

LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL NUOVO SCENARIO EUROPEO

LE COMPETENZE E... LA DIDATTICA ERMENEUTICA

Prof. Romio Roberto

INTRODUZIONE

È oggi abbastanza frequente nella scuola italiana sentir parlare di competenze. Da alcuni anni, in particolare con l'avvio della Riforma scolastica i documenti normativi, sia di legge che amministrativi, usano esplicitamente il termine "competenza". Questa tendenza non è però solo italiana, la ritroviamo sia negli altri paesi europei che in quelli nord americani. Il processo di riforma del sistema scuola italiano ha posto al centro dell'impegno educativo l'acquisizione e lo sviluppo di competenze trasversali e disciplinari declinate all'interno di un quadro più generale di competenze di base che identificano il nostro contesto culturale europeo e occidentale. In questa prospettiva le discipline scolastiche da una parte suppongono la presenza di competenze di base, dall'altra concorrono alla maturazione di competenze trasversali e di specifiche competenze disciplinari.

La diffusione del concetto di competenza non ha però portato con sé una chiara identificazione del significato e degli elementi essenziali che la caratterizzano. Assistiamo al contrario al proliferare di una molteplicità di significati che mutano con l'uso, con il tempo e nei diversi contesti. La riflessione critica sulle modalità di acquisizione delle conoscenze e le contrapposizioni tra approcci educativi e didattici diversi non hanno contribuito alla chiarificazione. La stessa riforma Berlinguer prima, Moratti e Fioroni poi e Gelmini oggi, hanno utilizzato il termine con significati ed accentuazioni diverse, pur indirizzando tutto il processo di innovazione pedagogico didattico della scuola verso l'acquisizione di nuove competenze.

Va comunque subito chiarito che l'acquisizione di competenze va molto al di là dell'insegnamento scolastico di conoscenze e abilità disciplinari. Acquisizione che in ogni caso potrà essere valutata e certificata attraverso l'osservazione dei comportamenti esterni, la verifica delle qualità delle prestazioni richieste, la ricostruzione mediante racconto dell'attività svolta e dei risultati ottenuti. Il portfolio delle competenze, attraverso la documentazione formativa, di valutazione ed autovalutazione, potrà essere lo strumento per certificare le competenze processuali e strategiche effettivamente acquisite e per orientare le scelte educative e l'elaborazione di concreti progetti di vita.

Indubbiamente la diffusione capillare di questa nuova mentalità e delle pratiche ad essa legate si scontrano con tradizioni e pratiche pluridecennali ormai consolidate nella scuola italiana e richiederanno perciò tempo ed energie per la comprensione del loro valore, la qualificazione professionale e la messa in opera.

In questa sede affronteremo il discorso inquadrandolo nel tema della valutazione in riferimento ad un particolare modello, quale quello della Didattica Ermeneutica Esistenziale (DEE). Tale modello ci pare rispondere bene alla logica delle competenze. Infatti, fine di tutto il processo di apprendimento posto in atto nella DEE è proprio l'identificazione, l'acquisizione e la certificazione delle competenze acquisite dal soggetto che apprende.

Questo nostro apporto si propone innanzitutto di rimotivare l'azione docente in un contesto di emergenza educativa che richiede chiara consapevolezza e capacità di intervento. Siamo infatti convinti che compito dell'azione docente nell'attuale contesto scolastico sia quello di

accompagnare e sostenere lo studente nel processo di maturazione di precise competenze definite dal quadro normativo che regola il Sistema di Istruzione e Formazione italiano.

1. LE COMPETENZE NELLA PROSPETTIVA DELLA DEE

1.1 Dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento

La nostra tradizione pedagogico didattica ci ha consegnato una scuola occupata e preoccupata di trasmettere i contenuti di sapere e le tradizioni culturali che qualificano il contesto in cui essa opera. In questa scuola noi siamo stati educati e di essa abbiamo assorbito metodologie e tecniche che ora riproduciamo nel nostro attuale ruolo di docenti. Il cambiamento culturale intervenuto in questi ultimi decenni e *l'emergenza educativa* conseguente ci impongono però oggi un ripensamento e una nuova ridefinizione dei ruoli. A ciò possiamo aggiungere l'avvento inarrestabile delle nuove tecnologie della comunicazione, continuamente mutanti e sempre più invasive, che hanno prodotto un nuovo modo di pensare e di studiare. In particolare le nuove generazioni nate nel contesto digitale, *i nativi digitali*, hanno assorbito un modo di relazionarsi, di apprendere e studiare profondamente diverso da quello tradizionale a cui ci eravamo abituati. Questa discrasia tra la scuola e la vita genera quell'apatia, quel disinteresse, quella demotivazione così frequenti oggi tra gli studenti. Come intervenire?

1.2 La centralità del soggetto che apprende

Non è certamente nuova l'affermazione della centralità, nel processo educativo, del soggetto che apprende. Non è però frequente entrare dentro questa affermazione e decifrarne le implicazioni nei comportamenti della relazione educativa.

Innanzitutto si tratta di sconfiggere la passività di chi apprende per farlo entrare in una spirale che lo renda sempre più protagonista del suo percorso di apprendimento. Ciò comporta un inevitabile decentrarsi del docente verso ruoli di accompagnamento, sostegno, consiglio, supporto. Gli stessi contenuti di sapere si spostano in secondo piano, al servizio del processo di maturazione e vengono scanditi superando la stretta coerenza disciplinare. La nuova logica scompagina la tassonomia tradizionale degli obiettivi, le modalità di verifica, i criteri di valutazione centrati sulla trasmissione e corretta acquisizione dei contenuti di sapere. Potremmo dire che tutto ciò comporta il passaggio dalla programmazione alla progettazione dei processi di apprendimento per l'acquisizione e la maturazione di competenze attese.

1.3 Dalla programmazione alla progettazione

Il primo grande passaggio che ha segnato, solo alcuni decenni fa, la stagione dell'innovazione della didattica scolastica, è stato quello dal programma alla programmazione. Il programma nazionale prevedeva, per ogni disciplina, un percorso di apprendimento dei contenuti rigoroso e coerente, uguale per tutti, e a cui tutti dovevano tassativamente attenersi. Lo studente che non era conforme ai canoni previsti dal programma veniva sanzionato e persistendo la sua difformità andava respinto. Il programma costituiva il punto di riferimento indiscutibile e aveva il pregio di dare unità, coerenza, uniformità, solidità al sistema di istruzione. Costituiva la risposta adeguata alla domanda di istruzione di una società sostanzialmente stabile, che pur vivendo una progressiva trasformazione era capace di governarla e orientarla riorganizzando progressivamente le sue strutture ed il suo sistema educativo.

Il grande sconvolgimento avvenuto sul piano culturale, sociale, economico in questi ultimi decenni, causato da molteplici fattori tra cui non possiamo ignorare il travolgente impatto delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ha inciso anche profondamente sulla

dimensione educativa e didattica. Non sono più pensabili oggi percorsi educativi rigidi e uguali per tutti. Le nuove parole d'ordine capaci di affrontare i fenomeni della complessità e della globalizzazione, sono: flessibilità, adattabilità, individualizzazione, personalizzazione, ecc. Parlare di progettazione dei processi di apprendimento significa appunto raccogliere questa spinta e governare processi educativi centrati sui singoli soggetti che apprendono attraverso percorsi differenziati e continuamente adattabili alle condizioni che vanno evolvendosi. Naturalmente si perde quella stabilità, chiarezza e coerenza rigorosa legata al vecchio sistema. Talvolta la stessa confusione terminologica tradisce l'incapacità di definire in modo univoco e certo le nuove condizioni educative. Dobbiamo però riconoscere che la grande emergenza educativa causata dal cambiamento può trovare risposta solo in questa nuova prospettiva che pone al centro del processo didattico i compiti del soggetto nella condizione evolutiva che sta attraversando in un preciso momento della sua storia.

1.4 Cosa intendiamo qui per competenza?

L'espressione "*competenza*" evoca immediatamente un aspetto pratico ed operativo: essere in grado di portare a termine un compito. Ciò vale per il professionista, l'operaio, l'insegnante, lo studente, ecc. Cambiano naturalmente la tipologia dei compiti ed i problemi che i diversi soggetti sono in grado di affrontare efficacemente.

Per quanto invece riguarda il termine "*competenza*" esso richiama l'immagine del confronto sportivo tra atleti o quello della competizione elettorale e deriva dal latino "*cum petere*", cioè *chiedere insieme, pretendere* e si collega al verbo italiano *competere*. Purtroppo il termine è stato usato secondo una molteplicità di significati assai diversi tra loro e ciò crea una notevole difficoltà di chiarificazione. Oggi il significato che più comunemente si attribuisce al termine viene a situarsi in un contesto di carattere giuridico e professionale. Con la parola "*competenza*" si vuole infatti indicare la legittimità e l'autorità di trattare una questione. Sul piano professionale si intende, invece, l'autorevolezza e la capacità di condurre un'attività professionale specializzata. Con questa duplice accezione il termine è stato dapprima utilizzato nell'ambito della formazione e del lavoro, poi è entrato in quello della scuola. Con la Riforma il termine viene utilizzato per indicare le acquisizioni degli studenti, ma conserva la duplice sfumatura di riconoscimento del possesso di capacità specifiche ed insieme di legittimità della valorizzazione della propria carriera di studio¹. Non intendiamo qui addentrarci in un excursus che evidenzi la pluralità di significati del termine competenza², ma certamente nell'ambito didattico esso implica in primo luogo la considerazione del compito da svolgere. Una descrizione della competenza come noi la intendiamo nel contesto pedagogico – didattico della DEE, potrebbe essere:

“capacità di far fronte ad 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”³.

Tale definizione dovrà tener conto dell'età e dello sviluppo culturale e professionale dello studente, della diversità dei compiti e delle situazioni di apprendimento integrando il sapere, il saper fare, il saper essere e lo stare con gli altri.

Sarà allora opportuno non confondere la competenza con l'idea di performance o prestazione (cosa molto diffusa in Nord America) che risultano limitative ai soli comportamenti esterni e in gran parte ripetitive, mentre la competenza è orientata all'agir complessivo dello studente aperto alla

¹ Vedere ad esempio legge 9/99, art.1.4

² Afferma G. Bertagna in un suo recente contributo che prolifera una produzione, anche sul piano normativo, di espressioni “per nulla innocenti e, sul piano dell'epistemologia pedagogica per niente scontate”. G.MALIZIA – S.CICATELLI (a cura), *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma 2009, p.38.

³ M.PELLERER, *Le competenze individuali...*, p.12

creatività. Va in altri termini evidenziata la dimensione profonda, fondante e imperscrutabile, che si colloca sul piano dell'essere della persona e che è la sorgente di tutte le manifestazioni osservabili e misurabili.

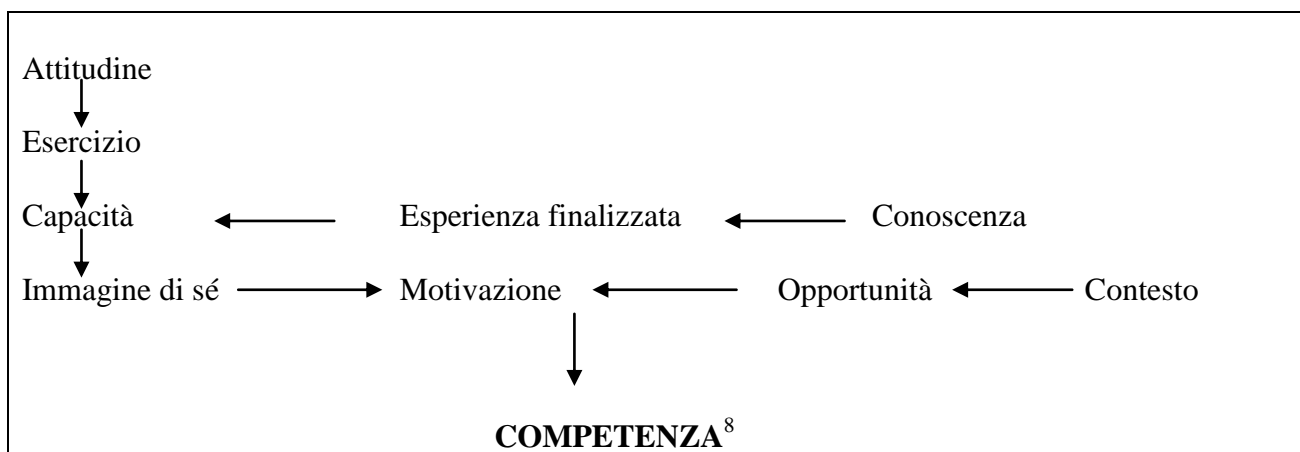
1.5 I fattori costitutivi nella manifestazione di una competenza

Dopo i molteplici tentativi di definizione della competenza di questi ultimi anni, provenienti dal mondo aziendale e dalla psicologia del lavoro,⁴ possiamo oggi, al termine di questo processo di riflessione, racchiudere in questa formulazione i fattori costitutivi della competenza:

La competenza si può definire come “una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata ad una performance eccellente in una mansione” che “si compone di motivazioni, tratti di immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità”⁵.

Tale definizione comunemente accettata presenta però molte differenze nell'interpretazione delle questioni che essa implica.⁶

Innanzitutto la competenza ha un natura intrinseca cioè è vista come un attributo della personalità intesa come nucleo centrale e stabile del soggetto⁷. Alla natura intrinseca della competenza vanno fatti risalire due caratteristiche essenziali: la ripetibilità della performance e il mantenimento della sua qualità che consentono la ripetibilità della performance qualitativamente uniforme senza però escludere la possibilità di ulteriori acquisizioni e di sviluppo. In questo caso si distingue tra competenze di superficie e quelle profonde o tratti della personalità anche innati. Naturalmente la competenza non deve confondersi con la performance pur essendo ad essa collegata causalmente: essa supera l'orizzonte della prestazione, della mansione e del contesto in cui viene applicata. Intendiamo con lo schema che segue evidenziare gli elementi essenziali della competenza visti nei loro rapporti ed influenze reciproche:



⁴ Nella letteratura sull'argomento la definizione più ripresa e citata è stata proposta inizialmente da G. O. Jr.Klemp nel 1980, ripresa da Boyatzis nel 1982 e poi definitivamente e compiutamente formulata da L.M.Spencer e M.S.Spencer nel 1993. Vedi:

L.M.SPENCER M.S.SPENCER, - *Competenze nel lavoro*, Angeli, Milano, 1995,

⁵ W.LEVATI – M. V.SARAO, *Il modello delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

⁶ Uno degli sforzi degli autori è stato quello di produrre repertori di competenze ed insieme elencare gli elementi che le dovrebbero comporre. Tra i fattori costitutivi della competenza vengono dagli autori individuati alcune componenti in elenchi molto articolati e nutriti. Si tratta di elementi intellettuali, conoscitivi, affettivi, motivazionali, culturali che rischiano però di rendere la competenza qualcosa di indifferenziato ed onnicomprensivo: motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze, abilità (Boyatzis 1984 e Spencer 1993), visione personale, atteggiamenti e valori, corpo di conoscenze che la persona usa (Klemp 1980), fiducia in sé, self-control, resistenza allo stress e alla fatica, visione personale, atteggiamenti e valori (Hooghiemstra 1992), capacità di saper selezionare, e organizzare le risorse disponibili (Montmollin 1984), creatività e abilità cognitive (Sarchielli 1996), ecc. Vedi in W.LEVATI – M. V.SARAO, o.c., p.22-25

⁷ La competenza “è parte integrante e duratura della personalità di un individuo” e ciò ci consente di “predire il comportamento in una ampia gamma di situazioni e di compiti di lavoro” L.M.SPENCER- M.S.SPENCER, 1993, p.30.

⁸ W. LEVATI – M. V. SARAO, *Il modello delle competenze*, o.c., p. 40

La competenza è così costituita da risorse necessarie per la sua esistenza. Vogliamo di seguito sinteticamente definire i suoi elementi costitutivi base:

L'attitudine si esprime in capacità, in un preciso contesto che offre le opportunità di esercizio e di oggettiva espressione.

Esercizio: messa in atto ed espressione nella realtà concreta della competenza.

Capacità: caratteristiche intrinseche stabili dell'individuo che maturano e si sviluppano con l'esercizio.

Le esperienze finalizzate: operazioni intenzionali che consentono alla competenza di essere posta in atto e di esprimersi nella realtà concreta che offre una possibilità di incremento.

Conoscenze: contenuti conoscitivi flessibili, integrabili e incrementabili.

L'immagine di sé: è la percezione conscia e inconscia che la persona ha di sé e che la rappresenta.

Si sviluppa sulla base dei vissuti in tutto il processo evolutivo ed agisce come schema di riferimento di ogni esperienza e comportamento.

La *motivazione*: è l'elemento che permette la messa in moto e la trasformazione di un insieme di capacità, conoscenze ed esperienze in competenze applicate e finalizzate. Appartiene all'ambito soggettivo interno dell'individuo. È un processo di azione che "presiede al collegamento tra l'ambiente e il nucleo soggettivo della persona, costituito dall'immagine di sé ed espresso attraverso quello che potremmo chiamare "progetto di Vita".

Opportunità: evento che chiama a porre in atto la competenza e ad esprimersi nella realtà concreta.

Contesto: è la situazione in atto, l'ambiente. Esso consiste in un insieme di elementi che conferiscono alla situazione il suo specifico significato e che indirizzano la scelta dei comportamenti attuabili. Offre le condizioni oggettive per l'esercizio della competenza.

Progetto di Vita: è l'insieme dei criteri che orientano le scelte di fronte alle occasioni che si presentano. Sulla base dell'*immagine di sé* la persona rielabora continuamente il suo *Progetto di Vita* e le competenze si esprimono all'interno di esso.⁹

La dinamica di correlazione tra i fattori

Contesto e motivazione agiscono come catalizzatori nei passaggi tra l'attitudine, la capacità, le conoscenze e le esperienze finalizzate fino all'espressione della competenza. *Contesto e motivazione* sono i fattori che consentono ad una potenzialità di esprimersi e di rispondere alle aspettative.

1.6 Competenze e compiti di sviluppo

Nella sua componente meno osservabile, profonda e misteriosa che si riferisce ai tratti della personalità, la competenza si pone in stretta relazione con i compiti di sviluppo¹⁰. Questo filo rosso tra competenze e compiti di sviluppo, richiama la nostra attenzione sul fatto che l'acquisizione di nuove competenze non può avere altro sbocco che quello della maturazione integrale della persona. Maturazione che si esprime nel saper affrontare e rispondere in modo adeguato ai compiti di sviluppo che ciascuno è chiamato ad assolvere nell'arco della diverse fasi della sua vita. Nelle diverse fasi del ciclo di vita, infatti, la persona è chiamata a sviluppare quelle competenze cognitive, emotive, morali, comunicative, ecc. proprie della fase che sta attraversando, che gli consentono di assolvere i compiti di sviluppo richiesti in quel particolare momento e di sentirsi realizzata e pronta per nuovi compiti.

⁹ Vedi in W.LEVATI – M. V.SARAO, o.c., p.38-41

¹⁰ er compito di sviluppo, in questa sede, intendiamo: "un compito che emerge in un certo momento della vita dell'individuo, e il cui esito positivo porta [...] al conseguimento della felicità e del successo nei compiti che seguiranno, mentre il fallimento porta all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e all'emergere di difficoltà con i compiti successivi". L.SUGARMANN, *Psicologia del ciclo di vita, modelli teorici e strategie d'intervento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, pp.122-123. Si tratta di una definizione mutuata dal campo psicologico ma che ben si attaglia anche al nostro contesto didattico.

I compiti di sviluppo sono, secondo R.J. Havinghurst, originati dalla combinazione di tre fonti: la maturazione biologica; la pressione culturale (le aspettative della società); i desideri, le aspirazioni e i valori dell'individuo. Sono compiti di sviluppo: il camminare, l'apprendere a leggere, la scelta della professione, la scala dei valori, la filosofia di vita, ecc.¹¹

I compiti di sviluppo, dunque, si possono assolvere attraverso l'acquisizione e l'opportuna maturazione delle competenze richieste. La competenza è infatti, come abbiamo già detto, la "capacità di far fronte ad un compito" mobilitando e orchestrando le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e utilizzando quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo¹². Anche sul piano didattico per interpretare e valutare correttamente una competenza, non possiamo ignorare il contesto dello sviluppo personale, ma dobbiamo metterla in relazione con i compiti di sviluppo che la persona in quella precisa fase della sua evoluzione è chiamata ad assolvere e ai quali le nuove competenze contribuiscono a dare una risposta¹³.

1.7 Le dimensioni di una competenza sul piano didattico

Sul piano didattico la competenza è uno stato interno, un tratto caratterizzante il soggetto, una disposizione all'azione, per cui non è facile rilevarne il possesso, come invece lo è per le conoscenze e le abilità. Essa esiste indipendentemente dalle sue manifestazioni e può essere colta solo attraverso la presenza di più prestazioni. Possiamo però individuare alcune dimensioni che costituiscono degli indicatori o descrittori attraverso i quali è possibile individuare le risorse mobilitate dal soggetto quando è chiamato ad esercitare la sua competenza in una data situazione-problema – compito didattico.¹⁴ Ecco in estrema sintesi evidenziate le dimensioni che caratterizzano la nostra idea di competenza sul piano didattico:

Le risorse mobilitabili

Conoscenze, abilità e capacità legate al particolare dominio conoscitivo interessato dal processo didattico e adeguate alla situazione - problema da affrontare,

Le strutture di interpretazione

Modelli che guidano il soggetto nell'interpretazione della situazione – problema e nella scelta delle strategie (strutture di interpretazione) maggiormente efficaci da mettere in atto.

Le strutture di azione

Concrete strategie operative (strutture di azione) selezionate per raggiungere il risultato richiesto in una data situazione-problema.

Le strutture di autoregolazione

Capacità di capire se le strategie adottate sono le migliori e di cambiarle (strutture di autoregolazione), anche in itinere, in base all'esperienza didattica concreta che si sta facendo.

Questi indicatori non sono la competenza, ma solo i tratti osservabili e visibili della competenza sottostante.¹⁵ Non è dunque sufficiente una singola prestazione positiva, ma il superamento di varie situazioni problematiche in condizioni diverse (diverse formulazioni del problema, diversi dati, a

¹¹ Cfr. R.J. HAVINGHURST, *Developmental Tasks and Education*, David McKay, New York, 1972, p.6.

¹² M.PELLERÉY, *Le competenze individuali...*, p.12

¹³ Secondo le diverse età i compiti di sviluppo cambiano e attraverso l'interrogazione, l'osservazione e l'introspezione è possibile costruire una scala di compiti che però rimane sempre relativa al contesto sociale, culturale e storico da cui è nata. A livello esemplificativo è possibile riferirsi ad una scala individuata e adattata nel 1995 da B. Newman e P. Newman per mettere in risalto le fasi della vita e i relativi compiti di sviluppo.

B. NEWMAN E P. NEWMAN, *Development Through Life: A Psychological Approach*, Brooks/Cole Pacific Grove, CA, 1995, p. 46.

¹⁴ N.JOLIS, *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*, Editino d'organisation, Patris, 2000,

B.M. VARISCO, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, o.c., p.80

¹⁵ C. COGGI, *La valutazione delle competenze*, o.c., p.196

disposizione, diverso contesto, ecc.). La presenza di una competenza e il suo livello vengono rilevati sulla base di una famiglia di prestazioni e un insieme di comportamenti.¹⁶

Attraverso problemi mirati, nati da domande mirate, potranno essere fatte emergere, portate alla luce, osservate e valutate quelle prestazioni che permetteranno di inferire il possesso di una competenza.¹⁷

Le competenze attese nella didattica scolastica vengono definite e prescritte nelle Indicazioni Nazionali e poi ulteriormente precisate nei diversi itinerari educativo – didattici offerti nel POF. Il processo di individuazione prosegue nella progettazione annuale dell'equipe pedagogica di classe e in quella delle singole discipline ulteriormente identificata dal singolo docente nelle unità di apprendimento (UA).

Naturalmente si tratta, ai diversi livelli, di competenze di tipo diverso: macrocompetenze in uscita alla fine del ciclo; competenze specifiche in uscita a fine anno; competenze settoriali da conseguire al termine del processo dell'UA. Soprattutto per le competenze generali e le macrocompetenze si tratterà, a volte, di "competenze trasversali" cioè di disposizioni comuni che vanno al di là delle singole discipline di studio e contribuiscono a formare la mente, a costruire la personalità preparando alla vita.¹⁸ Per le competenze specifiche e le competenze disciplinari, pur permanendo una certa trasversalità tipica di ogni competenza, si tratta invece di competenze più identificabili e definibili all'interno di un'area specifica di sapere.

Ci sono poi un gran numero di competenze molto diverse tra loro, complesse ed elementari, che sono esterne e non specifiche della singola disciplina scolastica, che essa presuppone, ma insieme concorre, anche, a far acquisire. Quelle competenze cioè che, pur necessarie a molte discipline, non appartengono specificamente ad alcuna disciplina (ad esempio quelle euristiche, conoscitive e interpretative, linguistico - espressive, metodologiche e valutative).

1.8 Acquisire una competenza attraverso l'esecuzione di un compito autentico

Una competenza sul piano didattico si può acquisire attraverso l'esecuzione di compiti cioè l'esecuzione di precise prestazioni. Per *compito autentico* intendiamo non una vaga intenzione di azione espressa in modo indeterminato al termine del processo di apprendimento, ma una chiara indicazione di una precisa prestazione vicina alla vita, che viene definita in fase di progettazione e comunicata allo studente all'inizio del processo. Nella fase di attuazione del processo di apprendimento lo studente dovrà progressivamente essere messo in grado di risolvere il compito unitario iniziale, con l'aiuto del docente e la collaborazione dei compagni, attraverso una serie di attività appositamente selezionate.

Spesso si trovano indicazioni di compito molto generiche, del tipo: lettura di documenti forniti dall'insegnante e lavoro di gruppo; realizzazione di un elaborato scritto; costruzione di un cartellone; realizzazione di un cd; risposta ad un questionario, ecc.

Il vero compito ha invece il carattere della autenticità (*compito autentico*), cioè la vicinanza alle condizioni di vita reale vissuta dallo studente. I compiti per manifestare la competenza dello studente dovranno essere tratti da situazioni problematiche tipiche della realtà concreta e della vita e della cultura di chi apprende¹⁹.

L'indicazione chiara e precisa delle prestazioni che gli studenti dovranno dare, permette di porre in relazione gli interrogativi iniziali, con l'Obiettivo Formativo (OF), con la fase intermedia di acquisizione della competenza e infine con la valutazione della competenza attesa finale. Le attività, svolte per la soluzione del compito – problema nella fase intermedia, dovranno permettere

¹⁶ M.PELLERREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, o.c., pp.113-114.

¹⁷ P. LE BOTERF, *De la compétence: essai sur un attracteur étranger*, Les Edition d'Organisation, Paris, 2000, p.149

¹⁸ L'attuale legislazione nazionale dice: "Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazione date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi, e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto" (Dl. 53/03)

¹⁹ R.TRINCHERO, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, o.c., pp.211-212

di raggiungere l'O.F. cioè la competenza attesa. In fase di progettazione il docente dovrà selezionare i materiali, definire la sequenza, le modalità e i tempi di lavoro delle attività previste. Per una più chiara comprensione facciamo alcuni esempi di *compito autentico*:

Nella giornata di autogestione ti è stato chiesto dagli organizzatori di fare il moderatore nel confronto tra uno scienziato e un credente sulla differenza tra indagine scientifica della realtà e la sua interpretazione filosofico-religiosa. Innanzitutto potrebbe essere opportuno mettere a fuoco le diverse posizioni. Prepara quindi una scaletta di domande che faresti a ciascuno. Non sarebbe male infine simulare il confronto chiedendo ad un compagno di assumere il ruolo dello scienziato e ad un altro quello del religioso e ponendo a loro le domande preparate. Al termine scrivi una relazione progettuale di sintesi.

Devi preparare una tesina su: "I totalitarismi del '900 e la violazione dei diritti umani oggi nel mondo". Decidi di utilizzare i motori di ricerca per rintracciare informazioni sul web. Successivamente ritieni utile raccogliere in ordine cronologico le immagini più significative incontrate corredandole di una didascalia in cui segnalare: tempo, luogo, motivi del fatto e la tua valutazione. Alla fine decidi di trasferire l'interessante lavoro su un CD.

Sei stato molto colpito dalla spiegazione delle origini dell'universo fatta dal prof. di Scienze e da quello di Religione, soprattutto per la diversità delle loro posizioni. Decidi di raccogliere con alcuni compagni una serie di descrizioni e di immagini che illustrano le trasformazioni avvenute dalle origini dell'universo ad oggi e le disponi in modo che si possa vedere l'evoluzione avvenuta. Dopo aver discusso con i compagni, scrivi un breve riflessione che spiega le trasformazioni. Alla fine ti pare interessante concludere con una ipotetica intervista: Cosa penserebbe uno scienziato della spiegazione che hai dato? Cosa direbbe lo scrittore della narrazione biblica della creazione?

È indubbio che la soluzione di questo genere di compiti autentici richiede una preliminare serie di attività di ricerca e di lavoro sui documenti che lo studente non potrà compiere da solo, ma con la preselezione, il sostegno, il consiglio, la guida del docente e la collaborazione dei compagni. Molto importante non dimenticare di alternare le fasi di lavoro collaborativo con quelle di lavoro individuale in modo che ogni studente sia condotto a dare la sua prestazione e raggiunga un suo livello di competenza.

1.9 Come valutare una competenza in didattica

La valutazione didattica di una competenza può avvenire solo dopo un compito di verifica che misuri la condizione raggiunta. È dunque attraverso la risoluzione di un nuovo problema – compito che si può accertare e valutare l'acquisizione di una competenza al termine di un processo di apprendimento. I compiti della verifica finale dovranno consentire di valutare il livello di competenza raggiunto.

Per quanto riguarda la rilevazione del possesso di una competenza si pongono numerosi problemi proprio perché essa è una disposizione all'azione, uno stato interno che esiste indipendentemente dalla sua manifestazione esterna e che può essere colto solo attraverso la presenza di più prestazioni compiute dal soggetto. La validità della rilevazione e della valutazione è legata alla possibilità di esaminare le prestazioni di uno studente nell'atto di svolgere compiti che egli percepisce come significativi e dunque capaci di muovere la motivazione a porre in atto le sue capacità. Si deve cioè valutare quello che il soggetto riesce a fare in compiti vicini alle situazioni reali nei quali è possibile rilevare le capacità di mettere in atto processi di ordine superiore: pensare criticamente, risolvere problemi, riflettere metacognitivamente, scegliere soluzioni più efficienti in un ventaglio di possibilità, lavorare efficacemente in gruppo, apprendimento costante, ecc.

Le consegne dei compiti valutativi devono dunque avere dei requisiti che coinvolgano gli studenti perché più vicini al loro mondo reale, più a portata dei loro strumenti interpretativi e delle loro chiavi di lettura. Compiti quindi autentici per una *valutazione autentica*.

A differenza di quella tradizionale, la valutazione autentica valuta l'utilizzo contemporaneo e coordinato di una pluralità di capacità di base, ma non può valutare che un aspetto della competenza, mai essere una valutazione globale della persona, poiché possono esserci capacità che essa non attualizza nelle prestazioni che compie.

La differenza tra la valutazione tradizionale e quella autentica sta in particolare:

- nel grado di coinvolgimento dello studente nell'elaborazione della risposta
- nella vicinanza al mondo del vissuto dello studente
- nella maggiore possibilità di utilizzazione degli strumenti in mano allo studente
- nel maggiore utilizzo di chiavi di lettura prossimi allo studente
- nella funzione proattiva, di stimolo all'acquisizione di apprendimenti significativi.²⁰

Se poi il docente riterrà opportuno accompagnare lo studente anche nell'esecuzione del compito valutativo di verifica finale, sarà possibile una “*valutazione dinamica*”²¹ che prevede l'individuazione degli indicatori di competenza, in base alla quantità degli aiuti richiesti, la quantità e la natura delle carenze manifestate, ecc.²² Sarà così possibile avere indicazioni sul potenziale di apprendimento di uno studente rispetto ad un dominio conoscitivo specifico in un determinato contesto sociale in cui svolge il compito.²³

Uno studente si avvicina alla prestazione ottimale quando la soluzione del compito è prossima a quella che darebbero uno o più esperti della disciplina in quella situazione. Si può così valutare il livello di *competenza esperta* che è stato raggiunto.²⁴ Colui che è in possesso di una competenza esperta è in grado di riformulare il compito in modo più adeguato, ha un repertorio di strategie ricco ad alta flessibilità, sa selezionare e sfruttare al meglio le risorse sue e del contesto con criteri di economicità.²⁵

2. LA PRASSI DIDATTICA NELLA PROSPETTIVA ERMENEUTICA ESISTENZIALE

La prassi didattica che si rifà alla prospettiva ermeneutica esistenziale nasce da studi, pubblicazioni, corsi, sperimentazioni, che in questi ultimi decenni hanno impegnato la Facoltà di Scienze dell'Educazione ed in particolare l'Istituto di Catechetica della Pontificia Università Salesiana.²⁶ I tentativi di applicazione effettuati, hanno evidenziato una positiva accoglienza e disponibilità, ma anche una difficoltà nella concreta applicazione. In particolare le difficoltà nascono dall'abitudine a pratiche che si collegano a prospettive pedagogiche acquisite per tradizione e applicate intuitivamente seguendo i risultati di precedenti esperienze.

2.1 Progettare nella didattica ermeneutica esistenziale (DEE)

Nella didattica ermeneutica esistenziale (DEE) muta profondamente la prospettiva che ha caratterizzato la programmazione educativa e didattica tradizionale. In linea con le scelte della

²⁰ R.TRINCHERO, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, o.c., pp.211-212

²¹ ²¹ R.TRINCHERO, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, o.c., pp.214

²² L.S.VYGOTSKIJ, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1980.

B.DIAS, *De l'évolution psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*, Del Vzal, Cousser(Fribourg), 1991, pp.62-63.

Il potenziale di apprendimento riguarda le capacità di apprendimento del soggetto in termini di rapidità, conservazione e trasferibilità degli apprendimenti.

²³ Per valutare il potenziale di apprendimento conseguito sono possibili varie modalità di consegne: riproporre compiti analoghi a quelli già svolti per capire se sono state assimilate le strategie; proporre consegne superiori alle possibilità e controllare la quantità e qualità degli aiuti mirati necessari alla soluzione; proporre consegne che richiedono delle trasformazioni (inferenze, deduzioni, induzione, ecc.) delle risorse possedute e misurare la qualità e velocità delle trasformazioni; proporre percorsi esperienziali e controllare le modalità di riapplicazione dell'esperienza.

²⁴ L'individuazione della competenza esperta consente di formulare correttamente la famiglia di descrittori che identificano una competenza.

²⁵ Una competenza si può chiamare esperta quando: struttura la conoscenza sulla base di principi generali; sa cogliere e applicare strategie per la soluzione di problemi; organizza e integra le informazioni esistenti con quelle nuove in modo organico; sviluppa abilità di controllo, direzione ed autoregolazione delle conoscenze e strategie adeguate alla soluzione del problema.

L.MASON, *Valutare a scuola. Prodotti, processi e contesti dell'apprendimento*, Cleup, Padova, 1996, pp.116-117.

²⁶ R.ROMIO-Z. TRENTI, *La pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Torino-Leumann, 2006.

Nel testo sono esposti i fondamenti pedagogici della prospettiva ermeneutica esistenziale e le indicazioni didattiche per una sua concreta applicazione.

Riforma, la DEE abbandona la programmazione curricolare, che si proponeva di mediare a livello locale e di classe la trasmissione dei contenuti previsti a livello nazionale e pone al centro del processo didattico il soggetto che apprende e l'individualizzazione dei percorsi di apprendimento²⁷. La novità nella pianificazione dei processi sta nella progettazione delle esperienze di apprendimento a partire dalla domanda esistenziale del soggetto concreto e non dalla mappa dei contenuti da trasmettere definita dalle discipline di studio. Il pieno successo formativo si raggiunge allora, quando si è data adeguata e proporzionata risposta alle aspettative esistenziali dello studente. Aspettative, attese, domande educative e culturali, spesso inesprese e inconsapevoli, che trovano identificazione e definizione, a partire dal contesto più generale e poi in quello locale e individuale. La progettazione ermeneutica esistenziale fa riferimento ad un quadro che delinea la reale condizione educativa del discente nel particolare momento evolutivo che sta vivendo. Ma non predetermina la successione delle mete educative, didattiche e culturali in modo rigido e simile per tutti gli alunni. Anche se conosce i traguardi e le tappe del processo, essa accoglie la diversità delle situazioni, delle domande, dei percorsi e delle soluzioni in una logica personalizzante per una "crescita e maturazione della persona in tutti i suoi aspetti e dimensioni"²⁸.

Al termine del processo si pone la trasformazione della persona mediante l'acquisizione di nuove competenze. Competenze che vengono acquisite attraverso una prassi didattica centrata su compiti *autentici* di apprendimento.

Le unità di apprendimento (UA), a partire dagli obiettivi formativi (OF), si strutturano attorno ai compiti di apprendimento e propongono un percorso che tenga presente le attese educative e culturali del discente. Le unità didattiche (UD) tradizionali seguono invece un'altra logica: la logica sistematica e coerente della trasmissione dei contenuti delle aree disciplinari.

Nella DEE si tratta quindi di selezionare, calibrare e offrire percorsi, proposte di lavoro e materiali adeguati per l'elaborazione delle risposte alle domande educative proprie degli allievi delle diverse età.²⁹

Nell'attuazione concreta del processo di apprendimento si deve:

- individuare la domanda educativa dello studente e portarla a consapevolezza,
- indicare i compiti proporzionati alla condizione e alla domanda del discente,
- accompagnare e sostenere il processo di elaborazione della risposta.
- Verificare, attraverso nuovi compiti, valutare e certificare le competenze raggiunte

Gli elementi strutturali della progettazione ermeneutica sono dunque diversi da quelli della programmazione tradizionale.³⁰ La progettazione ermeneutica è chiamata ad individuare la domanda ed il possibile percorso di elaborazione della risposta e a scandirla in un processo di apprendimento. In esso troveranno concreta espressione l'OF, le attività, i contenuti, le metodologie, gli strumenti e le modalità di verifica e valutazione adeguati alla situazione del gruppo classe e del singolo alunno.³¹

Se volessimo esplicitare **le fasi strutturali della DEE** potremmo indicare:

Fase ideativa:

individuazione della domanda educativa a partire dall'esperienza dello studente

definizione delle fasi del processo di apprendimento

formulazione del compito unitario di apprendimento e organizzazione del lavoro

²⁷ G. BERTAGNA, *I piani di studio personalizzati*, Tecnodid, Napoli, 2003, pp. 240-2,

²⁸ R. ROMIO-Z. TRENTI, *La pedagogia dell'apprendimento, o.c.*, II parte

²⁹ R. ROMIO., *Un modello pedagogico didattico per l'educazione religiosa*, Orientamenti Pedagogici, vol. 56 n.5(335) settembre/ottobre 2009

³⁰ Gli elementi comunemente più conosciuti tipici della programmazione curricolare sono: le finalità educative; gli obiettivi didattici, i contenuti culturali; le metodologie; gli strumenti ed i mezzi; le modalità di verifica e valutazione.

³¹ Il processo didattico nella metodologia ermeneutica si può scandire nelle seguenti fasi: individuazione della situazione problematica, formulazione degli interrogativi, chiarificazione della domanda, ricerca sulle fonti, selezione dei contributi significativi, confronto con le istanze attuali, elaborazione della risposta, interpretazione della soluzione.

individuazione del compito di verifica e dei criteri di valutazione della competenza attesa.

Fase applicativa:

risoluzione del compito di apprendimento, con il sostegno del docente, lavorando in modo collaborativo, sui materiali proposti dal docente o individuati, attraverso la ricerca, dagli studenti.

Fase valutativa:

soluzione del compito di verifica, dei criteri e della scala di valutazione e certificazione della competenza raggiunta.

2.2 I passaggi qualificanti della fase ideativa

Come abbiamo detto, punto qualificante della DEE è la partenza del processo di apprendimento dalla dimensione esistenziale che caratterizza lo studente nel particolare momento del suo sviluppo. Il tema che qualifica il processo non può dunque nascere dal contenuto da trasmettere, ma deve nascere dalla condizione esistenziale dello studente. Non è comunque facile individuare e precisare un tema che nasce dal vissuto dello studente. Il processo di individuazione sperimentato in queste anni ci ha portato a definire alcuni passaggi che andiamo ad illustrare:

A) individuare e precisare l'area di esperienza

Ogni condizione esistenziale vissuta dallo studente è identificabile in aree di esperienza³² che la contraddistinguono (Esempio di aree di esperienza: *l'identità, la relazionalità, l'orientamento, la generatività, la sessualità, i valori morali, la maturazione fisica, l'emotività, ecc.*). Sono aree molto ampie all'interno delle quali si può ricondurre l'enorme mole di esperienze che caratterizzano le diverse fasi di sviluppo di uno studente.

L'area di esperienza individuata deve essere, inoltre, meglio precisata con la scelta di uno degli elementi qualificanti che la compongono (per l'*area della relazionalità*, ad esempio, possibili elementi qualificanti sono: *la relazione di amicizia, nel gruppo dei pari, nelle relazioni familiari, nelle relazioni scolastiche, nelle relazioni istituzionali, ecc.*) e che possono meglio identificare la condizione esistenziale vissuta dallo studente.

L'elemento qualificante scelto può essere ulteriormente precisato attraverso la scelta di modalità concrete di attuazione (ad esempio: *in classe, o nel gruppo sportivo, o in parrocchia, o nel quartiere, o nel paese, o al muretto, ecc.*) Ciò circoscrive ancor di più l'area di intervento e rende più efficace il processo unitario di elaborazione della risposta.

Questa triplice scelta permette di giungere alla individuazione della dimensione antropologica del vissuto del ragazzo più significativa in quel momento del suo sviluppo. A partire da quella dimensione antropologica potrà essere definito *il motivo educativo conduttore unitario* dell'intervento didattico disciplinare o interdisciplinare che si esprimerà nel titolo dell'UA.

Naturalmente prima di dare un'ultima definizione al motivo conduttore sarà opportuno effettuare un **confronto orientativo** con i documenti normativi della progettazione definiti dalle Indicazioni nazionali. Il confronto consentirà di verificare la pertinenza dell'area di indagine scelta con il ciclo di studi, l'istituzione educativa (POF) e l'ambito disciplinare (TSC, TC, OA).

B) definire le fasi del processo di apprendimento.

Il compito più impegnativo, ma centrale nella fase di ideazione, consiste nel fissare i passaggi del processo di apprendimento che il docente intende far percorrere allo studente. Attraverso questi passaggi di comprensione lo studente sarà accompagnato nel processo che va dall'esplorazione della dimensione esistenziale dell'esperienza alla acquisizione di una più profonda competenza.

³² Si veda la *Tabella dei compiti di sviluppo* (UPS, Roma, 2006) elaborata dalla Prof. F. Kannaiser più volte distribuita in numerosi corsi di aggiornamento per docenti.

La chiara individuazione e definizione di questi passaggi guiderà la determinazione di tutte le ulteriori fasi del processo di apprendimento: l'obiettivo Formativo, gli obiettivi di fase, il compito, la verifica e la valutazione.

In quadro di sintesi

I passaggi del processo di comprensione individuato dal docente

- saranno formulati sinteticamente *nell' obiettivo formativo* (OF)
- verranno indicati analiticamente negli *obiettivi di fase* che descrivono i successivi passaggi di comprensione necessari per raggiungere l'OF.
- determineranno la scelta del compito autentico e delle attività da svolgere insieme ai compagni, con il sostegno e lo stimolo del docente
- guideranno la scelta dei materiali su cui lavorare
- determineranno la scelta del compito di verifica
- guideranno la scelta dei criteri di verifica e valutazione
- troveranno codificazione nella competenza finale acquisita e certificata.

2.3 I passaggi qualificanti della Fase applicativa nella DEE

La fase preliminare della nascita della domanda

Tutto il processo di ideazione fatto dall'equipe pedagogica e dal docente, in base ai dati in loro possesso, deve ancora diventare consapevole e motivante per lo studente all'avvio del processo di apprendimento. Il passaggio verso la consapevolezza e la motivazione si realizzerà attraverso provocazioni (esperienze dirette, filmati, immagini, interviste, canzoni, conversazioni cliniche, ecc.) che facciano nascere l'interesse e le domande dello studente. L'analisi iniziale di esperienze significative ha l'obiettivo di far emergere gli interrogativi nascosti nella dimensione antropologica di partenza. Questa analisi preliminare introduce al compito che lo studente dovrà svolgere nella vera e propria fase operativa del processo di apprendimento. Il docente, in questo momento preliminare, dovrà aiutare gli studenti ad orientare gli interrogativi e *mirarli* verso l' OF, che eventualmente potrà essere ancora ulteriormente rettificato, prima di avviare la ricerca per la costruzione della risposta.

L'elaborazione della risposta attraverso un compito di lavoro sulle fonti

La fase applicativa riguarda la concreta realizzazione del processo di apprendimento progettato nella fase ideativa. Essa si incentra nell'esecuzione di un compito autentico di apprendimento. È attraverso l'esecuzione di precise prestazioni indicate dal compito che si può acquisire una competenza. Il compito consiste sempre in una rielaborazione personale, di materiali pertinenti, selezionati dai docenti, in vista della costruzione di una risposta corretta alla domanda formulata nell'OF. È in questa fase che i contenuti disciplinari danno tutto il loro contributo, depositari di verità garantite dal sapere codificato e dalla tradizione culturale e non possedute dallo studente. Verità però velate, da scoprire, induttivamente presenti, nelle fonti più autorevoli della tradizione, ma non enunciate in modo deduttivo, manualistico e sistematico. Lavorando sulle fonti con una metodologia ermeneutica lo studente scoprirà quegli elementi di verità che gli serviranno per costruire la sua risposta.

Le caratteristiche del compito unitario d'apprendimento

L'apprendimento è un processo unitario che si realizza attraverso l'esecuzione di un compito. Il compito deve prevedere una serie di attività attraverso cui si consegue l'apprendimento ed è resa possibile la costruzione della risposta. Le attività di apprendimento si strutturano in diverse fasi e consistono nel lavoro sui materiali selezionati dal docente in funzione dei passaggi di apprendimento previsti per lo studente nella fase di progettazione. Saranno sempre svolte con la guida, il sostegno, il consiglio del docente che affiancherà lo studente in tutte le fasi di svolgimento.

Il compito può prevedere momenti di introduzione, spiegazione, ma consisterà fondamentalmente nel lavoro collaborativo, a casa e in classe, degli studenti, non esclusi momenti di lavoro individuale.

L'indicazione chiara e precisa delle prestazioni che gli studenti dovranno dare, permette di porre in relazione la dimensione esistenziale iniziale, con l'OF e la competenza attesa.³³ La finalità del compito, nella fase di apprendimento, è quella di facilitare il percorso di apprendimento, non di verificare ciò che è stato appreso. Ogni errore, in questa prospettiva, diviene una importante risorsa per indicare dove orientare la ricerca e lo sforzo di apprendimento.

Attraverso compiti *autentici*, tratti da situazioni problematiche tipiche della vita concreta, sarà più immediata la nascita dell'interesse e della motivazione e potranno essere fatte emergere, osservate e valutate quelle prestazioni che permetteranno di inferire il possesso di una competenza.³⁴ Il compito autentico facilita infatti sia la comprensione che la manifestazione delle prestazioni richieste per la verifica e la valutazione della competenza acquisita dallo studente.³⁵

2.4 I passaggi qualificanti della Fase valutativa nella DEE

Il processo di apprendimento nella DEE si chiude solo con l'esecuzione di un nuovo compito che verifichi la reale acquisizione della competenza esercitata nella fase applicativa con l'ausilio ed il sostegno del docente. La fase valutativa della DEE consiste nella esecuzione di un compito di verifica, nella valutazione del prodotto e nella certificazione del grado di competenza accertato. La realizzazione autonoma di un nuovo compito diverso, ma affine al precedente, potrà garantire che lo studente è ora capace di dare risposta all'interrogativo problematico da cui è partito il processo di apprendimento e saprà farlo in futuro.

Le consegne dei compiti nella fase valutativa, per rispondere alle caratteristiche della *valutazione autentica*, devono coinvolgere gli studenti e avvicinarli al loro mondo reale, più a portata dei loro strumenti interpretativi e delle loro chiavi di lettura.

A differenza di quella tradizionale, la valutazione autentica della DEE, valuta l'utilizzo contemporaneo e coordinato di una pluralità di capacità di base, ma non può mai essere una valutazione globale della persona poiché possono esserci capacità che essa non attualizza nelle prestazioni che compie.³⁶

Nella valutazione del compito autentico di verifica verranno naturalmente applicati quegli indicatori selezionati in fase di ideazione. Si dovrà pervenire ad identificare, in base alla scala predeterminata, il livello di competenza raggiunto. Tale livello dovrà, infine, essere certificato in un documento che potrà essere conservato nel portfolio delle competenze.

³³ Spesso si trovano indicazioni di compito molto generiche, del tipo: lettura di documenti forniti dall'insegnante e lavoro di gruppo, realizzazione di un elaborato scritto, costruzione di un cartellone, realizzazione di un ppt o di un cd, risposta al un questionario, ecc. Pur rimanendo quelle le prestazioni finali dovremmo invece indicare le modalità precise che abbiamo previsto per ottenere quelle prestazioni. Se volessimo ad esempio condurre un processo di comprensione dell'esperienza dell'Esodo dovremmo definire precisamente le attività che chiediamo perché lo studente raggiunga quell'apprendimento. Ad esempio:

- suddivisione in gruppi di 5 studenti secondo la modalità ... : il gruppo A..., il gruppo B..., il gruppo C...,
- Il gruppo A ricostruisce l'itinerario dell'esodo del popolo di Israele dall'Egitto,
- Attività: esame del filmato..., lettura e riassunto del racconto dell'Esodo..., consultare la descrizione nel sito... ecc
- Identificare le diverse fasi e riassumerle in schede con disegno e didascalie
- Trasferire le schede realizzate nelle slide di un ppt
- Presentare e commentare alla classe il ppt

³⁴ P. LE BOTERF, *De la compétence: essai sur un attracteur étranger*, Les Editions d'Organisation, Paris, 2000, p.149

³⁵ R.TRINCHERO, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, o.c., pp.211-212

³⁶ R.TRINCHERO, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, o.c., pp.211-212

2.5 Progettare le Unità di Apprendimento nella DEE

La progettazione delle UA nella DEE fa riferimento ad un preciso modello³⁷ costruito nell'ottica della flessibilità e dell'adattabilità alla mutevolezza e diversità dei percorsi di apprendimento del singolo studente (vedi allegato A). Il progetto dell'UA può essere formulato in una scheda, con chiarezza e sinteticità, in modo da poter essere facilmente riadattato alle nuove esigenze e condizioni. La scheda di sintesi sarà seguita poi dall'UA operativa che svilupperà in modo dettagliato tutte le indicazioni e conterrà gli allegati dei materiali previsti nella scheda.

Il modello struttura l'UA in tre fasi:

Fase ideativa: Definire la domanda

il dato antropologico guida tutto il processo dell'UA, mentre il confronto con i documenti normativi è solo orientativo. Vanno però ritrovati i nessi con i documenti normativi per evitare sfasamenti, sovrapposizioni e inutili ripetizioni. L'OF, se necessario, potrà essere meglio dettagliato e precisato nelle fasi di realizzazione.³⁸ Le attività del compito autentico espliciteranno le fasi del processo di apprendimento. La definizione del compito di verifica e della scala di valutazione consentirà di valutare il livello di competenza raggiunto

Fase di applicazione: Costruire la risposta

il cuore del processo sta nella soluzione del compito autentico. Un compito molto preciso, concreto e dettagliato. Vengono anche stabilite le modalità organizzative delle attività previste per la soluzione del compito: tempi, modalità delle prestazioni, metodi, mezzi, strumenti.

Fase di verifica e valutazione: Verifica, valutazione e certificazione della competenza acquisita.

La verifica, consente di valutare e quindi certificare il reale possesso della competenza prevista nell'OF e acquisita con l'aiuto del docente e dei compagni nella fase di applicazione. Sarà una competenza specifica coerente con una delle macrocompetenze previste nel Piano di lavoro Annuale, dalle Indicazioni Nazionali e dall'Istituzione scolastica nel POF.

CONCLUSIONE

Questo sintetico intervento ha inteso disegnare uno squarcio su uno scenario che dovrà sempre più delinearsi nei prossimi anni per evitare, come è già avvenuto, che cambino le parole, ma la situazione pedagogico didattica rimanga invariata. Il confronto con una precisa prospettiva didattica quale quella della DEE, è stato fatto per meglio consentire di cogliere i termini del cambiamento e delle nuove potenzialità che esso offre. Tutto ciò è di grande aiuto per diradare quella nebbia da cui nasce l'incertezza, l'insicurezza e la demotivazione dei docenti. Il discorso fatto puntava a dare consapevolezza che la centralità delle competenze nel lavoro didattico infonde nuova linfa alla relazione educativa, al compito educativo del docente, dell'istituzione scolastica e soprattutto alla motivazione degli studenti. Il passaggio dalle conoscenze aride, alle persone che hanno bisogno di conoscenze per crescere e maturare, non può che essere fonte di grande vitalità, di creatività e di quell'entusiasmo di cui la riforma del Sistema di Istruzione e Formazione italiano ha assoluto bisogno.

³⁷ in seguito alla sperimentazione condotta da diversi anni dall'Istituto di Catechistica sono stati apportati al modello numerosi aggiustamenti e semplificazioni nella prospettiva di una essenzializzazione che lo renda comprensibile e praticabile con facilità anche da coloro che non conoscono bene tutte le dinamiche della DEE.

³⁸ Alcuni parlano di obiettivi di fase e di standard per la valutazione.

Allegato n.1

Scheda di progettazione

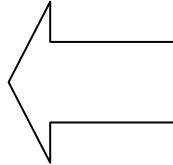
MODELLO PER LA PROGETTAZIONE DI UA IN PROSPETTIVA ERMENEUTICA ESISTENZIALE

Elementi di identificazione: Scuola, anno, disciplina, classe e sezione

FASE IDEATIVA:

DEFINIRE LA DOMANDA

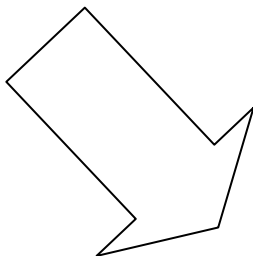
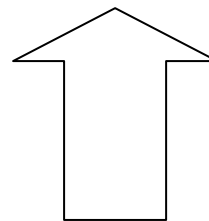
1. individuare e precisare l'area di esperienza e la domanda educativa
2. indicare Motivo educativo conduttore
3. definire le fasi e i passaggi del processo di apprendimento
4. confronto orientativo con i documenti normativi della progettazione
5. definizione dell'Obiettivo Formativo



FASE DI VALUTAZIONE

VERIFICA, VALUTAZIONE, CERTIFICAZIONE DELLA COMPETENZA ACQUISITA

1. stabilire il “**compito autentico**” di verifica
2. precisare le modalità di verifica
3. definire i criteri e la scala di valutazione
4. individuare modalità di certificazione della competenza acquisita
5. confronto con i documenti normativi



FASE DI APPLICAZIONE

COSTRUIRE LA RISPOSTA

1. Individuare il “**compito autentico**” di apprendimento
2. Stabilire le modalità di esecuzione del compito autentico unitario
3. indicare le attività previste
4. precisare: tempi, modalità, metodi, mezzi, strumenti scelti per le attività