



VERSO PROCESSI DI
CONOSCENZA E SCOPERTA
CHE RENDANO COMPETENTI.....

1° incontro : Santo Stefano Magra -SP- 11 marzo 2016

COMPITI STAFF REGIONALI

Inizialmente (CM 22/13)

AZIONI DI ACCOMPAGNAMENTO ALL'ATTUAZIONE DELLE INDICAZIONI NAZIONALI
E DI SUPPORTO AGLI INTERVENTI DI RICERCA- AZIONE MESSI IN OPERA DA RETI DI SCUOLE

Successivamente (CM 3/15)

AZIONI DI ACCOMPAGNAMENTO E DI SUPPORTO ALLA SPERIMENTAZIONE BIENNALE DEI NUOVI
MODELLI DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

13 Febbraio 2015 (CM 3/15)

Modello di certificazione delle competenze sperimentale
per 2 anni

Nel primo anno sperimentano **1477 istituti comprensivi** organizzati in reti di cinque

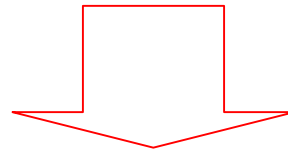
In **LIGURIA** hanno sperimentato **40 Istituti**

Ogni rete ha usufruito di
circa 4000 € nel 1 anno
circa 2000 € per il 2 anno
per effettuare **FORMAZIONE**

COSA INTENDIAMO PER



COMPETENZA



dal GLOSSARIO allegato alle LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

FONTE : RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL
CONSIGLIO del 18 dicembre 2006

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

FONTE: DL13/13 art.2 ed 1

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

INTEGRAZIONE DI CONOSCENZE E ABILITA' DI TIPO COGNITIVO, PERSONALE, SOCIALE, RELAZIONALE PER SVOLGERE UN'ATTIVITA' E RISOLVERE PROBLEMI; "COMBINAZIONE DI CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI APPROPRIATE AL CONTESTO"

- INTEGRAZIONE DI:
- Sapere (conoscenze)
- Saper fare (abilità)
- Sapere come fare (abilità complessa)
- Sapere perché (metacognizione)
- Generalizzare, trasferire
- Ideare, progettare, affrontare, gestire
- Collaborare, relazionarsi

Franca Da Re

Dirigente tecnico MIUR –USR Veneto

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

1. Imparare ad imparare
2. Progettare
3. Comunicare
4. Collaborare e partecipare
5. Agire in modo autonomo e responsabile

RIFERIMENTI LEGISLATIVI ANTECEDENTI alla CM 3 /2015

La legge n. 53/2003, all'articolo 3, comma 1, lettera a)

"la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti ... "; -

Il DPR n. 122/2009 (Regolamento sulla valutazione degli alunni)

“ Nel primo ciclo dell'istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado accompagnate anche da valutazione in decimi ... Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, ... sono adottati i modelli per le certificazioni relative alle competenze acquisite dagli alunni dei diversi gradi e ordini dell'istruzione e si provvede ad armonizzare i modelli stessi alle disposizioni di cui agli articoli 2 e 3 del decreto-legge ed a quelle del presente regolamento”;

D.M. 9 del 27 gennaio 2010

modello di certificazione da utilizzare al termine dell'obbligo di istruzione, **mentre per il primo ciclo, in assenza del modello ministeriale, le scuole sono state invitate a elaborare autonomamente** un proprio modello che è risultato molto eterogeneo: alcune scuole hanno previsto la certificazione delle competenze chiave europee, altre hanno elaborato un proprio modello

Indicazioni Nazionali /2012

dedicano un apposito paragrafo alla certificazione delle competenze e asseriscono che:

"La scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione. Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze (...). Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo ";

DL n. 13 del 16 gennaio 2013

definisce il documento di certificazione "un atto educativo legato ad un processo di lunga durata che aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale. Accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni"

CM 3 del 13 febbraio 2015 Fornisce indicazioni operative per la messa a regime di un sistema nazionale di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione

<u>LIVELLO</u>	<u>INDICATORI ESPLICATIVI</u>
A – Avanzato	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi , mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
B – Intermedio	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove , compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
C – Base	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove , mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
D – Iniziale	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note .

Modello

Certificazione competenze

Scuola Primaria

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
2	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	Comunicazione nelle lingue straniere.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
3	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
4	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	Competenze digitali.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
5	Si orienta nello spazio e nel tempo; osserva, descrive e attribuisce significato ad ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Imparare ad imparare. Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
6	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni.	Imparare ad imparare.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	

8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti.	Spirito di iniziativa e imprenditorialità.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
12	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente come presupposto di un sano e corretto stile di vita.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:			

Modello

Certificazione Competenze

Scuola Secondaria di 1° Grado

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
2	Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	Comunicazione nelle lingue straniere.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
3	Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero logico-scientifico gli consente di affrontare	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	

	problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.			
4	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.	Competenze digitali.		Tutte le discipline, con particolare riferimento a:
5	Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Imparare ad imparare. Consapevolezza espressione culturale.	ed	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:
6	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	Imparare ad imparare.		Tutte le discipline, con particolare riferimento a:

7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:
8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime in ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	Spirito di iniziativa e imprenditorialità. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:

11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
12	Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a:	
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a			

Sulla base dei livelli raggiunti dall'alunno/a nelle competenze considerate, il Consiglio di Classe propone la prosecuzione degli studi nel/i seguente/i percorso/i:
.....

Data.

Il Dirigente Scolastico

Caratteristiche del modello :

1. Ancoraggio delle certificazioni al profilo delle competenze definito nelle **Indicazioni Nazionali vigenti (DM n. 254/2012)**;
2. Riferimento esplicito alle **competenze chiave individuate dall'Unione Europea**, così come recepite nell'ordinamento italiano;
3. Indicatori di competenza in **ottica trasversale**, con due livelli di sviluppo (classe quinta primaria, classe terza secondaria I grado);
4. **Connessione con tutte le discipline del curricolo**, evidenziando però l'apporto specifico di più discipline alla costruzione di ogni competenza;
5. **Definizione di 4 livelli**, di cui quello "iniziale" predisposto per favorire una adeguata conoscenza e valorizzazione di ogni allievo (**principio di individualizzazione**);

6. **Mancanza di un livello negativo**, attesa la funzione pro-attiva di una certificazione in progress delle competenze che, nell'arco dell'obbligo, sono in fase di acquisizione;
7. Presenza di uno o due spazi aperti per la **descrizione di competenze ad hoc per ogni allievo (principio di personalizzazione)**;
8. Sottoscrizione e validazione del documento da parte dei docenti e del dirigente scolastico, con procedimento separato rispetto alla conclusione dell'esame di Stato;
9. Presenza di un **consiglio orientativo**, affidato alla responsabile attenzione dei genitori.

MONITORAGGIO TRA SCUOLE SPERIMENTATRICI

Giugno – Luglio 2015

curato

a livello nazionale

dal Comitato Scientifico Nazionale per Indicazioni

a livello regionale

dagli Staff Regionali



- **a livello nazionale**, attraverso un apposito **questionario on line** che le scuole sperimentatrici hanno potuto compilare al termine dell'a. s. 2014/15 (indagine quantitativa);

a livello regionale, attraverso **un'azione di auditing** condotta dagli staff regionali in scuole sperimentatrici (da 2 a 5 per ciascuna regione) appositamente selezionate da ciascun Ufficio Scolastico Regionale in base all'esperienza pregressa acquisita (indagine qualitativa). Per la nostra regione sono stati individuati **I. C. Vallestura** e **I. C. Don Milani-Colombo**.

DATI EMERSI DAL MONITORAGGIO

- **Scuole sperimentatrici** **5,72 % PARITARIE**
94,28 % STATALI
- **Metodi o strumenti usati nelle scuole per rilevare le competenze**
 - Osservazione sistematica 76,43% 976
 - Compiti autentici 44,40% 567
 - Prove strutturate 41,97% 536
 - Compiti ed esercitazioni tradizionali 33,99% 434
 - Rubriche valutative 18,09% 231
 - Forme di autovalutazione 16,84% 215
 - Diari di bordo 5,48% 70
 - Autobiografie cognitive 4,23% 54
 - Dossier dello studente 1,10% 14
 - Portfolio dello studente 0,94% 12
 - Altro 3,45% 44

Le indicazioni emergenti dai focus regionali

Struttura complessiva dei nuovi modelli

- È stata generalmente apprezzata la struttura del nuovo modello, con il riferimento esplicito alle competenze-chiave europee (ritenute più asciutte dei 12 indicatori del profilo di uscita a 14 anni, per i quali si rilevano ridondanze). L'impostazione pedagogica (ripresa ed ampliata nelle "Linee guida" allegate alla circolare n. 3/2015) appare impegnativa, ma coerente con le Indicazioni/2012. La trasversalità fa meglio apprezzare la dimensione formativa del percorso scolastico (e "limita" la predominanza dei contenuti di conoscenza, ancora tipica della scuola).
- In alcuni report si chiede di optare con più decisione per il riferimento alle otto competenze chiave europee, di cui gli elementi del profilo diventerebbero "descrittori", anche invertendo l'ordine di presentazione sulla scheda.
- Il riferimento alle discipline "prevalenti", previsto nell'apposita colonna è stato considerato inopportuno, anzi da molti giudicato fuorviante perché reintroduce un richiamo troppo stretto agli apprendimenti disciplinari, facendo perdere la "qualità trasversale" della certificazione. Generalmente (ma non all'unanimità) se ne propone l'abolizione o un'ampia riformulazione. Resta però l'esigenza di ancorare in qualche modo (con descrittori?) le competenze trasversali ai traguardi delle discipline, interpretabili come evidenze delle competenze in fase di acquisizione.

- Alcuni indicatori (si cita, ad esempio, l'indicatore di matematica per la scuola media, che nella sua ricca composizione non farebbe però emergere una o più competenze unificanti) sono presentati con un linguaggio troppo complesso, in altri casi riduttivo (ad esempio in italiano è assente un riferimento più ampio alla comunicazione ed è assente la scrittura). Altri appaiono di gestione complessa (ad esempio, si evidenzia la diversità di traguardi di competenza tra prima e seconda lingua straniera e la difficoltà a far coesistere le tre dimensioni espressive o il raggruppamento matematica-scienze-tecnologie).
- Incertezze si riferiscono alle competenze digitali, circa la loro "attribuzione" didattica, le implicazioni pedagogiche, non sempre univoche, o la difformità di situazioni e di dotazioni tecnologiche (a scuola e a casa).
- Alcune competenze sociali e relazionali appaiono ridondanti. Se ne propone spesso un accorpamento (es.: tra 10 e 11) o una diversa riformulazione (ad es.: per evitare il fraintendimento di un enunciato come quello di "ha cura di sé"). Alcune appaiono eccessivamente dense di "comportamenti attesi" dagli allievi (es.: la 6, la 9, la 12).
- Non risulta chiaro il possibile utilizzo del 13° indicatore (aperto): soprattutto quando dà conto di competenze acquisite fuori dal contesto scolastico (per alcuni questa dilatazione non appare corretta o comunque di difficile osservazione/rilevazione). Qualcuno vorrebbe spingere più a fondo questo profilo aperto, ad esempio per valorizzare le scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale o altri particolari talenti degli allievi.

Utilizzo della scala a 4 livelli (sostitutiva del voto)

- Generalmente viene molto apprezzata la articolazione in 4 livelli, sostitutivi dei voti in decimi e la presenza di un livello iniziale (pro-attivo) per valorizzare il primo “sviluppo” di competenze. Questo passaggio riscuote grande consenso ed è considerato un punto di forza dell’intero dispositivo.
- Si auspica una formulazione più asciutta, chiara ed operativa dei 4 livelli. Qualche perplessità si riferisce al primo livello, ove la dicitura “opportunamente guidato” può prestarsi a qualche ambiguità (e on rileverebbe effettive competenze). Pochi, invece, richiedono la presenza dello step “livello non raggiunto”.
- La suggestione positiva dei livelli si spinge fino a prefigurare il superamento del riferimento ai voti numerici anche per la valutazione degli apprendimenti in favore di una scala descrittiva (anche per evitare discordanze interpretative).

Strumenti e forme di rilevazione delle competenze

- La sperimentazione ha stimolato in molti casi la produzione (o il ri-uso intelligente) di una pluralità di strumentazioni di rilevazione: osservazioni sistematiche (è la modalità più diffusa); rubriche di osservazione (il loro uso è in aumento); diari di bordo, valutazioni autentiche, simulazioni, autobiografie cognitive (questi in misura ridotta). I tempi tuttavia sono stati troppo ristretti per un lavoro più accurato e sistematico. Alcuni segnalano la complessità nella rilevazione dei diversi aspetti che costituiscono una competenza (duplice rischio di approcci genericamente olistici o inutilmente frammentati).
- La scuola primaria sembra dare per scontata l'osservazione sistematica, mentre la secondaria pur rilevandone il bisogno non si sente pronta.
- Solo in alcuni casi si fa riferimento al tema dell'autovalutazione, alla ricostruzione degli apprendimenti realizzati, al posizionamento consapevole nello sviluppo delle competenze (e comunque ad una documentazione da analizzare e condividere tra insegnanti).
- E' diffusa l'esigenza di aiutare le scuole ad interpretare il significato degli indicatori e dei "livelli". Alcuni propongono di corredare il documento di "rubriche" descrittive dei 4 livelli, per ciascuna delle competenze trasversali. Servirebbero, comunque, parametri o repertori per osservare/interpretare con maggiore sicurezza le competenze acquisite, disponendo di "evidenze". Vengono segnalate esperienze in tal senso.

- Sarebbe opportuno ancorare la rilevazione delle competenze all'osservazione in contesti reali, disponendo di una base esperienziale, di compiti unitari, di prodotti apprezzabili. Comunque si registra, tra i docenti di discipline diverse, l'aumento di osservazioni integrate su ambiti di competenze concordate.
- Si raccomanda da più parti l'equilibrio tra momenti osservativi (con protocolli condivisi e snelli) e l'utilizzo di prove (aperte e strutturate), salvaguardando un clima positivo nella loro gestione.
- Si lamenta l'onere aggiuntivo derivante dall'adozione di procedure di rilevazione e valutazione delle competenze (costruzione di check-list, di rubriche valutative, di prove ad hoc, ecc.).

Attenzione alle caratteristiche personali degli allievi

- La personalizzazione della descrizione delle competenze viene considerato un aspetto positivo, ma non compiutamente garantito dal nuovo modello. Il 13° indicatore (in bianco) è stato utilizzato in pochi casi e comunque con modalità troppo differenziate (mentre sarebbe utile finalizzarlo alla “personalizzazione”).
- Si segnala l’esigenza di una diversa trattazione del problema della certificazione per gli alunni con disabilità o con BES o DSA, per difficoltà di uso del documento integrale. In alcuni casi si suggerisce l’adozione di modelli flessibili o comunque personalizzabili (non essendo sufficiente il 13° indicatore aperto). Si rende necessario un approfondimento.
- Sembra mancare un più preciso riferimento alla scuola inclusiva. In alcune sintesi si sottolinea come la didattica per competenze sia la più adatta a rivelare i talenti degli alunni e le loro caratteristiche personali (con riverberi positivi nel recupero e verifiche positive in sede di esame).
- In diversi report si chiede di ampliare gli spazi per la personalizzazione delle certificazioni (anche se emerge la preoccupazione per il possibile proliferare di attestazioni di attività extrascolastiche o informali).

Effetti sulle pratiche didattiche

- Si manifesta la consapevolezza che il nuovo modello di certificazione, imperniato sulle competenze trasversali, implica una profonda revisione della didattica (ad esempio, centrata su problemi o su compiti di realtà e comunque su un allievo attivo in situazioni diverse dalla lezione/verifica) per cui la scuola non sembra ancora preparata. Ci si rammarica che il tempo previsto per la sperimentazione non fosse adeguato.
- Le scuole che si sono impegnate nelle misure di accompagnamento per il primo ciclo appaiono più attrezzate e pronte a modalità innovative di progettazione curricolare, a didattiche ispirate a compiti di realtà, alla elaborazione di strumenti per la descrizione delle competenze. In ogni caso, l'esperienza pregressa di molte scuole in materia di didattica per competenze fa la differenza.
- Resta la preoccupazione per uno scollamento con la scuola "reale" (ove si vive come un dilemma la polarità discipline/competenze"), con particolare riferimento alla scuola secondaria di I grado. Spesso la didattica per competenze viene associata ai progetti (soluzione parziale, comunque da incoraggiare, se incide sulle didattiche disciplinari, incrementando operatività, iniziativa, integrazione dei diversi apporti.
Nelle realtà più mature si è notato un incremento di utilizzo di didattiche innovative non trasmissive (didattiche per compiti, situazioni problema, laboratori, ecc.). In molte scuole si è concordato di sperimentare almeno una unità di apprendimento trasversale. Va superata la contrapposizione tra contenuti di conoscenza e competenze.

- La sperimentazione ha stimolato in molte scuola un rinnovato lavoro collegiale tra i docenti (e dialogo tra le discipline). Sono da ipotizzare momenti di elaborazione per dipartimenti ed un raccordo tra classi parallele (disponendo dei tempi necessario). L'eccessiva numerosità delle competenze da trattare rende – a detta di alcuni - più complessa la gestione del momento valutativo nel consiglio di classe.
- È apprezzata la presenza di un documento di certificazione comune, perché può agevolare una cultura della valutazione maggiormente condivisa tra scuola elementare e scuola media, e favorire l'elaborazione di un curriculum verticale per competenze, in cui dar conto della connessione tra profilo

Livelli di leggibilità dello strumento

- Il linguaggio dei modelli di certificazione appare tecnicamente corretto e professionale (qualcuno ne auspica il mantenimento), ma non adatto ai genitori (ad esempio la diversa interpretazione dei termini di “compito”, “problema” negli enunciati dei livelli).
- Il significato delle competenze dovrebbe apparire più esplicito, univoco ed evidente, nonostante siano state numerose le iniziative informative rivolte ai genitori. Ad esempio si segnala il possibile fraintendimento della dicitura “imprenditorialità” da sostituire con “intraprendenza”.
- Viene percepita una certa difficoltà da parte delle famiglie a comprendere pienamente il significato del nuovo documento. Se il destinatario della certificazione sono i genitori occorre

semplificare il linguaggio di presentazione (e comunque rinforzare la mediazione comunicativa, anche nei contesti multiculturali) e sfoltire gli indicatori (il riferimento alle competenze europee potrebbe aiutare).

- I genitori sembrano preoccupati di “ritrovare” una corrispondenza tra le competenze trasversali (ed i diversi livelli) e le discipline (con i loro voti).
- Il valore “sociale” della certificazione è ancora debole nella percezione dei genitori e degli stessi insegnanti. Qualcuno ne teme l’effetto predittivo.

Raccordi verso la scuola dell’infanzia ed il biennio successivo

- In generale, la presenza di istituti comprensivi può favorire il lavoro collaborativo tra i docenti dei diversi livelli.
- Resta aperto il problema del collegamento con la scuola dell’infanzia. In alcuni casi se ne lamenta l’assenza, in altri si vorrebbe introdurre una certificazione “soft” sulla base delle competenze indicate nel profilo di uscita dalla scuola dell’infanzia (Indicazioni/2012), per garantire l’unitarietà del percorso 3-14 anni.
- Il raccordo con l’infanzia non dovrebbe limitarsi alla “presentazione” dei bambini, ma – secondo alcuni report – favorire uno sguardo evolutivo sullo sviluppo delle competenze (al di fuori della logica degli standard). Gli eventuali strumenti dovrebbero aiutare i docenti a leggere il rapporto tra contesto educativo e risposte dei bambini.

Le priorità di modifica segnalate a livello regionale

Se costruiamo una ideale classifica (sulla base delle ricorrenze delle segnalazioni dei 18 staff regionali) vedremmo emergere queste priorità:

- Ridurre o accorpare alcune delle competenze sociali e civiche, considerate sovrabbondanti (8 ricorrenze);
- Predisporre soluzioni alternative per il rilascio della certificazione delle competenze ad alunni disabili, DSA o con BES (7 ricorrenze);
- Semplificare il linguaggio complessivo del documento di certificazione, con riferimento alla leggibilità da parte dei genitori (7 ricorrenze);
- Valutare l'impatto della diversa modalità utilizzate per la certificazione delle competenze (livelli) e per la valutazione degli apprendimenti (voti in decimi). In alcuni report si propone esplicitamente il superamento del voto in decimi per il primo ciclo (5 ricorrenze);
- Introdurre modifiche specifiche alla configurazione di alcuni indicatori di competenza (complessivamente 10 ricorrenze, però riferite ad indicatori diversi, prevalentemente quelli attinenti alle competenze sociali e civiche).

Alcune altre indicazioni di priorità (generalmente presenti con 2-3 ricorrenze) si riferiscono alle richieste di:

- Modificare la descrizione degli indicatori di lingua straniera, in particolare per la seconda lingua straniera della scuola secondaria (4 ricorrenze);

- Ancorare le competenze del profilo (prima colonna) alle 8 competenze chiave europee (seconda colonna), anche invertendo l'ordine di presentazione;
- Rivedere l'indicatore in cui sono registrabili esperienze extra-scolastiche ed elementi di personalizzazione;
- Utilizzare un linguaggio più mirato e articolato per differenziare la descrizione di taluni indicatori;
- Separare i componenti dell'indicatore che mantiene integrati arte, musica e motoria;
- Configurare uno spazio specifico per le scuole ad indirizzo musicale
- Corredare il documento di rubriche o liste di descrittori (dei quattro livelli).

Le segnalazioni di priorità confermano in termini sintetici quanto viene segnalato nei passaggi analitici di cui abbiamo dato conto in precedenza.

Le tematiche su cui è necessario lavorare nel prosieguo della sperimentazione secondo il MONITORAGGIO

- la funzione importante delle competenze per l'arricchimento delle didattiche e delle risorse con cui gli studenti vengono attrezzati a scuola;
- la sostanziale diversità delle pratiche formative e valutative di una scuola orientata alle competenze rispetto a quella orientata alle discipline,
- la necessaria interazione ed integrazione tra discipline e competenze;
- la necessità di una formazione degli insegnanti che sia strutturata, consistente e continua come condizione ineliminabile del cambiamento.

Le tematiche poste ad oggetto della seconda fase della sperimentazione e su cui si sollecita un'ulteriore riflessione da parte delle scuole sono:

1. la correlazione tra discipline e competenze trasversali, tra la tentazione di vederle sinonimi o alternative.

Oltre gli aspetti concettuali, l'invito è di trovare anche soluzioni operative per impostare l'azione didattica che ha, comunque, il fulcro sul docente che rappresenta la disciplina;

2. i descrittori delle competenze da utilizzare come catalizzatori della didattica e che rappresentano i contesti per la valutazione e la certificazione.

Il riferimento dovrebbe essere alle competenze chiave europee oppure al profilo dello studente (competenze "italiane"). Secondo gli estensori del rapporto le competenze europee sono più comprensibili per i non addetti ai lavori di quelle "italiane" ma fanno notare che queste sono declinate in modo essenziale e generico e adottandolo si porterebbe essere portati ad assumere un approccio concettualmente e operativamente riduttivo alle competenze. La pratica valutativa delle competenze porta ad utilizzare "giudizi" qualitativo-descrittivi e questo contrasta con le disposizioni di legge (legge 169/08 e DPR 122/09) che obbligano a giudizi quantitativo-numeric;

3. la ridondanza e complessità di alcune formulazioni di alcune competenze la cui semplificazione richiederebbe la revisione delle Indicazioni nazionali. Vero è che le Indicazioni Nazionali sono destinate agli addetti ai lavori mentre la certificazione è destinata a genitori e studenti;
4. la certificazione delle competenze e l' esame di stato potrebbero essere visti come formalizzazione degli esiti del percorso scolastico ridondanti e alternativi comportando un consistente spreco di risorse.

Per la seconda fase della sperimentazione il MIUR pone queste finalità con lo scopo di fornire risposte scaturite dalla pratica alle questioni chiave. generalizzare le pratiche che portano alla certificazione delle competenze coinvolgendo tutte le scuole, tutte le classi e tutti gli insegnanti;

- adeguare la normativa per la valutazione degli esiti disciplinari e la certificazione delle competenze. Il tema è oggetto di delega nella legge 107 attraverso la “revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli

studenti del primo ciclo di istruzione, mettendo in rilievo la funzione formativa e di orientamento della valutazione, e delle modalità di svolgimento dell'esame di stato conclusivo del primo ciclo”;

- armonizzare il primo e secondo ciclo d'istruzione sulla base di un modello comune di certificazione;
- definire il ruolo delle competenze chiave europee nei descrittori delle competenze da certificare;
- realizzare un vasto e prolungato piano di formazione.