

La prospettiva culturale e operativa della didattica per competenze

Pierpaolo Triani

Università Cattolica del Sacro Cuore

Como, 22 gennaio 2016

Schema dell'intervento

- La nozione
- I presupposti
- Le distinzioni e le connessioni
- Gli indicatori generali
- Le possibili conseguenze operative

Premesse

- La nozione di competenza, in campo didattico, prima di esprimere una categoria operativa, indica innanzitutto una **categoria culturale**.
- Questa dimensione culturale funge da fondamento a quella operativa.

- Parlare di competenze e operare secondo questa logica è DIFFICILE

in quanto:

- Perché chiede di tenere presenti costantemente più aspetti e i loro collegamenti (passare dal semplice al complesso, dalla separazione all'integrazione, al sistema)
- Perché chiede di superare una logica operativa semplicemente lineare che è quella che più si adatta all'attuale impianto organizzativo della scuola

- Parlare di competenze e operare secondo questa prospettiva è INTERESSANTE

in quanto:

- Spinge ad avere uno sguardo 'lungo' sul fare scuola, collegando i singoli passi con le finalità;
- Promuove l'assunzione di una logica di continuità educativa;
- Spinge a ragionare in una logica di processo e non solo di somma di piccole parti;
- Sollecita l'innovazione didattica in una logica di collaborazione tra i diversi saperi.

- Il tema delle competenze costituisce attualmente uno dei punti chiave del sistema scolastico. Ne sono un chiaro esempio sia le Indicazioni Nazionali 2012, sia i documenti ministeriali successivi, soprattutto Le linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di Istruzione.

- 1) «la maturazione delle competenze costituisce la finalità essenziale di tutto il curriculum;
- 2) le competenze da certificare sono quelle contenute nel Profilo dello studente;
- 3) le competenze devono essere promosse, rilevate e valutate in base ai traguardi di sviluppo disciplinari e trasversali riportati nelle *Indicazioni*;
- 4) le competenze sono un costrutto complesso che si compone di conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni, potenzialità e attitudini personali;
- 5) le competenze devono essere oggetto di osservazione, documentazione e valutazione;
- 6) solo al termine di tale processo si può giungere alla certificazione delle competenze, che nel corso del primo ciclo va fatta due volte, al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado».

(Dalle linee guida sulla certificazione delle competenze)

La nozione di competenza

- Il punto di riferimento più recente in merito alla nozione di competenza è rappresentato da quanto riportato nel Glossario delle Linee guida sulla certificazione:

- «Le competenze sono una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto.

Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006

- Comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale.

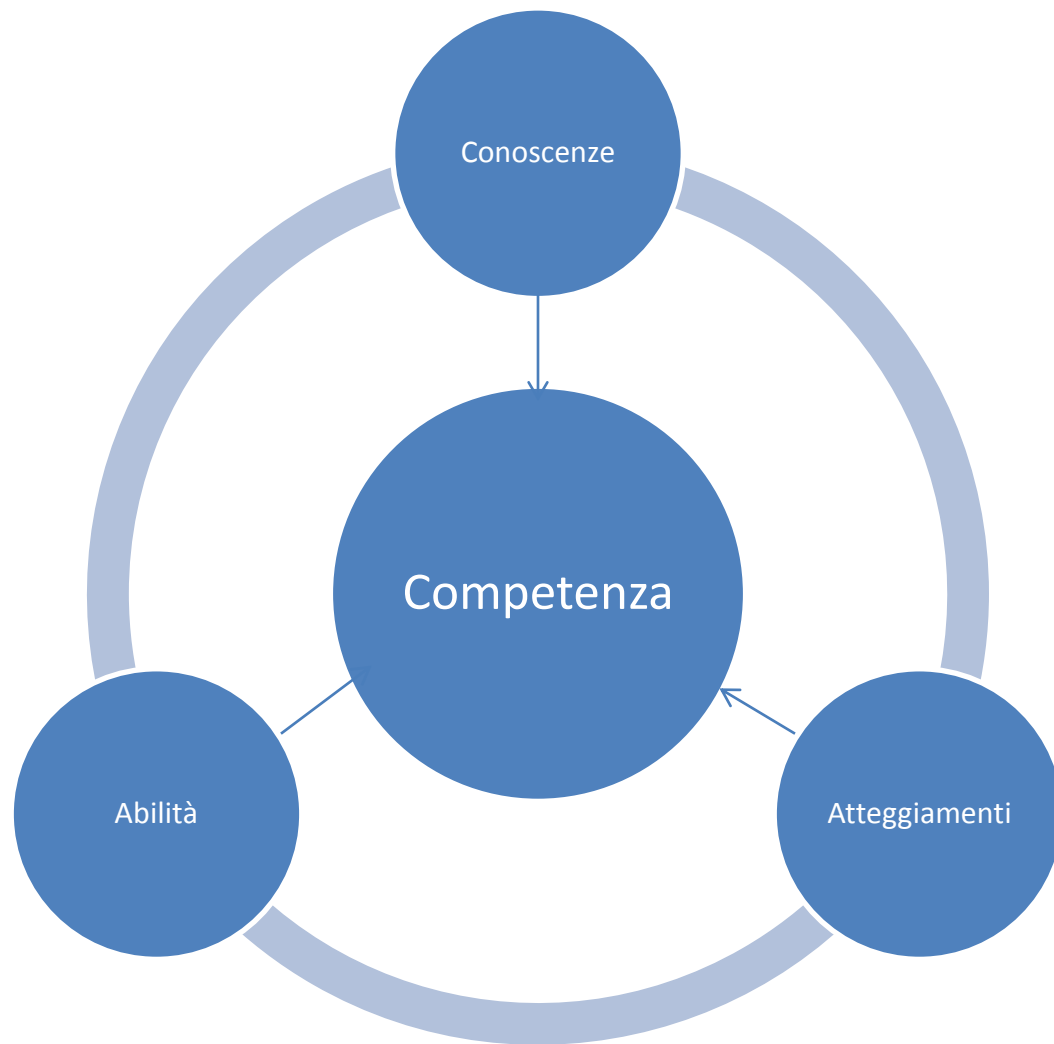
Fonte: DLgs 13/13, art. 2, c. 1»

- «Definiamo le competenze come le abilità e capacità cognitive possedute o che possono essere apprese dagli individui e che consentono loro di risolvere problemi particolari, oltre che il possesso della motivazione, della disponibilità volitiva e sociale e della capacità di utilizzare le soluzioni in maniera efficace e responsabile in situazioni variabili»

(Documento programmatico del ministero dell'istruzione dello Stato federale Tedesco, 2004, in Guasti 2012)

Le tre componenti fondamentali

- a) **Conoscenze** concettuali significative, stabili, fruibili
- b) **Abilità**, come schemi d'azione più o meno complessi e automatizzati
- c) **Disposizioni interne stabili**: significati, valori, atteggiamenti, aspirazioni, desideri, ecc.



Da una logica lineare ad una logica sistemica

- «Credo che si possa dire che con il concetto di competenza, così come lo si può leggere, si entra nel campo del sistema piuttosto che in quello della cultura lineare. Siamo di fronte a una visione basata sulla relazione tra le parti e non a una visione gerarchica, del più importante e del meno importante. Tutti gli elementi vanno sviluppati sinergicamente se si vuole ottenere lo sviluppo della personalità del soggetto rispetto all'obiettivo indicato in premessa: la realtà e il lavoro» (Guasti 2012, p. 41).

I presupposti

- La valorizzazione della categoria di competenza va posta innanzitutto in connessione con un modo diverso di intendere, più articolato e complesso, la **funzione della scuola**.
- E' interessante a questo riguardo riprendere, assieme alle Indicazioni Nazionali, la prima parte delle Linee Guida sulla certificazione.

«l'azione educativa della scuola e dei docenti nel quadro dell'attuale scenario culturale di complessità e pluralità [...] impone di essere consapevoli che «oggi *l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici*» (p. 7). Ciononostante, la scuola continua ad essere «*investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo"*» (p. 7). Di conseguenza, «*le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi non sono più adeguate*» (p. 8).

- Questo passaggio delle Linee Guida, che riprende una pagina delle Indicazioni, è interessante perché mette in luce come la scuola sia:
- **Periferica** ed insieme **essenziale** ed indispensabile per permettere ad ogni persona di *tenere insieme* quanto va imparando.

- La valorizzazione della categoria di competenza, inoltre, rappresenta il logico sviluppo degli studi psicologici e pedagogici dei decenni scorsi che hanno portato ad una concezione più ricca dell'apprendimento e del soggetto discente.
- Nelle Indicazioni Nazionali possiamo vedere una concezione dell'apprendimento caratterizzata da alcuni tratti

Apprendimento Attivo

- “Favorire l’esplorazione e la scoperta” (Dal capitolo “La scuola del primo ciclo”)
- “L’apprendimento avviene attraverso l’azione, l’esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l’arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e conoscenza” (Dal capitolo “La scuola dell’infanzia”).

Apprendimento come processo costruttivo

- “Il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l’elaborazione delle loro molteplici connessioni”

(Paragrafo “Per un nuovo umanesimo”)

Apprendimento come processo personale e situato

- “Lo studente è posto al centro dell’azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato”
- (Paragrafo “Centralità della persona”)

Apprendimento come processo collaborativo

- “La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono infatti importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso”
(Paragrafo ‘Centralità della persona’)

- Gli studi e le ricerche della psicologia contemporanea hanno concorso ad avere una concezione diversa del 'discente'.
- G.P. Quaglino, in modo sintetico, parla di passaggio da una concezione 'meccanicista' ad una concezione 'organicista'.
- (cfr. G.P Quaglino, *Fare Formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985).

Concezione <i>meccanicistica</i> del discente	Concezione <i>organicista</i> del discente
Passivo (apprende in quanto riceve)	Attivo (apprende in quanto elabora)
Molecolare (le diverse componenti del soggetto sono considerate separatamente)	Molare (le diverse componenti del soggetto sono considerate in modo interdipendente)
Paziente (il discente è colui a cui manca qualcosa)	Agente (il discente è portatore di risorse)

- Oltre la nozione
- Oltre l'addestramento
- Oltre la frammentazione
- Parlare di competenze significa porre al centro le dinamiche di apprendimento del soggetto che non sono mai isolate dai contenuti, e soprattutto significa porre al centro il valore generativo del sapere acquisito.

- Questo modo di intendere l'apprendimento e il soggetto discente non diminuisce il valore dei contenuti specifici, al contrario ne riconosce l'importanza, come si può cogliere nel seguente passaggio delle Linee guida sulla certificazione:

- «Spostare l'attenzione sulle competenze **non significa in alcun modo trascurare il ruolo determinante che tutti i più tradizionali risultati di apprendimento**, oggi identificati principalmente nelle conoscenze e nelle abilità, svolgono in funzione di esse. Non è infatti pensabile che si possano formare delle competenze in assenza di un solido bagaglio di contenuti e di saperi disciplinari. La competenza costituisce il livello di uso consapevole e appropriato di tutti gli oggetti di apprendimento, ai quali si applica con effetti elaborativi, metacognitivi e motivazionali» (Linee guida sulla certificazione..., pag. 5)

Le distinzioni e le connessioni

Competenze: quali?

Nell'attuale sistema scolastico italiano quando parliamo di competenze possiamo riferirci ad aspetti diversi:

- Le competenze trasversali
- Le competenze disciplinari
- Le competenze professionali

Le competenze disciplinari e professionali trovano in loro senso pieno in rapporto alle competenze trasversali.

- Le competenze trasversali rappresentano il livello più alto delle finalità della scuola. Esse sono descritte unitariamente nel **Profilo dello studente** e sono delineate più analiticamente nelle **Competenze chiave europee** e nelle **Competenze di cittadinanza**.

Le competenze chiave dell'Unione Europea

- 1. Comunicazione nella madrelingua
- 2. Comunicazione nelle lingue straniere
- 3. Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia
- 4. Competenza digitale
- 5. Imparare a imparare
- 6. Competenze sociali e civiche
- 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
- 8. Consapevolezza ed espressione culturale

Competenze chiave di cittadinanza
da acquisire al
termine dell'istruzione obbligatoria

1. Imparare ad 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 ed interpretare l'informazione

Documento tecnico allegato 2 al D.M. n. 139/2007
Regolamento sull'adempimento dell'obbligo d'istruzione

Le competenze disciplinari

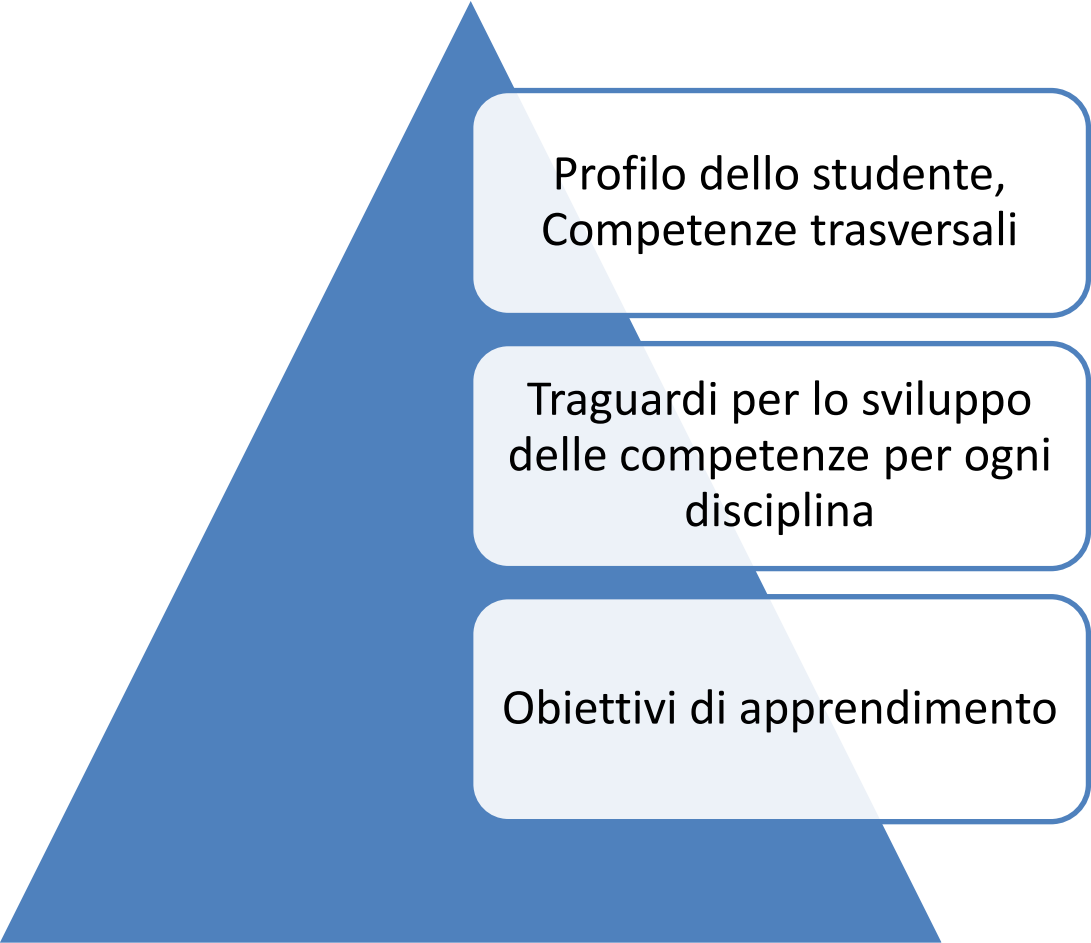
- I traguardi per lo sviluppo delle competenze del primo ciclo.
- Le competenze base degli assi culturali per il secondo ciclo:

Asse dei linguaggi

Asse matematico

Asse scientifico-tecnologico

Asse storico-sociale



Profilo dello studente,
Competenze trasversali

Traguardi per lo sviluppo
delle competenze per ogni
disciplina

Obiettivi di apprendimento

Gli indicatori generali

In base a quali indicatori posso osservare un 'sapere' competente?

- Lo sviluppo delle competenze chiede, secondo le Indicazioni Nazionali e le Linee guida di essere accompagnato da:
- Osservazione;
- Documentazione;
- Valutazione.

E' grazie a queste operazioni che è possibile promuovere negli alunni un più preciso orientamento nel loro percorso di studi.

Gli indicatori di competenza

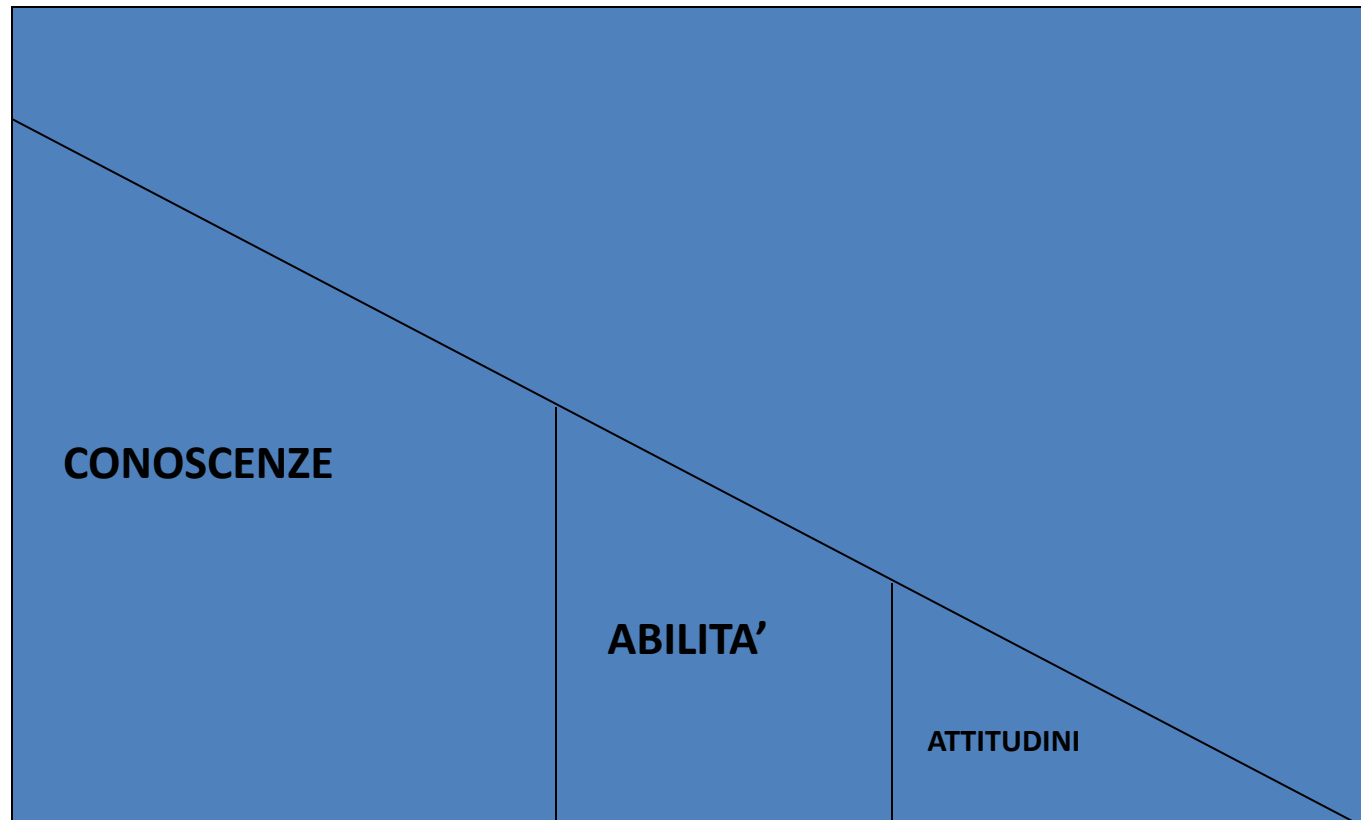
- «*autonomia*: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;
- *relazione*: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo;
- *partecipazione*: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;
- *responsabilità*: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;
- *flessibilità*: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.;
- *consapevolezza*: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni» (Linee guida per la certificazione, p. 8).

Le possibili conseguenze
operative

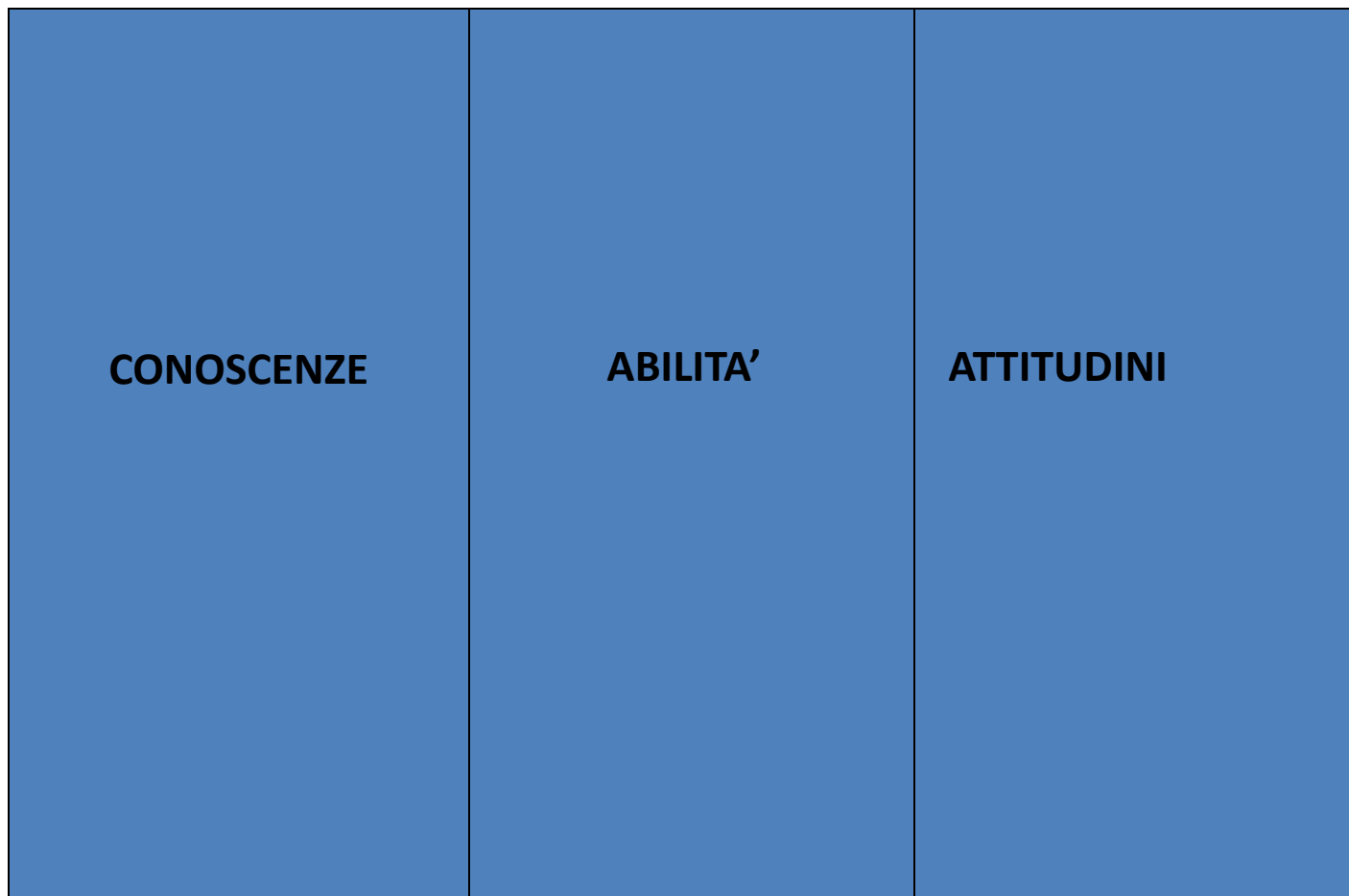
1) Nel modo di vedere e rappresentare 'il punto focale' dell'insegnamento.

Il prof. Guasti, uno dei massimi studiosi italiani della didattica per competenze, rappresenta questa nuova prospettiva mettendo a confronto due grafici.

LA COMPETENZA OGGI



LA COMPETENZA DOMANI



- **2) *Nel modo di costruire il curricolo:***

Da un elenco di obiettivi ad una rappresentazione più articolata di

- Competenze trasversali
- Competenze disciplinari
- Obiettivi di apprendimento e contenuti

In una logica di continuità e gradualità.

Non vi è attualmente un unico modello per la costruzione del curricolo verticale, ma ogni istituto intreccia in modo diversi i vari elementi (cfr. esempi)

- 3) Nel modo di concepire i processi di apprendimento e insegnamento

Apprendimento significativo

**Nasce da esperienza
ed azione**

**Alunno/a
protagonista**

**Interessa non solo
il campo cognitivo
ma anche quello
emotivo affettivo**

**Promuove nello studente
autovalutazione**

Insegnamento significativo

**Proporre
esperienza ed azione**

**Creare situazioni
in cui l'alunno
e protagonista**

**Curare motivazione
socio-affettiva**

**Progettare attività
di autovalutazione**

- 4) Nel modo di progettare e realizzare l'azione didattica.

E' interessante a questo riguardo riprendere un passaggio delle linee guida per la certificazione:

- «Si rende, pertanto, necessario ripensare il modo di “fare scuola”, integrando la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti delle discipline – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Fondando il proprio insegnamento su esperienze significative che mettono in gioco contenuti e procedure che consentano di “imparare facendo”, i docenti rendono l’alunno protagonista del processo di acquisizione delle competenze. Una padronanza delle competenze di base richiede la riscoperta dei nuclei fondanti delle discipline e del loro valore formativo, attraverso scelte orientate al potenziamento della motivazione e dell’interesse degli alunni». (Linee guida per la certificazione..., p. 6)

- Nella progettazione e costruzione dell'azione didattica nella prospettiva delle competenze diventa rilevante:
 - Pensare il contenuto in rapporto alle specifiche competenze disciplinari e trasversali che si intende promuovere; (cfr. Allegato 1)
 - Immaginare l'azione didattica in una logica di percorso che coinvolga attivamente gli alunni (Allegato 2; 3; 4)
 - Delineare un compito 'articolato' che permetta di vedere l'alunno in azione (Allegato 2; 3; 4)
 - Monitorare il percorso.

- Come si coglie bene dagli allegati un concetto fondamentale è quello di *compito di realtà o situazione problema*.
- Possiamo definire la situazione problema come «un problema da risolvere in un dato contesto operativo, all'interno dei vincoli e delle risorse poste dal contesto stesso» (Castoldi, 2011, p. 143).

- 5) Nel modo di valutare, in quanto non si tratta solo di prendere in considerazione il possesso di una serie di nozioni, ma il loro intreccio e il loro utilizzo in determinate situazioni (cfr. Allegato 5; 6).

Per proseguire...

- *Raccogliere* quanto si sta già facendo: in che modo osservare le competenze disciplinari e trasversali? In che modo costruire l'azione?
- *Circoscrivere* un insieme di traguardi disciplinari e competenze trasversali su cui si intende lavorare
- *Progettare* l'attività, realizzarla e valutarne i punti di forza e le criticità

Bibliografia di riferimento

- P. Amarelli, . Ferraboschi, L. Metelli, S. Sacchella (2013), Le indicazioni scolastiche in classe, La Scuola, Brescia.
- G. Bertagna – P. Triani (2013), Dizionario di Didattica, La Scuola, Brescia.
- M. Castoldi (2011), Progettare per competenze, Carocci, Roma.
- M. Castoldi (2013), Curricolo per competenze: percorsi e strumenti, Carocci, Roma.
- L. Guasti (2012), Didattica per competenze, Erickson, Trento.
- L. Guasti (2013), Competenze e valutazione metodologica, Erickson, Trento.
- D. Maccario (2012), A scuola di competenze, Sei. Torino.
- I. Fiorin – M. Castoldi – D. Previtali (2013), Dalle Indicazioni al curricolo scolastico, La Scuola, Brescia.
- Miur, Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012.
- Miur, Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, 2015.
- Riviste: Scuola Italiana Moderna; Scuola e Didattica.