

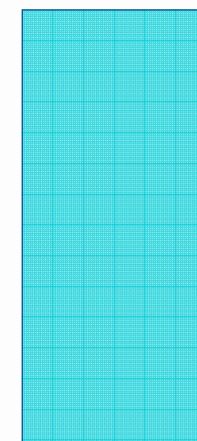


*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione

LE COMPETENZE NELLE INDICAZIONI NAZIONALI

MACERATA, 16 GENNAIO 2014



Patrizia Magnoler

STRUTTURA DELL'INTERVENTO

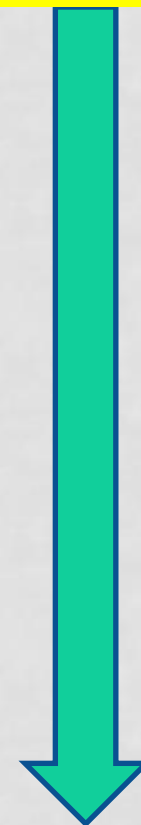
La competenza

I dispositivi

Le pratiche reali

analisi

consapevolezza



TANTI SIGNIFICATI..... DIFFERENTI APPROCCI E CULTURE



Il
ministero



La
ricerca



La scuola
reale



DIFFERENTI SAPERI



Politiche
formative



Costrutti e
chiavi
interpretative



Sapere
dell'esperienza
e
sull'esperienza

QUALE SINERGIA?

DALLE INDICAZIONI NAZIONALI

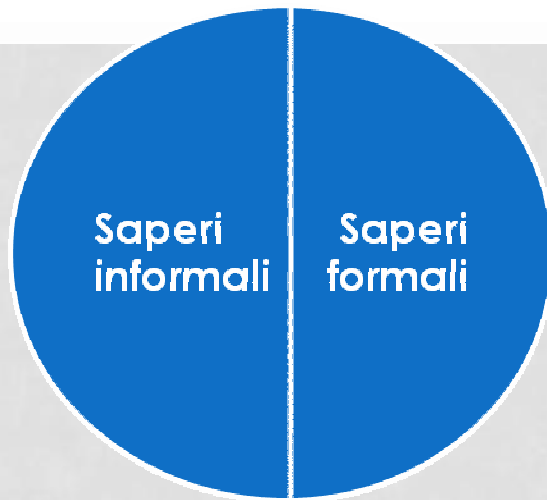
Premessa

Centralità della persona

Nuovo umanesimo

- Un sapere unitario, utile ad interpretare il mondo
- Una persona in relazione con il sistema-mondo
- Una persona che co-elabora proposte risolutive

IL SISTEMA PROPOSTO



**TEMPORALITA' DELLA
DIDATTICA**

VALUTAZIONE

L'origine della conoscenza

«le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle **domande di senso** e al **graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età**»

**Traguardi per lo sviluppo delle
competenze**



Obiettivi di apprendimento

COMPETENZA

(DAL PROFILO DELLE COMPETENZE AL TERMINE DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE)

Non definizione ma declinazione con riferimenti frequenti alla

- Responsabilità, autonomia, impegno (dimensione personale)
- padronanza, interpretazione (possesso critico, attivo di conoscenze e abilità)
- costruzione di senso (implicazione profonda nell'elaborazione del mondo e delle situazioni)

...quindi «come dovrebbe agire/essere un soggetto competente»

...ne derivano i livelli che vedono la progressione nell'autonomia, decisione, consapevolezza, sicurezza nelle conoscenze....



PARLARE DI COMPETENZE....

- *Disciplinarietà vs interdisciplinarietà*
- *Contestualità vs trasferibilità*
- *Valutazione tra soggettività e standardizzazione*
- ***Valutabilità vs non valutabilità***
- ***Insegnabilità e non insegnabilità***

TRA SCUOLA ED EXTRASCUOLA


(UN PROBLEMA A MONTE)



La differenza sostanziale della competenza nell'adulto è l'efficacia in rapporto a risultati non precedentemente definiti, mentre la competenza a scuola ha un risultato che è noto a colui che progetta.

(Rey, 2003)

PARLARE DI COMPETENZE A SCUOLA: QUALI PROBLEMI?

- La prescrizione dei risultati
- La riduzione nel linguaggio 
- La decontestualizzazione del sapere

RISCHIO: La cura dello sviluppo di obiettivi e raggiungimento di traguardi riporta verso una didattica per obiettivi nella sua logica essenziale.



LA RICERCA SULLE COMPETENZE E L'EVIDENZA



- Come apprendono meglio gli studenti
- Quali fattori incidono sul successo scolastico (metodi e professionalità del docente)
- Le strategie didattiche «perdenti»
- Quale didattica agisce sull'elaborazione delle rappresentazioni degli studenti



DEFINIZIONI



Gillet 1991): La competenza è costituita da un “**sistema di conoscenze, concettuali e procedurali, organizzate in schemi operatori** che permettono, in una **famiglia di situazioni**, di identificare un problema-compito e di risolverlo attraverso un’azione efficace

Fabre: La competenza sta nel **saper problematizzare** ossia nel saper riconoscere, porre e risolvere un insieme di problemi simili, appartenenti alla stessa “famiglia” o a un ambito problematico. Problematizzare significa **saper sospendere il giudizio, né affermare né negare, ma esaminare, decostruire le dimensioni di una proposizione logica per ricostruirla cercandone il senso.**

«RIPENSARE LE COMPETENZE TRASVERSALI» (REY, 2003)



- Competenza come **comportamento**: in questo caso è importante specificare le condizioni nelle quali si manifesta, cioè in quale compito (**sa fare**)
- Competenza come **funzione**, cioè può essere applicata ad una famiglia di situazioni; si parla di specificità del contesto (**sa fare, perché e come**)
- Competenza come **capacità generativa** in grado di produrre una “infinità di condotte adeguate a una “infinità di nuove situazioni (pag. 63) (**sa fare, perché, quando e come**)

COMPETENZA COME AZIONE

DAMIANO, 2009



- La competenza si presenta come la capacità di assolvere ad un compito, ovvero di svolgere un'azione capace di modificare un'azione data e non si lascia circoscrivere in una conoscenza e **non può essere descritta come un'azione semplice**.
- “ La competenza comporta una serie eterogenea di azioni, **unificate dallo scopo** da perseguire e da raggiungere” (p.148).
- “La competenza è una disposizione a fare ”
“un'azione **può essere tanto intellettuale, su oggetti simbolici, quanto fisica, su oggetti materiali**, ma è sempre –in quanto azione –provvista di un fine” (p. 149).



COMPETENZA E RIFLESSIONE

- L'unico fattore che determina il riconoscimento e la mobilitazione è la **consapevolezza** delle conoscenze possedute. "C'è tuttavia una possibilità di trasferimento o di trasversalità: essa attiene al fatto che il soggetto **prenda coscienza delle sue pratiche e delle similitudini tra le situazioni**" (Rey, 2003, 186).
- Da ciò emerge l'importanza pedagogica della **presa di coscienza in quanto è il solo mezzo che si sia finora trovato per permettere il trasferimento.**



REY, 2003

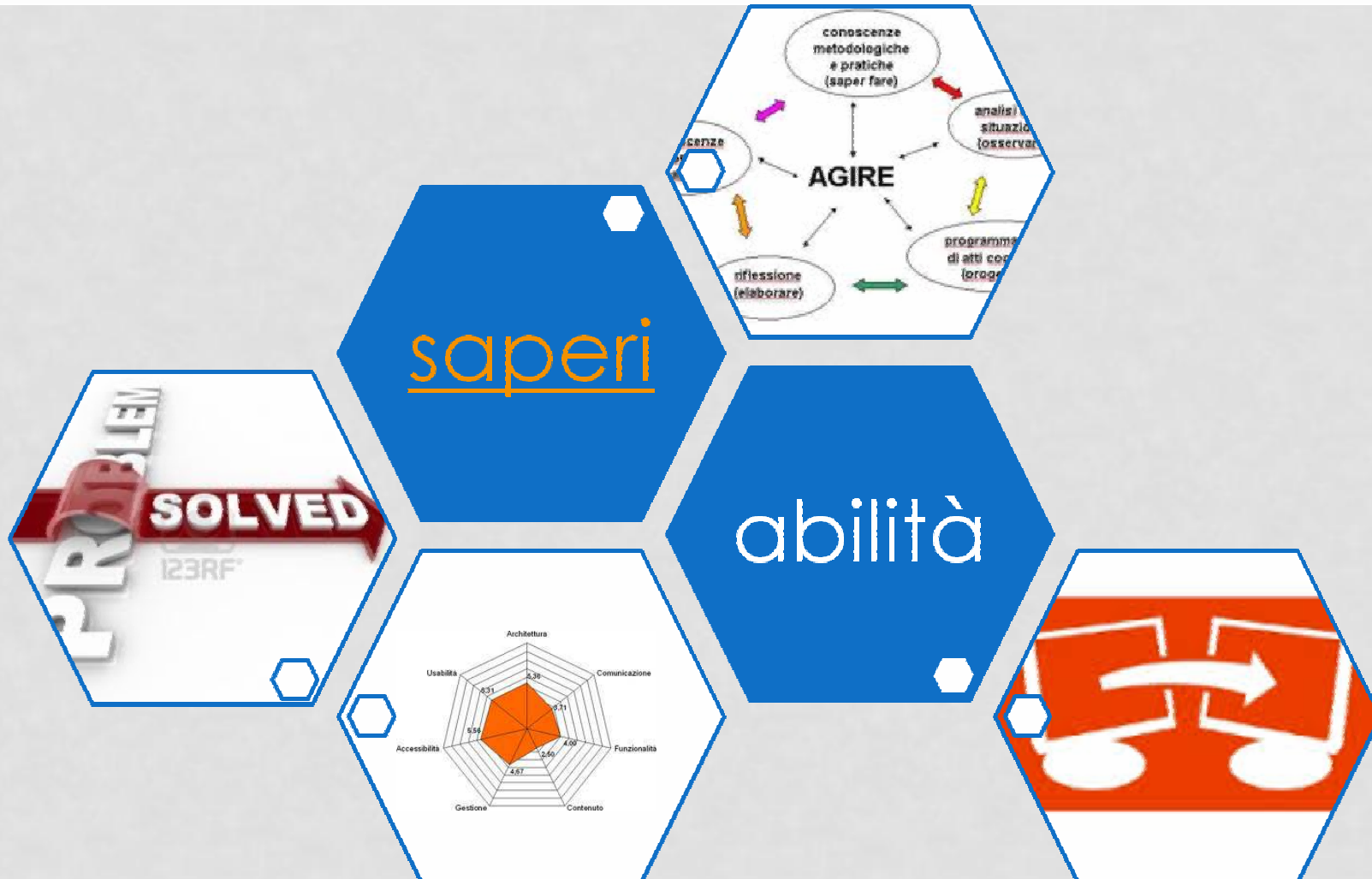
Processo attraverso il quale il soggetto attiva una combinatoria di risorse personali e di contesto al fine di affrontare un problema e risolverlo.

La competenza si manifesta in tre diverse azioni

- **la definizione del problema,**
- **la definizione dello scopo,**
- **la scelta delle strategie.**

COMPETENZA COME INTELLIGENZA DELLE SITUAZIONI

COMPETENZA: UN MONDO DI SIGNIFICATI



LA COMPETENZA RISIEDA NELLA MOBILITAZIONE



“Mobilizzare non è soltanto ‘utilizzare’ o ‘applicare’, ma anche **adattare, differenziare, integrare, generalizzare o specificare, combinare, orchestrare, coordinare, in breve, condurre un insieme di operazioni mentali complesse che, connettendole alle situazioni, trasformano le conoscenze piuttosto che limitarsi a spostarle e trasferirle.**

▣ La metafora **della mobilitazione esprime il fatto che le operazioni mentali sono sempre il prodotto di un incontro, di un’interazione, spesso complessa, tra la situazione e le strutture anteriori del soggetto.**

(Le Boterf, Perrenoud, Chahay)



LE BOTERF (2008)

Mobilizzazione

Saper agire

Atteggiamento
intenzione

Voler agire

Dispositivo
didattico

Poter agire



ATTEGGIAMENTO COMPETENTE

Atteggiamento come disposizione stabile di risposta.

Intenzione come atteggiamento: «le intenzioni non sono affatto conoscenze. Esse generano conoscenze senza esserlo. Sono modi di vedere il mondo che permettono di costituirlo in quanto oggetto di sapere» (Rey, 237)

LA SCUOLA DELLE COMPETENZE



- “Il vero conflitto viene alla luce se ragioniamo sulla qualità dei saperi, perché **sviluppare delle competenze prende del tempo: quello di assimilare i saperi e quello di allenarsi a servirsene**. La mobilitazione delle risorse si apprende, come le risorse stesse. E rivendica la sua parte di tempo scolastico (Perrenoud, 2010).
- **Apprendere diventando competenti, non apprendere per competenze** (Ajello, 2010)

INDICATORI DI COMPETENZA

(DA UNA RICERCA CON GLI INSEGNANTI)



Conoscenza approfondita (obiettivi e traguardi)

Gestire **adeguatamente i tempi**.

Sapersi porre **domande** come strategia per comprendere

Esplicitare il percorso effettuato durante un'attività

Capacità di autovalutarsi e valutare il prodotto

Rianalizzare le esperienze per trarre “regole d'azione” e riutilizzarle

Capacità di **risolvere problemi** con sufficiente padronanza, anche quelli inediti, mobilitando le risorse personali e di contesto

Selezionare e decidere quali informazioni sono necessarie per affrontare un problema.

Avere una **visione d'insieme e di coordinare le diverse azioni in funzione del risultato**.

SISTEMA DI RELAZIONI





RITORNANDO ALLE INDICAZIONI...

Le due anime nella «Certificazione delle competenze»

- 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, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini. **(anima orientativa)**
- Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la **padronanza** delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo. **(anima certificativa)**

DALLE INDICAZIONI....

- **Traguardi per lo sviluppo della competenza**
- La finalità del primo ciclo è **l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base** nella prospettiva del pieno sviluppo della persona.
- Così la scuola svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, fornendo all'alunno le **occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare la realizzazione di esperienze significative e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese.**



ESSERE COMPETENTI

Le Boterf “non si può obbligare nessuno ad agire con competenza....**ciò che può essere fatto è riunire in maniera coerente un insieme di condizioni favorevoli , al fine di massimizzare le probabilità che un soggetto agisca e riesca con competenza in una determinata situazione** ...un insieme di leve sulle quali è possibile agire per prendere delle decisioni al fine di massimizzare queste probabilità, e che riguardano il **saper agire, il poter agire, il voler agire**” (2010, 89)

La competenza **non si ha, si è competenti** (Damiano, 2009)

UNA RIFLESSIONE SUL «COMPITO»

- Il compito **attiva o non attiva determinati processi nello studente**
- Si può valutare solo ciò che il compito richiedeva allo studente di fare
- Il compito origina dei risultati e dei processi: i secondi vengono ipotizzati dal docente ma realizzati, e quindi conosciuti, solo dallo studente.



IL DISPOSITIVO

- **È uno spazio-tempo intenzionalmente predisposto per supportare un cambiamento soggettivo e dipende dalle prospettive con cui, chi progetta, guarda a un problema.** Al suo interno vi sono strumenti e attività che danno vita a una partecipazione determinata da come il soggetto in formazione interpreta il **dispositivo**. Le azioni che attiva provocano la creazione di nuove routine e di pratiche non tutte previste dal progettista, sempre e comunque frutto di un'interazione attiva del soggetto con la tecnologia utilizzata.
- **Il dispositivo può essere considerato efficace quando produce nei soggetti pratiche di libertà, nel senso di auto-progettazione e definizione identitaria, provocando un mutamento nella percezione del sé in rapporto ai problemi e alla possibilità di affrontarli e risolverli (Magnoler, 2009).**

LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA

(DAMIANO, 2013)



Obiettivi e traguardi

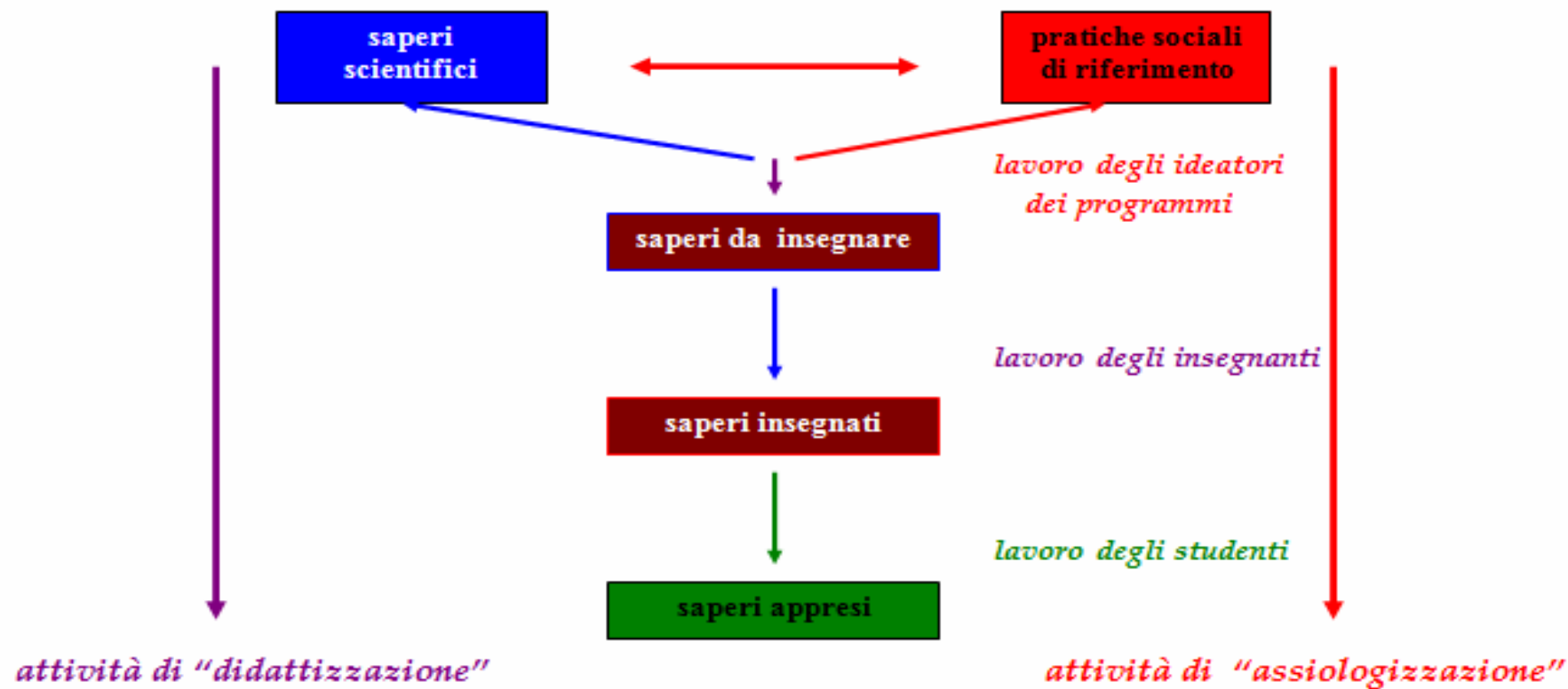


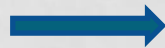
Fig. 12.1 < La "trasposizione didattica" secondo Develay >

Competenza

cooperazione e
collaborazione



Situazioni
problema



autonomia



riflessione



motivazione e
devoluzione

consapevolezza

negoziatura

Modellizzazione e
modelli

Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità

Competenza

**Dalla
fabbricazione
all'educazione
(Meirieu, 2007)**

autonomia



**motivazione e
devoluzione**

**Poter scegliere
Poter decidere
Poter applicare e
sperimentare
Poter cambiare
secondo una
logica**

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio

Competenza

**cooperazione e
collaborazione**



**Cooperative
learning
Collaborative
learning**

ma anche.....

**Discussione
(discutendo si
impara)**

**Progettazione e
realizzazione**

**Come gestire la
partecipazione**

**Come favorire
l'argomentazione**

negoziazione

artefatti

**Come organizzare la
reificazione continua**

Incoraggiare l'apprendimento collaborativo

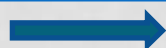
Competenza

Costruire ponti fra i
saperi formali e
informali



Apprendere significa sempre
prendere delle informazioni
dal proprio ambiente in
funzione di un progetto
personale

problemi



Situazioni
problema

Scuola come
spazio/tempo di
sperimentazione
dell'apprendere
**Modellizzazione e
modelli**

*Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni
Favorire l'esplorazione e la scoperta
Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio*

Competenza

**Confrontare e confrontarsi
con i propri prodotti**

**Confrontarsi
con i propri
processi**



riflessione

consapevolezza

**Tra narrazione,
documentazione,
monitoraggio e
autovalutazione,
valutazione**

Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere

PROGETTARE DISPOSITIVI A PARTIRE DA....



METODI DI LAVORO IN CLASSE

- Induttivo
- Apprendistato cognitivo
- Metacognitivo
- Dialogico
- Cooperativo
-

MODELLI DI PROGETTAZIONE

- Per concetti
- Per sfondo integratore
- Per progetti
- Per problemi
-

SITUAZIONI COMPLESSE

- Studio di caso
- Simulazioni, giochi di ruolo
- Esperienze
-

COMPITI AUTENTICI

SITUAZIONI PROBLEMA

Routine quotidiane.....



COMPITO AUTENTICO

- **Apprendimento situato**
- **Contesto**
- **Obiettivo**
- **Motivazione**
- **Artefatti culturali**
 - A. **Reale o realistico**
 - B. **Utile per ricontestualizzare conoscenze e abilità**
 - C. **Mal definito**
 - D. **Richiede prospettive multiple**
 - E. **Strettamente connesso alla valutazione**
 - F. **Produce artefatti significativi**



JONASSEN, 1991

I compiti autentici dovrebbero avere **rilevanza nel mondo reale**, e quindi una utilità, dovrebbero essere integrati nel curriculum, fornire il **giusto livello di complessità** e permettere agli allievi di selezionare i livelli di difficoltà adatti a loro o i livelli di partecipazione.

...**complessi** ...**generativi**

**La simulazione del docente in fase
progettuale**



ESEMPI

- **«Ti presento la mia città».** Realizzare un pieghevole che sia un efficace canale comunicativo per presentare la tua città ad altri alunni di una diversa città.
- **Riqualificare un angolo di giardino.** Immergere gli alunni in un contesto di scoperta, appropriazione e rispetto del proprio ambiente di vita, affinché i bambini scoprano e si appropriino soprattutto di un agire solidale e amichevole verso chi li circonda e condivide con loro il tempo e lo spazio scuola, e non solo.



ESEMPI

- A **partire da un film** che tratti eventi storici collocate gli eventi proposti dal film su una *timeline* e collegateli ai principali eventi storici del periodo. Evidenziate eventuali incongruenze e inesattezze.
- Data l'immagine di un muro con mattoni mancanti, a **partire dall'osservazione** della struttura del muro, individuare il numero di mattoni necessari a ricostruirlo.
- **Perché le mongolfiere possono volare?** Progettare una mongolfiera argomentando le vostre scelte.



LA SITUAZIONE-PROBLEMA (SP)

- È organizzata attorno ad **UN ostacolo** e si esaurisce quando questo viene superato.
- All'inizio gli studenti **possiedono solo alcune risorse per risolverla**.
- Richiede il dibattito e l'argomentazione.
- La risposta dell'adeguatezza della soluzione deriva dalla situazione stessa.
- **Si conclude con un ritorno riflessivo**, la presa di coscienza delle strategie e la modellizzazione per affrontare altri problemi.



FUNZIONI DELLA S-P

- Riconoscimento del significato della conoscenza (aumento di conoscenze utili a «leggere il mondo» e ad intervenire)
- Funzione motivazionale (dall'etero-motivazione alla devoluzione del gruppo)
- Funzione sociale
 - come momento collettivo di costruzione di conoscenza
 - come rilevanza sociale della conoscenza costruita

SCUOLA PRIMARIA: LA SORGENTE



- Porre in questione le conoscenze esistenti
- La domanda (che sottende l'ostacolo da superare)
- Creare un percorso di ricerca e di negoziazione attraverso domande continue
- Controllo delle ipotesi e interpretazioni
- Costruzione di uno schema d'azione utile e trasferibile



ENIGMA: CHE COS'É UNA SORGENTE?

- ❖ Visione di quattro filmati: individuazione della sorgente del fiume Livenza (caratteristiche particolari)

DISSONANZA COGNITIVA

- ❖ E' una sorgente se ...

- ❖ Comparazione tra definizione di sorgente e peculiarità di quella del fiume Livenza

ORIGINE DEL PERCORSO CONOSCITIVO



Le domande dell'insegnante e quelle emerse dagli studenti costituiscono il rilancio della conoscenza

Nuova domanda: **Perché l'acqua sgorga così copiosa?**





I COMPITI

- Osservazioni di immagini: qual è una sorgente?
- Confronto con documentazioni relative alla sorgente del fiume Livenza: ipotesi
- Ricerca in internet (metodo, parole chiave)
- Ascolto di fonti esperte: organizzazione delle informazioni
- Costruire risposte condivise. Attività cooperative: jigsaw.

ACCOMPAGNANO IL PERCORSO

- Artefatti per la documentazione del percorso di apprendimento (Diario personale)
- Artefatti per tracciare la partecipazione (devoluzione, contributi di conoscenza...)



MODELLIZZAZIONE

- Individuare un problema
- Effettuare un'indagine, utilizzando varie fonti
- Trovare le informazioni comuni e quelle diverse
- Ricercare spiegazioni
- Costruire sintesi e individuare nuovi quesiti
- Organizzare le nuove informazioni
- Elaborare una documentazione finale del progetto.

Monitoraggio individuale e tra pari



➤ Rilevazione della partecipazione dei membri del gruppo.

	Ho accettato l'aiuto dei compagni?	Ho accettato le proposte dei compagni?	Ho aiutato i compagni nel lavoro di gruppo?	Ho disturbato?	Ho rispettato il mio turno per intervenire?	Ho espresso le mie idee?
Giorno						
Giorno						
Giorno						

➤ Scheda di autovalutazione sulle conoscenze

	Ho riconosciuto l'elemento studiato	Non ho ritrovato l'elemento studiato	Ricordavo quasi tutto di quanto ricercato	Ricordavo poco di quanto ricercato
Sorgenti della Santissima				
Sorgenti del Gorgazzo				
Le chiuse				
Il mulino				
Il lavatoio				
L'acquedotto				



VALUTAZIONE

AUTOVALUTAZIONE: SCHEDA SULLA
COLLABORAZIONE CON I COMPAGNI E SULLE
«COMPETENZE» NELLA RICERCA STORICO-
GEO=GRAFICA

CO-VALUTAZIONE: SCHEDA SUI LIVELLI DI PARTECIP
DEI MEMBRI DEL GRUPPO E CONDIVISIONE CON L'INS

RIFLESSIONE IN ITINERE: DIARIO DI BORDO

VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE: TABELLA DI
RACCOLTA DATI E RUBRICA



RIFLESSIONI DEL DOCENTE

PUNTI DI FORZA

➤ Per il docente

- perfezionamento della **gestione contemporanea di più elementi**
- sviluppo dell'osservazione sugli atteggiamenti e le relazioni tra alunni
- uso pianificato dei criteri per sviluppare l'apprendimento
 - discrepanza ottimale
 - diversificazione dei compiti
 - apprendimento cooperativo

➤ Per gli alunni

- curiosità per la sfida intellettuale richiesta dalla soluzione del problema
- interesse per gli elementi analizzati incentivato dalla varietà dei mediatori
- entusiasmo per il lavoro di gruppo, intensificato e protratto nel tempo

CRITICITÀ



➤ per il docente

- difficoltà di conduzione del lavoro per complessità e varietà degli elementi
- difficoltà di gestione del tempo, nell'organizzare le varie attività

➤ per gli alunni

- difficoltà nel rispettare i tempi prestabiliti
- difficoltà, per alcuni, nell'accettare il punto di vista dei compagni



DAI TRAGUARDI NELLE INDICAZIONI...

- Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie).
- Riconosce e denomina i principali “oggetti” geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.)
- Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.
- Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.

IL PERCORSO HA SVILUPPATO ANCHE...



- ***La comunicazione nella madrelingua***
- ***Imparare a imparare***
- ***Le competenze sociali e civiche***
- ***Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità***
- ***La competenza digitale***
- ***.....***

(Competenze chiave, 2006)

SOGGETTIVITÀ IN GIOCO



Registro
epistemico

Altet,
Vinatier,
2008

«La didattica inciampa continuamente **nella questione del senso e della soggettività dell'insegnante e del discente**, dunque sulle relazioni intersoggettive che si costruiscono a proposito del **sapere**, ma non si sviluppano solo sul registro cognitivo» (Perrenoud, 2002, 41)

Registro
relazionale

Registro
organizzativo

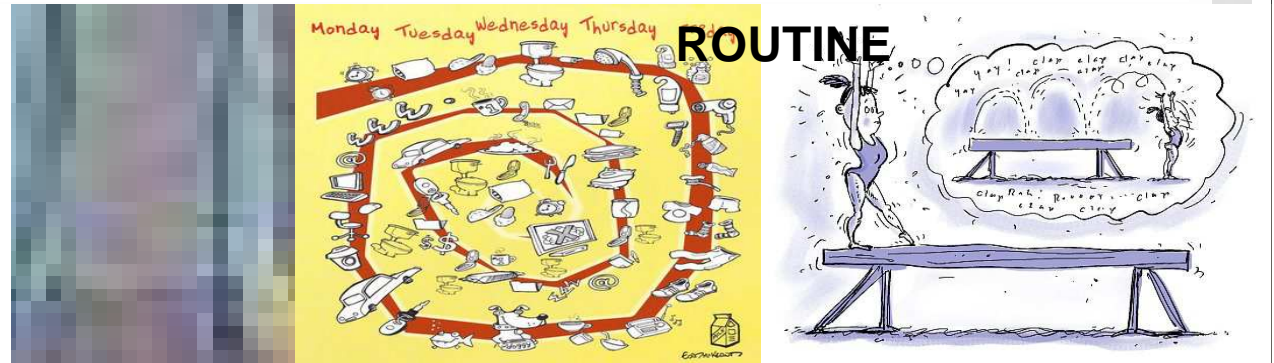
L'ANALISI DI PRATICA



**Un diverso rapporto tra teoria e pratica
Alternativa all'ingegnerizzazione dell'insegnamento**


TRA RICERCA DELLA STABILITÀ E NECESSITÀ DI CAMBIAMENTO

FILOSOFIA EDUCATIVA
concezioni sulla scuola,
sull' insegnamento,
sull' apprendimento,
sulla gestione della classe,
valori personali e sociali



CONOSCENZA
ORGANIZZATIVA
Conoscenza tacita
Curricolo implicito

Polanyi, 1967
Bourdieu, 1980
Perrenoud, 1996
Seldin, 2004

A photograph of a classroom with a teacher standing at the front and several students seated at desks. The image is overlaid with several thought bubbles containing questions and statements. The bubbles are connected to the teacher and students by thin lines, suggesting their thoughts.

Come penso
sia meglio
insegnare?

Cosa penso
sappiano?

Cosa gli DEVO
insegnare?

Come mi
valuterà?

A che cosa
assomiglia?

capirei
meglio se
....

Però io vorrei
sapere....

Quando suona
la ricreazione?

GESTIONE DELLA CLASSE



Organizzazione
Regole
Tempi
Spazi
Regia

Dispositivi didattici

LA SFIDA DELLE INDICAZIONI

- Attivare una **devoluzione degli insegnanti** sulla didattica in base ai loro saperi sull'insegnamento
- Attivare una **sinergia tra ricerca e formazione** per migliorare la professionalità dei docenti
- Far emergere una **didattica** che potenzi l'atteggiamento competente degli studenti
- Rendere visibili **la logica dell'azione e della riflessione** negli studenti...ma anche nei docenti

RICERCA/PROFESSIONALIZZAZIONE

«APRIRE LE PORTE DELL'AULA E DELL'UNIVERSITA'»

- Costruire con i colleghi **repertori di situazioni**, di dispositivi da realizzare e su cui confrontarsi
- **Selezionare «saperi»** e riorganizzarli secondo propedeuticità o con un diverso ordine che consenta da un lato il riattraversamento, dall'altro l'approfondimento
- Progettare **percorsi interdisciplinari** basati su domande la cui risposta richiede saperi e metodi di diverse discipline
- Elaborare artefatti per **tracciare** «l'atteggiamento competente».

GRAZIE

DAL PARLAMENTO EUROPEO (2008)

- **Conoscenze:** indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative ad un settore di studio o lavoro
- **Abilità:** capacità di applicare conoscenze e di usare know how per portare a termine compiti e risolvere problemi (sono cognitive e pratiche)
- **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 personale e/o professionale (responsabilità e autonomia)

PROGETTO DESECO (DEFINITION AND SELECTION OF COMPETENCIES)

Competenze chiave per la vita

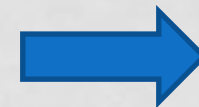
Servirsi di strumenti in maniera interattiva	Utilizzare la lingua, i simboli, i testi Utilizzare le conoscenze e le informazioni Utilizzare le nuove tecnologie
Interagire in gruppi eterogenei	Stabilire nuove relazioni con gli altri Capacità di cooperare Capacità di gestire e risolvere conflitti
Agire in modo autonomo	Capacità di agire in un contesto complesso Capacità di elaborare e realizzare programmi di vita e progetti personali Capacità di affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni.

COMPETENZA COME OBIETTIVO

(DAMIANO, 2009)

- Richiede la coerenza degli elementi costitutivi del curricolo: attività, contenuti, metodi. **Diviene un orientamento “prescrittivo”** nel senso che guida sia la scelta dei saperi (quelli che maggiormente consentono al soggetto di controllare e gestire la realtà e quindi saperi disciplinari che trovano una loro applicazione nel mondo reale ma anche processi di pensiero che permettono di ripensare la realtà e sé stessi in rapporto alla realtà).
- I saperi sono estraibili da tre grandi categorie:
- **efficaci**, ovvero capaci di abilitare il soggetto a trasformare la realtà secondo criteri di incisività e di utilità con un bilancio accettabile tra risorse impiegate, carico di lavoro e risultati acclarati (p. 138);
- **procedurali**, ovvero adatti per leggere le situazioni. È un sapere agire in situazione, il know how che si concretizza in scelte e azioni;
- **meta cognitive**, ovvero volte a costruire nel soggetto la capacità di progettazione, monitoraggio, riflessione e decisionalità conseguente.

La direzione pedagogica diviene quella di far acquisire la capacità di agire strategicamente.



PROGETTAZIONE DIDATTICA E COMPETENZA (*DAMIANO, 2009*)

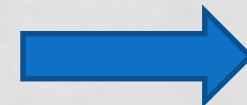
“Attraverso la didattizzazione, viene costruito un sapere che non è più validato dall’efficacia, bensì dalla verità stabilita sulla base di osservazioni e sensati ragionamenti” (p. 147). Questo processo di “**estranamento**” del sapere esperto comporta diversi vantaggi e svantaggi. Il “nuovo sapere” può essere trasmesso in qualsiasi posto e in qualsiasi momento, diventa standardizzato e valutabile intersoggettivamente, trasferibile e generalizzabile. I limiti sono individuabili

- nel “dire con il linguaggio” ciò che accade in uno spazio e in un tempo preciso. Si crea un “ambiente di parole” che vogliono raccontare e spiegare un “ambiente di cose”. Il passaggio comporta rischi di dispersione distorsione nonché di autoreferenzialità;
- nella decontestualizzazione che inevitabilmente si crea con il linguaggio. Le parole hanno bisogno di una successione, **di una linearità che non rappresenta l’unità della situazione contestualizzata;**
- nell’ordine delle pratiche da svolgere. La situazione reale comporta una organizzazione delle azioni per raggiungere uno scopo, nel curriculum prevale la comprensione delle pratiche in successione, senza pensare allo scopo specifico. Nel primo caso di “deve riuscire a fare”, nel secondo caso è importante “riuscire a dire”.



OPERAZIONI COGNITIVE, METODO E TRASVERSALITÀ

- La competenza funzione, essendo **scomposta in una serie di operazioni organizzate in vista di uno scopo**, può essere scomposta in diverse operazioni elementari e alcune di queste ultime possono rientrare in molte competenze.
- Queste **micro-expertise metodologiche** mettono quindi in gioco una “specie di competenza trasversale”. Anche se ognuna sembra molto modesta perché parziale, la loro acquisizione non è affatto trascurabile, proprio perché sono trasversali e perché la loro padronanza consente una serie di attività molto diverse (Rey, 2003).



COMPETENZA E CONOSCENZA

- **Conoscere significa rappresentarsi il campo di possibilità di applicazione di una conoscenza, la sua potenzialità operativa**, avere una rappresentazione dinamica di ciò che si può fare grazie ad essa. Conoscere un concetto significa conoscere il suo potere. **Un concetto è uno strumento per risolvere un problema.** (Rey, 2003, 233)
- Quando si opera con le situazioni-problema si tratta di far scoprire agli studenti le conoscenze come strumenti. **L'operazione primaria è il porre domande** per risolvere problemi e perciò si arriva a costruire nuovi strumenti concettuali. Tra conoscenza, qualora essa venga individuata come “qualcosa che si usa” e competenza il confine è impercettibile, **le conoscenze divengono potere intellettuale** e assumono significato per lo studente.



COMPETENZA ED EDUCABILITÀ

- Dato per scontato che non esiste alcuna disposizione interna o conoscenza, competenza che sia di per sé trasversale, **l'unico elemento di trasversalità è individuabile nell'intenzione soggettiva**. Ma allora il ruolo dell'educazione? Sta nel porre il soggetto in situazione di decisione, a costruire in modo consapevole un proprio progetto che gli fornisce le coordinate per operare delle scelte. Il termine progetto ha il merito di sottolineare che un soggetto individua questa o quella caratteristica del mondo, soltanto se lo vuole.
- Intenzione esprime l'idea di un esercizio cognitivo del volere, l'intenzione è un voler vedere e un voler concepire, definisce l'atto mediante il quale il soggetto pone come oggetto un determinato aspetto percettivo o concettuale del mondo.

STRATEGIE DIFFUSE

- Far **collegare la conoscenza esistente con quanto è necessario/si vuole apprendere**, i risultati di conoscenza (Gowin, K-W-L, SQ3R)
- La **domanda** come stimolo cardine per la costruzione della conoscenza
- I **processi di modellizzazione** a partire dall'esplicitazione degli schemi fino alle logiche che guidano la loro orchestrazione
- **Uso di rappresentazioni** per modellizzare il processo (mappe, grafi...)

DA VALORIZZARE...1

- **Processi decisionali** nel problem solving (compiti mal strutturati)
- I **processi di investigazione** (quando non è chiaro, vi sono lacune, contraddizioni..)
- I **processi di indagine** sperimentale (rigorosità e metodo)
- La **logica sistemica**: attenzione alla complessità del reale
- Il **monitoraggio** del proprio lavoro
- Abito mentale critico: **precisione, chiarezza, connessione....**

DA VALORIZZARE...2

- Osservazione tra pari
- Sinergia fra auto-valutazione, co-valutazione e etero-valutazione
- **L'analisi del compito** da parte degli studenti (situazioni) , la percezione di poterlo affrontare (**stili attributivi, anticipazione**) , la rappresentazione chiara delle **consegne** (ne consegue la rappresentazione del percorso).

QUALCHE SUGGERIMENTO

- Dopo aver analizzato la propria pratica, individuare le tipologie di «compiti» che diamo ai nostri studenti e ripensare la progettazione degli stessi.

FAR «DIVENTARE COMPETENTI» (SUGGERIMENTI OPERATIVI)

- **Agire contemporaneamente su diverse dimensioni**
 - Tipologia del compito
 - Modalità di sostegno allo studente, alla classe
 - Consapevolezza dello studente, della classe

DIVERSITA' NEI COMPITI

Diversi compiti = diverse possibilità per l'azione e per la valutazione

- Compiti finalizzati ad acquisire procedure
- Compiti finalizzati a costruire modelli d'azione
- Compiti finalizzati a costruire una conoscenza
- Compiti finalizzati a mobilitare risorse per affrontare situazioni inedite

COMPITI FINALIZZATI AD ACQUISIRE PROCEDURE

- **Rigorosità delle procedure** (non possono essere eseguite che rispettando alcune regole indispensabili)

1. es. eseguire calcoli

2. es. trovare una posizione in una carta geografica

Sostenere il monitoraggio sull'esecuzione della procedura (tra pari, con particolari strumenti appositamente co-costruiti)

COMPITI FINALIZZATI A COSTRUIRE SCHEMI D'AZIONE

- Come ricostruire un'informazione a partire dalle fonti
- Come costruire un approfondimento
- Come risolvere un problema matematico

**Sostenere l'esplicitazione del processo
individuale e/o di gruppo ponendo a
confronto strategie e modelli emersi in
rapporto all'efficacia e al prodotto**

COMPITI FINALIZZATI A COSTRUIRE UNA CONOSCENZA

- L'argomento: presentazione, esercitazione, riuso
- Individuare i quesiti ai quali trovare risposte (perché? Come accade? Che cosa potrebbe accadere? ...)
 - Es. Innumerevoli esempi in scienze e fisica, geografia
 - Es. Visione sistemica sul pensiero di un autore

Sostenere l'emergere di interrogativi, i processi di co-costruzione di risposte, la contestualizzazione nel reale