze* (sia dettagliate che in forma sintetica di traguardi. L'eventuale tassonomia viene demandata alla riflessione delle scuole):

V. all'indirizzo

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12

Nelle Indicazioni sono previste competenze di primo, secondo e terzo livello (v. classificazione secondo B. Rey). Prevale una tendenza ad indicare competenze di primo livello o “capacità generali” che non descrivono azioni relative a situazioni cognitive specifiche.

Enrico Bottero

COMPETENZE TRASVERSALI?

Non esistono competenze trasversali in quanto realtà psicologica. Tutte le competenze sono contestuali e specifiche (ogni competenza, anche quella di metodo, fa riferimento a un campo specifico. Cfr.Rey, 2003).

Tuttavia una corretta azione di insegnamento richiede che la scuola abbia un progetto educativo centrato sull'allievo.

Quindi gli insegnanti, di diverse aree disciplinari devono condividere un progetto comune individuando obiettivi generali da declinare poi in ogni ambito (si tratta di perseguire competenze diverse a partire da un progetto comune sull'allievo).

Enrico Bottero

SEQUENZE DI APPRENDIMENTO

DISPOSITIVO 1: SPIEGAZIONE-APPLICAZIONE

(Fonte principale: B.Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*)

- **AZIONI:** l'insegnante spiega, oralmente o attraverso testi o documenti, e l'allievo deve successivamente mettere in atto esercizi di applicazione e/o studiare.
- **OSSERVAZIONI:** l'allievo non è messo in condizione di mettere in atto la lezione in uno specifico esercizio o problema. La comprensione non è prevista nel modello didattico e viene demandata all'atto individuale dell'allievo. Il metodo espositivo può essere utilizzato solo se il problema è già stato elaborato nel corso della sequenza utilizzando altri metodi

SEQUENZE DI APPRENDIMENTO

DISPOSITIVO 2: OSSERVAZIONE – COMPRENSIONE - APPLICAZIONE

(Fonte principale: B.Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*)

- **AZIONI:** L'insegnante invita gli allievi ad osservare un aspetto della realtà (oggetti, testi, parole, figure geometriche, ecc.). Dopo ripetute osservazioni l'insegnante aiuta gli allievi a formulare una regola o una legge.
- **OSSERVAZIONI:** il dispositivo difficilmente conduce a una vera costruzione del sapere da parte dell'allievo. Infatti: 1.in genere è l'insegnante che in conclusione formula la regola; 2. anche se l'allievo riesce a indurre la regola ciò non significa che abbia appreso il perché una certa pratica ha funzionato.

SEQUENZE DI APPRENDIMENTO

DISPOSITIVO 3: PEDAGOGIA DEL PROGETTO

(Fonte principale: B.Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*)

- **AZIONE:** l'insegnante mobilita gli allievi (a gruppi o individualmente) su un progetto (preparare uno spettacolo, scrivere un testo, preparare un'esposizione, ecc.). La situazione ideale è quella in cui il progetto viene scelto dagli stessi allievi (esempi storici: Kilpatrick, Freinet).
- **OSSERVAZIONI:** un aspetto positivo è che l'allievo vede la finalità per cui gli è utile il possesso di una competenza (*finalizzazione*). Aspetti critici: gli allievi sono indotti a operare secondo una *logica di efficacia* (realizzare il progetto) che non implica necessariamente un apprendimento (lo scopo perseguito è “fare il compito”, non giungere a una *comprendizione*). Rischio di marginalizzare le competenze intellettuali, specifiche della scuola.

SEQUENZE DI APPRENDIMENTO

DISPOSITIVO 4: PEDAGOGIA DEL PROBLEMA

(Fonte principale: B.Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*)

- **AZIONI:** l'insegnante propone agli allievi un'attività in forma di problema. Gli allievi non sono in grado di risolverlo allo stato attuale delle loro conoscenze (*ostacolo*). E' loro possibile comprendere il problema e risolverlo attraverso un ulteriore sforzo di comprensione.
- **OSSERVAZIONI:** un aspetto positivo è che la *situazione problema* induce necessariamente l'apprendimento di una competenza cognitiva. Inoltre il sapere viene subito presentato sotto forma di competenza (analogia con la ricerca scientifica).
Aspetti critici: la costruzione di *situazioni - problema* non è facile al di fuori dell'ambito logico matematico. Inoltre il momento della *scoperta* non è sufficiente. A scuola deve seguire la *stabilizzazione* del sapere acquisito (definizioni, regole, esercitazioni).

PERCHE' DIFFERENZIARE NELL'INSEGNAMENTO

- *Differenziare* è “fare in modo che ogni allievo si trovi, più spesso possibile, in situazioni di apprendimento per lui feconde” (Philippe Perrenoud).
- Con riferimento alla didattica differenziata in Italia si utilizzano i termini *individualizzazione* o *personalizzazione*.
- L'esigenza di *differenziare* nasce sia dal rispetto delle persone che dalla preoccupazione di combattere le disuguaglianze causa degli insuccessi scolastici (precursori della pedagogia differenziata: Edouard Claparède, Célestin Freinet, Robert Dottrens).
- Dopo il 1970 l'esigenza di differenziare l'insegnamento diventa un'esigenza diffusa e si muove parallelamente allo sviluppo di una pedagogia attenta alle disabilità e alle difficoltà di apprendimento.

Enrico Bottero

L'INDIFFERENZA ALLE DIFFERENZE E L'INSUCCESSO SCOLASTICO

- “Affinché siano favoriti i più favoriti e sfavoriti i più sfavoriti, è necessario e sufficiente che la scuola, nel contenuto dell'insegnamento, nei metodi, nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, ignori le disuguaglianze culturali tra gli allievi di differenti classi sociali: in altre parole, trattando tutti i discenti, disuguali tra loro, come uguali in diritti e doveri, il sistema scolastico sancisce di fatto le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura. L'uguaglianza formale che regola la pratica pedagogica serve di fatto come maschera e giustificazione all'indifferenza nei confronti delle disuguaglianze reali nell'insegnamento e nella cultura insegnata o più esattamente richiesta all'allievo” (Pierre Bourdieu).

Enrico Bottero

Differenziare le azioni didattiche

- Nella scuola sono presenti ostacoli oggettivi alla realizzazione di un didattica differenziata:
- 1. *Divisione disciplinare dei saperi.* E' necessario elaborare un curricolo integrato centrato sullo sviluppo di competenze e di conoscenze. Per favorire l'elaborazione di un curricolo integrato, accanto a obiettivi disciplinari vanno individuati *obiettivi trasversali*.
- 2. *Difficoltà di un lavoro comune tra gli insegnanti.* La concertazione tra docenti va pianificata e organizzata attraverso gruppi di lavoro con compiti ben definiti e operativi,
- 3. *Classe come gruppo omogeneo per età* (all'inizio della scuola le differenze di età sono le uniche che la scuola accetta ufficialmente). Organizzare le attività degli alunni in modo flessibile attraverso diverse forme di differenziazione dei gruppi.

Didattica differenziata: gruppi docenti

(elaborazione da P.Meirieu, *L'école, mode d'emploi*)

	Gruppo classe (insegnanti di diverse discipline)	Gruppo disciplinare
Condivisione obiettivi	Obiettivi trasversali (ad es., capacità di induzione, di stabilire relazioni, di formulare un enunciato, ritmo del lavoro, ecc.)	Obiettivi relativi a una specifica disciplina, organizzati in modo sequenziale e progressivo
Verso la differenziazione	Ogni insegnante persegue in ogni disciplina gli obiettivi trasversali individuati	Ricerca di diverse strategie per perseguire l'obiettivo

Enrico Bottero

Didattica differenziata: scelte organizzative con gli alunni

(elaborazione da P. Meirieu, *L'école, mode d'emploi,*)

Differenziazione successiva

Alternare frequentemente diverse modalità di lavoro (collettivo, individuale, in piccoli gruppi), formulare in modi diversi le consegne di un lavoro, presentare in modi diversi (schema, commento orale) un testo, alternare attività concettuali con attività che implicano l'uso del corpo, ecc.

Differenziazione simultanea

Nello stesso momento gli allievi, anche di classi diverse, si dedicano per un certo tempo ad attività differenti (di gruppo o individuali). Ciò sia nel caso di attività di scoperta che di esercitazioni e attività di recupero/consolidamento. Con esigenze educative speciali si presenta come una via necessaria

I LIVELLI DELLA VALUTAZIONE

- **Valutazione degli alunni**
- **Valutazione degli insegnanti e dei dirigenti**
- **Valutazione dell'Istituto Scolastico**
- **Valutazione del sistema formativo**

Enrico Bottero

VALUTAZIONE DEGLI ALLIEVI: LE DUE FUNZIONI

- La valutazione ha due funzioni, che spesso entrano in contrasto tra loro.
La **valutazione sociale** risponde alla società ed è quella legata alla selezione dei più competenti. Essa, in quanto tale, è necessariamente selettiva e, come tale, costituisce l'esercizio di un potere reale da parte della scuola in nome della collettività.
La **valutazione pedagogica** risponde all'allievo e ha per scopo la regolazione del processo di apprendimento, di cui costituisce un momento importante, al fine di intervenire migliorandolo. Questa funzione regolatrice è essenziale.
- Data la funzione del tutto differente dei due tipi di valutazione, spesso l'insegnante si sente combattuto tra due compiti contrastanti. Per questo è necessario esser consapevoli delle due funzioni e qual è il contesto valutativo in cui si sta operando.
- La presenza eccessiva e anticipata di una valutazione sociale finirebbe per mettere precocemente gli allievi in concorrenza invece di permettere loro di darsi degli obiettivi personali e superare con gradualità le difficoltà .

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE: TIPOLOGIE

(Fonte: B.Rey, *Les compétences à l'école*)

- Valutazione diagnostica
- Valutazione formativa
- Valutazione sommativa
- Valutazione certificativa

In senso stretto la valutazione è solo **formativa** o **sommativa**. La valutazione diagnostica è infatti trasversale in quanto ogni valutazione richiede una diagnosi delle competenze . La **certificazione** è l'esito formale e pubblico di una valutazione sommativa alla fine di un ciclo o di un anno di studio.

Le valutazioni diagnostica, formativa e sommativa sono le leve essenziali di una didattica differenziata.

TIPI DI VALUTAZIONE:

valutazione diagnostica

valutazione formativa

(Fonte: B.Rey, *Les compétences à l'école*)

- **Valutazione diagnostica:**

E' la fase di conoscenza del soggetto e anche della situazione precedente.
Essa, in specifico, indica gli strumenti (test, ecc.) con cui vengono individuate le difficoltà presenti in tutti i campi dell'apprendimento scolastico (De Landsheere).
Funzione: fornire informazioni relative alle competenze e conoscenze del soggetto.
- **Valutazione formativa:**

è la valutazione che interviene al termine di ogni compito di apprendimento e ha l'obiettivo di informare l'allievo e l'insegnante del grado di padronanza raggiunto ed eventualmente di scoprire dove e in che cosa un allievo incontra difficoltà. Ciò al fine di proporgli o fargli scoprire strategie che gli permettano di progredire (De Landsheere). La valutazione formativa è privata. Essa cerca di modificare un comportamento generale dell'allievo (metacognizione).
Funzione: fornire informazioni sul percorso di apprendimento.

TIPI DI VALUTAZIONE :

valutazione sommativa

valutazione certificativa

(Fonte: B.Rey, *Les compétences à l'école*)

- **Valutazione sommativa:**

“La valutazione sommativa indica il tipo di valutazione usato alla fine di un corso o di un programma allo scopo di assegnare un voto, certificare, valutare il progresso, o ricercare l'efficacia di un curricolo, corso di studi o piano educativo” (Bloom).

Funzione: attribuire un giudizio al fine di certificare l'apprendimento
- **Valutazione certificativa:**

la valutazione certificativa consiste in una valutazione pubblica comunicata attraverso documenti ufficiali o comunque riconosciuti: diplomi, certificati, attestati (un caso particolare e di attualità è la “certificazione delle competenze” richiesta dalla Comunità Europea). Alla valutazione certificativa si giunge attraverso una valutazione sommativa ma anche semplicemente diagnostica.

VALUTAZIONE FORMATIVA

QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE.

(Fonte: B.Rey *Les compétences à l'école*)

FUNZIONE	DIALOGO	FARE IL PUNTO
QUANDO?	Durante l'insegnamento	Prima e dopo l'apprendimento
COME?	Dialogare sull'evoluzione degli apprendimenti	Tests
BASE DI RIFERIMENTO	Il discente	Il discente – I quadri di riferimento degli obiettivi
COMUNICAZIONE	Dialogo particolare	Portfolio
RESPONSABILITÀ'	L'insegnante e l'allievo	Il gruppo docente
	Centrata sulle competenze e sui processi (metacognizione) Enrico Bottero	Centrata sulle competenze e sui processi (metacognizione)

VALUTAZIONE SOMMATIVA

QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE.

(Fonte: B.Rey *Les compétences à l'école*)

FUNZIONE	FARE UN BILANCIO	CERTIFICARE (DECIDERE)
QUANDO?	Durante il corso	A fine anno o ciclo
COME?	Tests	Tests standardizzati
BASE DI RIFERIMENTO	Il discente – I quadri di riferimento degli obiettivi	I quadri di riferimento degli obiettivi
COMUNICAZIONE	Documento di valutazione	Diploma, attestato, certificazione delle competenze
RESPONSABILITÀ'	Gruppo docente	Autorità competente
	Centrata sulle competenze Enrico Bottero	Centrata sulle competenze

UN MODELLO DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE COMPLESSE

(Fonte: B.Rey, *Les compétences à l'école*)

- **Fase 1:** si chiede agli allievi di eseguire un compito complesso che esige la scelta e la combinazione di un numero significativo di procedure che egli dovrebbe già conoscere (a livello primario, è meglio che il compito sia pluridisciplinare).
- **Fase 2:** si propone agli allievi un compito analogo. Questa volta, però, il compito è segmentato in compiti elementari le cui consegne sono esplicite.
- **Fase 3:** si propone agli allievi una serie di compiti semplici e decontextualizzati (es., fare una sottrazione, scrivere delle parole, accordare un verbo con il soggetto, ecc.). Questi compiti corrispondono alle procedure elementari che devono essere possedute per eseguire il compito delle fasi precedenti.

Al termine di ciascuna fase l'insegnante, una volta individuata una difficoltà, proporrà all'allievo la fase successiva al fine di individuare dove essa si situa (possesso di una procedura, capacità di analizzare la situazione complessa, ecc.). Tutto il processo ha una carattere diagnostico.

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

- Nella scuola primaria e secondaria di primo grado la certificazione delle competenze viene effettuata su un modello costruito dalle scuole (la certificazione al termine della scuola secondaria di primo grado contiene anche un voto in decimi). Per elaborare i modelli “possono costituire riferimenti funzionali per le scuole il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, che prevede sei livelli di padronanza, utilizzabile tanto per le lingue straniere quanto per la lingua italiana, e i Quadri OCSE PISA, nonché i Quadri di riferimento elaborati dall’INVALSI per la prova nazionale”(CM.n. 48/2012).
- Per le scuole secondarie di secondo grado il Ministero ha fornito un modello di certificazione nazionale per livelli (4 livelli: non raggiunto – base – intermedio avanzato).
- Fonti normative: L. n. 169 del 30/10/2008 - D.P.R. n. 122 del 22/4/2009 - C.M. MIUR 31.5.2012, n. 48 - D.M. n. 9 del 27/1/2010.

Enrico Bottero

SITI: DOCUMENTI ISTITUZIONALI

- **Quadro europeo delle qualifiche (EQF):**

http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf

Competenze chiave per l'apprendimento permanente:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_it.pdf

Indicazioni Nazionali primo Ciclo di istruzione:

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot5559_12

Bozza Indicazioni Nazionali Nuovi Licei:

http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura_paginata&id_m=7782&id_cnt=10497

- **Quadri di riferimento INVALSI per la prova nazionale:**

<http://www.invalsi.it/snvpn2013/>

ALTRI SITI

- Su concetto di competenza, i metodi di insegnamento, l'organizzazione e la storia della didattica (v. sezioni “strumenti” e “didatti/educatori”):

<http://www.enricobottero.com>

Sulla scuola in Italia e i suoi problemi pedagogici e organizzativi:

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

- Sito curato da alcuni docenti universitari dedicato alla didattica, con indicazione delle teorie e degli autori principali (utile anche il glossario):

http://www.lascuolaconvoi.it/nuova-didattica/index.php?i_tree_id=100

- Sulla pedagogia differenziata e la storia della pedagogia (in lingua francese):

<http://www.meirieu.com/index.html>

BIBLIOGRAFIA

- Enrico Bottero, *Il metodo di insegnamento*, Angeli, Milano, 2007.
- Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Angeli, Milano, 2003.
- Philippe Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2010.
- Lucio Guasti, *Didattica per competenze*, Erickson, Trento, 2012.
- Massimo Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2005.
- Mario Castoldi, *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011
- Mario Castoldi, *Valutare a scuola : dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma, 2012.

Enrico Bottero

Per informarsi e dialogare sulle
pratiche dell'insegnare:

<https://www.facebook.com/saperinsegnare>

<http://www.enricobottero.com>

Enrico Bottero