

The teaching by competences week: the school as a laboratory forge

La settimana della didattica per competenze: il plesso come fucina laboratoriale

Mariarosaria De Simone^a, Anna Muto^b

^a *Università di Napoli Federico II*, mariarosaria.desimone3@unina.it

^b *MIUR Istruzione*, anna.muto@outlook.it

Abstract

This paper aims to describe a pilot experience about teaching by competences that was carried out in a school. Particularly, the purpose of this experience with primary school pupils is to highlight the importance of the experiential teaching promoting global development of children. As a matter of fact, working in real and challenging situations shall facilitate meaningful learning with a strong social feature by linking responsibly every action to the real community as well as by teaching everyone to play his/her own part democratically and complying, inclusively, with their own 'idiosyncratic generativity.

Keywords: didactics via competences; reality-based tasks; meaningful learning; global development; primary school.

Abstract

Nel presente lavoro viene descritta l'esperienza pilota di didattica per competenze realizzata in un plesso scolastico. In particolare, attraverso la narrazione di tale percorso, nello specifico degli alunni della primaria, si è voluta sottolineare l'importanza di una didattica esperienziale grazie alla quale promuovere lo sviluppo globale dei bambini e delle bambine. Infatti lavorare in situazioni reali e sfidanti facilita apprendimenti significativi a forte connotazione sociale, legando, responsabilmente, ogni singola azione alla comunità reale nella quale si è inseriti, in questo caso scolastica, insegnando a ciascuno, democraticamente, a fare la propria parte, nel rispetto inclusivo della propria idiosincrasica generatività.

Parole chiave: didattica per competenze; compiti di realtà; apprendimenti significativi; sviluppo globale; scuola primaria.

1. Introduzione

Il concetto di competenza presenta, in ambito formativo, una specifica connotazione: si riferisce alla “capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo” (Pellerey, 2004, p. 7). Si tratta in realtà di una nozione di confine che “ha uno stemma dialettico al proprio interno, che si valorizza in quanto si integra (e non si separa) rispetto ad altre nozioni diverse e contigue (tipo: conoscenze, capacità, riflessività, criticità)” (Cambi, 2004, p. 24).

Competenza quindi come termine polisemico e complesso, come “camaleonte concettuale” (Le Boterf, 2008, p. 17) sul quale andrebbe *ri-pensato* l’agire didattico e, con esso, la progettazione e la valutazione del processo formativo in questo periodo storico-culturale e nelle attuali condizioni socio-economiche, ora più che mai caratterizzate da una costante dinamicità che necessita sempre più di profili professionali in grado di trasferire le conoscenze in contesti e situazioni differenti.

Data la natura multidimensionale della competenza (Pellerey, 2001), che riguarda sia la dimensione cognitiva di comprensione ed organizzazione concettuale, che operativa ed affettiva (implicando convinzioni, motivazioni, atteggiamenti ed emozioni) ne consegue che, anche in quanto sapere condiviso da una comunità, ossia un sapere che è riconosciuto a livello socio-culturale, accademico-scientifico, professionale, “la competenza diventa sapere personalizzato, nel momento in cui il soggetto lo elabora e lo ricopre di significati per esprimerlo poi in un’azione concreta. Ecco perché la competenza è al tempo stesso *azione e riflessione insieme*” (Capobianco, 2017, p. 46). Risulta evidente, alla luce di quanto detto, la portata pedagogica del concetto di competenza poiché, naturalmente, non si nasce competenti, ma lo si diventa. “In tal senso, anche i processi di istruzione e formazione devono tendere da un lato all’*autenticità* garantendo al discente, parafrasando Wiggins (1998), di essere in grado di ‘fare’ con ciò che sa (ci riferiamo, in tal senso, alla capacità di mobilitare progettualità in azioni concrete, rilevabili ed osservabili) e, dall’altro, promuovere la flessibilità e l’originalità cognitiva per qualificare l’azione del soggetto in modo coerente ed efficace rispetto alle diverse situazioni problematiche affrontate (Meghnagi, 1992)” (De Angelis, Iannotta, Marzano & Vegliante, 2015, p. 4). Ed è nel paradigma del *lifelong and wide learning* che tale costrutto “si confronta con la complessità e con le implicazioni su cui di fonda, implicazioni dove si fondano ed intrecciano educazione, apprendimento, socializzazione, formazione, partecipazione lavorativa” (Capobianco, 2017, p. 60).

A tal proposito è a partire dalla Raccomandazione 2006/962/CE adottata dal Parlamento Europeo e dal Consiglio europeo che si traduce operativamente il cambiamento di paradigma nella direzione di una società delle competenze (Batini, 2012). Nella Raccomandazione, al fine di promuovere l’apprendimento permanente, si tenta di fornire un quadro europeo di riferimento sulle Competenze chiave, quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione. Tali Competenze dovrebbero indicare, in termini di responsabilità ed autonomia, la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale.

In realtà dobbiamo aspettare le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (MIUR, 2012), per poter fornire agli insegnanti italiani un primo confronto con le competenze-chiave delineate dal Parlamento Europeo. Infatti, delineando obiettivi di apprendimento organizzati in nuclei fondanti, individuando

campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze alla fine della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, le Indicazioni, soprattutto attraverso la formulazione del Profilo delle Competenze, impongono ai docenti un compito di confronto e trasformazione della propria professionalità, promotrice di strumenti da fornire agli studenti in grado di poter immaginare il futuro, un futuro traducibile a partire dai compiti di realtà del qui-ed-ora di una didattica laboratoriale.

2. La settimana della didattica per competenze: i compiti di realtà nella scuola primaria

L'esperienza di seguito descritta si è svolta in un Istituto Comprensivo della provincia di Napoli¹: nell'anno scolastico 2017/18, durante il Collegio dei docenti del mese di settembre, in merito alle prove d'ingresso, è stato stabilito di somministrare, entro la seconda settimana di ottobre 2017, compiti di realtà per la valutazione delle competenze in ingresso degli alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado e per quelli di cinque anni frequentanti la scuola dell'infanzia.

Nel presente lavoro, data l'enorme mole di dati, si sceglie di prendere in considerazione esclusivamente la scuola primaria, costituita da tre sezioni, per un totale di quindici classi, pari a 286 bambini.

Coerentemente con quanto riportato nelle *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*² (MIUR, 2015), secondo cui la competenza "si può accertare facendo ricorso a *compiti di realtà* (prove autentiche, prove esperte, etc.), osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive" (<http://online.scuola.zanichelli.it/competenze/scuola-secondaria-di-primo-grado/compiti-di-realta-e-progetti-multidisciplinari/>), i Consigli di Interclasse e Intersezione hanno elaborato e somministrato agli alunni compiti di realtà per classi parallele, secondo le modalità concordate durante le rispettive riunioni d'interclasse tecnica e d'intersezione.

I compiti di realtà, secondo le Linee guida, s'identificano nella richiesta rivolta all'alunno di risolvere una situazione problema, che si presenta o si potrebbe presentare nel mondo reale. Non ha risposta incontrovertibile. Intravede diverse ipotesi di soluzione tra le quali scegliere. Richiede l'utilizzo di abilità/capacità e conoscenze possedute in contesti nuovi, elaborando strategie e utilizzando più apprendimenti acquisiti. Genera una prestazione visibile in un prodotto.

Per verificare il possesso di una competenza è necessario ricorrere alle osservazioni sistematiche, che consentono ai docenti di rilevare il processo, inoltre, bisogna stimolare l'alunno stesso a raccontare l'esperienza vissuta, mettendo in evidenza difficoltà e punti di forza e facendo esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo messo in atto.

¹ Un ringraziamento alle docenti dell'Istituto Comprensivo C. Santagata V.C.D. di Portici (NA) e in particolare alla dirigente scolastica Elysenia Vigilante per il suo significativo supporto.

² Nelle Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione si forniscono indicazioni per accompagnare le scuole del primo ciclo ad effettuare la certificazione delle competenze mediante l'adozione di una scheda nazionale, allegata alla C.M. n. 3, prot. n. 1235 del 13 febbraio 2015.

In sintesi, per il compito di realtà si veda la Figura 1.

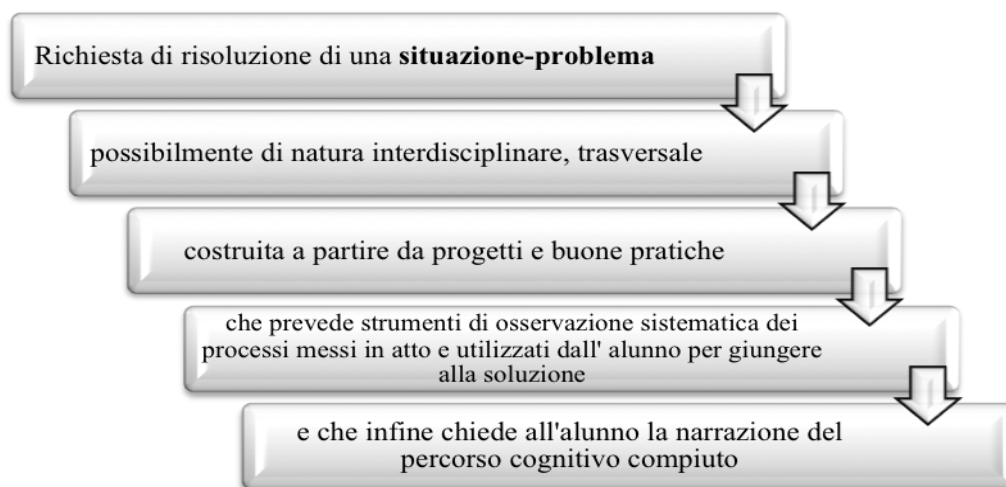


Figura 1. Linee guida per la certificazione delle competenze.

Per la Progettazione del compito di realtà, i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria hanno utilizzato il format proposto dalla Commissione Curricolo Verticale nell'anno scolastico 2016/17 (Figura 2).

Classe	Scuola/Plesso: Via Caportano	
Discipline coinvolte:	<i>elenco delle discipline</i>	
Competenze chiave	<i>Profilo delle competenze nella scheda modello ministeriale</i>	
Titolo	<i>Riguarda una situazione reale o simulata</i>	
Testo della prova	<i>É indirizzato agli alunni. É espresso con frasi chiare ed esaustive, in cui siano esplicitati le consegne, le modalità di lavoro e i risultati attesi.</i>	
Modalità di lavoro previste	☐ individuale ☐ in coppia ☐ piccolo gruppo ☐ gruppo classe	
Collocazione temporale e tempo stimato per la prova	<i>Periodo dell'anno scolastico in cui proporre il compito.</i> <i>Numero di ore necessarie per la realizzazione del compito</i>	
Materiali e strumenti	<i>Elenco dei materiali e degli strumenti necessari</i>	
Valutazione	<i>Griglie per le osservazioni sistematiche</i> <i>Rubriche valutative</i>	
Autovalutazione	☐ Scheda traccia per l'autovalutazione ☐ Confronto nel gruppo ☐ Autobiografia	

Figura 2. Format Scheda di Progetto del Compito di realtà: adattato da una ipotesi di griglia di progettazione. In Marano, Negri e Rubino, 2015, p. 129.

	Attività per interclasse
Classi prime	Ascolta il testo <i>Il pesce Arcobaleno</i> e rappresenta l'emozione che suscita in te, utilizzando diverse modalità (disegno, movimento, musica, etc.). Lavora in gruppo e confrontati con i tuoi compagni, rispettando il turno d'intervento. Realizza un cartellone sulle emozioni, usando il materiale messo a disposizione. Spiega il lavoro del tuo gruppo. Individua un'immagine che rappresenti ciascuna emozioni e denominala. Racchiudi le immagini che rappresentano le stesse emozioni in un cerchio. Conta le immagini e dici quale emozione è stata maggiormente provata. Realizza in gruppo un cartellone murale della storia e drammatizza le emozioni provate dai personaggi della storia.
Classi seconde	Gli alunni delle classi seconde hanno scelto di rappresentare l'autunno nei suoi molteplici aspetti così come appreso nelle settimane precedenti. Sono stati impegnati in proposte didattiche interdisciplinari inerenti alle caratteristiche della stagione: frutta, animali, piante, tempo atmosferico, abbigliamento, etc. Hanno approfondito l'argomento con ricerche, schede, letture, poesie, filastrocche, disegni e analisi di testi narrativi e informativi. Il compito di realtà si è concretizzato nella realizzazione di cartelloni riassuntivi disegnati e colorati.
Classi terze	È stata organizzata una <i>caccia al tesoro</i> , sarete divisi in quattro gruppi, ciascuno dei quali riceverà una busta contenente le regole del gioco. Per trovare le tappe del percorso e arrivare al tesoro, dovrete leggere con attenzione gli indizi forniti e risolvere gli indovinelli (quesiti aritmetici, di lingua italiana e di lingua straniera). Quando riceverete l'ultima busta, vi riunirete in un unico gruppo e collaborerete per la risoluzione dell'indizio finale contenente la posizione del <i>tesoro</i> : la tessera mancante del puzzle, che man mano avrete costruito. Per l'autovalutazione, parteciperete a una conversazione collettiva, riferendo a turno il gradimento, i punti di forza e le criticità dell'esperienza vissuta e, utilizzando una sola faccina fra tre possibili risposte, completerete un cartellone sul grado di autovalutazione dato.
Classi quarte	Lettura, riciclo, rispetto dell'ambiente, conoscere le modalità per differenziare
Classi quinte	In occasione dell'inizio del nuovo anno scolastico noi insegnanti delle classi quinte abbiamo concordato di organizzare una festa di benvenuto per gli alunni delle classi prime. Spetta a voi ragazzi, che ormai frequentate l'ultimo anno di scuola primaria, organizzare l'iniziativa! La festa, della durata di circa un'ora, si svolgerà, visto il numero di alunni coinvolti, nella palestra della scuola. Coinvolgerete i più piccoli in un'iniziale e semplice coreografia e successivamente nella rappresentazione di canzoncine mimate in inglese e italiano. Al termine, ciascun alunno di prima riceverà un piccolo dono con allegato un breve messaggio scritto di augurio/benvenuto. Strutturazione attività: realizzazione biglietto di invito da recapitare a ciascuna classe prima (lavoro in piccolo gruppo e a seguire in gruppo classe per condivisione e discussione);_realizzazione di biglietti di benvenuto/augurio (lavoro individuale); risoluzione problemi aritmetici relativi alla scelta e all'acquisto del materiale occorrente per la realizzazione dei regali (lavoro individuale);_realizzazione delle <i>vocali a dita di carta</i> e dei rispettivi pacchetti regali (lavoro individuale);_ideazione e preparazione della coreografia (lavoro in gruppi classe);_preparazione delle canzoncine mimate in inglese ed in italiano;_produzione di una presentazione in PPT, sintesi dell'esperienza, da completare entro la fine del primo quadrimestre.

Figura 3. Sintesi delle attività per interclasse.

Nella Figura 3 viene riportata la sintesi dei compiti di realtà realizzati e documentati dalle singole interclassi della scuola primaria. Come si può evidenziare si tratta di attività didattiche diversificate in cui la progettazione e lo sviluppo sono finalizzati alla realizzazione di un prodotto concreto: la realizzazione di un cartellone, l'organizzazione di una festa, etc.

Autobiografia cognitiva di

Che cosa ne pensi del lavoro che hai fatto? (non ci saranno voti sulle tue risposte)

Titolo del compito o del progetto.....

Data.....

1. Gli argomenti

- Di quali argomenti vi siete occupati? Li hai trovati facili o difficili?

Argomento	Facile	Difficile
1.	☐	☐
2.	☐	☐

- Sapevi già qualcosa su questi argomenti? ☐ NO ☐ SÌ

Che cosa?.....

- Ti è servito per realizzare meglio il lavoro? ☐ NO ☐ SÌ
- Scrivi 5 cose che hai imparato e che ti sono rimaste più impresse

.....

2. Il prodotto finale

- Che voto daresti al lavoro prodotto?
- Che cosa ti piace del vostro lavoro?
- Che cosa cambieresti?

3. Il mio gruppo di lavoro

	moltissimo	molto	poco	pochissimo
Avete collaborato facilmente?	☐	☐	☐	☐
Ti è piaciuto lavorare con i tuoi compagni?	☐	☐	☐	☐

- Su cosa si poteva migliorare il lavoro del gruppo?

☐ condividere informazioni	☐ perdite di tempo	☐ divisione dei compiti	☐ troppe discussioni
☐ poco tempo a casa	☐ dimenticanze	☐ disordine	☐ altro ...

4. Il mio lavoro

- Che cosa ho fatto nel gruppo?
- Che cosa mi è piaciuto di questa attività? Perché?
- Che cosa non mi è piaciuto di questa attività? Perché?

Figura 4. Autobiografia cognitiva scuola primaria.

Questo tipo di lavoro riflessivo e metacognitivo da un lato permette allo studente di divenire consapevole delle proprie conoscenze, abilità e competenze che, messe in atto, diventano saperi autentici che si integrano, una volta rielaborati ed interpretati nel vissuto della propria identità personale, contribuendone allo sviluppo. Infatti la competenza-chiave di *Imparare ad imparare* definita dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea, e che costituisce una delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente verso cui tendono le Indicazioni del 2012, si caratterizza per numerosi aspetti, comprendendo anche la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e il saper fronteggiare gli ostacoli per apprendere in modo efficace.

Pertanto “la scrittura, alimentando forme di consapevolezza e di riflessività all'interno dei contesti sociali ed educativi, è considerata un dispositivo fondamentale ai fini dello sviluppo di processi riflessivi – su diversi piani e a diversi livelli – nell'ambito dei contesti di pratica in riferimento ai corsi d'azione in essi iscritti” (De Simone, Scassillo & Strollo, 2015, p. 6).

Per quanto riguarda la *dimensione valutativa* sono soprattutto *le osservazioni sistematiche* che sottolineano la natura processuale di essa, valorizzando soprattutto il pensiero critico, il problem solving, il lavoro in gruppo, competenze appunto in grado di dare un senso profondamente pedagogico, di sviluppo e di crescita, al processo di apprendimento/insegnamento, finalità ultima, come abbiamo visto dalla Raccomandazione, della didattica per competenza.

Attraverso le *osservazioni sistematiche* durante lo svolgimento del compito di realtà da parte degli alunni ad opera degli insegnanti, due per ogni osservazione al fine di ottenere una verifica incrociata, viene quindi compilata, per ogni classe, la griglia di osservazione. Le griglie di osservazioni si basano, per la valutazione di ciascuna competenza (ad esempio: *Imparare ad imparare*) su evidenze, ovvero descrittori comportamentali elaborati ad hoc per ciascuna competenza (ad esempio, per *Imparare ad imparare*: *L'alunno/a acquisisce e interpreta le informazioni*, oppure *L'alunno/a individua collegamenti e relazioni*).

La Rubrica di valutazione, infine è lo strumento di valutazione che consente di ottenere una formulazione sinottica e descrittiva del livello di padronanza espresso da uno studente in ciascuna delle competenze chiave attivate da un compito di realtà o da un progetto multidisciplinare (Figura 5).

Ciò che rende la rubrica lo strumento adatto alla valutazione delle competenze in vista della certificazione finale è la sua preventiva definizione degli standard di competenza. In fase di progettazione del compito di realtà o del progetto pluridisciplinare, il docente individua e definisce le evidenze, ovvero i comportamenti che, declinati nei quattro livelli ripresi dalla scheda ministeriale (A, B, C, D) (MIUR, 2015), descrivono il diverso grado di padronanza raggiunto dallo studente nella competenza agita e che saranno successivamente monitorati nelle diverse fasi dell'attività.

Aggregando i dati delle griglie di osservazione, della autobiografia cognitiva ed eventualmente di altre prove intermedie di valutazione, come ad esempio il questionario di autovalutazione (Figura 6) e confrontandoli con i quattro livelli fissati dalla scheda ministeriale, ogni docente può individuare il grado di acquisizione della competenza da parte dello studente al termine dell'attività (Figura 5). Il consiglio di classe, confrontando i risultati riscontrati dai singoli docenti nel corso dell'anno, può individuare, nella distribuzione dei diversi risultati, zone di prevalenza che possono orientare la definizione del

livello nella certificazione finale (<http://online.scuola.zanichelli.it/competenze/scuola-secondaria-di-primo-grado/compiti-di-realta-e-progetti-multidisciplinari/>).

Rubriche valutative		
Evidenze della competenza: comunicazione nella madrelingua.	L'alunno/a ascolta e comprende testi di vario tipo, riferendo il significato ed esprimendo valutazioni e giudizi.	L'alunno/a scrive correttamente testi di tipo diverso, adeguati a situazione, argomento, scopo e destinatario, padroneggiando la madrelingua e utilizzando un lessico appropriato.
Evidenze della competenza: comunicazione nella lingua straniera.	Listening L'alunno/a comprende messaggi orali relativi ad ambiti familiari.	Speaking L'alunno/a comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine
Evidenze della competenza: competenze matematiche e competenze di base di scienze e tecnologia.	L'alunno/a si muove con sicurezza nel calcolo, ne padroneggia le diverse rappresentazioni, stima la grandezza di un numero e il risultato di operazioni.	L'alunno/a riconosce e risolve problemi in contesti diversi valutando le informazioni. Riconosce e denomina le forme del piano e dello spazio, le loro rappresentazioni e individua le relazioni tra gli elementi.
Evidenze della competenza: competenza digitali.	L'alunno/a produce elaborati (di complessità diversa) rispettando una mappa predefinita, utilizzando i programmi, la struttura e le modalità operative più adatte al raggiungimento dell'obiettivo.	L'alunno/a utilizza i mezzi di comunicazione in modo opportuno, rispettando le regole comuni definite e relative all'ambito in cui si trova ad operare.
Evidenze della competenza: imparare ad imparare.	L'alunno/a acquisisce e interpreta le informazioni.	L'alunno/a individua collegamenti e relazioni. Organizza il proprio apprendimento.
Evidenze della competenza: competenze sociali e civiche.	L'alunno/a interagisce nel gruppo ed è disponibile al confronto. Rispetta i diritti altrui, le regole e gli obblighi scolastici.	L'alunno/a agisce in modo autonomo e responsabile.
Evidenze della competenza: spirito di iniziativa ed imprenditorialità.	L'alunno/a effettua valutazioni rispetto al proprio lavoro scolastico, prende decisioni. Trova soluzioni a problemi di esperienza, adottare strategie di problem solving.	L'alunno/a pianifica ed organizza il proprio lavoro, realizza semplici progetti ed indagini.
Evidenze della competenza: consapevolezza ed espressione culturale.	L'alunno/a 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.	L'alunno/a in relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.

Livello di competenza	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
	A	B	C	D	A	B	C	D
Alunni								
1								
2								
3								

Figura 5. Rubriche di valutazione scuola primaria.

Autovalutazione Alunno/a _____ Classe _____ Data _____			
Ho compreso la consegna dell'insegnante			
Ho lavorato con impegno			
Ho rispettato il turno d'intervento			
Ho collaborato con i miei compagni			
Sono soddisfatto del risultato ottenuto			
Legenda	 Molto	 Poco	 Per niente

Figura 6. Questionario di autovalutazione scuola primaria.

2.1. Analisi dati dei compiti di realtà della *Settimana della competenza della scuola primaria*

Ricordando che per le griglie di osservazioni sistematiche del compito di realtà la valutazione è espressa con i livelli indicati nelle linee guida della C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015 ('A' Livello avanzato; 'B' Livello intermedio; 'C' Livello base; 'D' Livello iniziale) si riporta, in maniera esemplificativa, di seguito (Figura 7) le percentuali dei livelli di padronanza osservate dagli insegnanti durante il compito di realtà di una classe di prima.

Facendo la somma ponderata delle percentuali per ogni livello di padronanza ottenuto al compito di realtà per ogni interclasse (tre classi di prima pari a 55 bambini, tre di seconda pari a 67 bambini, tre di terza pari a 55 bambini, tre di quarta pari a 56 bambini, e tre di quinta pari a 53 bambini) si ottiene la tabella riassuntiva di Figura 8.

Come si evidenzia dalla tabella le percentuali dei livelli di padronanza osservati durante i compiti di realtà si distribuiscono soprattutto tra il secondo livello B, intermedio, ed il primo livello A, avanzato.

Livelli di padronanza delle competenze chiave osservate (IA)	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)
Comunicazione madrelingua	17	28	44	11
Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia	0	33	50	17
Imparare ad imparare	17	22	50	11
Competenze sociali e civiche	11	39	39	11
Spirito d'iniziativa e imprenditorialità	17	39	39	5
Consapevolezza ed espressione culturale	11	33	50	5

Figura 7. Percentuali dei livelli di padronanza osservati durante il compito di realtà di una classe prima.

	I Primaria	II Primaria	III Primaria	IV Primaria	V Primaria	Totale
A	17	15	38	34	28	26
B	31	40	44	40	35	38
C	40	34	10	14	20	23
D	14	11	8	12	16	12

Figura 8. Media ponderata delle percentuali dei livelli di padronanza per interclassi.

Da questi dati emerge che, in generale, gli alunni sembrano essere in grado di svolgere compiti e risolvere problemi in situazioni nuove, compiendo scelte consapevoli, e mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

3. Conclusioni

Al di là di quanto emerso dall'analisi dei dati riportata, dati, lo ricordiamo, puramente descrittivi e che hanno la finalità esclusivamente di fare il punto sulle prime sperimentazioni di didattica per competenze, almeno per quanto riguarda il Plesso del V di Portici (NA), e che sarà interessante confrontare con i dati in uscita della *settimana della didattica* che è prevista per fine anno, quello che preme qui sottolineare è l'importanza dell'esperienza concreta di lavorare didatticamente con i compiti di realtà.

Infatti ogni conoscenza “è implicata nella realtà che ne costituisce l'ambiente entro cui prende vita dando nome alle cose e ai processi, rendendo comprensibile ciò che accade, contribuendo a formulare ipotesi di soluzione dei problemi/opportunità e motivando l'utilizzo degli strumenti idonei, fornendo criteri appropriati per valutare il percorso che si sta seguendo e suggerire miglioramenti” (Nicoli, 2016, p. 168). Lavorare con gli studenti

utilizzando la didattica per competenze permette quindi di promuovere apprendimenti significativi (Novak, 2001), connessi a situazioni reali e sfidanti e, per questo attraenti e motivanti per i ragazzi stessi. Un altro aspetto importante, e da non sottovalutare, infine, è il carattere altamente educativo di confrontarsi con il proprio livello di padronanza di fronte a compiti che richiedono una mobilitazione di tutte le nostre risorse, a livello globale.

Infatti l'azione è molto più che un'attività, poiché ci lega responsabilmente alla comunità reale nella quale siamo inseriti, insegnandoci, democraticamente, a fare la nostra parte, riconoscendoci, inclusivamente, al tempo stesso, la nostra idiosincrasica *generatività*.

La padronanza, dunque, "si mostra affrontando e portando a termine positivamente compiti di realtà significativi e reali. Ma l'opera è più di una prestazione 'performante', è la donazione alla comunità di qualcosa di proprio, rivelativo della propria anima, è un vero e proprio lavoro che, mentre tende all'efficacia, crea un legame sociale buono che ne rivela l'autore. Al contrario, il compito scolastico termina con il voto e muore con esso ('Cosa hai fatto oggi?' 'NIENTE!'); l'opera rimane, dà un volto riconoscibile alla scuola nel contesto e disegna un legame fecondo di comunità" (Nicoli, 2016, p. 169).

Si auspica che l'esperienza descritta sia solo l'incipit fecondo di un rivoluzionario cambiamento di paradigma quanto mai necessario per educare, è il caso di dire, *concretamente* oggi i nostri alunni a *immaginare* il domani.

Bibliografia

- Batini, F. (2012). Editoriale. Verso la società delle competenze. *Lifelong Lifewide Learning*, 8(21), <http://rivista.edaforum.it/numero21/editoriale.html> (ver. 15.07.2018).
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*, Roma-Bari: Laterza.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Circolare Ministeriale 13 febbraio 2015, n. 3. *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*.
- De Angelis, M., Iannotta, I.S., Marzano, A., & Vegliante, R. (2015). Apprendere per competenze per prevenire l'abbandono scolastico. *Lifelong Lifewide Learning*, 10(26), 1–8.
- De Simone, M., Scassillo, S., & Strollo, M.R. (2015). Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education International*, 10(2), 1–38.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Marano, E., Negri, N., & Rubino, A. (2015). *Si può dire, fare, sapere. Guida per l'insegnante, classe 5ª*. Milano: Gaia Edizioni.
- Meghnagi, S. (1992). *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher.

- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Linee Guida per la Certificazione delle Competenze nel primo ciclo di istruzione.
- Nicoli, D. (2016). *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*. Trento: Erickson.
- Novak, J. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Online Scuola Zanichelli, La certificazione delle competenze. <http://online.scuola.zanichelli.it/competenze/scuola-secondaria-di-primo-grado/compiti-di-realta-e-progetti-multidisciplinari/> (ver. 15.07.2018).
- Pellerey, M. (2001). Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro. In C. Montedoro (ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp. 231-276). Isfol, Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco: Jossey-Bass.