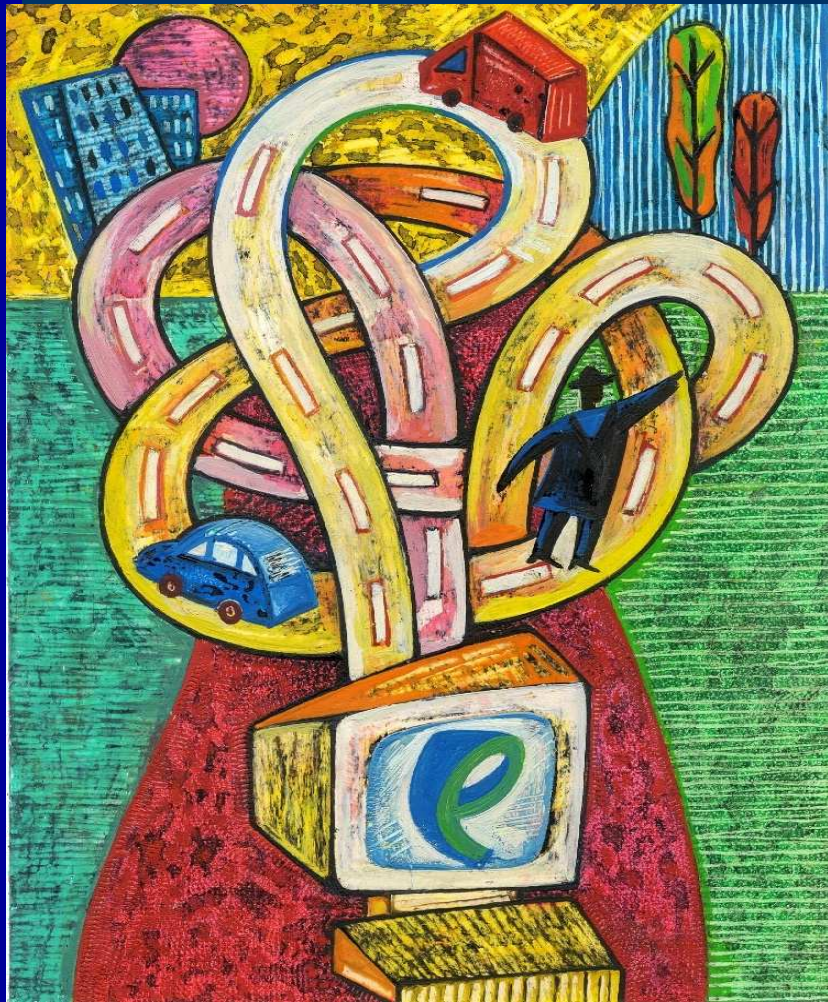


PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE



Roberta Focchiatti - ANSAS
Veneto

Per non perdersi



Il percorso di oggi

Prima parte

**COMPETENZA: DEFINIZIONE DEL
COSTRUTTO**

Seconda parte

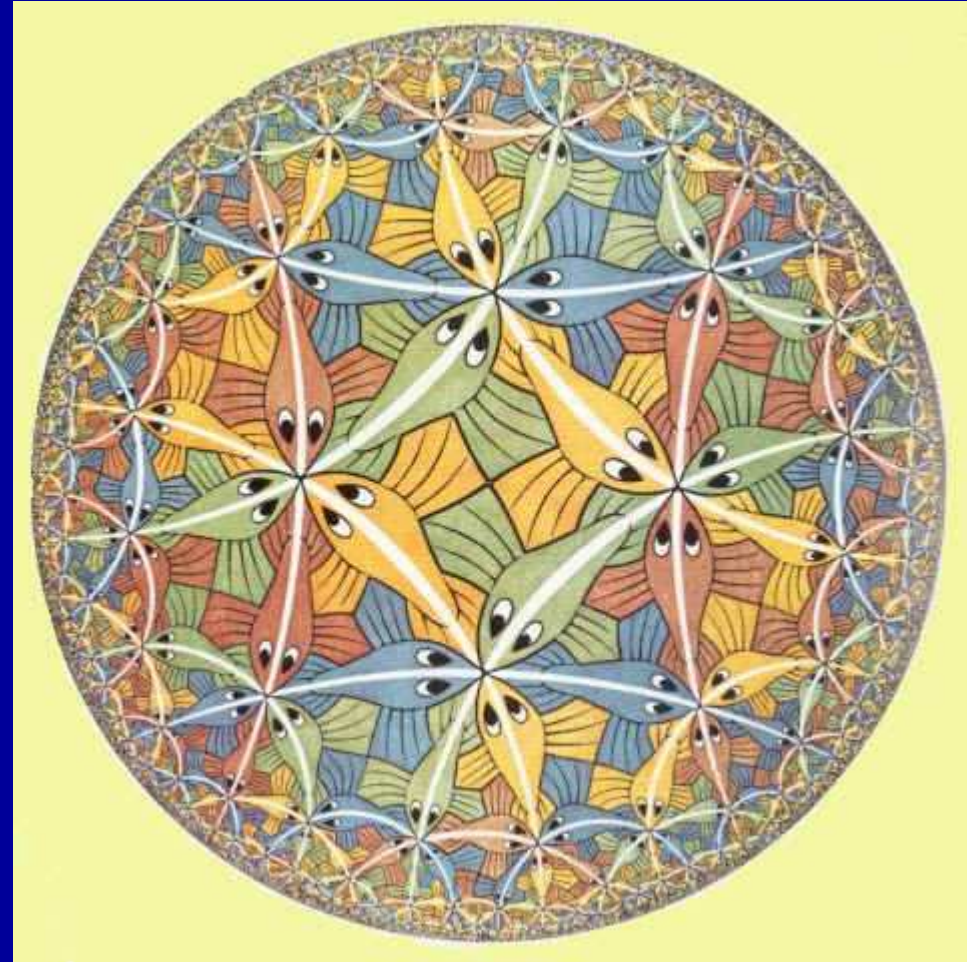
PROGETTARE PER COMPETENZE

Terza parte

VALUTARE LE COMPETENZE

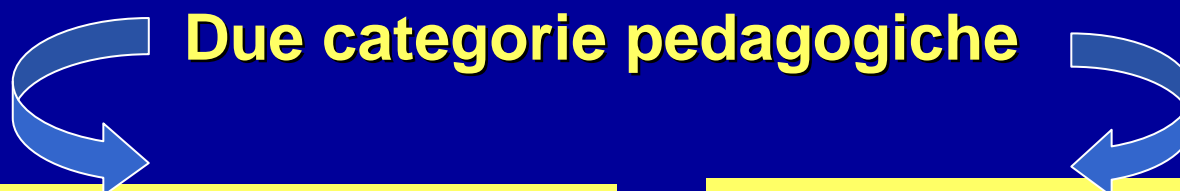
COMPETENZA

Definizione del costrutto



Il significato di competenza: una prima distinzione (Bertagna 2004)

Due categorie pedagogiche



Capacità / Competenze

“... si riferisce alla persona, e coinvolge il suo essere, il suo vivere unico ed irripetibile nei rapporti particolari che instaura, nei luoghi che frequenta, nei problemi che affronta e risolve. Coinvolge in ultima analisi il ciascuno.”

Conoscenze / Abilità

“... coinvolge il di e per tutti. Riguardando il sapere e il saper fare ed essendo qualcosa di concettuale, essa astrae per definizione dai casi concreti personali e si propone come un universale intersoggettivo indipendente da soggetti, da condividere e da trasmettere a tutti i cittadini.”

Conoscenze

*Prodotto della **razionalità teoretica** dell'uomo*

- Apprendimenti **formali, informali e non formali** acquisiti nelle istituzioni scolastiche e nelle esperienze di vita
- Ricavate dall'**esperienza** ma anche stimulate dell'incontro con le discipline grazie all'**insegnamento**

Sono rappresentazioni che il soggetto si costruisce integrando le proprie esperienze e rappresentazioni pregresse con gli stimoli conoscitivi che gli provengono dal sapere codificato

Abilità

*Prodotto della **razionalità tecnica** dell'uomo*

- Corrisponde alla capacità che un soggetto ha di utilizzare un oggetto, una nozione o una strategia di soluzione di problemi
- Abile è chi **sa fare** qualche cosa ma anche sa il **perché** e il **come** di questo suo fare
- Richiede vigilanza intellettuale ed esercizio: è l'azione di successo ripetuta, perché controllata e controllabile, stabile nel tempo, che segnala l'abilità

Le conoscenze tecnico- procedurali non possono prescindere da quelle dichiarative e condizionali:

c'è un intreccio tra conoscenze e abilità

Implicazioni didattiche

*Quali saperi proporre?
In che modo?*

- Proporre **saperi di ordine “metodologico” o generativi**
- Favorire la **stabilizzazione** delle conoscenze
- Favorire l'**organizzazione** delle conoscenze
- Individuare **schemi** necessari per svolgere compiti o sostenere ruoli in una situazione data, favorirne la stabilizzazione e offrire occasioni differenziate di esercizio

*Quali abilità potenziare?
In che modo?*

- **uso intrecciato della conoscenza** dichiarativa, procedurale e condizionale
- sviluppare la **riflessione** sulle conoscenze possedute e sul loro uso
- promuovere **situazioni di problem solving**, in gruppo, che sviluppino le seguenti fasi:
 - **esplorazione e risoluzione** dei problemi.
 - **esposizione** del lavoro e delle proprie riflessioni
 - **riflessione metacognitiva** su ciò che è stato appreso, sulle procedure, sulle difficoltà incontrate ...

Capacità

- **Potenzialità** di ciascuno che intervengono nell'elaborazione delle risposte personali agli stimoli esperienziali
- *Sono sempre:*
 - riferite ad un soggetto
 - trasversali e si attualizzano nelle situazioni particolari sotto forma di competenze
 - olistiche e dinamiche, unitarie e integrate

Cosa si intende per competenza?



Polisemia del termine “competenza”

Tre logiche a confronto

1. Logica oggettualistica

- legata ai **principi di efficienza economica e alla prestazione** (logica tayloristica)
- competenza come **somma**, come applicazione di saperi teorici o pratici o come insieme di attitudini o tratti della personalità

E' competente chi è stato ripetutamente esposto a stimoli positivi condizionanti che lo hanno portato ad acquisire in modo stabile e sistematico (training) determinati comportamenti misurabili ed osservabili ritenuti validi per la soluzione di determinati problemi. Questi comportamenti ricavati scomponendo le “competenze esperte” fungono da paradigma di comportamento per il successivo addestramento dei neofiti.

(Bertagna 2004)

2. Logica soggettivista (Chomsky)

Differenziazione tra

COMPETENZA

E' innata, è un patrimonio potenziale interno del soggetto.

“E' la conoscenza completa che il parlante-ascoltatore ha della sua lingua”

PERFORMANCE

Legata alla competenza soggettiva; riguarda il suo utilizzo concreto e situazionato.

“E' l'uso effettivo della lingua in situazioni concrete”

*Le competenze sono un insieme predeterminato di proprietà razionali, operative, motivazionali, emotive, relazionali ed espressive **interne al soggetto**, che egli mostra di possedere indipendentemente dalla natura del compito specifico che è chiamato ad affrontare e dalle caratteristiche della situazione concreta in cui viene a trovarsi.*

(Bertagna 2004)

3. Logica costruttivista

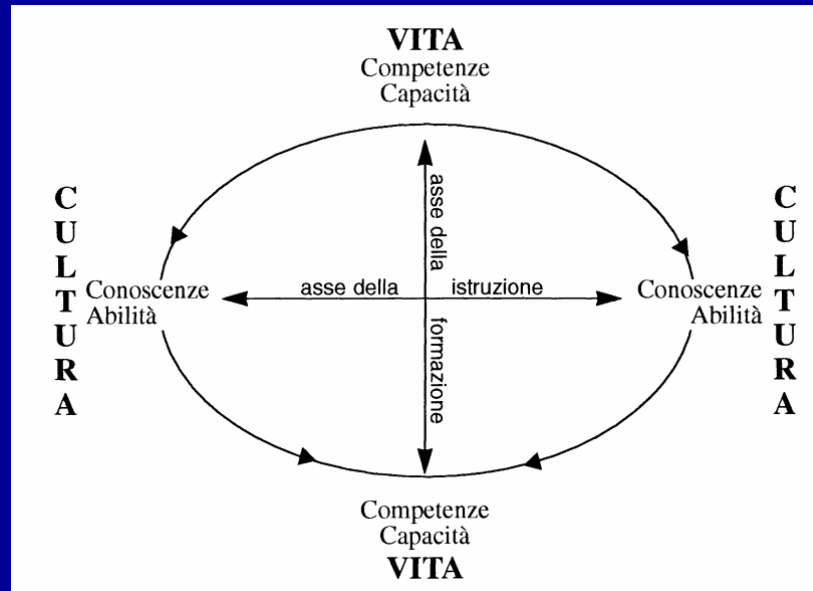
- **Approccio processuale e sistemico**. Competenza come **combinazione** in cui ciascun elemento si modifica in funzione delle caratteristiche di quelli a cui si associa.
- Intreccio di **dimensioni soggettive, oggettive e contestuali** per affrontare una situazione o risolvere un problema.

Per dimostrare competenza non basata applicare regole in situazioni semplificate e artificiali ... serve farlo con originalità e adattamento nelle situazioni concrete, legate a contesti reali in cui ci si viene a trovare ...

Le competenze non sono riconducibili a schemi o a sequenze ... né sono scomponibili e ricomponibili Si configurano come una inesauribile conversazione riflessiva con la situazione e come un continuo lavoro di riscrittura autopoietica dei fattori in gioco in ogni peculiare esperienza che si vive”

(Bertagna 2004)

Dalle capacità alle competenze attraverso le conoscenze/abilità (Bertagna 2004)



« è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di **sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità**, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea» (art. 2, co. 1, Legge n. 59/03)

Definizione di competenza – OCSE – Progetto DeSeCo - 2003

La competenza è “**fronteggiare** efficacemente richieste e compiti complessi, comporta non solo il **possesso di conoscenze e di abilità**, ma anche l’uso di strategie e di routine necessarie per l’applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché **emozioni e atteggiamenti** adeguati e un’efficace gestione di tali comportamenti. Pertanto la nozione di competenza include **componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti** ... Mentre il concetto di competenza si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine conoscenze è riferito a fatti o idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l’osservazione o l’esperienza e designa un insieme di informazioni che già sono state comprese. Il termine abilità viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l’esecuzione di compiti semplici”.

Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente (5 settembre 2006)

CONOSCENZE

“Indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relativi ad un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli le conoscenze sono descritte come **teoriche e/o pratiche**”

ABILITA'

“Indicano le capacità di **applicare conoscenze** e di usare know how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli le conoscenze 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

“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. Nel Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli le competenze sono descritte in termini di **responsabilità e autonomia**”

AZIONE

La **competenza** è la capacità di far fronte a un **compito**, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a **orchestrare** le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle **esterne** disponibili in modo coerente e fecondo.
(Pellerey, 2004)

VISIONE OLISTICA
DELLA PERSONA

CONTESTO

Epistemologia della pratica

il sapere acquisito è

UTILE - ORIENTATO AL CONTESTO - GIUSTO

Le discipline sono gli strumenti

Concetti chiave:

AZIONE



La competenza **è nel soggetto che agisce**. Essa non è direttamente riconducibile ad una somma di saperi, capacità e attitudini, ma va riportata in un contesto specifico che realizza le potenzialità del soggetto.

EMPOWERMENT



Il soggetto è portatore di potenzialità, di talenti che vanno messi in gioco, mobilitati. Occorre **allestire contesti di apprendimento che consentano la mobilitazione** (laboratorio, apprendimento esperienziale)

Cos'è la competenza?

- È una **combinazione** in cui ciascun elemento si modifica in funzione delle caratteristiche di quelli a cui si associa. È un **processo**, una combinazione di risorse, una azione. È sempre riferita alle persone
- È un concetto che tiene conto di una **doppia dimensione, individuale e collettiva**

La competenza non è uno stato o una conoscenza posseduta.

*Non è riconducibile né a un sapere,
né a ciò che si è acquisito con la formazione ...*

*La competenza non risiede nelle risorse
(conoscenze, capacità da mobilitare)
ma nella mobilitazione stessa di queste risorse:
essa non può dunque essere separata
dalle proprie condizioni di "messa in opera" .*

(Le Boterf 1997)

Di quale concetto di competenza necessità il mondo del lavoro?

Di un concetto:

- ❖ in sintonia con l'evoluzione dei contesti e delle situazioni lavorative
- ❖ che tenga conto della doppia dimensione della competenza (individuale e collettiva)
- ❖ che consideri la competenza come disposizione ad agire e come processo
- ❖ che evidenzi la combinazione (e non la somma)



Il cursore della competenza (tratto da Le Boterf 2008)

**PRESCRIZIONE
STRETTA**

**ORGANIZZAZIONE
TAYLORISTICA**



essere competente

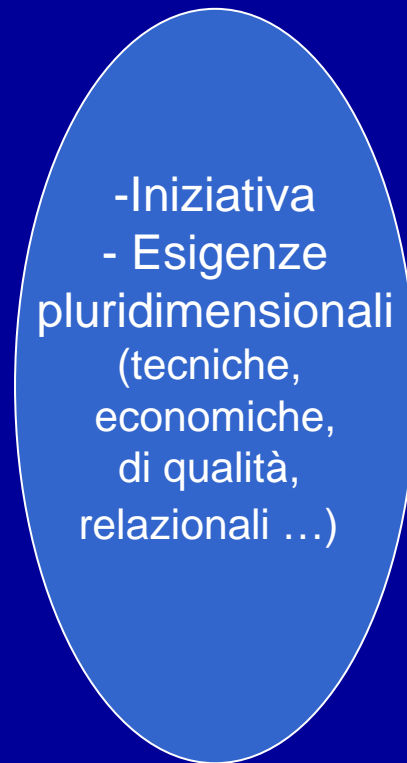


essere competente



**PRESCRIZIONE
APERTA**

**ORGANIZZAZIONE
PROFESSIONALE**



Competenza reale e competenza richiesta ▶

S
P
A
R
T
I
T
O
M
U
S
I
C
A
L
E

Competenza richiesta

definisce i punti di riferimento, sono obiettivi in funzione dei quali le persone e i loro ambiente organizzeranno dei processi di apprendimento. È una prescrizione da realizzare in una situazione formativa o professionale che fa appello ad un insieme di risorse (conoscenze, abilità, qualità ..) considerate come necessarie.



-
Z
I
M
M
U
R
A
L
I
T
À
-

Competenza reale

non è direttamente percettibile ma deve essere dedotta dall'osservazione dell'attività. È del soggetto. È una attività reale, situata, che evolve con il contesto stesso.

Quali presupposti per il lavoro a scuola?

(Le Boterf 2008)

Agire sulle **leve**
che consentono al
soggetto di agire
con competenza in
situazione

(saper agire, voler
agire, poter agire)



Considerare le
dimensioni
che
caratterizzano
la competenza

(azione, risorse,
riflessione)

Allestire contesti in grado di promuovere **competenze
collettive** attraverso la cooperazione

(saper cooperare, voler cooperare, poter cooperare)

AGIRE SULLE LEVE

Saper agire

Combinare e mobilitare risorse pertinenti

Agire con competenza in situazione

Poter agire

Comporta condizioni di contesto che consentano e legittimino la responsabilità del soggetto

Voler agire

Riferito alla motivazione personale e al contesto

Saper agire

- Sviluppo di conoscenze e di saper fare
- Allenamento
- Compiti di realtà
- Condivisione in gruppo
- Osservazione reciproca
- Accompagnamento tramite tutoraggio, allenamento, orientamento, apprendistato
- Metacognizione
- Varietà di situazioni, percorsi personalizzati



Poter agire

- Margini di iniziativa personale
- Delega di responsabilità
- Avere a disposizione reti di risorse: docenti, esperti, compagni, mezzi, informazioni, materiali ...
- Tempo di riflessione sull'azione
- Cooperazione



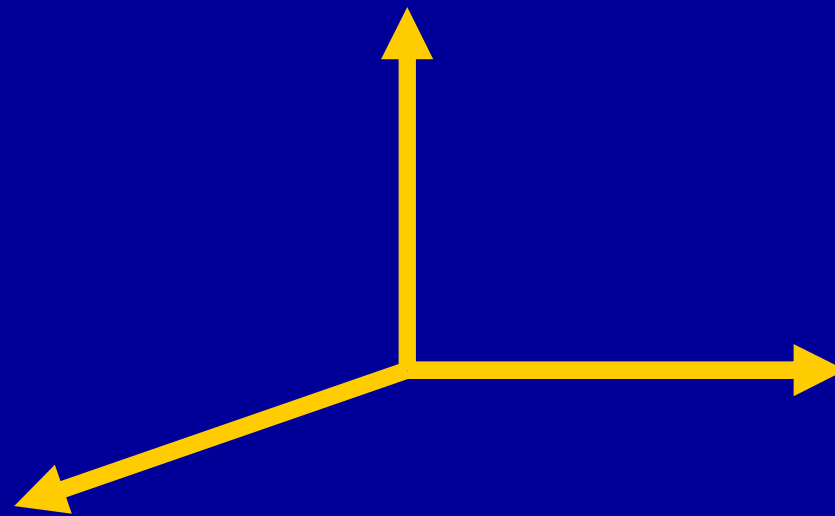
Voler agire

- Sfide ottimali
- Condivisione chiara degli obiettivi da raggiungere
- Riflessioni sul lavoro svolto
- Accompagnatore che promuova e riconosca gli sforzi e i progressi
- Atti di fiducia
- Dare visibilità al lavoro svolto
- Valutazione autentica



LE DIMENSIONI

Riflessività - metacognizione



Azione

**Attivazione delle
risorse
disponibili**

PROMUOVERE COMPETENZE COLLETTIVE

Saper cooperare

Costruire rappresentazioni condivise

Sviluppare la formazione reciproca

Analizzare i percorsi realizzati per evidenziare il valore aggiunto della cooperazione

.....



Poter cooperare

Poter progettare in gruppo

Esercitare una leadership distribuita

Lavorare sulle abilità sociali e sulle metodologie di lavoro cooperativo

....

Voler cooperare

Scopi dell'azione collettiva

Valutazione individuale e di gruppo

Sostegno alle dinamiche psicologiche

.....

Ruolo del docente-mediatore (Le Boterf 2008)

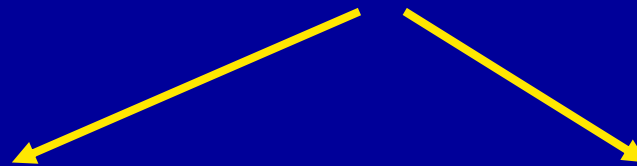
- Rafforzamento metacognitivo
- Sostegno verso la ZSP
- Monitoraggio
- Facilitazione
- Messa a confronto
- Collegamento ad altri campi di
utilizzazione delle conoscenze acquisite

I contributi della formazione

- Far **acquisire** delle **risorse** per sapere agire con pertinenza
- Abituare a **combinare** le **risorse** (simulazioni, ASL, problem solving, progetti ..)
- Proporre **obiettivi realistici di sviluppo** delle competenza
- Potenziare le **capacità di riflessività e di transfer** (apprendere in modo contestualizzato e poi decontestualizzare)
- Sviluppare la capacità di **imparare ad imparare**
- Sviluppare l'**autovalutazione**

Alcune riflessioni conclusive ...

- La competenza non è intenzione dell'insegnamento (e quindi formulabile come obiettivo) ma il suo risultato
- Richiede al soggetto una continua “conversazione riflessiva con la situazione” in virtù di una decisione personale, di una intenzionalità precisa.



Occorre allestire situazioni di apprendimento nelle quali i soggetti possano vivere **esperienze reali, complesse e globali.**

Occorre **ripensare** ai modelli di **progettazione** possibili e a diversi strumenti di **valutazione.**

“L’elemento nuovo che introduciamo è l’idea di **scelta da parte del soggetto in funzione di un giudizio su una situazione inedita.**

Ma si può ancora fare un passo in più e considerare che una competenza degna di questo nome consiste, in risposta ad un compito non soltanto inedito ma anche complesso, nello scegliere e combinare molteplici procedure elementari ...

Ciò che noi introduciamo qui è l’idea di una complessità delle situazioni e della molteplicità delle procedure elementari che devono essere mobilitate.

E anche, allo stesso tempo, la necessità di combinare queste procedure, cioè di organizzare le loro esecuzioni secondo un ordine ed eventualmente di adattare le une alle altre” (B. Rey)

Seconda parte

PROGETTARE PER COMPETENZE



Dalla programmazione alla progettazione

- **Programmazione**

centratura sugli obiettivi, sull'insegnamento

→ RAZIONALITA' FORTE

- **Progettazione**

centratura sull'alunno, sui processi di apprendimento (capacità, conoscenze, abilità, competenze)

→ RAZIONALITA' DEBOLE/RAGIONEVOLEZZA

La progettazione per competenze

Tesa allo sviluppo di competenze attraverso:

- apprendimenti significativi, compiti autentici
- personalizzazione dei percorsi
- approcci multipli e pluriprospettici

Se una programmazione per obiettivi cognitivi porta ad un saper fare come memorizzazione di contenuti, esecuzione di operazioni, applicazione di istruzioni, risposta standardizzata e diretta a consegna valutativa,

la progettazione per competenze acquista caratteristiche estremamente più complesse e complementari, miranti ad una visione ologrammatica di alunno

Sviluppare competenze individuali

Costruire situazioni problema autentiche in grado di stimolare la riorganizzazione delle risorse possedute dal soggetto:

- presentate come **sfida ottimale**
- richiamando la **sfera dei valori**
- con possibilità **risolutive aperte**
- **vicine all'esperienza** dell'alunno
- in grado di stimolare l'**autonomia** e la **collaborazione** tra studenti e con i docenti

Didattica per problemi

Fasi

- Individuazione del problema
- Determinazione e definizione del problema
- Pianificazione della ricerca (ipotesi, obiettivi e valutazione delle risorse potenziali necessarie)
- Ricerca di informazioni
- Analisi critica delle informazioni
- Sintesi
- Verifica e validazione delle ipotesi

Didattica per progetti

*Si basa sul coinvolgimento degli alunni
in un progetto da realizzare.*

Fasi

1. Identificazione di un bisogno condiviso e definizione del problema da affrontare
2. Prefigurazione del traguardo atteso
3. Stesura del progetto
4. Definizione delle strategie e degli strumenti
5. Definizione delle fasi di lavoro
6. Controllo e valutazione del lavoro

Apprendistato cognitivo (Collins, Brown, Newman)

FASI

- **Modellamento** — *esperto esegue il compito esteriorizzando i processi di pensiero, le strategie e i processi di controllo*
- **Assistenza** — degli studenti mentre eseguono il compito
- **Scaffolding** - del docente e/o supporti materiali
- **Articolazione** — lo studente articola le conoscenze, i ragionamenti e i processi di problem solving
- **Riflessione** — confrontare la propria prestazione con quella dell'esperto
- **Esplorazione** — lo studente affronta autonomamente i problemi

Unità di Apprendimento


- **Apprendimento unitario** da promuovere
(indica la competenza da promuovere)
Articolato in obiettivi formativi
- **Compito di apprendimento unitario in situazione**

Matrice di progettazione di UA

Articolazione apprendimento unitario	<ul style="list-style-type: none">•Riferimento a documenti esterni e interni<ul style="list-style-type: none">- Nazionali- Europei- Di Istituto•Apprendimento unitario da promuovere•Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi•Compito di apprendimento unitario in situazione
Mediazione didattica	<ul style="list-style-type: none">•Metodi•Tempi•Soluzioni organizzative
Controllo degli apprendimenti	<ul style="list-style-type: none">•Verifica e valutazione degli obiettivi formativi•Valutazione del comportamento•Documentazione delle competenze

Esempio di UA

Istituto professionale Brustolon (BL) - Classe II

Realizzazione di 2 UA. Situazione stimolo di partenza è la stessa (visita ad una casera di montagna) 

Prima UA (“sopravvivere in casera”)

Essere in grado di prevedere come soddisfare i bisogni alimentari degli abitanti della casera sfruttando le risorse direttamente fornite dal territorio, dalla coltivazione e dall'allevamento.

Compito unitario: presentazione e discussione delle ricerche e degli artefatti prodotti. Ricostruzione unitaria del compito (Jigsaw)

Seconda UA (“energia in casera”)

Essere in grado di prevedere come soddisfare i bisogni energetici, prevalentemente calore ed energia elettrica per illuminazione e comunicazioni.

Compito unitario: Realizzazione dell'Energy day 

Artefatti prodotti: aereomotore (generatore eolico) 

ricerca sulle energie rinnovabili (fogli di calcolo per quantificare la resa energetica di aereomotori (dimensioni diverse-diverse condizioni di vento)
TG Brustolon (notiziario sull'ambiente e sull'allarme riscaldamento globale)

Esempio di UA

- Verona – Cl. V primaria ▶
- Padova – Cl. II secondaria di primo grado ▶

Terza parte

**VALUTARE
LE COMPETENZE**



Cosa valutare?

Una prima distinzione

- Capacità / Competenza
- Conoscenze / Abilità

ICEBERG COMPETENZA

(Spencer e Spencer)

L'ICEBERG DELLA COMPETENZA



Valutare le competenze

- Difficoltà a valutare “sotto la superficie dell’acqua”
- Necessità di **strumenti diversi**

La valutazione tradizionale fornisce dispositivi utili ad accertare le conoscenze e le abilità possedute dall’individuo, ma rischiano di risultare parziali e inadeguate per esplorare le diverse dimensioni connesse all’idea di competenza, in particolare quelle più profonde e interne al soggetto.

Valutare le competenze (Pellerey 2004)

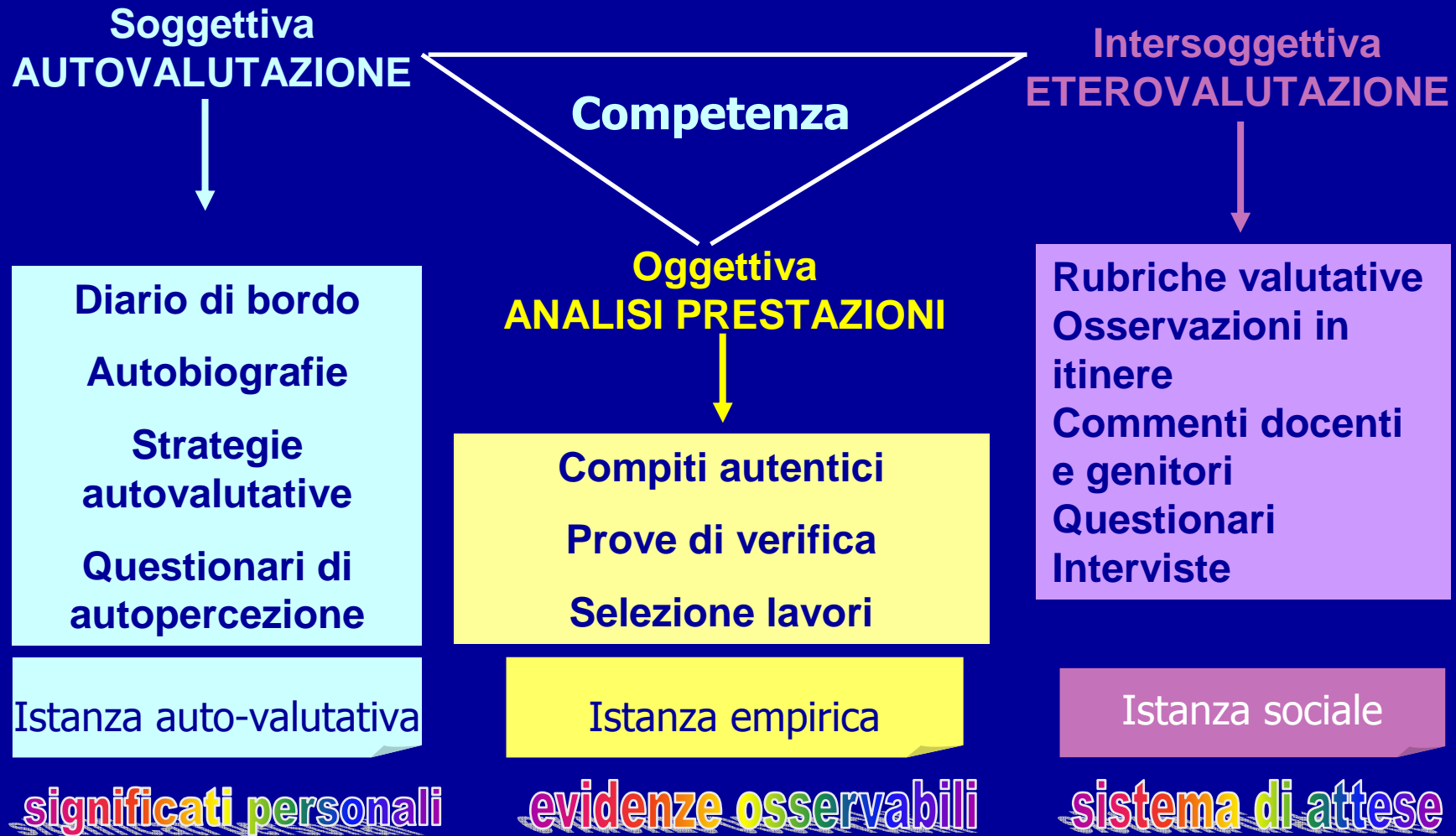
- Osservare **molteplici prestazioni**
- Promuovere capacità di **auto-valutazione**
- **Pluralità di strumenti**



Metodo della **triangolazione** dei dati

Valorizzare la polarità della valutazione

(Pellerey 2004)



Valutare per apprendere

Promuovere **valutazioni autentiche**

Per esprimere:

- pensiero critico
- soluzione dei problemi
- metacognizione
- efficienza nelle prove
- lavoro di gruppo
- ragionamento e apprendimento permanente

È una valutazione che:

- verifica **ciò che uno studente sa**
- verifica “**ciò che sa fare con ciò che sa**”
- è fondata su una **prestazione reale** e adeguata dell'apprendimento

Le rubriche valutative

- Prospetti di sintesi che descrivono una competenza
- Strumenti di progettazione e di valutazione
- Traducono le competenze in indicatori e livelli che rappresentano le prestazioni essenziali affinché una persona possa essere riconosciuta come competente in un certo ambito

Occorre pensare a nuove forme di valutazione rivolte alla comprensione dei processi sottostanti ai risultati, non solo da parte dell'insegnante, ma **anche da parte dello studente** e mirate all'allestimento di ambienti di apprendimento veramente collaborativi dove i vari attori contribuiscono a sviluppare e facilitare il miglioramento continuo dei processi, dei prodotti, dei contesti, attraverso la reciproca conoscenza e comprensione, la personale consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza, la collettiva condivisione di obiettivi educativi chiari, volti al miglioramento e all'arricchimento continuo di se stessi, delle proprie conoscenze e competenze, dei propri modi di essere.

Il docente è colui che facilita l'apprendimento, che orchestra **modalità di valutazione co-partecipate, consapevoli e condivise.**

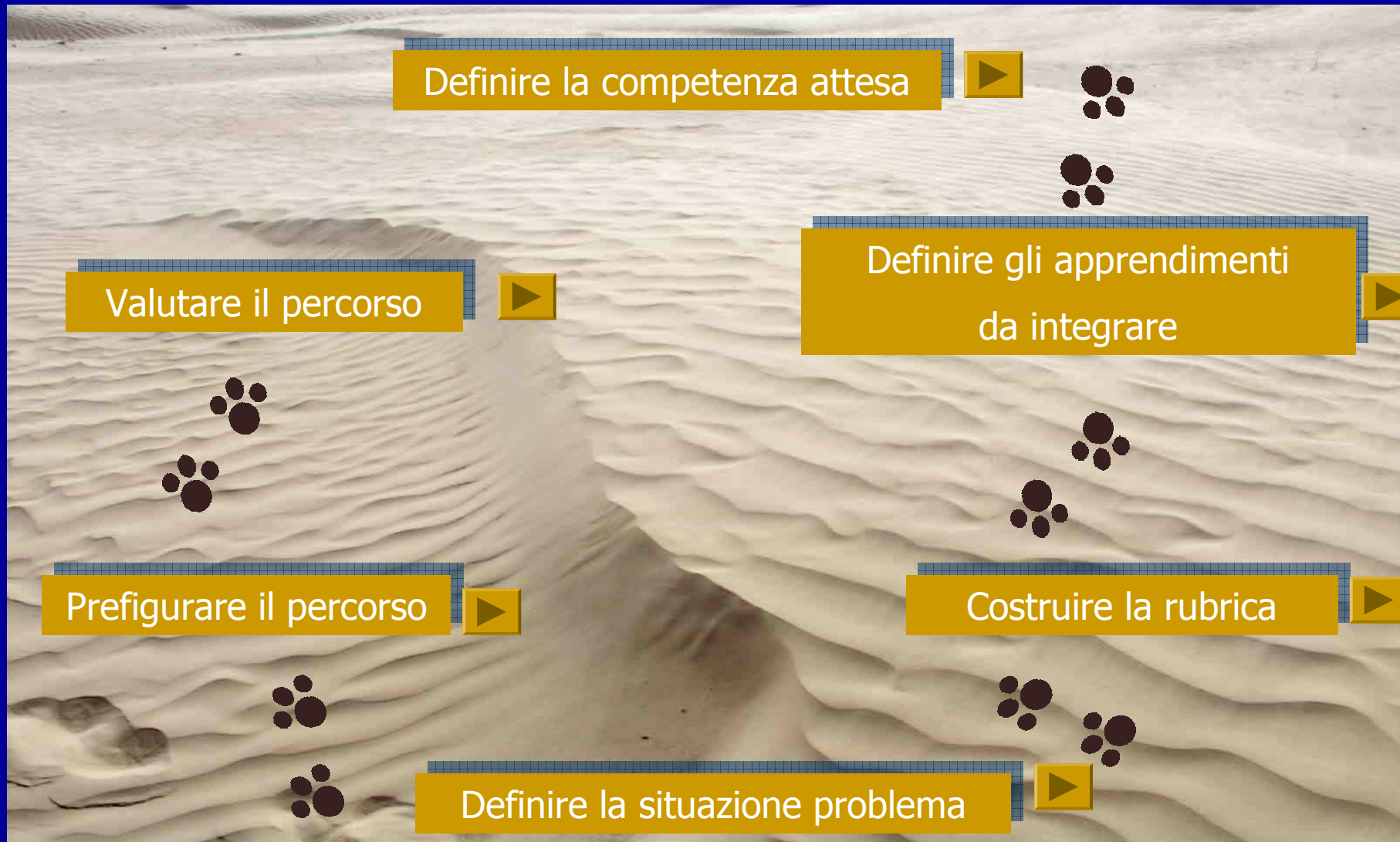
(Varisco 2004)

Il processo di progettazione a ritroso

(Comoglio)

- Fase 1 – Identificare il livello di competenza atteso
- Fase 2 – Determinare le evidenze di accettabilità
- Fase 3 – Progettare esperienze di apprendimento

Dal progetto “Il futuro è oggi. Orientare per non disperdere”. I passi del percorso



***Gli uomini viaggiano per stupirsi
delle montagne,
dei mari, dei fiumi, delle stelle
e passano accanto a se stessi
senza meravigliarsi.***

Sant'Agostino



Bibliografia essenziale di riferimento

- Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004
- Castoldi M., *Valutare le competenze*, Carocci, Roma 2009
- Focchiatti R., *Orientare e orientarsi nella scuola primaria e secondaria. Pratiche di formazione alla progettazione didattica*, Carocci, Roma 2008
- Le Boterf G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2008
- Maccario D., *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Roma 2004.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995
- Varisco B. M. , *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002
- Varisco B. M. , *Portfolio*, Carocci, Roma 2004

ARTICOLI IN RETE

- Mario Comoglio, ***La valutazione autentica***

www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz_autentica.pdf

- Roberto Trinchero, ***Competenze trasversali?***

http://www.apprendimentocooperativo.it/img/competenze_trasversali.pdf