

# LINGUA STRANIERA

L'insegnamento di LINGUA STRANIERA nella didattica per competenze: orientamenti teorici e indicazioni operative.

- ❖ Introduzione
- ❖ Cos'è la competenza
- ❖ Componenti costitutive della competenza
- ❖ Realizzare un approccio didattico per lo sviluppo delle competenze
- ❖ Modelli per l'agire didattico
- ❖ Lavorare per progetti
- ❖ Costruire situazioni-problema
- ❖ Lo sviluppo di una “cultura della competenza”
- ❖ Le competenze chiave per l'apprendimento permanente
- ❖ Le competenze nel progetto DeSeCo (Definitions and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)

L'insegnamento di LINGUA STRANIERA persegue l'acquisizione da parte degli allievi di competenze disciplinari e nel contempo promuove, in uno con gli insegnamenti delle altre discipline, lo sviluppo di competenze trasversali e di competenze "chiave".

La rilevanza che il concetto di competenza ha assunto nella letteratura specializzata e nel quadro normativo della scuola, gli hanno attribuito un valore d'uso non indifferente nella progettazione, organizzazione e realizzazione educativo-didattica.

Dato che alla competenza si collega una indiscutibile dimensione di operatività, non solo nel campo lavorativo ma anche nel campo scolastico, questo vuol dire che a livello di insegnamento-apprendimento si è in grado, con questo tipo di prospettiva sulla competenza, di fornire agli alunni un coinvolgimento autentico in grado di sviluppare acquisizioni consapevoli e situate.

E' evidente la necessità di condividere il concetto di competenza a livello teorico e nei suoi risvolti operativi.

Il dibattito in corso sulla competenza non permette di tracciare in maniera compiuta e condivisa una definizione di competenza. Tuttavia, è possibile indicare alcuni livelli su cui appuntare la riflessione in una ottica di ricerca pedagogica e didattica.

A livello di possibili principi teorici generali, occorre segnalare che:

- Ogni definizione di competenza è il risultato di un lavoro di analisi, di sintesi semantiche, sintattiche e pragmatiche;
- Ogni riflessione sulla competenza ha una precisa teoria pedagogica di riferimento o una epistemologia generale che ne determina l'interpretazione e la pratica

La competenza si configura come un concetto multiprospettico e polisemico. Va quindi analizzato da diversi punti di vista, da diverse epistemologie e domini disciplinari, con l'aiuto di riflessioni teoriche e di pratiche rinvenibili in contesti diversificati.

Essa, come altri concetti di carattere pedagogico, è soggetta ad una evoluzione storica, sociale nonché pedagogica e didattica e, tenendo costantemente in conto la riflessione proveniente dal mondo aziendale in cui tale concetto è nato e si è sviluppato, formativa.

### *Più componenti implicate*

La competenza non è riducibile alla sola dimensione cognitiva. Essa include, sicuramente, una componente relativa agli atteggiamenti, quindi, agli aspetti motivazionali, affettivo-cognitivi...

Infatti, dal punto di vista soggettivo, si fa notare, una competenza sufficientemente complessa può essere descritta come capacità di orchestrare in maniera valida ed efficace, in specifici contesti di apprendimento, un insieme abbastanza articolato e differenziato di risorse interne di natura cognitiva, affettiva e volitiva, in vista del raggiungimento di un obiettivo specifico, tenuto conto anche degli influssi che derivano da fattori di natura relazionale e sociale. In definitiva, la competenza che si manifesta in determinate circostanze deriva, da una parte, dalla storia personale e dai suoi risultati in termini di competenza generale e specifica e, dall'altra, dallo stato interno del soggetto attivato in quella particolare situazione, incluso lo stato motivazionale, le reazioni emozionali, l'umore, ma anche i processi percettivi, di attenzione, di memoria, ecc.

Inoltre, un altro elemento di carattere più specificamente *apprenditivo*, riguarda il "luogo" in cui la competenza "nasce e si sviluppa". La competenza, in effetti, è relativa ai processi di apprendimento e solo in senso indiretto a quelli di insegnamento, nel senso che aiutano a costruire un ambiente adatto allo sviluppo e all'*apprendimento* delle competenze.

Nella costruzione del quadro teorico sul tema "competenza" procederemo, mediante un lavoro *diricostruzione*, ad analizzare le definizioni proposte da vari autori e fonti istituzionali, identificando per ciascuna di esse le dimensioni che sono alla base di tale definizione o interpretazione, ed assemblare un quadro unico di dimensioni rilevanti, che definirà lo *spazio di attributi* complessivo sul quale si può basare una definizione *generativa* di "competenza".

Per cercare di identificare e definire una competenza, anche per riuscire a realizzare un autentico approccio didattico per competenza, occorre saper che esistono diversi elementi o componenti di una competenza. Questi elementi vanno tenuti presenti nella concreta prassi didattica in modo tale che l'insegnante non trascuri nessuna di queste dimensioni nel progettare percorsi formativi fondati sullo sviluppo delle competenze

Le difficoltà nell'affrontare la nozione di competenza sono, tra le altre, di ordine semantico e concettuale.

### *Un concetto complesso...un cammino da percorrere*

Prima di darne una definizione propedeutica e di esaminare le varie definizioni che gli studiosi propongono nella letteratura di settore, giova osservare che la competenza è un concetto complesso o meglio un "costrutto".

Secondo lo studioso R.Trincherò<sup>1</sup>, si definisce *costrutto*, "un concetto astratto riferito ad un individuo (ad es. l'intelligenza, la personalità, l'ansia, la motivazione, la creatività, ecc.), non rilevabile direttamente ma solo attraverso le sue conseguenze osservazionali o sperimentali e sulla base di più di un indicatore. Esempi di costrutti nella prima ricerca sono l'autostima, la motivazione, le abilità di lettura e comprensione, ecc

Un concetto astratto complesso, o *costrutto*, può essere scomposto in due o più *dimensioni*, intendendo con tale termine "un insieme di sottoconcetti, esprimenti ciascuna un aspetto particolare del concetto considerato."<sup>1</sup>

Le dimensioni cioè sono "le componenti del concetto e rappresentano classi di sottoconcetti distinti tra di loro, raggruppabili internamente secondo un criterio."<sup>1</sup>

Si comprende quindi che la competenza è una *qualità* dell'allievo che investe più dimensioni (sfere) personali (cognizione, metacognizione, motivazione, *affettività*)

Sul piano educativo, in una prospettiva didattica, possiamo *vedere* la competenza come un *costrutto* che ingloba in sé diversi ordini di fattori: i fattori *cognitivi*, i fattori *metacognitivi*, i fattori *affettivi*, fattori *emotivi e motivazionali*

Tenendo presente la definizione di *fattore quale* "proprietà, individuale o collettiva, rilevabile empiricamente [...] attraverso opportuni *indicatori*, sui soggetti coinvolti in una determinata situazione educativa"<sup>1</sup> ci si rende conto che rappresenta il riferimento operativo per la progettazione orientata alle competenze, per la loro acquisizione e per la loro verifica e valutazione.

Per permettere al corsista di avvicinarsi al concetto e alla pratica didattica relativa alle competenze, assumiamo che la competenza, in base ad una lettura attenta delle diverse definizioni, potrebbe essere intesa come *la concertazione (mobilitazione, mobilitazione, orchestrazione) dinamica, sistemica ed olistica di saperi (conoscenze dichiarative e metacognitive), di azioni (esperienze trasferibili, abilità), di altri fattori soggettivi*

---

<sup>1</sup>R.Trincherò, *Manuale di ricerca operativa*

*(motivazioni, emozioni, valori, atti volitivi) e intersoggettivi (aspettative degli altri), in un dato contesto e in un dato momento storico dell'individuo.*

Al centro di tale orchestrazione e mobilitazione di risorse individuali vi è il compito che un individuo porta a termine per risolvere un problema o comunque raggiungere uno scopo.

### *Le definizioni degli studiosi*

---

Attraverso le diverse definizioni di competenza che qui presentiamo, in effetti, il corsista potrà rendersi conto della problematicità del termine edella definizione proposta in forma di concetto organizzatore anticipato. Tale definizione, dopo la lettura del modulo, potrà essere adottata e/o modificata per una utilità metodologica rispondente alle particolari situazioni formative delle diverse istituzioni scolastiche e alle esigenze del singolo professionista dell'educazione.

#### *La competenza è “una disposizione interna astratta”.*

La competenza, secondo Noam Chomski, è “l'insieme delle capacità astratte', universali, innate, di un sistema, umano o artificiale, indipendentemente da come queste vengono poi effettivamente utilizzate (performance)” (citato in B.M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2005, p. 78).

Si tratta, come possibile evincerlo dal tipo dell'interesse dello studioso, di un approccio alle competenze che ha avuto molto credito nella storia della linguistica cognitiva. Questa idea di competenza, infatti, è stata sviluppata nel campo della ricerca linguistica

Questo studioso non ha preso in considerazione gli aspetti psicologici della competenza; non si è chiesto, secondo alcuni, cioè se veramente esistano negli uomini queste competenze innate.

#### *Un sistema in azione*

“Con il termine prestazione mi riferisco – afferma Bruno Bara – alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema (umano o artificiale) in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. La differenza (tra competenza e prestazione) è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta (rispettivamente, competence e performance)” (Citato in B. M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2005, p. 80).

In effetti, in questa definizione, si nota come:

- Venga condivisa la natura astratta della competenza evidenziata da altri autori e in altri periodi storici;
- L'aspetto pragmatico della performance (prestazione) acquisti un interesse e un *focus* fondamentale per sgomitolare il concetto di competenza e le sue implicazioni;
- Sia presente la distinzione tra competenza e prestazione.

### *Una concezione molto ampia*

“La competenza può essere definita in termini di attributi o qualità adattive di tipo cognitivo, emozionale, comportamentale e sociale, integrate dalle convinzioni e aspettative implicite o esplicite dell'individuo circa la propria abilità di applicare queste qualità. In altre parole, l'individuo costruisce in base alle valutazioni delle proprie abilità un sé che considera più o meno in grado di affrontare le sfide della vita.

Il concetto di competenza si lega dunque alla tematica del concetto di sé che, pur avendo origini antiche nella storia della psicologia, ha trovato nuovo impulso nei recenti sviluppi della psicologia sociale cognitiva”. (P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1989, pp. 134-135).

Questa presentata è una concezione molto ampia di competenza. In effetti, sembra corrispondere al concetto di “padronanza” che implica, secondo alcuni, il coinvolgimento di elementi personali di natura affettiva.

### *Le competenze non sono di per sé un contenuto*

“Va notato che le competenze – afferma Vertecchi – non rappresentano il risultato diretto dell'apprendimento, ma si costituiscono attraverso un processo ricco di opportunità di apprendimento. In altre parole, le competenze non sono di per sé un contenuto dell'attività della scuola, anche se tale attività è apprezzabile solo a condizione che conduca all'acquisizione di competenze

(Cede-Coordinamento Nazionale per l'autonomia del MPI, *Definire le competenze per la scuola dell'autonomia*, Frascati 5 marzo 1999).

Lo studioso B. Vertecchi pone l'accento sulla non diretta identità tra contenuti e competenze. Tuttavia, gli stessi contenuti, per essere realmente significativi all'interno del percorso formativo, improntato all'insegnamento delle competenze, devono essere finalizzati allo sviluppo delle competenze medesime

### *Saperi messi in atto*

Le competenze sono dei “saperi messi in atto”: è il sapere ciò che permette di riuscire. Quindi, “più io so, più sono competente” (S. Michel, 1993, citato in L. Guasti, *Competenze, teorie degli standard, modelli operativi*, in Quaderni degli Annali dell’Istruzione, *Le competenze di base degli adulti I*).

Questo approccio sostiene che ciò che conduce e spiega l’azione riuscita è il possesso di conoscenze. All’interno di tale concezione diventa possibile stabilire una gerarchia di competenze sulla base del livello di padronanza delle conoscenze sottostanti alla competenza stessa: il diploma ed i titoli di studio diventano, quindi, prove fondamentali che attestano e provano il possesso di competenze

### *Orchestratura di un insieme di schemi*

“Detto un po’ schematicamente, le competenze – afferma M. Pellerey – si possono sviluppare solo in una interazione continua tra conoscenza e azione. Possono quindi anche essere definite come conoscenze in azione. Una competenza può essere allora caratterizzata dall’orchestratura di un insieme di schemi, ciascuno dei quali è una totalità costituita che sottende un’azione o un’operazione relativa ad un campo operativo particolare” (Cfr. M. PELLEREY, *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, C. MONTEGROSSO (a cura di), *Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 242; 254).

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”. (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, p. 12).

In queste definizioni si evince come la competenza sia una prestazione, ma sia da concettualizzare come una mobilitazione e orchestratura di risorse cognitive, affettive e operative che permettono di generare una infinità di pratiche adatte a situazioni sempre rinnovate. In questo modo conoscenze, abilità, atteggiamenti interagiscono e si ricompongono nel concetto di competenza supportata dalla interazione sociale.

### *Mobilitazione delle risorse interne ed esterne*

Una competenza “implica la messa in moto delle risorse interne disponibili e la valorizzazione, quando utile o necessario, di quelle esterne pertinenti allo svolgimento

ottimale del compito da affrontare. Quest'ultimo va interpretato in maniera corretta. Cioè, si deve comprendere bene che cosa esso richiede sia in termini di risorse interne (conoscenze, abilità e disposizioni stabili) e di risorse esterne (persone, strumenti, materiali, ecc.), sia dal punto di vista di una loro orchestrazione o di un coordinamento secondo un piano di lavoro valido e produttivo. Per sua natura una competenza è una qualità personale interna non direttamente osservabile.”. (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, pp. 12; 113).

In questo concetto fornito da Pellerey troviamo una sorta di definizione di base della competenza. Essa viene vista come l'espressione di un modo particolare di sapere strettamente connesso all'azione. Infatti, essa si configura come una forma di sapere in azione, un saper agire “sapiente”.

#### ***Portare a termine un compito***

Ciò che possiamo cogliere della competenza, è la sua manifestazione esterna, cioè la capacità di portare a termine validamente il compito assegnato; rilevare una singola prestazione positiva (o negativa) per poter certificare il possesso o meno di una competenza non è sufficiente. Occorre, secondo questa ottica di interpretazione, disporre di un ventaglio o insieme di prestazioni, sulla base del quale sia possibile arguire la presenza di una competenza che costituisca ormai un patrimonio stabile della persona (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, pp. 12; 113).

#### ***Agire efficacemente in una situazione data***

“Definirei la competenza – afferma Philippe Perrenoud – come la capacità di agire efficacemente in una situazione data, capacità che si fonda su alcune conoscenze, ma non si riduce ad esse”. (P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p. 7). Le competenze sono delle acquisizioni, degli apprendimenti costruiti, non delle virtualità della specie (p. 27).

“Una competenza è dunque un semplice schema? Io, piuttosto, direi che essa orchestra un insieme di schemi. Uno schema è un insieme costituito, che sottende un'azione o un operazione unitaria, mentre una competenza di una certa complessità mette in atto più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità, l'avvio di una ricerca diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione” (p. 33).

Per lo studioso francese la competenza presuppone l'esistenza di risorse da mobilitare, ma non si confonde con esse, poiché al contrario la competenza "vi aggiunge qualcosa rendendole sinergiche in vista di un'azione efficace in una situazione complessa.

### *Fronteggiare compiti e situazioni*

"Concreta o astratta, universale o specializzata, di manifestazione semplice o complessa, una competenza permette di fronteggiare regolarmente e adeguatamente una famiglia di compiti o di situazioni facendo appello a nozioni, conoscenze, informazioni, procedure, metodi, tecniche o ancora ad altre competenze più specifiche" (Ph. Perrenoud, *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* In *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, n° 3, Dossier "Savoirs et compétences", novembre 1998, p. 3)

### *Competenza come caratteristica individuale*

"Per competenza intendiamo una caratteristica individuale causalmente collegata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito" (R.E. Boyatzis, 1982, in L.M. Spencer-S. M. Spencer, 1995, citato in L. Guasti, *Competenze, teorie degli standard, modelli operativi*, in Quaderni degli Annali dell'Istruzione, *Le competenze di base degli adulti I*).

In questa definizione emerge con chiarezza la dimensione di nesso causale che lega il concetto di competenza a quello di azione riuscita.

La competenza, quindi, è ciò che soggiace all'azione riuscita, ciò che permette di agire in modo positivo, efficace, pertinente, riuscito e competitivo. Il problema, però, diventa quello di chiarire e determinare con precisione ciò che si intende per "caratteristiche individuali", cioè di sapere quali sono i fattori che consentono alla persona di agire in modo competente, e quindi con successo, in una mansione o in un compito; si tratta di determinare gli elementi che concorrono all'efficacia di un comportamento competente.

### *La competenza come prestazione*

"La competenza (mastery) è da intendere come 'comportamento (prestazione, performance) abile (skill) che un soggetto è capace di manifestare pubblicamente, in un ambito specifico e secondo condizioni precise' "(F. Mager, K.M. Beach, *Come progettare l'insegnamento. Metodi e mezzi per l'istruzione professionale*, Lisciani-Zambetti, Teramo 1978, citato in B.M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci editore, Roma, 2004, p. 75).

Questa definizione, di matrice comportamentista, è stata usata per dare scientificità alla concezione taylor-fordista della competenza lavorativa come ripetizione acritica di procedure predefinite dove il compito (task) da eseguire veniva analizzato utilizzando tassonomie comportamentali. La competenza venne riferita a comportamenti finali, osservabili e misurabili senza tenere conto dell'importanza delle disposizioni personali. L'equazione qui è chiara tra competenza, prestazione e comportamento. Tale concezione, in ambito scolastico e formativo, provoca una frammentazione esasperata degli obiettivi. Oggi si rifiuta questa equazione come quella tra compito e procedura esecutiva.

C'è da dire che la parola "prestazione", può risultare assai limitativa, fino a ridursi alla considerazione di comportamenti esterni di natura ripetitiva, come, appunto, è avvenuto nel periodo della diffusione degli obiettivi comportamentali. Il ricorso al termine competenza, invece, indica un agire dello studente più impegnativo e complessivo. Le singole prestazioni sono considerate manifestazioni esterne di una possibile competenza e non la competenza stessa. Questa per sua natura non può essere direttamente rilevata in una singola sua manifestazione esterna.

#### *Competenza come disposizione all'azione*

La competenza, afferma N. Jolis, è “una disposizione’ all’azione, come un ‘stato interno che esiste indipendentemente dalla sua manifestazione esterna, ma che, comunque, può essere colto solo attraverso la presenza di una o più prestazioni, ovvero dalla ‘messa in atto’ di una o più competenze”. (B. M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2005, p. 80).

In questa definizione, in un approccio dichiaratamente cognitivista contrario alle tesi comportamentiste, è presente la distinzione tra competenza e prestazione. Inoltre, questa definizione non chiarisce cosa si intende per “disposizione”: essa rimane un concetto molto mago.

#### *La competenza come processo che mobilita risorse*

“La competenza non è uno stato ma un processo, e risiede nella mobilitazione delle risorse dell'individuo (sapere teorico e procedurale, saper fare procedurale, esperienziale e sociale), e non nelle risorse stesse e si configura quindi come un saper agire (o reagire) in risposta ad una determinata situazione-problema, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance, sulla quale altri soggetti (superiori o colleghi) dovranno esprimere un giudizio” (Cfr. B.M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2005, pp. 44-48).

Questa definizione mette l'accento sulla competenza come processo che porta il soggetto ad assegnare senso, interpretare le situazioni da affrontare, prendere decisioni pertinenti, progettare e portare a termine efficacemente azioni rispondenti alla situazione.

La competenza, in effetti, secondo Le Boterf è un "sapere combinatorio" in cui entrano conoscenze tecniche, teoriche, metodologiche e procedurali, abilità operative, ma anche reti e sensibilità relazionali che permettono di "attingere" a risorse esterne.

La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità,) da mobilitare né è data dalla loro "somma", ma nell'atto stesso di mobilitazione/combinazione delle risorse che permette di realizzare una performance, raggiungere un risultato.... In questo senso significa saper mobilitare risorse, combinandole in modo originale ed efficace in un contesto dato. La competenza è, insomma, la capacità dell'individuo di combinare in modo appropriato e sempre originale le risorse di cui dispone.

### *Sapere personalizzato*

"Assumiamo la competenza – egli scrive – come un sapere personalizzato che si manifesta in un contesto. Innanzitutto la competenza è un sapere: è un sapere senza aggettivazioni, specificazioni o attribuzioni. Superando le distinzioni artificiose tra sapere, saper essere, saper fare, saper comunicare, ecc., il sapere implica il pensiero e l'intelligenza del soggetto. Il sapere della competenza è tale quando è dotato di senso nella reciprocità tra azione e riflessione, nella circolarità tra senso comune e senso scientifico.

La competenza per esprimersi ha bisogno di un contesto dato. Il contesto può essere disciplinare, professionale o esistenziale: può essere il contenuto di un sapere, può essere l'esperienza passata, può essere un ambiente di apprendimento, sia esso reale o virtuale. La competenza esperta è ricca di contesti diversi, piuttosto che di saperi. In sintesi possiamo rappresentare graficamente la competenza come risultato dall'incrocio ortogonale di quattro fattori: la conoscenza, l'esperienza, la riflessione e l'azione. (F. Tessaro, *L'articolazione delle competenze* (2° lezione on line), SSIS Veneto, pp. 2-3).

Questa definizione dello studioso F. Tessaro acquista una sua importanza perché direttamente riferita al contesto scolastico. Essa è la conclusione di una analisi che lo stesso autore fa su diverse definizioni di competenza.

### *Concetto complesso e dinamico*

Secondo lo studioso D'Amore la Competenza "è concetto complesso e dinamico". E' un costrutto complesso perché è l'insieme di due componenti: l'utilizzo (esogeno) e la

padronanza (endogena) di conoscenze che collegano contenuti diversi in modo elaborativo, interpretativo e creativo;

La competenza è anche un concetto dinamico: “ l’uso e la padronanza non sono l’unica espressione della competenza; la competenza racchiude in sé come oggetto non solo le conoscenze chiamate in causa, ma fattori meta-conoscitivi: l’accettazione dello stimolo a farne uso, il desiderio di farlo, il desiderio di completare le conoscenze che si rivelassero, alla prova dei fatti, insufficienti e dunque lo stesso desiderio di aumentare la propria competenza”.

### *Conoscenze come “base” della competenza*

Per capire a fondo questa definizione del D’Amore, occorre tener presente la definizione di ‘conoscenza’ che lo stesso autore propone: “Una conoscenza è, allo stesso tempo: la rielaborazione di contenuti in modo autonomo, per raggiungere una meta, il risultato di tale elaborazione. Una conoscenza può coinvolgere uno o più contenuti. Un contenuto è una porzione limitata di sapere, ristretta ad un certo ambito e limitata ad un certo soggetto, un certo tema specifico, un certo elemento di tale sapere”.

Da qui si evince che, in questa interpretazione, la base della competenza è una porzione di sapere, un contenuto; l’insieme di elaborazione del contenuto e il risultato di questa elaborazione costituiscono la conoscenza (che dunque è già di per sé dinamica e coinvolge l’allievo, più che l’insegnante).

La competenza è non solo l’uso e la padronanza da parte dell’allievo di tali conoscenze, ma pure un insieme di atteggiamenti che mostrano la disponibilità “affettivamente positiva” a volerne far uso (sempre da parte dell’allievo).

### *La competenza come disposizione a...*

Competenza è, secondo il Forum delle Associazioni Professionali dei Docenti, “ciò che in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), per raggiungere l’obiettivo atteso; è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato”. (Cfr. A.R. Ruggiero, *Documento GISCEL sul curricolo di educazione linguistica*, in *Annali della Pubblica Istruzione-Dossier “Il laboratorio della riforma”*, 1-2 (2000), p. 176).

### *Mobilizzazione di un insieme integrato*

La competenza viene definita da X. Roegiers come “la possibilità, per un individuo, di mobilitare in modo interiorizzato un insieme integrato di risorse in vista di risolvere una situazione appartenente a una famiglia di situazioni problema”.

Riguardo a questa definizione c'è da notare, prima di tutto, la forte accentuazione posta dall'autore sulla potenzialità, sul poter essere. Infatti, in tale definizione si parla di “possibilità” e, dunque, di uno stato latente e potenziale e non attuale, più vicino dunque ad un atteggiamento che non ad un fare. Lo stesso studioso, suggerisce che quando si dice “risolvere una situazione appartenente a...”, quel riferimento a “una” significa “una qualsiasi”. In ambito scolastico, quando si parla di competenza bisogna aggiungere a “situazione” l'aggettivo “significativa”.

Gli studiosi, inoltre, fanno notare come ogni termine utilizzato in questa definizione sia definito in modo rigoroso e come, in particolare, la “mobilizzazione” sia riferita a conoscenze. (Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck Università, Bruxelles, 2000).

## \* *Componenti costitutive delle competenze*

---

### *Più dimensioni coinvolte*

Dal dibattito teso a identificare e definire una competenza emerge un quadro multiprospettico che mette in risalto una molteplicità e diversità di elementi (o componenti o dimensioni) di una competenza, i quali tutti vanno sempre tenuti presenti dal docente di LINGUA STRANIERA nella concreta prassi didattica

Gli elementi *costitutivi* di una competenza possono essere distinti o raggruppati in:

- Cognitivi (saperi, conoscenze)
- Schemi operativi (o di azione)
- Abiti mentali (integrazione di più schemi)
- Abilità (specifiche)
- capacità (trasversali)
- fattori Socio-emozionali
- fattori metacognitivi (autoriflessione, automonitoraggio e autoregolazione)
- Situazioni e compiti da affrontare

Quest'ultimo elemento evidenzia che una competenza si definisce sempre a partire dalla situazione da affrontare ovvero dal compito da svolgere e portare a termine

### *I saperi*

Usualmente i saperi vengono assimilati ai contenuti e questi concetti “fanno riferimento ad elementi di conoscenza, generalmente formalizzati, che hanno una natura sociale e collettiva e che sono proposti a scuola con l'insegnamento, attraverso processi di trasposizione didattica. Con il termine contenuti di insegnamento, comunemente, si designano quei saperi disciplinari che sono stati scelti per fare parte di un *curriculum* di studi” (D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p. 80).

In riferimento alla costruzione di competenze, è opportuno che vengano scelti quei saperi i quali, anche se non risultano sempre immediatamente finalizzati alla risoluzione di una situazione specifica, pongono le basi per acquisizioni future. Questi saperi vengono definiti “saperi metodologici”.

### *Saperi metodologici*

I saperi metodologici sono quei saperi essenziali per sostenere l'apprendimento. “Fra i saperi, ve ne sono alcuni la cui utilità appare chiaramente agli occhi dei discenti: certi

concetti, certe regole che essi sono indotti ad utilizzare molto concretamente in situazioni diverse, si possono chiamare 'saperi finalizzati'. Essi sono direttamente utili per affrontare situazioni di vita. Ne esistono altri che non servono nelle situazioni correnti, ma che sono serviti a costruire quei saperi finalizzati...In matematica, ad esempio, apprendere che, nel numero 355, il primo '5' Vale dieci volte il secondo '5' della cifra non è direttamente utile (è un sapere metodologico), ma servirà a comprendere come svolgere operazioni quali l'addizione, la sottrazione". Altri esempi potrebbero essere: il funzionamento del sistema numerico decimale (matematica); la conoscenza delle tipologie testuali (lingua); il concetto di conservazione (scienze).

Nella prospettiva di un insegnamento per competenze, allora, si potrebbe puntare sulla costruzione di conoscenze che richiedano più tempo e più sforzo, piuttosto che conoscenze più immediate, perché alla fine risultano essere più "potenti" e applicabili, cioè capaci a fronteggiare una più vasta gamma di situazioni. (Rogiers, 2004, p. 48 in (D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p. 81-82).

### **Conoscenza**

Si indica l'attività del soggetto a partire dai saperi o dai contenuti d'insegnamento: l'appropriazione da parte del soggetto di stimoli provenienti dall'esterno. Vi sono diverse categorizzazioni delle conoscenze. La più usata è quella che distingue tra conoscenze dichiarative, procedurali, condizionali o contestuali.

"Le conoscenze possono essere dichiarative, procedurali e contestuali.

Le prime riguardano asserzioni fattuali costituite da unità di informazione e da schemi (ad esempio 'quali sono gli ingredienti di una torta di mele').

Le seconde riguardano sequenze di operazioni e decisioni in forma di processi (ad esempio, 'come si fa una torta di mele'), costituiti da algoritmi, se comprendono un dato numero di passi finiti per risolvere un problema standardizzato, o da euristiche, se si basano sulla formulazione di ipotesi personali, sul conseguente controllo empirico e sull'incorporazione di quanto appreso nel processo stesso. Nelle conoscenze procedurali assume importanza la sequenzialità e la consequenzialità delle operazioni e decisioni: sequenzialità per definire quali operazioni e decisioni devono seguirne altre (e non possono precederle), consequenzialità per definire quali operazioni e decisioni danno origine, in modo deterministico o probabilistico, ad altre operazioni e decisioni che delle prime sono conseguenza.

Le conoscenze contestuali designano le condizioni di lavoro in cui applicare le conoscenze dichiarative e procedurali (sapere quando utilizzare una data risorsa)” Cfr. R. Trincherò, *Competenze trasversali?*, reperibile in

[www.apprendimentocooperativo.it/img/competenze\\_trasversali.pdf](http://www.apprendimentocooperativo.it/img/competenze_trasversali.pdf).

Per una autentica progettazione per competenze, è necessario che l’alunno apprenda le conoscenze necessarie (insieme ad altri tipi di risorse) per svolgere compiti o sostenere ruoli in una situazione data.

### *Conoscenze stabilizzate*

I contenuti culturali, che devono essere appresi e trasformati in conoscenze, che faranno da base per un utilizzo efficace dei processi cognitivi, affettivi, sensomotori a fronte di una determinata situazione, vanno stabilizzati. Essi devono, cioè, essere “disponibili come strumenti per l’esercizio di una competenza. Si tratta di elementi di sapere che hanno una natura prevalentemente decontestualizzata, nel senso che costituiscono elementi di conoscenza di ‘base’, che possono entrare a far parte di diversi compiti”

Questa stabilizzazione, però, non deve essere statica, ma dinamica. In effetti, si tratta di “unità di sapere disciplinare definite attraverso le azioni che si possono esercitare su di esse. In altri termini, le conoscenze, per entrare a far parte di una o più competenze, vanno acquisite come azioni, fisiche o intellettuali, esercitabili su un certo contenuto. Ad esempio non si tratterà di ‘conoscere i numeri fino a 1000’, ma di ‘leggere, scrivere e nominare i numeri naturali fino a 1000’ e di ‘comparare, scomporre, ordinare, rappresentare e classificare dei numeri fino a 1000” (D. Maccario, *Insegnare per competenze* SEI, Torino 2006, p. 83). Alcuni esempi chiariscono quanto detto. Recitare correttamente la tabellina del 7, coniugare un verbo al passato...

Sviluppare una competenza significa apprendere ad identificare e ritrovare le conoscenze pertinenti; se queste sono già presenti, organizzate e configurate dal concetto, il compito risulta enormemente facilitato

### *Capacità*

Tra gli studiosi non vi è accordo sulla definizione da assegnare al termine “capacità “e persistono confusioni tra questo termine e il termine “abilità “. “Il problema dipende – come segnala lo studioso R. Trincherò – anche da istanze di natura linguistica: “abilità “termini inglesi con significato tra di loro molto diverso quali “ability “, “skill “, “adeptness “,

“craft” e con “capacità” termini eterogenei quali “capacity”, “capability”, “capableness”, “faculty”, “potentiality”.

“La capacità sarebbe definibile – secondo Allal – come una disposizione generale del funzionamento cognitivo, affettivo, sociale e sensomotorio, formata attraverso un lavoro di rispecificazione nei diversi ambiti della competenza. La capacità abbraccerebbe insiemi di competenze affini e sarebbe caratterizzata da una naturale trasversalità rispetto alle competenze del gruppo. Secondo Gillet (1991) la capacità sarebbe frutto dell’acquisizione di competenze in più settori e sarebbe un elemento trasversale, sottostante a queste. Secondo Perrenoud (2001) la capacità sarebbe una potenzialità del soggetto relativamente indipendente dal contesto, una delle risorse mobilitabili dalla competenza, la quale però sarebbe legata ad un contesto specifico. Le competenze mobiliterebbero queste capacità e le porterebbero a compimento: partecipare ad una data discussione e fare bella figura sarebbe, secondo l’autore, una competenza, la quale mobiliterebbe capacità quali saper ascoltare, saper intervenire, saper porre domande, saper concludere il discorso, ecc. Secondo lo studioso francese R. Wittorski (1998, citato in Lévy, 2002), la capacità sarebbe una sorta di “competenza decontestualizzata”, una disposizione ad agire trasversale, una potenzialità di azione del soggetto. Secondo Galimberti (1992), capacità sarebbe un termine generico volto a designare la possibilità e l’idoneità di un soggetto a svolgere un’attività o ad assolvere un compito. Essa designerebbe una disposizione generale del funzionamento cognitivo suscettibile di modificarsi e di crescere nel corso del percorso di apprendimento del soggetto (Roegiers, 1999) e sarebbe distinta dall’attitudine, la quale designerebbe un tratto innato del soggetto, una capacità potenziale che rende un individuo adatto a una determinata attività consentendogli di ottenere risultati in quella determinata attività più rapidamente ed agevolmente rispetto ad altri soggetti”.

### **Capacità/abilità**

Lo studioso Trincherò, dopo avere analizzato diverse definizioni di capacità e di abilità, conclude che da queste definizioni sembrano emergere alcune “costanti: a) la *capacità* fa sempre riferimento ad una disposizione generale e si situa su un piano astratto, non direttamente osservabile, al pari della competenza; b) competenza e capacità sarebbero strettamente intrecciate: da un lato le capacità del soggetto troverebbero realizzazione attraverso le sue competenze, dall’altro le competenze darebbero forma ed espressione a queste capacità, e sarebbero un elemento che contribuirebbe in modo determinante a definirle e renderle osservabili: le capacità realizzate assumerebbero forma, contenuto e significato nelle competenze; c) le manifestazioni esterne della presenza di una competenza

in un determinato settore sarebbero le abilità che il soggetto dimostra nel risolvere i problemi teorico/pratici in quel dato settore; esse si situerebbero su un piano diverso rispetto a capacità e competenze perché rappresenterebbero elementi direttamente osservabili, utilizzabili come indicatori della presenza di una competenza sottostante (a sua volta espressione di una capacità), ma in nessun modo identificabili direttamente con esse. Stante queste premesse, l'abilità si può considerare come un saper fare espresso, manifestato, osservabile, la capacità come un saper fare in potenza e la competenza l'elemento che rende possibile il raccordo. Le prestazioni che il soggetto compie in risposta a determinate consegne valutative si possono considerare l'espressione delle capacità di un soggetto, le quali prendono forma in concrete abilità da lui dimostrate, osservabili e valutabili" (Cfr. R. Trincherò, *Competenze trasversali?*,

In fondo, in una prospettiva scolastica il problema potrebbe essere sciolto tenendo presente che la capacità non fa riferimento a nessun dominio disciplinare o del sapere e che, invece, l'abilità è "dominio dipendente", cioè riferibile ai singoli domini disciplinari.

### *Schemi di azione*

Gli studiosi che si interessano di competenza hanno constatato che la "natura di una competenza può essere descritta anche utilizzando il concetto di schema. Per Piaget lo schema operativo è la 'struttura invariante di una operazione o di un'azione', che consente accomodamenti minori di fronte a una varietà di situazioni che si riferiscono alla stessa struttura. Esistono, però, diversi tipi di schemi e differenti livelli del loro sviluppo. Le abitudini elementari sono certamente degli schemi d'azione, ma in questo caso si tratta di schemi semplici e abbastanza rigidi. Così lo schema 'bere da un bicchiere' permette di adattarsi alle diverse forme, ai diversi pesi, volumi e contenuti.

In genere, gli schemi operativi implicati in una competenza si apprendono dalla pratica, dall'esercizio concreto, ma ciò non significa che non si appoggino su alcuna teoria. Anzi. Ciò che permette di collegare tra loro le varie esperienze operative è una sorta di riflessione critica, che è tanto più efficace, quanto più sostenuta da categorie e quadri concettuali. E in questo progressivo organizzarsi e stabilizzarsi degli schemi d'azione gioca, in maniera assai rilevante, anche la componente affettiva. Infatti, è del tutto evidente l'incidenza della risonanza emozionale e della percezione del significato e valore delle esperienze pratiche sulla loro accettazione o sul loro rifiuto. (M. Pellerè, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, p. 46).

### *Più schemi...da mettere in atto*

“Sono gli schemi che ci permettono di mobilitare le conoscenze, i metodi, le informazioni, le regole per affrontare una situazione, poiché questa mobilitazione esige una serie di operazioni mentali di alto livello. Una competenza è dunque un semplice schema? Io, piuttosto, direi che essa orchestra un insieme di schemi. Uno schema è un insieme costituito, che sottende un’azione o un’operazione unitaria, mentre una competenza di una certa complessità mette in atto più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità, l’avvio di una ricerca diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione, ecc. Nel football, la competenza del centravanti che conduce un contrattacco è quella di smarcarsi, ma anche di chiedere il passaggio, di anticipare i movimenti della difesa, di stare attenti al fuorigioco, di cercare la posizione dei suoi compagni, di osservare l’atteggiamento del portiere avversario, di valutare la distanza dalla porta, di immaginare una strategia di sfondamento, di individuare la posizione dell'arbitro... Altrettanti schemi che possono essere curati con l’allenamento, ma di cui solo l’orchestrazione consente un’attuazione efficace”. (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, pp. 32-33).

### *Orchestratura di schemi*

Nella prospettiva della competenza come orchestratura di schemi d’azione, M. Pellerey afferma che “una competenza può essere allora caratterizzata dall’orchestratura di un insieme di schemi di natura cognitiva e affettiva, ciascuno dei quali è una totalità costituita, che sottende un’azione o un’operazione relativa a un campo operativo particolare. Una competenza di una certa complessità mette in opera più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e d’azione, che implicano inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, stime di probabilità, diagnosi a partire da un insieme di indici, ricerca di informazioni pertinenti, formazione di una decisione, ecc. Sulla base di questo insieme di azioni e di operazioni può a poco a poco sviluppare uno schema complesso, ormai talmente interiorizzato, da risultare come componente stabile di una ‘pratica incosciente’, cioè di una competenza ormai naturalmente e immediatamente messa in atto in una varietà di situazioni, anche poco familiari” ((M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, p. 48).

## **Abito**

Secondo lo studioso M. Pellerey, tra schemi (operativi) e abito vi è una stretta correlazione. Nel delineare questa correlazione, lo studioso fornisce una definizione di abito. "Gli schemi, poi, possono integrarsi – egli afferma – progressivamente in un abito. Un abito è un piccolo insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costituirsi in principi espliciti" (Bourdieu, 1972: 209); si tratta di un "sistema di disposizioni durature e trasportabili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ciascun momento come una matrice di percezioni, di apprezzamenti e di azioni, e rende possibile il portare a termine compiti infinitamente differenziati, grazie a trasferimenti analogici di schemi che permettono di risolvere problemi della stessa forma" (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, pp. 47-48).

## **La dimensione affettiva e autoriflessiva**

"Ciò che permette di collegare tra loro le varie esperienze operative è una sorta di riflessione critica, che è tanto più efficace, quanto più sostenuta da categorie e quadri concettuali. E in questo progressivo organizzarsi e stabilizzarsi degli schemi d'azione gioca, in maniera assai rilevante, anche la componente affettiva". (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, p. 40).

Infatti, è del tutto evidente l'incidenza della risonanza emozionale e della percezione del significato e del valore delle esperienze pratiche sulla loro accettazione o sul loro rifiuto. Motivazione, atteggiamenti, valori, senso di autoefficacia, aspettative sociali...sono elementi di non poco conto che contribuiscono a sviluppare le competenze

## **Atteggiamento**

"In un senso generale, si può definire un atteggiamento come una disposizione interna sufficientemente stabile, che influenza le scelte e le azioni personali nei riguardi di categorie di persone, di oggetti o di avvenimenti. È una disponibilità di base, che si è venuta a costituire a poco a poco sulla base dell'esperienza e della riflessione, che esercita un'influenza orientativa e propulsiva sul tipo e le modalità di azione e di relazione nei riguardi di persone, cose, situazioni, avvenimenti.

Ogni atteggiamento ha quindi un nucleo cognitivo, più o meno chiaro e articolato, che fa da riferimento esplicativo delle proprie scelte e dei il livello di sentimenti positivi o negativi nei riguardi di cose, persone, o avvenimenti. Un terzo aspetto riguarda la disponibilità o prontezza a impegnarsi nell'azione. Un atteggiamento posseduto nel vero senso del

termine è possibile individuarlo attraverso la facilità con cui uno studente accetta di fare o di scegliere qualcosa o un'attività, ovvero si dirige spontaneamente verso di essi". (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, pp. 69; 72).

### *Il valore*

Assai vicino al concetto di atteggiamento, con la differenza che l'accento, per il valore, è posto maggiormente sull'apporto di significato personale e sul contributo alla crescita che ne deriva. Questo accenno comporta una conseguenza, che un valore non è una qualsiasi tendenza alla scelta e all'azione, bensì una disposizione interna stabile generale. I valori sono collocati alla radice degli stessi atteggiamenti. Essi forniscono il senso e la forza motivante alla scelta e all'azione. (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, pp. 69; 72).

### *La motivazione*

Un vero e influente stato motivazionale implica non solo il dare senso o valore all'obiettivo che costituisce la base della decisione, ma anche riconoscere che si hanno a disposizione le risorse pratiche (capacità operative, strumenti, schemi d'azione) adeguate per poterlo raggiungere.

"È questo il concetto di motivazione proprio di Aristotele per cui oggi diremmo che le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività prefigurate a essi strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano il comportamento, finché non è stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (a esempio il sé) e/o finché non sono state tradotte in routine comportamentali disponibili all'organismo.

Un processo formativo deve tener conto, certamente, degli influssi che sull'apprendimento derivano dalla percezione di sé rispetto ai compiti che la situazione implica, come giudizi di autoefficacia e attribuzioni di valore. Ma occorre anche che vengano sviluppate particolari capacità di percezione dei caratteri e delle esigenze poste dalla situazione stessa e l'acquisizione effettiva delle abilità necessarie per affrontarla efficacemente. Infine, e non è poca cosa, occorre promuovere capacità di autogoverno, di costanza e di perseveranza nel portare a termine le imprese decise e avviate. La percezione della propria competenza nell'eseguire un compito specifico gioca un ruolo centrale in tutte le teorie che considerano la motivazione al successo" (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, pp. 69; 72).

### *L'orientamento motivazionale e la dimensione soggettiva della competenza*

Le teorie motivazionali odierne mettono in evidenza quello che è stato chiamato l'orientamento motivazionale: se ci si impegna, cioè, perché interessati a portare a termine in maniera valida ed efficace il compito da svolgere in quanto ciò è considerato valido in se stesso; oppure l'energia è attivata dalla ricerca di primeggiare, di prevalere sugli altri, di ottenere giudizi positivi e riconoscimenti sociali. Si distingue in questo caso tra orientamento al compito e orientamento all'io. Nelle situazioni concrete di apprendimento i due orientamenti spesso coesistono, in quanto normalmente non solo si desidera imparare, ma anche ottenere un riconoscimento adeguato del risultato del proprio impegno. Dal punto di vista, però, dell'apprendimento scolastico è importante tener conto dell'intenzione che nello studente prevale quando questi si impegna nello studio. Se prevale in maniera eccessiva il solo orientamento al risultato, può insinuarsi la tendenza a mettere in atto tutte le strategie utili a tale fine, talvolta utilizzando anche modalità di azione non corrette, a esempio copiando da altri. Più pericolosamente, può emergere una forma di preparazione che tiene conto solo del superamento di un'interrogazione o di un esame, con il sottinteso che, ottenuto tale scopo, ci si può dimenticare di quanto è stato ormai oggetto di accertamento. In questo senso è centrale in un percorso di apprendimento che il soggetto abbia l'intenzione di acquisire effettivamente una determinata competenza e non solo di ottenere un qualche riconoscimento o certificazione sulla carta (Cfr. C. Messina, *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma 2007).

### *Il senso di autoefficacia*

Le attese di successo sono le stime soggettive che si formulano nei riguardi della possibilità di concludere positivamente un dato compito. Tali attese aumentano se ci si percepisce capaci di farlo e si attribuisce alla riuscita un alto valore personale. La concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità a impegnarsi in un'attività o in un compito da svolgere e sul livello e continuità dello sforzo messo in atto. Il percepire la propria capacità come debole e, contemporaneamente, pensare che tale capacità sia un tratto stabile della persona, porta generalmente a un debole impegno e a un'incostanza nello sforzo. Viceversa, chi pensa di possedere un'elevata capacità e questa è ritenuta una dote stabile, di fronte ai successi coltiva maggiori attese di successo, anche se non sempre queste possono essere collegate a maggiori sforzi e impegni di studio (Cfr. C. Messina, *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma 2007).

### *Percezione della propria competenza*

La percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni. La gente tende a evitare compiti e situazioni che ritiene superiori alle proprie capacità, mentre cerca attività nelle quali pensa di essere in grado di agire positivamente. I giudizi di auto-efficacia sono direttamente collegati alla motivazione. La percezione di riuscire a controllare o dominare una situazione nuova e sfidante provoca un'emozione positiva in grado di generare nuove tendenze a cimentarsi in compiti analoghi. In particolare, la percezione di una crescita di competenza in un settore specifico è una potente molla a impegnarsi sempre più e con sempre più costanza in compiti simili. Analoghe osservazioni si possono trarre dalle teorie piagetiane relative allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità nell'interazione con l'ambiente. Il sentirsi capaci è fonte di gioia e di orgoglio e il soggetto di conseguenza cerca situazioni e compiti che possano offrirgli le stesse esperienze o, anche, superiori.

### *L'aspettativa sociale (dimensione sociale o intersoggettiva della competenza).*

Alcuni studiosi, nel definire una persona competente, in genere, indicano che ci si riferisce al fatto che questi ha svolto in maniera soddisfacente qualche attività o compito particolare e che non si è avuta notizia di giudizi negativi nei suoi confronti, individuando così una caratteristica peculiare della persona. Essa viene ritenuta veramente competente quando si presenta come uno specialista nel trattare casi particolarmente complessi e difficili. "Il giudizio sociale svolge un ruolo particolarmente significativo nel definire la competenza di un individuo. Questo giudizio, cioè, dipende dalla testimonianza pubblica di aver ottenuto risultati positivi nello svolgimento di attività e compiti impegnativi. Sia la dimensione soggettiva, sia quella intersoggettiva sono state sottolineate fortemente in questi ultimi decenni non solo per l'evoluzione degli studi filosofici e psicologici relativi all'agire umano, ma anche per contrastare la tendenza a considerare solo la dimensione oggettiva della competenza.

La dimensione intersoggettiva è stata la prima a essere valorizzata, sia in campo scolastico, sia in ambito lavorativo, e permane ancora dominante nella considerazione comune, anche perché è quella che più facilmente può fornire un insieme di indicatori, dai quali risalire alla competenza stessa. Tali indicatori possono, infatti, essere resi operazionali, nel senso di renderli capaci di cogliere, e in qualche modo misurare, elementi caratterizzanti una o più competenze, in particolare sotto forma di prestazioni osservabili e valutabili in contesti specifici. Se è importante definire una competenza a partire dal compito, o dall'insieme di compiti, che la persona è in grado di affrontare positivamente, occorre sottolineare anche

che tale capacità deriva da qualità personali, soggettive, e dalla possibilità di relazionarsi e di valorizzare altre risorse, sia in termini di persone, sia di mezzi e strumenti. Molte volte solo la collaborazione con altri e l'avere a disposizione risorse strumentali consente di portare a termine compiti che hanno soggettivamente caratteri di complessità e novità” (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, pp. 71-74).

### **La cooperazione**

Dal punto di vista della dimensione intersoggettiva della competenza si può insistere anche sul concetto di competenza collettiva, cioè di competenza che viene co-prodotta dai membri di una organizzazione o di una comunità, come quella scolastica, che vengono così a configurare una rete di competenze che non solo collaborano nell'attività realizzativa propria dell'istituzione, ma anche nel suo sviluppo. “Diviene così centrale il concetto di cooperazione tra persone che sanno interagire, che possono interagire, che vogliono interagire in maniera valida e feconda. Ciò comporta costruzioni e apprendimenti condivisi di rappresentazioni, riflessione comune sull'esperienza e i risultati dei progetti, messa in opera di metodi, di lavoro appropriati e di funzioni di mediazione; ma anche un'architettura e una gestione delle competenze che diano spazio alla complementarità, all'interfacciamento, allo scambio; che motivino e valutino i risultati anche in termini di collaborazione, che facilitino le relazioni di solidarietà e di convivialità. Tutto ciò ha riflessi anche nel mondo dell'educazione scolastica, in particolare nelle classi della secondaria di secondo grado o superiore. Le competenze base o, come oggi si preferisce dire, le competenze chiave del cittadino e del lavoratore hanno oggi un'incidenza sulla vita e sui progetti di inserimento sociale e professionale della massa degli studenti assai più forte e decisiva rispetto a pochi decenni or sono” (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, p 82).

### **La situazione**

Le competenze possono essere definite in funzione delle situazioni e, quindi, esse sono tanto situate quanto le conoscenze in un contesto sociale e fisico. Il concetto di situazione diventa allora l'elemento centrale dell'apprendimento, un suo elemento costitutivo: è in situazione che l'allievo si costruisce, modifica o rifiuta delle conoscenze situate e sviluppa competenze altrettanto situate. Le situazioni all'interno delle quali gli alunni possono sviluppare delle competenze sono determinanti. Le conoscenze che il soggetto costruisce, se permettono di affrontare la situazione, costituiscono risorse, fra le altre, che consentono al soggetto di sviluppare competenze in quella stessa situazione o in situazioni simili. Conoscenze e competenze si articolano strettamente all'interno di una situazione, si

costruiscono in stretta interazione e sono temporaneamente adatte per far fronte a quella situazione ((M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, p. 44).

***Riflessioni: alcune esigenze***

Veramente molteplici sono le componenti di una competenza. All'insegnante, al professionista dei processi formativi, allora, non rimane altro da fare che quello di rendersi conto di questa molteplicità di componenti e agire di conseguenza. Occorre cambiare modo di progettare, insegnare, costruire situazioni di apprendimento.

Anche l'alunno stesso dovrà avere consapevolezza dell'esigenza di un nuovo modo di imparare.

## *Realizzare un approccio didattico per lo sviluppo delle competenze*

---

### *Una proposta operativa in mancanza di indicazioni codificate*

La scuola sembra non essere ancora pronta ad affrontare un insegnamento e un apprendimento per competenze. Alcune indicazioni pedagogiche e didattiche permettono di incominciare a fissare dei paletti metodologici. La competenza vuole: l'attivazione di due logiche nei confronti del sapere, un nuovo rapporto con il sapere, un nuovo modo di progettare e di creare situazioni di apprendimento.

### *Due logiche insieme*

Nel nuovo approccio per competenza, l'insegnante deve incominciare a mentalizzare che "i saperi sono risorse da mobilitare per identificare e risolvere problemi, preparare e prendere decisioni. Il loro valore si misura dalla loro capacità di essere utilizzati in un determinato momento e di essere pertinenti con la situazione. Sviluppare competenze non equivale alla assimilazione dei saperi. Quello che bisogna abbandonare è un approccio disciplinare all'insegnamento dei saperi, a favore di un approccio che permette agli insegnanti di trasmettere la propria disciplina in rapporto ad un problema. Le competenze si costruiscono esercitandosi sulla base di situazioni d'insieme complesse. Bisognerebbe mettere gli alunni di fronte a problemi (disciplinari o meglio interdisciplinari) che li obbligano a ricercare informazioni e saperi, a identificare, quindi, le risorse di cui sono carenti e ad acquisirle, per ritornare, più dotati, a trattare la situazione".

Questo non vuol dire che bisogna rinunciare ad ogni tipo di insegnamento organizzato nel modo tradizionale. Il nuovo approccio per competenze contiene in sé due possibili logiche: una rivolta ad un insegnamento "di ciò che è necessario sapere prima di agire" e un'altra rivolta allo sviluppo delle competenze. La prima logica è già patrimonio della pratica docente. La seconda è una strada del tutto nuova che si persegue attraverso tutta una serie di trasformazioni da parte del docente (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, 75-80).

### *Un nuovo rapporto con i saperi*

Occorre, prima di tutto abbandonare l'idea che "il sapere sia costituito da una gerarchia che va dal sapere erudito e disincarnato a saperi senza nome usciti fuori dall'esperienza. Inoltre, "lavorare alla costruzione di competenze significa accettare di presentare il minimo richiesto, ben sapendo che il resto verrà 'un'altra volta', in un'altra occasione, in modo certamente più scollegato ma in funzione di un reale bisogno". In un lavoro centrato sulle

competenze è il problema che organizza le conoscenze, non il discorso. Il ruolo dell'insegnante è quello di essere un coach, un allenatore, "la cui bravura non consiste nell' esporre i saperi in modo discorsivo, ma nel suggerire e far emergere i legami tra i saperi e le situazioni concrete" e questo richiede uno spazio formativo integrato (realizzazione di obiettivi di apprendimento insieme a progetti didattici finalizzati all'acquisizione di competenze) in cui sviluppare competenze" (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p. 74).

### *Una rivoluzione copernicana nella pratica scolastica*

Occorre mentalizzare che non esiste una gerarchia di saperi: quelli eruditi, della ricerca e quelli dell'azione della pratica. "Considerare i saperi in rapporto all'azione vuol dire anche accettare il disordine, l'incompletezza dei saperi mobilitati come caratteristiche proprie dell'azione.

Ogni insegnante non dovrebbe fare l'errore di dare agli alunni le consonanze di base per poi mobilitare le competenze ritenendo che queste stesse competenze, prima di essere mobilitate devono essere acquisite secondo una metodica progressione e organizzarle in un "testo del sapere". L'approccio disciplinarista va abbandonato a favore di un insegnamento per problemi: a disciplina non viene abbandonata, ma la propria disciplina deve essere trasmessa in rapporto ad un problema. Questo vuol dire che le due logiche possono coesistere, ma occorre limitare la logica dell'insegnamento disciplinare che vuole sempre a tutti i costi "fare tutto il programma". (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p. 75).

### *Padroneggiamento delle discipline versus programma*

L'approccio didattico per competenze richiede che l'insegnante:

- Si allontani dalle prescrizioni "professionali" deformanti, più che normative che vogliono "lo svolgimento del programma";
- Individui gli apprendimenti effettivamente richiesti, siano essi stati previsti o meno, essenziali per affrontare una situazione problematica e risolverla;
- Conosca in maniera pertinente la matrice disciplinare del suo insegnamento e, quindi,
- Faccia un lavoro di progettazione fondato sull'individuazione dei nuclei fondanti, degli aspetti fondanti che costituiscono e organizzano come tale la sua disciplina e la distinguono da altre se pure simili o che si situano sullo stesso confine epistemologico.

### *Una capacità di trarre l'essenziale*

L'insegnante, deve avere una grande libertà di fronte ai contenuti, deve avere la capacità di leggerli con spirito critico, senza essere schiavi di tutti i compromessi di cui essi sono il risultato, risalendo ogni qualvolta possibile alla fonte della trasposizione, osando trarre l'essenziale, per non perdersi nel dedalo dei saperi.

Sapere trarre l'essenziale non è una abilità gestionale. Questa competenza richiede un lavoro individuale sul proprio rapporto personale con il sapere e la propria comprensione della realtà. Chi, per esempio, non ha compreso egli stesso le basi del sistema di numerazione, di misura o di rappresentazione, rimane incapace di trarre l'essenziale, in mancanza di una percezione precisa del nocciolo duro, della struttura profonda, dei nuclei fondanti di una disciplina, di una nozione o di una teoria. E questo vuol dire che occorre insistere sulla formazione disciplinare degli insegnanti...come capacità di individuare le dimensioni epistemologiche proprie delle discipline

### *Per una progettazione flessibile*

Un approccio didattico per competenze evita una pianificazione chiusa e poco flessibile: tutto dipenderà dal livello e dal coinvolgimento degli allievi, dai progetti che si saranno avviati, dalla dinamica del gruppo-classe. "Questo dipenderà soprattutto dagli avvenimenti precedenti, giacché ogni problema risolto può generarne altri. A volte risulta salutare tagliare corto su certi esiti e ripartire da un nuovo progetto. Si può anche prendere in considerazione di organizzare l'anno scolastico progressivamente, tenendo conto che una problematica ne trascina un'altra, un progetto che si conclude suggerisce un'altra avventura.

Si tratta di azioni didattiche di cui nessuno conosce in anticipo l'esito, che nessuno, neanche il docente, ha vissuto esattamente nelle stesse condizioni. Una simile pedagogia non può fare a meno di una pianificazione didattica agile. Quando si lavora su progetti o su problemi, si sa quando un'attività comincia, raramente quando e come finirà, poiché è la situazione stessa che porta in sé la sua specifica dinamica.

I progetti hanno le loro esigenze di buona riuscita. Essi hanno senso solo se si dà loro la priorità, almeno in alcune fasi cruciali. Spesso sconfinano su altre parti del curriculum ed esigono, da parte dell'insegnante, una grande flessibilità" (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p. 81).

L'approccio per competenze porta a fare meno cose, a prendere in considerazione un piccolo numero di situazioni forti e feconde, che producono apprendimenti e ruotano attorno a saperi importanti. Questo obbliga a fare a meno di una buona parte dei contenuti che ancora oggi si considerano indispensabili.

### *Cosa fa l'insegnante?*

L'ideale, per una progettazione per competenze, sarebbe di dare molto tempo ad un numero contenuto di situazioni complesse, piuttosto che cominciare una grande quantità di argomenti attraverso i quali avanzare rapidamente al fine di poter voltare l'ultima pagina del libro di testo, l'ultimo giorno dell'anno scolastico.

Ciò esige dal docente:

1. Una grande tranquillità, un controllo delle sue personali angosce, per far sì che la programmazione non diventi un modo semplicistico di rassicurarsi. Non pianificare tutto nei dettagli non impedisce né gli scenari complessivi in cui muoversi né una programmazione indicativa.
2. La capacità d'instaurare diversi sistemi del sapere, di far coesistere parti dedicate alle situazioni-problema con altre più propizie alla progressione di un curriculum strutturato o agli esercizi più convenzionali.
3. Una capacità di fare continuamente il punto in rapporto agli obiettivi fissati per l'anno e di regolare la scelta delle situazioni-problema e, conseguentemente, la gestione dei progetti, tenendo conto delle acquisizioni osservate e di quelle non avvenute.
4. Una grande libertà rispetto ai contenuti, la capacità di leggerle con spirito critico, senza essere schiavi di tutti i compromessi di cui essi sono il risultato, risalendo ogni qualvolta possibile alla fonte della trasposizione, osando trarre l'essenziale, per non perdersi nel dedalo dei saperi.

Saper trarre l'essenziale non è un'abilità gestionale. Questa competenza richiede un lavoro individuale sul proprio rapporto personale con il sapere e la propria comprensione della realtà. Chi, per esempio, non ha compreso egli stesso le basi del sistema di numerazione, di misura o di rappresentazione, rimane incapace di trarre l'essenziale, in mancanza di una percezione precisa del nocciolo duro, della struttura profonda, di una nozione o di una teoria. E questo rinvia alla formazione disciplinare degli insegnanti e alla debolezza delle sue dimensioni epistemologiche... ((Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, 75-80).

### *Stabilire un nuovo contratto didattico*

In una pedagogia centrata sui saperi, il contratto dell'alunno è di ascoltare, di cercare di capire, di fare scrupolosamente gli esercizi e di restituire le sue acquisizioni mediante il sistema di test di conoscenza carta e matita, il più delle volte individuali e registrati.

In una pedagogia orientata alle competenze, "il ruolo dell'allievo è di coinvolgersi, di partecipare ad uno sforzo collettivo per realizzare un progetto e costruire, nella stessa occasione, nuove competenze. Egli ha diritto alle prove e agli errori. E' invitato a partecipare i suoi dubbi, ad esplicitare i suoi ragionamenti, a prendere coscienza del suo modo di comprendere, di memorizzare, di comunicare. Gli si chiede in qualche modo, nel quadro del suo mestiere di allievo, di diventare un 'praticante riflessivo'. Lo si invita ad un esercizio costante della metacognizione e della metacomunicazione. Un simile contratto richiede più coerenza e più continuità, da una classe alla successiva, e uno sforzo incessante di chiarificazione e aggiustamento delle regole del gioco. Esso passa altresì attraverso la rottura con il sistema della competizione e dell'individualismo. Questo rinvia all'improbabile cooperazione tra gli adulti e al contrasto possibile tra la cultura professionale individualista degli insegnanti e l'invito fatto agli alunni di lavorare insieme" (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p. 83).

### *Sapere negoziare*

L'insegnante non è la persona che deve rispondere a tutti i costi alle richieste degli alunni. La negoziazione è una forma di rispetto degli alunni, ma anche una strategia necessaria per coinvolgere la maggior parte possibile nei procedimenti i progetto o di risoluzione di problemi. Ciò funzionerà solo se il potere è realmente condiviso e se l'insegnante prende in considerazione i suggerimenti e le critiche degli alunni e ne tiene conto, di conseguenza nella gestione delle situazioni.

Negoziare tutto ciò che può essere negoziato non è solo un modo per essere democratici, "ma perché la condivisione del potere è un modo per favorire quello che gli studiosi di didattica della matematica, in particolare Brousseau, hanno definito la devoluzione del problema dell'allievo" (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p. 88).

La negoziazione permette di rendere consapevoli gli alunni dei procedimenti da adottare e all'insegnante di sapere comunicare correttamente il proprio progetto didattico.

### *Riflessioni...non rimane che agire*

L'insegnante che entra nel sistema delle competenze avverte l'esigenza di individuare come riuscire ad applicare tutto ciò che ha acquisito sulle competenze.

Questa necessità non è solo una questione metodologica, ma anche l'esigenza di avere dei punti di riferimento, delle buone pratiche in questione, dato che l'approccio per competenze è un modo di insegnare e fare scuola ancora poco conosciuto, male interpretato e realizzato.

Occorre conoscere esperienze, modelli e tra questi privilegiare quelli più consolidati e rispondenti alla propria situazione scolastica.

## *Modelli per l'agire didattico: apprendere dall'esperienza, apprendistato cognitivo, le famiglie di situazioni, lavorare per progetti*

---

### *Esigenza di conoscere modelli applicativi per lo sviluppo delle competenze*

Per avere indicazioni sulle modalità di sviluppare competenze nel campo dell'apprendimento scolastico, è utile tenere presente alcune proposte sviluppate principalmente in contesti di formazione professionale o di educazione pre-professionale.

Queste proposte, pur avviare e sviluppate in altri campi, forniscono una serie di indicazioni didattiche notevoli. Addirittura, alcuni modelli sono direttamente spendibili nella concreta prassi scolastica: basta pensare alle molte esperienze sul lavoro per progetti o su esperienze di apprendimento realizzato a stretto contatto con le situazioni di vita in cui una determinata competenza da comunicare si svolge e si concretizza.

### *Apprendere dall'esperienza*

Lo studioso Guy Le Boterf ha delineato alcuni tratti di percorso formativo che consente di promuovere sia il "saper agire" professionale, sia il "voler agire" professionale. Questo studioso parte da un concetto ormai dato per acquisito: si apprende dall'esperienza. In effetti, egli mette in evidenza come una persona che sia capace di agire con pertinenza in una situazione particolare deve possedere una doppia capacità di comprensione: quella della situazione nella quale interviene e quella della propria maniera di intervenire.

Comprendere una situazione significa costruire una rappresentazione concettuale che permetta di agire in essa con efficacia. Attraverso questa rappresentazione si passa, da una percezione della situazione indeterminata, fluida, indistinta a una definizione più chiara e definita (lo spazio del problema, secondo alcuni studiosi, il momento del cosiddetto *problemsetting*) e quindi a prefigurare adeguate strategie di intervento (il *problemsolving*). È questo un processo di modellizzazione, di distanziamento, di concettualizzazione, una costruzione di natura cognitiva.

La riflessione implica per un soggetto un prendere le distanze da una situazione affrontata, da una pratica lavorativa, in modo da rendere esplicita, nella misura in cui ciò è possibile, la sua maniera di rappresentarle e di utilizzare o sviluppare gli schemi operatori già posseduti.

### *Il ciclo dell'apprendimento basato sull'esperienza*

1. Si parte dall'esperienza vissuta. Il soggetto è impegnato nell'azione, nella realizzazione di un'attività, di un progetto, nella soluzione di un problema. È l'indispensabile momento di avvio, ma se ci si limita a questo si cade nella ripetitività.

2. Si passa alla fase di esplicitazione, il primo momento di riflessività, un raccontare a se stesso ciò che è avvenuto nell'esperienza vissuta. Non si tratta solo di rappresentare in qualche forma l'esperienza, bensì di trasformare gli avvenimenti in una storia, di renderli intelligibili, fornirli di senso. È una forma di reinterpretazione, di ricostruzione tramite quella che Piaget denominava "astrazione riflettente". Questa fase non è automatica. Essa ha bisogno di mediatori che sappiano porre le giuste domande al soggetto.
3. Segue la fase di concettualizzazione e di modellizzazione. La ricostruzione e reinterpretazione raggiunta con la narrazione conduce ora ai modelli d'azione, ai cosiddetti suoi invarianti operatori, ciò che resta come struttura fondamentale rispetto a ciò che varia, o può variare, come dettaglio contestuale. È un sapere pragmatico che si appoggia su un processo di decontestualizzazione e di elaborazione di schemi o modelli che hanno carattere più generale, più astratto.
4. La quarta fase concerne il trasferimento degli schemi operativi o dei modelli elaborati nel contesto di una nuova situazione o di un nuovo problema. È il momento della ricontestualizzazione. Più la nuova situazione è simile a quella precedente più il processo è agevole (fino ad essere automatico). Più essa è distante più sarà grande l'impegno di trasformazione e di "accomodamento" degli schemi o modelli d'azione già elaborati.

#### *L'apprendistato cognitivo e pratico e livelli di attivazione di energie*

La capacità di attivare e combinare le proprie risorse interne, e quelle esterne, è certamente condizionata dalla qualità di queste risorse, ma essa si sviluppa con l'esercizio pratico. Gran parte delle competenze si basa, dunque, nella capacità di attivare le proprie energie psicologiche (interessi, disponibilità a impegnarsi, perseveranza, ecc.), conoscenze e abilità congruenti con la situazione da affrontare. Il loro apprendimento è condizionato, come già precisato, dalla disponibilità di un patrimonio adeguato a cui attingere, ma si sviluppa attraverso vere e proprie forme di apprendistato sia cognitivo, sia pratico. Si tratta in definitiva di apprendere da modelli attraverso il meccanismo psicologico dell'esperienza vicaria. L'approccio socio-cognitivo ha proposto quattro livelli di sviluppo di tale capacità che si presentano nel modo seguente:

<i>Livello</i>	<i>Descrizione</i>
1. Osservazione	Si inducono le competenze tramite l'esperienza vicaria che si ha osservando attentamente un modello
2. Imitazione	Prestazioni di tipo imitativo di forme generali o di stile di un modello sotto modalità di guida sociale
3. Auto-controllo	Manifestazione di competenze riscontrate nel modello messe in atto in maniera indipendente anche se in contesti strutturati

4. Auto-regolazione	Uso adattivo di competenze in condizioni personali e ambientali variate
---------------------	-------------------------------------------------------------------------

*L'apprendistato cognitivo. Il primo livello di attivazione di energie: l'esperienza vicaria*

Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di modelli che inducono a ipotizzare gli elementi fondamentali che concorrono a formare una competenza.

L'esperienza vicaria, attivata dalla presenza di un modello già competente, permette di osservare direttamente le modalità attraverso le quali è possibile e utile attivare conoscenze e abilità già possedute a un livello adeguato di significatività, stabilità e fruibilità per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o il problema in oggetto. Alcune ricerche mostrano come la perseveranza di un modello nel portare a termine un compito complesso e impegnativo influisca sulla perseveranza di coloro che lo osservano. La variante dell'apprendistato cognitivo implica, poi, la manifestazione esterna di processi e strategie messe in atto in maniera non evidente. Ciò può essere fatto mediante tecniche di verbalizzazione analoghe a quelle proprie del cosiddetto *thinkingaloud* o della *réflexionparlée*, rispettivamente descritte da Newell e Simon e da Claparède. Si tratta di evidenziare e favorire l'interiorizzazione di alcune abilità strategiche e di alcuni processi cognitivi e affettivi, come l'avere a disposizione standard di valutazione della prestazione, seguire orientamenti motivazionali congruenti, essere sensibili a valori di riferimento, persistere nell'attività nonostante elementi di disturbo sia cognitivo, sia emozionale, ecc.

*L'apprendistato cognitivo. Il secondo livello di attivazione di energie: l'emulazione*

La constatazione che l'esperienza vicaria non sia sufficiente per passare all'effettiva manifestazione autonoma della competenza, implica come primo sviluppo la necessità di passare a prestazioni di natura imitativa di modalità o stili generali d'azione, legati ad abilità che possono essere guidate e corrette socialmente.

Si tratta del livello denominato dell'emulazione. Tuttavia, ben difficilmente il soggetto che apprende riesce a realizzare prestazioni che si avvicinano alla qualità generale di quelle del modello. Un miglioramento si può avere se il modello adotta un ruolo docente e offre guida, feedback e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte, il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali il modello ha effetto sulla motivazione ad impegnarsi ulteriormente.

Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di apprendimento delle abilità auto-regolatrici è esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità, il riferimento diventa interno.

### *L'apprendistato cognitivo. Il terzo livello di attivazione delle energie: l'autocontrollo*

Il terzo livello si raggiunge quando si è in grado di sviluppare forme indipendenti di abilità, esercitate in contesti e condizioni strutturate. È il livello denominato dell'autocontrollo. Non basta, infatti, la presenza di un insegnante o di un modello, occorre una estesa e deliberata pratica personalmente esercitata: prestazioni che si svolgono in contesti organizzati affinché i soggetti si impegnino a migliorare e ad auto-osservarsi. Il modello, o i modelli, non è più presente e il riferimento a standard di qualità è interno, si tratti di immagini o di verbalizzazioni. Il raggiungere livelli desiderati di qualità sostiene e alimenta la motivazione a impegnarsi.

### *L'apprendistato cognitivo. Il quarto livello di attivazione delle energie: la competenza vera e propria*

Infine, si raggiunge il livello della competenza vera e propria quando il soggetto riesce ad adattare da solo le proprie prestazioni sulla base delle condizioni soggettive e ambientali varianti. Egli riesce a mutare le sue strategie in maniera autonoma. La motivazione può fare riferimento a sentimenti di auto-efficacia. Non c'è più grande bisogno di auto-monitoraggio. D'altra parte, dal momento che le competenze dipendono anche dalle condizioni esterne, possono presentarsi nuove situazioni che evidenziano i limiti delle competenze già acquisite ed esigono nuovi apprendimenti.

### *L'apprendistato cognitivo e i suoi quattro livelli*

Non sempre occorre passare attraverso i quattro livelli, ma che questi indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo. Le intenzioni anticipatrici, gli sforzi per raggiungere prestazioni migliori e l'auto-riflessione sono attività assai esigenti e la persona può rinunciare a esse se si sente stanca, disinteressata, non impegnata.

Le indicazioni che provengono dagli studi socio-cognitivi insistono, dunque, sul valore delle forme di apprendistato pratico e cognitivo. D'altra parte, il concetto di competenza assunto può suggerire altre forme di intervento formativo. Si può, infatti intervenire per rafforzare e migliorare i singoli processi che si attuano nelle tre fasi ricordate, favorire la capacità di gestire tali processi in maniera meglio coordinata e fluida al fine di raggiungere le finalità desiderate, arricchire e potenziare le varie risorse interne che via via emergono come necessarie e sostenere la disponibilità a valersi di risorse esterne, come colleghi di lavoro o persone più esperte.

### *Presentare una famiglia di situazioni*

La necessità di considerare tra le caratteristiche di una competenza quella di essere in grado di affrontare non una situazione specifica, o un compito particolare, ma una tipologia, un insieme, potremmo dire una famiglia di situazioni. Ciò implica la capacità di trasferire una competenza acquisita in uno specifico ambito di compiti da svolgere a compiti che siano moderatamente diversificati. Più si allarga questa capacità, più la competenza si irrobustisce e si approfondisce. Per questa ragione è stato proposto da alcuni studiosi di coinvolgere gli studenti in una famiglia di situazioni, o insieme di compiti, che corrisponde a una certa competenza. Ad esempio, nei programmi scolastici del Belgio francofono l'obiettivo "reagire a un messaggio" non implica la capacità di reagire validamente a un particolare messaggio, bensì a tutti i messaggi; l'obiettivo "utilizzare gli strumenti di misura attuali" dei programmi francesi per la scuola elementare è diretto a promuovere non la capacità di usare un particolare strumento di misura in una specifica situazione, bensì di usarne il maggior numero possibile in situazioni diversificate.

C'è un'ipotesi che sottende questa proposta, che la famiglia di situazioni presa in considerazione presenti un nucleo concettuale, un invariante, un procedimento comune presente in esse. Padroneggiare questo nucleo o invariante o procedimento comune permetterebbe di trasferire più agevolmente la competenza da una situazione all'altra.

### *Insegnare secondo la prospettiva della presentazione di una famiglia di situazioni*

Una maniera di insegnare in questa direzione consiste nel presentare sempre una molteplicità di situazioni, contesti, compiti nei quali sia possibile utilizzare gli stessi nuclei concettuali o i medesimi procedimenti, e perché.

Questa impostazione può favorire una maggiore flessibilità intellettuale, nel senso che evita di legare un determinato procedimento a un problema o a un compito specifico per farne vedere la progressiva possibilità di estensione ad altri casi. Esistono però anche dei limiti a questa maniera di impostare l'azione didattica. In particolare, quando si presenta una situazione nuova per lo studente, questi deve saper selezionare le caratteristiche che segnalano la sua appartenenza alla famiglia di situazioni che già conosce. Egli deve, cioè, saper interpretare la nuova situazione, inquadrandola nel contesto delle conoscenze e abilità che già possiede, identificando gli elementi pertinenti e trascurando gli altri. Tuttavia, l'esperienza pratica e la ricerca pedagogica hanno messo in evidenza come molto spesso gli studenti privilegino aspetti superficiali, che possono indurre in errori

interpretativi, invece di badare a quelli sostanziali che fanno emergere le analogie strutturali, concettuali o procedurali.

## *\* LAVORARE PER PROGETTI*

---

La pedagogia del progetto è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un progetto che abbia una sua rilevanza, non solo all'interno dell'attività scolastica, bensì anche fuori di essa. A esempio, si può proporre agli studenti di impegnarsi nella produzione di uno spettacolo, nella pubblicazione di un giornale, nel preparare un viaggio o un'escursione, scrivere una novella, redigere una guida turistica che descriva un luogo o un oggetto d'arte, preparare una esposizione, girare un film o un video, progettare e realizzare un sito informatico, partecipare a un'azione umanitaria, ecc. È nel contesto di tali attività che essi saranno stimolati a mettere in moto, ad acquisire significativamente, a coordinare efficacemente conoscenze e abilità, ad arricchire e irrobustire le loro disposizioni interne stabili (valori, atteggiamenti, interessi, ecc.).

### *Punti di forza del lavorare per progetti*

Il grande vantaggio di questo approccio sta nel favorire l'interiorizzazione del senso di quello che si apprende a scuola, cioè del fatto che conoscenze e abilità apprese in tale contesto hanno un ruolo e un significato, possono servire per raggiungere uno scopo più vasto. E ciò corrisponde in maniera consistente al concetto stesso di competenza. Esistono però anche dei limiti. A esempio, questa impostazione può condurre a considerare come prioritaria l'utilità pratica di una conoscenza e abilità, piuttosto che l'aiuto che essa può dare alla comprensione in profondità della realtà.

Più specificamente, lavorare per progetti induce la conoscenza di una metodologia di lavoro di grande rilievo sul piano dell'agire, la sensibilità verso di essa e la capacità di utilizzarla in vari contesti. Già nella riflessione aristotelica era emerso quanto oggi la moderna tecnologia ha esplicitato in maniera più sistematica.

### *Lavorare per progetti: Indicazioni dal mondo della produzione*

Nell'agire produttivo si parte sempre da un momento di natura progettuale. Si tratta di tutto il lavoro che precede la concreta azione trasformatrice, ma che ne fornisce i fondamenti e i riferimenti generali e particolari. È il momento ideativo. Esso comporta l'elaborazione del progetto sia nel suo risultato finale o prodotto, sia nel modo di raggiungerlo o processo di produzione. In esso vengono anche esplicitati tempi, luoghi, persone, risorse implicate nella sua realizzazione. Questo comporta che con sistematicità e con continuità vengano attivati i passi stabiliti precedentemente. Spesso assume un ruolo importante la capacità di interpretare le linee e le indicazioni progettuali per adattarle alle

specifiche circostanze che giorno per giorno si evidenziano. In questa fase entrano in gioco complesse competenze di gestione delle relazioni interpersonali e istituzionali.

Accanto all'evidenziarsi delle capacità tecniche realizzatrici si collocano un vero e proprio processo di valutazione continua, un controllo della qualità della realizzazione del progetto, sia quanto al risultato sul piano del prodotto, sia quanto alle modalità con le quali esso viene conseguito. Vengono messi in risalto gli scarti esistenti tra progetto e sua realizzazione, ne vengono studiati l'origine e il significato e quindi si interviene o modificando il progetto stesso, o migliorando la sua realizzazione concreta. Può essere indicato come il sistema di regolazione dell'intero processo produttivo.

### *Lavorare per progetti: mettere gli alunni di fronte a un compito globale*

L'esperienza diretta di un lavoro per progetti porta a esaminare e interpretare il mondo della produzione secondo categorie di lettura che consentono attribuzioni di significato e valutazioni di congruenza.

Alcuni studiosi, hanno mostrato chiaramente che la padronanza, anche sotto forma di automatismi consolidati, di procedure di base che svolgono un ruolo nella risoluzione di problemi complessi è insieme radicalmente necessaria e tuttavia insufficiente. In effetti è necessaria dal momento che gli allievi non riescono a svolgere attività di livello complesso senza di esse. Ma queste sono insufficienti, dal momento che il solo possesso delle abilità di base non permette di affrontare situazioni più complesse.

“Se l'esercitarsi nei procedimenti di base è indispensabile per la costruzione di competenze, ciò non significa assolutamente che bisogna cominciare la pratica di apprendimento per mezzo di essa. Tutto al contrario, se si cominciasse la costruzione di una competenza per mezzo degli esercizi su ognuno dei procedimenti elementari che essa esige, si rischierebbe di far compiere da parte degli allievi delle attività molto spezzettate di cui non vedrebbero ancora né il fine né il senso. Ora, una competenza esiste quando vi è un'attività orientata verso un fine di cui la persona è cosciente. L'originalità di un curriculum costruito sotto forma di una lista di competenze consiste nel fatto che invita a far compiere da parte degli allievi delle attività orientate verso uno scopo (e uno scopo che gli allievi percepiscono). Perciò conviene iniziare l'apprendimento di una competenza, non tanto con l'esercitazione ripetitiva di operazioni parziali ma mettendo gli allievi di fronte a un compito globale. È probabile che in questa prima tappa, non giungeranno a compiere questo compito globale. Ma è esso che permetterà loro di vedere lo scopo dell'apprendimento e quindi il senso degli

esercizi parziali che dovranno fare. È solo dopo questo momento fondamentale che comincerà l'esercitazione sistematica dei procedimenti semplici.

## *\* Lavorare per problemi*

---

### *Permettere alla competenza di mobilitarsi*

Le competenze in un'ottica di progettazione per competenze diventano un criterio per la costruzione di conoscenze, che si riveleranno appunto valide per permettere alla competenza di affrontare un compito. Nel contesto scolastico il compito acquista la fisionomia di una situazione da fronteggiare. Tale situazione, secondo una prospettiva socio-costruttista dell'apprendimento, è una situazione-problema.

Si tratta, in effetti, di situazioni complesse che permettono alla competenza di esprimersi, di essere mobilitata. Tali situazioni, però, non sono situazioni (didattiche) qualunque, ma appositi "luoghi" didattici costruiti e predisposti dall'insegnante in maniera pertinente e sapiente.

Queste situazioni sono guidate, nella loro costruzione, da alcuni criteri organizzativi di ordine metodologico che offrono la possibilità di distinguere una normale situazione didattica finalizzata all'acquisizione di apprendimenti da quella finalizzata alla mobilitazione, allo sviluppo delle competenze.

### *\*Costruire situazioni-problema a scuola*

La pratica continua nella scuola non è garanzia di acquisizione di competenze. Occorre essere posti di fronte a difficoltà specifiche per apprendere a superarle. Un calciatore non si allena unicamente giocando. Bisogna mettere gli studenti, intensivamente, di fronte a problemi diversi, complessi, reali capaci di mobilitare diverse tipologie di risorse. Lavorare per problemi non significa mettere gli alunni a "risolvere" problemi appositamente predisposti dagli insegnanti per fare in modo da favorire una progressione nell'assimilazione delle conoscenze e nella costruzione delle competenze. Si tratta, nell'approccio didattico per competenze di un lavoro su situazioni-problema dove non si tratta di problemi artificiali e decontestualizzati. Non si tratta di insegnare, ma di far apprendere, nel creare situazioni favorevoli. L'insegnante dovrebbe fare ricorso alle diverse tipologie di situazioni-problema alcune costruite con finalità ben precise, altre che vengono fuori in modo meno pianificato perché collegate alla fase di un problema. L'insegnante deve sapere esattamente quali ostacoli cognitivi vuole mettere di fronte a tutti o a parte dei suoi alunni.

Una situazione-problema deve spingere l'alunno a prendere una decisione per raggiungere l'obiettivo che ha scelto o che gli è stato dato.

Al di là delle diverse tipologie di situazioni-problema occorre privilegiare quella che:

- È organizzata al superamento di un ostacolo preliminarmente ben identificato;
- Deve offrire una sufficiente resistenza in modo tale che l'alunno mobiliti sia conoscenze precedenti sia rappresentazioni. Questo processo permette di rimetterle in discussione e di elaborare nuove idee. (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, pp. 78-80).

### *Ostacoli e difficoltà*

“L'ostacolo è una convinzione erronea, fortemente strutturata, che ha uno statuto di verità nella mente dell'alunno (es. il sole già intorno alla terra) e che blocca l'apprendimento. L'ostacolo è diverso dalla 'difficoltà', nel senso in cui una difficoltà si riferisce ad una conoscenza o una tecnica mancante non strutturata a priori come convinzione rispondente al vero. Il trattamento di un ostacolo necessita generalmente della messa in campo di una situazione-problema.

Di fronte ad un ostacolo è compito dell'insegnante fornire indizi e mettere in atto azioni di sostegno che evitino frustrazione per il fatto che si è impotenti di fronte alla risoluzione del problema. Chiaramente, tale azione si ripercuote, in generale sulla sua sfera emotiva e in particolare sul senso di autoefficacia.

Per l'insegnante questo significa formarsi intorno ai temi di psicologia cognitiva, alla didattica e ad una sorta di "immaginazione sociologica" che include la capacità di rappresentarsi degli attori alla prese con problemi reali o direttamente legati alla realtà. (Etienne e Lerouge, 1997, p. 65, in (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p. 81-82).

### *Finalità della costruzione di situazioni-problema*

La proposta di considerare nella pratica didattica situazioni e compiti (situazioni-problema) che gli alunni sono in grado di comprendere, ma non ancora capaci di trattare con le sole conoscenze, abilità e competenze che già possiedono, ha come finalità fondamentale quella di "condurre lo studente a rimettere in causa le sue preconcezioni e a tentare di costruire lui stesso, con le sue forze, il suo sapere. È il senso che a questa espressione è stato dato inizialmente dagli studiosi di didattica della matematica in Francia, ma che, in seguito, è stato rivisitato per tutte le altre discipline. Si tratta di proporre compiti che l'insegnante sa che essi non sono ancora all'altezza di portare a termine, dato lo stato attuale delle loro conoscenze, ma che sono abbastanza vicini a poterlo fare, dal momento che riescono a

capirne il significato. Non solo, essi possono prender coscienza della necessità di impegnarsi per superare questa loro lacuna, anche, se necessario, andando contro quanto già concettualizzato in maniera inadeguata, o addirittura erronea” (M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, pp. 108-109).

Facendo leva su questo tipo di situazione didattica, l’attività che ne viene stimolata può condurre progressivamente a mobilitare e costruire nuove conoscenze e abilità, mettendo in atto competenze di alto livello.

### *Competenze e situazioni*

Conoscenze e competenze si articolano strettamente all’interno di una situazione, si costruiscono in stretta interazione e sono temporaneamente adatte per far fronte a quella situazione.

Dal punto di vista didattico, fare riferimento ad un simile quadro dell’apprendimento scolastico significa, allora, non più proporre contenuti scolastici decontestualizzati, ma situazioni all’interno delle quali tali contenuti possano acquisire significato, in cui “gli allievi possano costruire, modificare o rifiutare conoscenze e competenze a proposito di quei contenuti disciplinari” (Jonahert, 2002, p. 76). Il contenuto disciplinare, in questa ottica, va visto come mezzo, come una risorsa che consente, fra altre risorse, di “trattare” una situazione. Il compito del docente diviene particolarmente complesso: “Non si tratta più di partire da una nozione matematica, da un elemento della grammatica..., da una classificazione dei vegetali o ancora da un fatto storico descritto in un programma di studio, si tratta piuttosto di analizzare delle situazioni e di verificare con l’allievo come costruirsi delle conoscenze per gestire efficacemente queste situazioni. Inoltre, l’allievo dovrà anche utilizzare le proprie conoscenze (come risorse fra altre) per sviluppare competenze” (Cfr. D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p. 138).

### *Di quale tipo di situazione si tratta?*

Se, per sviluppare competenze si ravvisa nell’esigenza di creare situazioni didattiche un obiettivo fondamentale del fare apprendere per competenze, occorre senz’altro chiarirsi la distinzione tra il concetto corrente di situazione e l’accezione che può essere attribuita al termine quando trattiamo di apprendimento scolastico che conduce all’acquisizione di competenza.

In genere, alla parola “situazione viene attribuito il significato di contesto entro il quale si svolge l’attività di un singolo o di un gruppo; la situazione si precisa sulla base delle interazioni che i soggetti intrattengono con il contesto nel quale agiscono. Quando si parla

di situazione in relazione all'apprendimento, secondo il quadro interpretativo che stiamo delineando, è in questione un contesto nel quale siano presenti elementi di ostacolo all'attività (fisica e mentale) del soggetto, una situazione che sollecita al confronto dialettico con essa ed alla messa in gioco, con i necessari adattamenti, dei saperi e saper fare (di tutte le componenti fondamentali delle competenze) che costituiscono le risorse di cui si dispone. In generale, si propone il concetto di situazione-problema” Non tutte le situazioni pongono problemi, come può essere, ad esempio, il caso di una festa in famiglia, di una passeggiata con gli amici, di un gioco nel cortile della scuola... una lezione, una discussione fra insegnante ed allievi, un'uscita guidata, un'esercitazione: tali circostanze non necessariamente prevedono ostacoli tali da implicare una riorganizzazione delle risorse possedute dal soggetto in apprendimento. “Quando si tratta di situazioni in grado di far evolvere l'apprendimento individuale nella direzione della costruzione di conoscenze e di competenze, si richiamano invece contesti che presentano qualche tipo di ostacolo, che richiedono al soggetto di trovare una risposta non ripetitiva, ma medita, almeno per lui, in quel momento” (Cfr. D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p. 139-140).

#### *Creare situazioni-problema in ambito scolastico*

Una situazione-problema, In prima istanza, fa riferimento ad un insieme contestualizzato di informazioni che un alunno o un gruppo di alunni sono invitati ad articolare in funzione di un determinato compito. Si tratta di creare una “situazione che presenta un ostacolo determinato in funzione di una sequenza di apprendimento. In ambito scolastico, si può dire, si richiede un processo di didatticizzazione del problema da parte dell'insegnante” (Cfr. D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p.140).

Ma qui anche il concetto di problema va ben compreso. I problemi da proporre non sono tanto da intendersi quali occasioni di applicazione di conoscenze poiché questi tipi di problemi non sono, molto spesso, connessi all'esperienza dell'alunno, sono decontestualizzati, poco significativi.

#### *Caratteristiche di una situazione-problema*

Lo studioso Astolfi definisce dieci caratteristiche di una situazione-problema nel modo seguente.

1. Una situazione-problema è organizzata attorno al superamento di un ostacolo da parte della classe, ostacolo precedentemente ben identificato.
2. Lo studio si organizza attorno ad una situazione a carattere concreto, che permetta effettivamente all'alunno di formulare ipotesi e congetture. Non si tratta dunque di uno

studio epurato, né di un esempio ad hoc, a carattere illustrativo, come se ne riscontrano nelle situazioni classiche d'insegnamento (compresi i lavori pratici).

3. Gli alunni percepiscono la situazione loro proposta come un vero enigma da risolvere, in cui sono in grado di cimentarsi. È la condizione essenziale per far funzionare la devoluzione: il problema, sebbene inizialmente proposto dall'insegnante, diventa un 'loro problema'.
4. Gli alunni non dispongono, all'inizio, dei mezzi per la soluzione ricercata, in ragione dell'esistenza dell'ostacolo che essi devono superare per arrivarci. E il bisogno di risolvere che spinge l'alunno ad elaborare o ad appropriarsi collettivamente degli strumenti intellettivi che saranno necessari alla costruzione di una soluzione.
5. La situazione deve offrire una sufficiente resistenza, che conduca l'alunno ad investire le sue conoscenze precedenti disponibili come pure le sue rappresentazioni, in modo che questa porti alla loro rimessa in causa e all'elaborazione di nuove idee.
6. Pur tuttavia, la soluzione non deve essere vista dagli alunni come qualcosa che non sia alla loro portata, dato che una situazione-problema non è una situazione a carattere problematico. L'attività deve espletarsi in una zona prossimale, propizia alla sfida intellettuale da rilevare e all'interiorizzazione delle "regole del gioco".
7. L'anticipazione dei risultati e la sua espressione collettiva precedono la ricerca effettiva della soluzione, in modo che il 'rischio' preso da ciascuno faccia parte del 'gioco'.
8. Il lavoro della situazione-problema funziona così sul modello del dibattito scientifico all'interno della classe, stimolando i potenziali conflitti socio-cognitivi.
9. La convalida della soluzione e la sua sanzione non sono portate dall'esterno dall'insegnante, ma sono il risultato del modo di strutturazione della situazione stessa.
10. Il riesame collettivo del cammino percorso costituisce l'occasione di un ritorno riflessivo, a carattere metacognitivo; ciò aiuta gli alunni a prendere coscienza delle strategie messe in campo in modo euristico e a stabilizzarle in procedure disponibili per nuove situazioni-problema" (Astolfi et alii, 1997, pp. 144-145, citato in M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, pp. 110).

#### ***Approccio tradizionale e approccio per competenze***

Attraverso due esempi è possibile rendersi conto la differenza tra due formulazioni del medesimo problema: la prima secondo un approccio tradizionale, mira essenzialmente a far applicare e consolidare conoscenze e schemi; la seconda è concepita come situazione-problema per favorire la mobilitazione integrata e l'impiego attivo di risorse che è alla base della costruzione di competenza.

### **Situazione 1**

*Leggi attentamente il problema e prova a trovare la soluzione*

Il rubinetto nel cortile di una casa è danneggiato e gocciola in continuazione, con una perdita di acqua di 2,4 litri all'ora. Quale sarà la spesa totale della famiglia per l'acqua in un periodo di due mesi, sapendo che il prezzo dell'acqua è di euro 0,50 per i primi 30 metri cubi e di euro 0,95 per i metri cubi seguenti e che il resto del consumo dell'acqua della famiglia è di 28 metri cubi? (1 mese= 30 giorni).

### **Situazione 2**

*Leggi ciò che è successo a Paola*

Paola ha ricevuto la bolletta dell'acqua, che indica un forte consumo nell'ultimo bimestre. Pensando ad un errore, la sua prima reazione è quella di essere furiosa. In un secondo momento, tuttavia, Paola si chiede: "in fondo, non sono io responsabile di questa situazione? La causa non è forse da imputare a quel rubinetto che non ho ancora fatto riparare e che continua a perdere acqua? Forse mi converrebbe farlo riparare..."

*Controlla quanto riportato sulla bolletta che è arrivata a Paola*

(All'allievo viene consegnata una fotocopia della bolletta d'acqua)

Aiuta Paola a prendere la sua decisione. Ha interesse a far riparare il rubinetto della cucina? Paola ha calcolato che, on ciò che spende, riempie un bidone di 50 litri al giorno. Paola sa che il prezzo per fare riparare il rubinetto è di 250 euro. Aiutati con la bolletta. Ci sono altre ragioni che potrebbero spingere Paola a far riparare il rubinetto?

(Adattamento da Rogiers, 2003, p. 35, in D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p.141).

Questo esempio, in cui è chiara la diversa impostazione della prova elaborata, ci spinge a stabilire che nella costruzione di una situazione-problema in grado di favorire la mobilitazione delle risorse personali che è alla base dell'esercizio di competenza agisce un'intenzionalità didattica-formativa precisa, che si fonda su alcune condizioni fondamentali da rispettare necessariamente.

### *Caratteristiche della situazione-problema*

Una situazione-problema costruita in ambito scolastico allo scopo di favorire l'acquisizione di competenza deve, necessariamente presentare alcune caratteristiche fondamentali. Esse possono essere così elencate:

- Mettere in evidenza la sfida che la situazione presenta, il "perché" essa debba essere risolta;
- Indurre l'allievo a mettersi nei panni di chi si pone il problema;
- Richiamare la sfera dei valori;
- Presentare situazioni in forma relativamente aperta, lasciando la possibilità di discutere la soluzione;
- Basarsi su documenti autentici;
- Fare riferimento a conoscenze e schemi da mobilitare non conosciuti in partenza, ma che devono essere ritrovati dall'allievo;
- Utilizzare un linguaggio diretto;
- Evitare di presentare il problema in forma di un unico enunciato di partenza, ma declinare la situazione in differenti sequenze, con frasi corte;
- Presentare dati parassiti, per rendere la situazione più vicina ad una situazione di vita corrente

(Roegiers, 2003, p. 26, citato in D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p.141-142).

### *Situazioni-problema esplorative e situazioni-problema per l'integrazione degli apprendimenti*

Si possono connotare meglio le situazioni-problema atte a sollecitare la costruzione di competenza, distinguendole da altre situazioni che, pur presentando un certo tasso di problematicità, sono da intendersi come propedeutiche, utili per un coinvolgimento più attivo del discente nel processo di insegnamento/apprendimento, ma non direttamente mirate alla costruzione di competenza.

*Situazione - problema esplorativa*

*Situazione - problema per l'integrazione degli apprendimenti*

<p><b>Esempio</b></p> <p>All'alunno vengono consegnati vari documenti riguardanti la rivoluzione francese (brani di manuali, riproduzioni di serie documenti dell'epoca, brani tratti da saggi storiografici...).</p> <p><u>Si propone, in seguito, la seguente consegna</u></p> <p>In base all'insieme dei documenti in tuo possesso, presenta in forma schematica (per punti):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I principali protagonisti della rivoluzione francese del 1789;</li> <li>• I principali avvenimenti che sconvolgono la Francia tra il maggio del 1789 e settembre del 1795;</li> <li>• I principali cambiamenti che avvengono in Francia riguardo al tipo di governo.</li> </ul>	<p><b>Esempio</b></p> <p>Sei un giornalista. Il quotidiano per il quale lavori ha iniziato a pubblicare una serie di articoli intorno al tema: "Stati Uniti: terra di libertà?". Sei incaricato di redigere un articolo concernente il periodo storico che va dalla fine del XVIII secolo alla fine del XIX secolo. Hai intenzione di intervistare un importante storico americano e per prepararti hai raccolto qualche documento sulla storia di questo periodo.</p> <p><i>Formula cinque domande che possono scaturire dall'analisi e dal confronto di questi documenti ed organizzale come traccia per la tua intervista. Le domande da porre allo storico saranno costruite a partire da questa prima traccia.</i></p> <p><i>Non dimenticare di ricorrere ai concetti trattati in classe (colonizzazione, crisi/crescita, migrazione, stratificazione sociale, liberalismo, democrazia/autoritarismo)</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Tratto da: D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p.144).

***Tratti che caratterizzano una situazione-problema costruita per favorire l'acquisizione di competenza***

Per riuscire a discriminare una situazione didattica costruita per lo sviluppo delle competenze, è importante tenere presente che esistono alcuni tratti specifici per la costruzione di queste situazioni. L'insegnante deve tenere conto dei criteri costitutivi delle situazioni che creano e sviluppano competenze.

	<i>Situazione-problema esplorativa</i>	<i>Situazione-problema per l'integrazione degli apprendimenti</i>
<b>Scopo</b>	Favorire/consolidare nuovi apprendimenti (nozioni, procedure...), in vista di una più efficace acquisizione	Insegnare a ciascuno allievo ad integrare le proprie acquisizioni o valutare la sua competenza, a mobilitare le sue acquisizioni in forma articolata
<b>Tipo di soluzione principalmente attesa</b>	Risoluzione di gruppo (gruppo classe o sottogruppi) con preponderanza del conflitto socio-cognitivo	Soluzione individuale da parte dell'allievo (o contributo individuale ad una produzione collettiva). Mobilitazione (intra) cognitiva preponderante.
<b>Grado di mediazione didattica nel corso dell'attività</b>	Mediazione forte	Mediazione relativamente debole
<b>Tipi di saperi Saper fare mobilizzati</b>	Alcuni saperi e sapere fare sono nuovi per gli allievi	I saperi e i saper fare mobilizzati sono già acquisiti dagli allievi
<b>Quantità di saperi e saper fare mobilizzati</b>	Saperi e saper fare in numero limitato (dell'ordine della durata di una o due lezioni).	Insieme di saperi e saper fare acquisiti in tempi più ampi (durante più lezioni).
<b>Natura della produzione</b>	Produzione che sarà utilizzata ai fini didattici	Produzione finalizzata
<b>Funzione della situazione-problema</b>	Situazione problema spesso costruita ai fini didattici, in funzione di saperi e saper fare che si vogliono far acquisire agli allievi	Situazione-problema spesso a carattere funzionale. Vicina ad una situazione che si può incontrare nella vita quotidiana.

(Tratto da: D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p.145).

### *Creare condizioni significative di coinvolgimento individuale*

Una situazione predisposta allo scopo di indurre lo sviluppo della competenza va distinta da altre situazioni-problema costruite a scopo didattico poiché richiede un coinvolgimento individuale da parte dell'alunno particolarmente forte.

L'integrazione di conoscenze, schemi, abilità, di mezzi esterni che si rende necessaria per affrontare un problema complesso, infatti, non può che avvenire a livello personale, come organizzazione che ciascun soggetto opera sulle risorse di cui dispone. Benché non vadano escluse forme di lavoro cooperativo utili a facilitare l'attivazione e la riflessione individuale (particolarmente degli alunni con maggiori difficoltà), la mobilitazione integrata di risorse

sottesa ad una prestazione competente non può essere operata a livello del gruppo classe, ma costituisce responsabilità di ogni soggetto in apprendimento.

L'integrazione per la mobilitazione delle competenze non deriva da un'attività dell'insegnante. L'integrazione non avviene a livello classe. È ciascun allievo in particolare che opera l'integrazione.

### *L'importanza del lavoro individuale*

Il lavoro individuale nella mobilitazione delle competenze è importante fin dall'inizio, "quando si tratta di 'sbrogliare' la situazione. Una attività individuale che si limiti a proporre all'allievo una qualche forma di prolungamento di una attività che si sia sviluppata collettivamente nella sua parte essenziale, è una attività di altro genere: esercizio, applicazione, consolidamento. Ma non è una integrazione di risorse. In una situazione d'integrazione la sfida è quella di permettere a ciascun allievo di essere protagonista della situazione in ogni sua parte, fin dai primi tentativi di risoluzione" (Roegiers, 2003, p. 47).

Non esistono forme di integrazione totalmente prevedibili, uguali per tutti, ma approcci che, pur caratterizzati da una base comune, presentano necessariamente differenze e specificità. La sfida didattica diventa particolarmente impegnativa anche in relazione al fatto che occorre predisporre situazioni-problema in grado, almeno potenzialmente, di costituire occasioni significative d'integrazione da parte di ciascun alunno" (D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p.146).

Il carattere significativo che deve assumere la situazione per ogni singolo allievo costituisce un aspetto imprescindibile. Per creare le condizioni adatte affinché ciascuno si senta coinvolto, spinto a superare gli ostacoli che gli sono presentati; in altri termini, motivato a integrare quanto sa e sa fare (avvalendosi delle proprie capacità), per affrontare una sfida che sente di voler affrontare.

Si tratta di un aspetto di non facile risoluzione sul piano didattico-operativo.

### *La significatività di una situazione*

La significatività di una situazione viene spesso indicata nel suo carattere contestuale, nel riferirsi, cioè, ad esperienze potenzialmente vicine all'allievo, quali la vita quotidiana, la vita scolastica, l'esperienza personale.

Tuttavia, il carattere significativo di una situazione risiede non tanto nell'esperienza alla quale si fa riferimento, quanto nel rapporto che il soggetto intrattiene con essa, sulla base

delle proprie caratteristiche personali, rapporto che deve essere compreso e valorizzato da parte dell'insegnante.

Questa indicazione permette all'insegnante di considerare nel suo corretto significato cosa vuol dire fare riferimento, nello sviluppo delle competenze, ad un contesto reale, o come si usa dire ultimamente, autentico,

### *Criteria di analisi per una situazione significativa*

A partire dall'esame delle componenti di una situazione, è possibile tenere presenti alcuni assi di analisi, costituiti, oltre che dal contesto (riferimento agli interessi dell'allievo), anche dalle informazioni in gioco (a. partire dallo scarto evidenziato tra teoria e pratica), dalla funzione (possibilità di far avanzare l'alunno in un compito complesso), dal compito (la percezione di sfida da parte del discente). Essi possono tradursi in orientamenti operativi quali:

- Tener conto dell'interesse dell'alunno, sfidandolo in ciò che per lui ha significato in riferimento ai suo contesto di vita;
- Porre una sfida che l'allievo percepisca alla sua portata e non "problematica" al punto che non riesce a percepirla come aggredibile dal punto di vista apprenditivo;
- Proporre una situazione, un'attività direttamente utile per l'allievo che, ad esempio, lo metta in grado di farlo avanzare in un compito;
- Proporre un'attività che permetta all'alunno di percepire l'utilità dei diversi saperi da mettere in campo, che gli permetta, cioè, di esplorarne i campi di applicazione per i contesti a cui fanno riferimento;
- Fare riferimento a questioni epistemologiche, legate alla genesi di un certo sapere disciplinare; mettere l'alunno in condizione di rispondere a domande quali: che origine ha? Come si è trasformato? Per opera di chi? Secondo quali principi? A quale scopo?

(Cfr. D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, p.147-149).

### *Riflessioni...il compito dell'insegnante*

Nell'insegnamento scolastico, nell'ambito di approcci o modelli didattici a carattere attivo (metodologia della ricerca, apprendimento per scoperta, metodologie basate sul progetto, approcci ludici...), si fa spesso ricorso a situazioni che presentano un certo tasso di apertura problematica (che non prevedono la semplice applicazione di conoscenze o procedure).

Sono contesti predisposti dall'insegnante per stimolare la riflessione autonoma, la costruzione di nuovi concetti, situazioni esplorative che rispondono al principio secondo il quale risulta particolarmente motivante ed efficace la proposta didattica che si avvalga del coinvolgimento diretto degli alunni, che dia loro modo di mettersi alla prova, di assumere un atteggiamento d'indagine, di collaborare con altri... Si tratta di situazioni-problema utilizzate per ottimizzare la qualità dell'apprendimento e, talvolta, per preparare lavori successivi.

Il problema, ora, a questo punto è quello, da parte del docente, di riuscire a creare e progettare una situazione intenzionalmente volta a promuovere la costruzione di competenza. Solo questo tipo di situazioni possono essere denominate situazioni-problema, situazioni di d'integrazione (di conoscenze, abilità, atteggiamenti...), di reinvestimento (di conoscenze precedenti, di esperienze vissute...).

### *Riflessioni...l'intenzionalità*

Essa si distingue a una situazione esplorativa perché viene intenzionalmente proposta per favorire negli allievi l'integrazione di un insieme di acquisizioni e, tendenzialmente l'autovalutazione della propria capacità di articolare più risorse; per questo, vi si ricorre per lo più come conclusione di una o più sequenze di apprendimento.

Questa indicazione di una competenza, cioè, che viene messa in situazione dopo un a o più sequenze di apprendimento, introduce in un aspetto didattico di implementazione del discorso delle competenze. In effetti, come diremo in seguito a proposito della necessità di rendere operative le Indicazioni e gli Assi culturali, il paradigma delle competenze ci pone davanti alla progettazione didattica fatta di due livelli: uno finalizzato all'acquisizione degli apprendimento, realizzabile con quei dispositivi denominati Unità didattiche e un altro relativo allo sviluppo delle competenze (disciplinari, chiave) realizzabili attraverso la progettazione di situazioni più complesse esprimibili attraverso un dispositivo didattico denominabile Progetto didattico in cui la progettazione è flessibile, di ampio respiro, unisce scuola ed extrascuola.

### *Riflessioni... una prova... per competenze*

#### ***I Graffiti***

Nel compito che segue l'allievo è chiamato ad applicare e dimostrare il possesso di tre diverse competenze su una problematica che riguarda il suo reale contesto di vita.

*Capacità di riflettere sul contenuto di un testo – livello 2:* questo compito richiede allo studente di mettere a confronto le posizioni espresse nelle due lettere con il proprio punto

di vista. Agli studenti è inoltre richiesto di dimostrare una chiara comprensione di almeno una delle due lettere.

*Capacità di interpretare un testo – livello 2:* questo compito richiede allo studente di riconoscere lo scopo che i due brani hanno in comune attraverso un confronto tra le idee principali contenute in ciascuno dei due.

*Capacità di riflettere sulla forma del testo – livello 4:* questo compito richiede allo studente di valutare l'abilità delle autrici mettendo a confronto le due lettere sui graffiti. Gli studenti devono basarsi sul loro modo di intendere la buona qualità nello stile di un testo.

#### *Consegna per gli allievi*

Queste due lettere sono state prese da Internet e riguardano i graffiti che sono scritte o dipinti fatti abusivamente sui muri o da altre parti.

Fai riferimento alle lettere per rispondere alle domande.

<p>Sono furibonda: è la quarta volta che il muro della scuola viene pulito e ridipinto per cancellare i graffiti. La creatività è da ammirare, ma bisognerebbe trovare canali di espressione che non causino ulteriori costi alla società.</p> <p>Perché rovinare la reputazione dei giovani dipingendo graffiti dove è proibito? Gli artisti di professione non appendono i loro dipinti lungo le strade! Al contrario, cercano fondi e diventano famosi allestendo mostre legalmente autorizzate. Secondo me gli edifici, le recinzioni e le panchine nei parchi sono opere d'arte in sé. È davvero assurdo rovinare l'architettura con i graffiti e, peggio ancora, il metodo con cui vengono realizzati distrugge lo strato di ozono. Davvero non riesco a capire perché questi artisti criminali si diano tanto da fare, visto che le loro "opere d'arte" vengono cancellate sistematicamente.</p>	<p>Sui gusti non si discute. La società è invasa dalla comunicazione dei messaggi pubblicitari. Simboli di società, nomi di negozi. Grandi poster invadono i lati delle strade. Sono tollerabili? Sì, per la maggior parte. E i graffiti, sono tollerabili? Alcuni dicono di sì, altri no.</p> <p>Chi paga il prezzo dei graffiti? In fin dei conti, chi paga il prezzo degli annunci pubblicitari? Giusto. Il consumatore.</p> <p>Chi ha affisso i tabelloni, ha forse chiesto il vostro permesso? No. Allora perché chi dipinge graffiti dovrebbe farlo? Il proprio nome, i nomi delle bande e delle grandi opere pubbliche: non è solo una questione di comunicazione?</p> <p>Pensiamo ai vestiti a strisce e quadri apparsi nei negozi qualche anno fa. E all'abbigliamento da sci. I motivi e i colori sono stati presi in prestito direttamente dai variopinti muri di cemento. È piuttosto curioso che questi motivi e colori vengano accettati ed ammirati, mentre i graffiti dello stesso stile sono considerati orrendi. Tempi</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<i>Olga</i>	duri per l'arte. <i>Sofia</i>
-------------	----------------------------------

**DOMANDA 1**

Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?

.....  
.....  
.....

*Criterio per considerare la risposta accettabile*

L'allievo riconosce che viene fatto un paragone tra i graffiti e le affissioni pubblicitarie. La risposta è coerente con l'idea che la pubblicità è una forma legale di graffiti. Oppure riconosce che far riferimento alla pubblicità è una strategia per difendere i graffiti. Interpretare il testo – livello 3: questo compito richiede allo studente di inferire una relazione di tipo analogico tra due fenomeni trattati nel testo.

**DOMANDA 2**

Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di:

- A. Spiegare che cosa sono i graffiti.
- B. Esprimere un'opinione sui graffiti.
- C. Dimostrare la popolarità dei graffiti.
- D. Far sapere quanto costa cancellare i graffiti.

*Risposta corretta: B. Esprimere un'opinione sui graffiti.*

**DOMANDA 3**

In una lettera possiamo riconoscere il contenuto (le cose che dice) e lo stile (il modo in cui è scritta). Indipendentemente da quella con cui sei d'accordo, secondo te quale lettera è migliore? Giustifica la tua risposta facendo riferimento al modo in cui è scritta una delle due lettere, o entrambe.

.....  
.....  
.....

*Criterio per considerare la risposta accettabile*

Spiega la propria opinione riferendosi allo stile o alla forma di una o di entrambe le lettere. Si riferisce a criteri come lo stile della scrittura, la struttura dell'argomentazione, la coesione degli argomenti, il tono o il registro usato, le strategie per persuadere il pubblico. Espressioni come "argomentazione migliore" devono essere sostanziate.

**DOMANDA 4**

Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta con parole tue, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere.

.....  
.....  
.....

*Criterio per considerare la risposta accettabile*

L'allievo spiega il proprio punto di vista riferendosi al contenuto di una o di entrambe le lettere. Può fare riferimento alla posizione generale dell'autore (a favore o contrario) o ai dettagli della sua argomentazione. L'interpretazione dell'argomentazione dell'autore deve

essere plausibile. La spiegazione può essere una parafrasi del testo ma non può essere per la maggior parte copiata senza cambiamenti o aggiunte.

## *\*LO SVILUPPO DI UNA “CULTURA DELLA COMPETENZA”*

---

### *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente*

In seguito alla proliferazione dei saperi e alla definizione di nuove competenze strategiche per l'apprendimento e per l'ingresso nel mercato del lavoro, la progettazione per competenze costituisce una scelta fondamentale di ogni istituzione scolastica. Non è possibile apprendere in modo enciclopedico. Occorre puntare su contenuti essenziali e su competenze strategiche in grado di facilitare apprendimenti ulteriori.

**Un passaggio obbligato, allora, per il docente nella costruzione e realizzazione dei percorsi di apprendimento-insegnamento risulta il lavoro sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente previste dal quadro di riferimento europeo di cui alla **Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE).****

La definizione di competenze chiave ha una funzione pedagogica e didattica: chiarisce alle singole istituzioni scolastiche il “nocciolo” duro e stabile della propria offerta formativa.

Gli obiettivi comprendono lo sviluppo di abilità per la società della conoscenza nonché obiettivi specifici per promuovere l'apprendimento delle lingue, sviluppare l'imprenditorialità e rispondere all'esigenza generalizzata di accrescere la dimensione europea nell'istruzione.

In tale ottica si contribuisce allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea, coadiuvando e integrando le azioni degli Stati membri oltre ad assicurare che i loro sistemi di istruzione e formazione iniziale offrano a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento come anche per la vita lavorativa e a far sì che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave mediante un'offerta coerente e completa di possibilità di apprendimento permanente.

La presente raccomandazione dovrebbe fornire del pari un quadro comune europeo di riferimento sulle competenze chiave ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, alle parti sociali e ai discenti stessi, al fine di facilitare le riforme nazionali e gli scambi di informazioni tra gli Stati membri e la Commissione allo scopo di raggiungere i livelli di riferimento europei concordati.

Lo scopo è quello di promuovere le competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie per l'alfabetizzazione universale, in modo da promuovere esperienze che preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa.

La sfida cui la scuola del terzo millennio è chiamata è rivolta alla predisposizione di esperienze formative che tengano debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative.

Nel contempo, favorire percorsi che mettano in condizioni gli adulti di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze.

### *Contesto ed obiettivi*

Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione.

L'istruzione nel suo duplice ruolo — sociale ed economico — è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti.

In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative. Esempi di tali gruppi includono le persone con scarse competenze di base, in particolare con esigue capacità di scrittura, i giovani che abbandonano prematuramente la scuola, i disoccupati di lunga durata e coloro che tornano al lavoro dopo un lungo periodo di assenza, gli anziani, i migranti e le persone disabili.

In questo contesto i principali scopi del quadro di riferimento sono:

1. Identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza;

2. Coadiuvare l'operato degli Stati membri per assicurare che al completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li renda pronti per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e che gli adulti siano in grado di svilupparle e aggiornarle in tutto l'arco della loro vita;
3. Fornire uno strumento di riferimento a livello europeo per i responsabili politici, i formatori, i datori di lavoro e i discenti stessi al fine di agevolare gli sforzi a livello nazionale ed europeo verso il perseguimento di obiettivi concordati congiuntamente;
4. Costituire un quadro per un'azione ulteriore a livello comunitario sia nell'ambito del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» sia nel contesto dei programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione.

### **COMPETENZE CHIAVE**

Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. 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.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

- Comunicazione nella madrelingua;
- Comunicazione nelle lingue straniere;
- Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- Competenza digitale;
- Imparare a imparare;
- Competenze sociali e civiche;
- Spirito di iniziativa e imprenditorialità; e
- Consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di

risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.

### ***Comunicazione nella madrelingua (\*)***

**Definizione:**

*La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.*

*Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:*

La competenza comunicativa risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri. La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi.

Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione. Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto.

Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.

### ***Comunicazione in lingue straniere (2)***

**Definizione:**

*La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di*

*comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.*

*Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:*

La competenza in lingue straniere richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. È importante anche la conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi.

1. Nel contesto delle società multiculturali e multilinguistiche europee si dà atto che la madrelingua può non essere sempre una lingua ufficiale dello Stato membro e che la capacità di comunicare in una lingua ufficiale è condizione essenziale per assicurare la piena partecipazione dell'individuo nella società. In alcuni Stati membri la lingua madre può essere una delle varie lingue ufficiali. Provvedimenti per affrontare simili casi e per applicare la definizione di conseguenza rientrano nella responsabilità dei singoli Stati membri conformemente alle loro esigenze e circostanze specifiche.
2. È importante riconoscere che molti europei vivono in famiglie o comunità bilingui o multilingui e che la lingua ufficiale del paese in cui vivono può non essere la loro lingua madre. Per questi gruppi tale competenza può riferirsi a una lingua ufficiale piuttosto che a una lingua straniera. Le loro necessità, motivazioni e ragioni sociali e/o economiche per sviluppare tale competenza a sostegno della loro integrazione differiranno, ad esempio, da quelle delle persone che imparano una lingua straniera per viaggiare o lavorare. Spetta ai singoli Stati membri adottare misure per tener conto di siffatti casi e applicare la definizione di conseguenza, secondo le loro specifiche esigenze e circostanze.

Le abilità essenziali per la comunicazione in lingue straniere consistono nella capacità di comprendere messaggi di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e produrre testi appropriati alle esigenze individuali. Le persone dovrebbero essere anche in grado di usare adeguatamente i sussidi e di imparare le lingue anche in modo informale nel contesto dell'apprendimento permanente.

Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale.

*Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico.*

**Definizione:**

*A. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica*

*comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte).*

*B. La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.*

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

A. La conoscenza necessaria nel campo della matematica comprende una solida conoscenza del calcolo, delle misure e delle strutture, delle operazioni di base e delle presentazioni matematiche di base, una comprensione dei termini e dei concetti matematici e una consapevolezza dei quesiti cui la matematica può fornire una risposta.

Una persona dovrebbe disporre delle abilità per applicare i principi e processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e sul lavoro nonché per seguire e vagliare concatenazioni di argomenti. Una persona dovrebbe essere in grado di svolgere un ragionamento matematico, di cogliere le prove matematiche e di comunicare in linguaggio matematico oltre a saper usare i sussidi appropriati. Un'attitudine positiva in relazione alla matematica si basa sul rispetto della verità e sulla disponibilità a cercare motivazioni e a determinarne la validità.

B. Per quanto concerne la scienza e tecnologia, la conoscenza essenziale comprende i principi di base del mondo naturale, i concetti, principi e metodi scientifici fondamentali, la tecnologia e i prodotti e processi tecnologici, nonché la comprensione dell'impatto della scienza e della tecnologia sull'ambiente naturale. Queste competenze dovrebbero consentire alle persone di comprendere meglio i progressi, i limiti e i rischi delle teorie e delle applicazioni scientifiche e della tecnologia nella società in senso lato (in relazione alla presa di decisioni, ai valori, alle questioni morali, alla cultura, ecc.).

Le abilità comprendono la capacità di utilizzare e maneggiare strumenti e macchinari tecnologici nonché dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti. Le persone dovrebbero essere anche in grado di riconoscere gli aspetti essenziali dell'indagine scientifica ed essere capaci di comunicare le conclusioni e i ragionamenti afferenti.

Questa competenza comprende un'attitudine di valutazione critica e curiosità, un interesse per questioni etiche e il rispetto sia per la sicurezza sia per la sostenibilità, in particolare per quanto concerne il progresso scientifico e tecnologico in relazione all'individuo, alla famiglia, alla comunità e alle questioni di dimensione globale.

## **Competenza digitale**

### **Definizione:**

*La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.*

### **Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:**

La competenza digitale presuppone una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano: nella vita privata e sociale come anche al lavoro. In ciò rientrano le principali applicazioni informatiche come trattamento di testi, fogli elettronici, banche dati, memorizzazione e gestione delle informazioni oltre a una consapevolezza delle opportunità e dei potenziali rischi di Internet e della comunicazione tramite i supporti elettronici (e-mail, strumenti della rete) per il lavoro, il tempo libero, la condivisione di informazioni e le reti collaborative, l'apprendimento e la ricerca. Le persone dovrebbero anche essere consapevoli di come le TSI possono coadiuvare la creatività e l'innovazione e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI.

Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.

L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza.

## **Imparare ad imparare**

### **Definizione:**

*Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a*

*livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.*

*Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:*

Laddove l'apprendimento è finalizzato a particolari obiettivi lavorativi o di carriera, una persona dovrebbe essere a conoscenza delle competenze, conoscenze, abilità e qualifiche richieste. In tutti i casi imparare a imparare comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche e sia in grado di cercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili.

Le abilità per imparare a imparare richiedono anzitutto l'acquisizione delle abilità di base come la lettura, la scrittura e il calcolo e l'uso delle competenze TIC necessarie per un apprendimento ulteriore. A partire da tali competenze una persona dovrebbe essere in grado di acquisire, procurarsi, elaborare e assimilare nuove conoscenze e abilità. Ciò comporta una gestione efficace del proprio apprendimento, della propria carriera e dei propri schemi lavorativi e, in particolare, la capacità di perseverare nell'apprendimento, di concentrarsi per periodi prolungati e di riflettere in modo critico sugli obiettivi e le finalità dell'apprendimento. Una persona dovrebbe essere in grado di consacrare del tempo per apprendere autonomamente e con autodisciplina, ma anche per lavorare in modo collaborativo quale parte del processo di apprendimento, di cogliere i vantaggi che possono derivare da un gruppo eterogeneo e di condividere ciò che ha appreso. Le persone dovrebbero inoltre essere in grado di organizzare il proprio apprendimento, di valutare il proprio lavoro e di cercare consigli, informazioni e sostegno, ove necessario.

Un'attitudine positiva comprende la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un'attitudine ad affrontare i problemi per risolverli serve sia per il processo di apprendimento stesso sia per poter gestire gli ostacoli e il cambiamento. Il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere e di

applicare l'apprendimento in una gamma di contesti della vita sono elementi essenziali di un'attitudine positiva.

### **Competenze sociali e civiche**

**Definizione:**

*Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.*

**Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:**

A. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

B. La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa.

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.

### *Senso di iniziativa e di imprenditorialità*

**Definizione:**

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le

abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

*Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:*

La conoscenza necessaria a tal fine comprende l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale.

Le abilità concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione), la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi rischi all'occorrenza.

Un'attitudine imprenditoriale è caratterizzata da spirito di iniziativa, capacità di anticipare gli eventi, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale come anche sul lavoro. In ciò rientrano la motivazione e la determinazione a raggiungere obiettivi, siano essi personali, o comuni con altri, anche sul lavoro.

*Consapevolezza ed espressione culturali*

**Definizione:**

Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana.

*Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione:*

La valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali.

Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale.

*\* La ricerca DeSeCo  
(Definitions and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)*

---

*Chiarimenti*

“L'analisi delle competenze richieste dal mondo del lavoro e delle professioni ha messo in luce accanto a quelle di tipo tecnico-operativo un insieme di competenze che spesso sono definite trasversali. Recentemente si preferisce, soprattutto in Europa, usare l'espressione 'competenze chiave' al posto di competenze trasversali per le difficoltà e ambiguità che può evocare l'aggettivo trasversale. Esse richiamano le esigenze poste dal saper essere, dal saper stare con gli altri, dal partecipare in maniera consapevole alla vita civile, sociale e politica, oltre che all'attività propria delle imprese produttive di beni e dei sistemi educativi e formativi. In alcuni documenti europei si è preferito parlare di “competenze chiave” piuttosto che di “abilità di base”, per diversi motivi, tra i quali:

1. È difficile esprimere la differenza tra i termini inglesi “skills” (saper fare) e “competencies” (competenze) nelle altre lingue;

2. Il termine inglese "competencies" designa generalmente un insieme di saper fare, di conoscenze e di disposizioni - tra tutti i termini possibili è considerato come il più generico; esso include nozioni meno tangibili come le attitudini e le disposizioni, contrariamente al termine "skills";
3. Per molte persone il qualificativo "di base" (competenze di base), ricopre un insieme limitato di competenze di lettura, di scrittura e di calcolo, ciò che dà luogo spesso a confusione nei dibattiti, mentre il termine "chiave" è più dinamico e non ha questo connotato;
4. Nello stesso ordine di idee, molte persone intendono le competenze "di base" come una serie di "competenze vitali" mentre il dibattito attuale sulle competenze è lungi dal limitarsi al semplice "aspetto vitale". (Pellerey, pp. 56-57).

### **La Ricerca**

Lo sviluppo del concetto di competenza ha comportato la necessità di elaborare riferimenti sufficientemente chiari e definiti anche a livello internazionale. L'OCSE, nell'ambito del programma DeSeCo (Definitions and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) ha sviluppato un approccio che si appoggia sull'assunzione che le competenze si strutturano in rapporto alle richieste che sollecitano i compiti che devono essere assolti. DeSeCo fa parte del programma OCSE sugli indicatori dell'educazione. Nel Novembre 2003 è stato presentato il Rapporto finale "KeyCompetencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society" (Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società).

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 componenti. Pertanto la nozione di competenza include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche e sociali relative ai comportamenti. Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. 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 ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine

abilità viene usato per indicare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici.

### *Rispondere a esigenze complesse*

La ricerca DeSeCo cerca di rispondere ad alcune fondamentali interrogativi: è possibile identificare un insieme di competenze fondamentali per partecipare in modo attivo, dal punto di vista economico, politico, sociale, familiare, delle relazioni interpersonali pubbliche e private, dello sviluppo personale individuale, ai processi di cittadinanza della nostra società? Se sono individuabili alcune competenze fondamentali, allora, qual è la natura di queste competenze e cosa le contraddistingue come competenze chiave? Come possono essere descritte e giustificate a livello teorico? Quali sono le componenti di queste competenze? In questo quadro problematico, DeSeCo afferma che "il concetto di competenza non rinvia unicamente ai saperi e al saper-fare, esso implica anche la capacità di rispondere a esigenze complesse e a potere mobilitare e gestire risorse psicosociali (tra cui sapere-fare e attitudini) in un contesto particolare. (DeSeCo, *La définition et la sélection des compétences clés. Résumé*, p. 6).

### *Il concetto di competenza secondo DeSeCo*

Nella ricerca DeSeCo, la competenza viene definita come la capacità di rispondere a esigenze individuali o sociali o di effettuare con successo un'attività o un compito; implica dimensioni cognitive e non cognitive quali conoscenze, abilità, motivazione, orientamento di valori, atteggiamenti, emozioni e altri elementi sociali e comportamentali che, insieme, possono essere mobilitati per agire in modo efficace. In effetti, il concetto di competenza non rinvia unicamente al sapere o al saper fare, ma implica anche la capacità di rispondere alle esigenze complesse e a potere mobilitare ed esprimere risorse psicosociali in un contesto particolare.

Ogni competenza comporta dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni e altri fattori sociali e comportamentali. Le competenze si acquisiscono e si sviluppano in contesti educativi formali (la scuola) non formali (famiglia, luogo di lavoro, media, organizzazioni culturali e associative ecc.), informali (la vita sociale nel suo complesso)

Le competenze si manifestano o possono essere osservate soltanto nelle azioni concrete effettuate dagli individui in situazioni o contesti particolari. Le richieste esterne, le capacità, le disposizioni individuali ed il contesto contribuiscono tutti alla natura complessa delle competenze.

Le competenze si acquisiscono e si sviluppano con l'azione e l'interazione in contesti educativi formali ed informali (a scuola ma anche in famiglia, nell'ambiente di lavoro, ecc.). Un ambiente materiale, istituzionale e sociale favorevole è necessario allo sviluppo delle competenze.

### *Le competenze chiave*

E' utile ribadire che le competenze chiave sono quelle competenze importanti in settori molteplici della vita; sono essenziali per avere successo nella vita e per contribuire al funzionamento della società. Sono quelle che sono auspicabili, quelle che sono utilizzate in diverse dimensioni, sono quelle di cui un individuo ha bisogno.

La nozione di competenza chiave serve infatti a designare le competenze che permettono agli individui di partecipare efficacemente in contesti diversificati o settori sociali e che contribuiscono al successo complessivo della propria vita ed al funzionamento regolare della società (cioè che conducono a risultati individuali e sociali importanti ed auspicati). Le competenze chiave sono quelle necessarie per tutti. Infatti quelle competenze che si riferiscono ad un settore particolare, (ad esempio, suonare il pianoforte) non sono necessari per tutti e non sono quindi considerate come competenze chiave. La definizione e la selezione delle competenze chiave dipende da ciò a cui la società attribuisce valore e che le persone, i gruppi e le istituzioni facenti parte di queste società considerano importante.

### *Tre grandi categorie di competenze chiave*

Le competenze chiave nel progetto DeSeCo si fondano sulla base di un quadro di riferimento normativo che pone attenzione ai principi fondamentali dei diritti della persona, dei valori democratici e degli obiettivi associati allo sviluppo duraturo: si tratta di caratteristiche essenziali, considerate valide su scala internazionale e necessarie per fare fronte alla complessità della vita moderna. Infatti la partecipazione effettiva al mondo del lavoro, alla comunità circostante ed alla società, come pure alla vita familiare e ad altri settori sociali, esige persone competenti.

Al fondo del quadro concettuale si trovano la capacità degli individui di pensare e riflettere da se stessi, espressione della loro maturità morale e intellettuale, e la capacità di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e delle proprie azioni.

La facoltà di riflettere e di agire in maniera riflessiva è una caratteristica soggiacente al quadro concettuale elaborato dalla ricerca. La riflessione implica processi mentali relativamente complessi: il soggetto della riflessione deve diventare il suo oggetto.

Riflettere fa appello al sapere-fare metacognitivo e a facoltà di creazione e richiede un certo spirito critico.

### *Tre categorie di competenze*

La ricerca DeSeCo individua tre categorie di competenze chiave:

- Servirsi di strumenti in maniera interattiva: si riferisce alle interazioni che un individuo ha con il mondo tramite attrezzi/strumenti fisici e socioculturali (compresa la lingua e le discipline scolastiche tradizionali). Il perché di questa categorie di competenze chiave sta nel fatto che occorre, secondo la ricerca, seguire l'evoluzione della tecnologia, adattare gli strumenti in funzione dei propri bisogni, dialogare attivamente con la realtà circostante.
- Interagire in gruppi eterogenei: mette l'accento sull'interazione tra la persona e gli altri per far fronte alla diversità culturale, per sviluppare empatia e il capitale sociale.
- Agire in maniera autonoma: fa riferimento all'autonomia e all'identità per affermare la propria identità, realizzare il bisogno di rendere operativi i propri diritti, comprendere l'ambiente e il suo funzionamento

Si tratta di categorie che costituiscono la base concettuale per circoscrivere le competenze chiave e concettualizzarle maggiormente.

### *Servirsi di strumenti in maniera interattiva*

L'aggettivo "interattiva" è importante. Utilizzare uno strumento in modo efficace e interattivo significa non soltanto conoscere lo strumento stesso, ma anche comprendere la sua possibilità di modificare il modo in cui si interagisce con il mondo. La parola "strumento" è utilizzata nel suo senso più ampio. Include gli strumenti che servono a rispondere a molte situazioni importanti della vita quotidiana e professionale nella società moderna, compresa la lingua, l'informazione e le conoscenze (tra l'altro il contenuto dei programmi scolastici tradizionali) e entità fisiche (come gli elaboratori e le macchine). Un attrezzo/strumento non è soltanto un mediatore passivo, ma prende parte al dialogo attivo tra l'individuo ed il suo ambiente. L'idea sottostante a questa affermazione è che incontriamo/comprendiamo il nostro mondo mediante i nostri strumenti conoscitivi, sociali e fisici. Le competenze chiave seguenti sono:

- Capacità di utilizzare la lingua, i simboli ed i testi in maniera interattiva. Si riferisce all'utilizzo efficace della lingua e dei simboli in varie forme e in diverse situazioni per poter comunicare con gli altri, acquisire conoscenze e sviluppare il proprio potenziale. Permette all'individuo di arrivare a comprendere il mondo e interagire efficacemente

con il proprio ambiente;

- Capacità di utilizzare il sapere e l'informazione in modo interattivo. Riguarda l'utilizzo efficace dell'informazione e delle conoscenze. Permette agli individui di gestire la conoscenza e l'informazione, e servirsene come base per compiere scelte, farsi delle opinioni, prendere decisioni, agire ed interagire.
- Capacità di utilizzare le nuove tecnologie in modo interattivo. Riguarda non soltanto le attitudini tecniche necessarie all'utilizzo della tecnologia in questione - ad esempio, un elaboratore ed i suoi software -, ma anche la conoscenza delle nuove forme d'interazione rese possibili dall'utilizzo della tecnologia.

### *Interagire in gruppi eterogenei*

In questa categoria, l'elemento fondamentale è l'interazione con la diversità culturale, etnica, sociale. Per la propria sopravvivenza fisica e psicologica, per la propria autostima, identità e collocazione sociale, l'essere umano dipende, nel corso della sua vita, da legami con altri esseri umani. Per vivere in una società multiculturale e parteciparvi, e per adattarsi alla diversità personale e sociale crescente, occorre poter fare parte di gruppi socialmente eterogenei e funzionare in questi gruppi. Questa categoria si riferisce all'interazione efficace con altri individui, anche con quelle persone che non parlano necessariamente la stessa lingua (letteralmente o in modo metaforico) né condividono lo stesso passato e la stessa storia, che hanno valori culturali diversi o provenienze da contesti socioeconomici diversi dai nostri. Le competenze interpersonali o sociali sono particolarmente importanti per la creazione del capitale sociale. Per interagire efficacemente con altre persone, le competenze chiave seguenti sono:

- Capacità di stabilire relazioni positive con gli altri. Essa permette agli individui di stabilire, mantenere e gestire relazioni personali;
- Capacità di cooperare. Essa permette agli individui di lavorare insieme per il raggiungimento di uno scopo comune;
- Capacità di gestire e risolvere i conflitti. Essa suppone che gli individui accettino il conflitto come aspetto fisiologico delle relazioni tra gli esseri umani ed adottino un modo costruttivo di gestirli e risolverli.

### *Agire in maniera autonoma*

Questa categoria implica due idee essenziali strettamente legate: lo sviluppo dell'identità personale e l'esercizio dell'autonomia, nel senso di decidere, scegliere e agire in un contesto dato. Si tratta di rendere gli individui autonomi e capaci di sviluppare ed

esprimere un sentimento di sé, esercitare i propri diritti e assumere responsabilità nelle varie situazioni della vita. Per esercitare questa autonomia, l'individuo deve avere un orientamento verso il futuro, conoscere il proprio ambiente e comprendere ciò che ne fa parte, come funziona e qual è il posto che egli stesso vi occupa. Agire in maniera autonoma non significa isolamento sociale ma vuol dire, al contrario, che gli individui gestiscono la propria vita in modo attivo, consapevole e dotato di senso. Per agire in maniera autonoma, le competenze chiave sono:

- Capacità di agire in un contesto globale. Questa competenza rinvia alla capacità degli individui di comprendere che le proprie azioni e le proprie decisioni vanno inserite in un contesto planetario dove difendere ed affermare i propri diritti e interessi, responsabilità e libertà sono concetti su cui riflettere con attenzione;
- Capacità di elaborare e realizzare progetti di vita e propositi personali. In questo modo è possibile concepire e realizzare scopi che hanno senso nella vita e che sono conformi ai propri valori;
- Capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni. Ciò permette all'individuo di affermarsi come persona che conta e di fare scelte come cittadino, membro di una famiglia, lavoratore.

### *Combinare le competenze chiave nella prospettiva del lifelong learning*

Affinché le persone attuino con successo i propri progetti di vita e contribuiscano al funzionamento democratico della società, devono poter mobilitare competenze chiave molteplici e durante tutto il corso della vita.

Le competenze chiave non funzionano tuttavia, indipendentemente, le une delle altre, ma sotto forma di costellazioni che assumono un certo tipo di configurazione in relazione agli scopi sociali o individuali. Il contesto culturale e socioeconomico determina infatti l'importanza relativa delle competenze chiave necessarie al successo complessivo di una vita ed al funzionamento regolare di una società.

Gli obiettivi definiscono dunque la costellazione, le correlazioni delle competenze chiave e l'importanza particolare di ogni competenza all'interno della costellazione. Così ad esempio per un comportamento conforme agli obiettivi dello sviluppo sostenibile, sono necessarie cinque competenze, tra le quali due risultano strettamente legate e particolarmente importanti: agire in ampi contesti e servirsi di informazione e conoscenze in modo interattivo. Se l'obiettivo è invece l'autorealizzazione, le competenze sono

sempre le stesse cinque, ma le due più importanti diventano: fare e realizzare progetti di vita e personali e utilizzare la tecnologia in modo interattivo.

## *Il quadro europeo dei titoli e delle qualifiche*

Per comprendere l'iniziativa attivata con il Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche, è necessario conoscere sinteticamente le motivazioni che hanno spinto l'Unione europea a elaborare uno strumento di tal genere. In un'Europa caratterizzata da rapidi mutamenti tecnologici ed economici e da una popolazione che invecchia, l'apprendimento permanente, secondo il Documento è divenuto una necessità. Saper rinnovare continuamente conoscenze, abilità e competenze dei cittadini, è divenuto, inoltre, cruciale per mantenere la competitività e la coesione sociale dell'UE. L'apprendimento permanente è però complicato dalla mancanza di comunicazione e di cooperazione tra i vari livelli della autorità scolastiche e di formazione e tra i vari paesi. Ne risultano barriere che impediscono ai singoli cittadini di accedere all'istruzione e alla formazione e alla possibilità di combinare titoli ottenuti da istituzioni diverse. Il Consiglio europeo di Lisbona stabilì, perciò, nel 2000 che maggior trasparenza dei titoli e apprendimento permanente sarebbero stati le due principali componenti di una iniziativa per adattare i regimi di istruzione e formazione europei alle esigenze della società della conoscenza e alle necessità di posti di lavoro più numerosi e di maggior qualità. Ciò venne ulteriormente sottolineato dal Consiglio europeo di Barcellona nel 2002.

La richiesta di tracciare uno Schema europeo dei titoli (European qualifications framework - EQF) tornò nella relazione provvisoria congiunta del Consiglio e della Commissione del 2004 sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e Formazione 2010" e, in seno al processo di Copenaghen, nelle conclusioni del Consiglio del 15 novembre 2004 sulle future priorità di una più profonda cooperazione europea nel campo dell'Istruzione e della Formazione professionale (IFP). In seno alla strategia rivista di Lisbona, anche gli orientamenti 2005-2008 per l'occupazione sottolinearono la necessità di offrire percorsi di apprendimento flessibili e di accrescere le opportunità di mobilità per studenti e apprendisti, migliorando la definizione e la trasparenza dei titoli, il loro riconoscimento e la convalida dell'apprendimento non formale e informale. Scopo principale dell'EQF è essere un punto di "traduzione" e di riferimento neutrale per comparare i titoli tra i vari regimi di istruzione e formazione e approfondire la cooperazione e la fiducia reciproca tra gli Stati.

In questo quadro la competenza viene definita come "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/o personale. Nel contesto del Quadro europeo

delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”  
(Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche)”.