

PRESENTAZIONE E COMMENTI AI QUADRI DI RIFERIMENTO PER IL CURRICOLO E LA VALUTAZIONE DI COMPETENZE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Le schede: i quadri di riferimento sono riportati in schede a due sezioni: la sezione A riporta le competenze, articolate in abilità e conoscenze; la sez. B le evidenze e gli esempi di compiti significativi; la parte C i descrittori con i livelli di padronanza attesi rispetto alle competenze. Per la scuola dell'infanzia, ovviamente, non ricorre obbligo di certificazione e la descrizione dei livelli di padronanza riveste un puro esempio di riferimento evolutivo da prendere per l'osservazione dei bambini e l'impostazione del curricolo.

Si ricorda comunque che già gli Orientamenti del 1991 parlavano della scuola dell'infanzia come della scuola che aiutava i bambini a costruirsi Identità, Autonomia, Competenza.

Lo sviluppo delle competenze: le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2007 non individuano con precisione le competenze da perseguire; vengono riportati, infatti dei "traguardi per le competenze" e degli "obiettivi per i traguardi", ma mai i risultati di apprendimento in termini di competenze.

Si è quindi mutuato il metodo seguito dal DM 139/07 sull'obbligo di istruzione e da altri documenti nazionali ed europei, individuando i risultati di apprendimento in termini di competenze e articolandoli in abilità e conoscenze. Le abilità, le conoscenze e le competenze specifiche, sono riferite ai campi di esperienza così come formulati dalle Indicazioni. Si costituisce così uno strumento simile nella struttura a quello del ciclo di studi successivo, adatto anche a fondare la continuità su linguaggi comuni. Per articolare le abilità e le conoscenze, si è fatto riferimento ai traguardi delle Indicazioni e a buone pratiche di strumenti didattici già in uso in scuole dell'infanzia. I campi di esperienza sono stati collocati dentro le competenze chiave europee a cui più strettamente possono fare riferimento.

Competenze chiave e competenze specifiche: Le competenze specifiche che fanno capo ai campi di esperienza sono state incardinate nella competenza chiave europea di riferimento.

Si è scelto di articolare il curricolo a partire dalle otto competenze chiave europee perché queste rappresentano in realtà la finalità generale dell'istruzione e dell'educazione e spiegano le motivazioni dell'apprendimento stesso, attribuendogli senso e significato. Esse sono delle "metacompetenze", poiché, come dice il parlamento Europeo, "le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione".

Le competenze chiave sono quelle esplicitate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006.

1. **Comunicazione nella madrelingua** a cui fanno capo le competenze specifiche della lingua e del campo di esperienza "I discorsi e le parole".
2. **Comunicazione nelle lingue straniere** a cui fanno capo le competenze specifiche della lingua straniera e del campo di esperienza "I discorsi e le parole".
3. **Competenze di base in matematica, scienze e tecnologia** a cui fanno capo prevalentemente le competenze specifiche del campo di esperienza "LA CONOSCENZA DEL MONDO – Ordine, misura, spazio, tempo, natura".
4. **Competenza digitale** a cui fanno capo le competenze tecnologiche di utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, naturalmente al livello iniziale proprio di una didattica della scuola dell'infanzia; i campi di esperienza in cui questa competenza può essere perseguita sono tutti, con alcune peculiarità più tipiche del campo "LINGUAGGI, CREATIVITÀ, ESPRESSIONE - Gestualità, arte, musica, multimedialità".
5. **Imparare a Imparare** è competenza metodologica fondamentale cui non corrispondono nelle Indicazioni traguardi specifici; le competenze specifiche sono state ideate dalla scrivente e i campi di esperienza in cui esercitare questa competenza sono ovviamente tutti.
6. **Competenze sociali e civiche:** si sono raggruppate qui le competenze facenti parte del campo "Il sé e l'altro"
7. **Spirito di iniziativa e intraprendenza:** a questa competenza chiave fanno capo competenze metodologiche come la presa di decisioni, il problem solving, le competenze progettuali: indicatori di competenza e loro articolazione in abilità e conoscenze sono opera della scrivente. I campi di esperienza in cui esercitarla sono tutti.
8. **Consapevolezza ed espressione culturale:** a questa competenza fanno capo le competenze specifiche relative alla lettura, fruizione, produzione di messaggi visivi, sonori, musicali, artistici;

all'espressione corporea. Per praticità didattica e di valutazione, la competenza chiave è stata disaggregata nelle componenti:

- **competenze relative all'espressione visiva, musicale e artistica che si riferisce al campo di esperienza: "LINGUAGGI, CREATIVITÀ, ESPRESSIONE - Gestualità, arte, musica, multimedialità";**
- **competenze relative alla consapevolezza e all'espressione corporea, che fanno capo ai due campi di esperienza: "IL CORPO IN MOVIMENTO - Identità, autonomia, salute" e "LINGUAGGI, CREATIVITÀ, ESPRESSIONE - Gestualità, arte, musica, multimedialità".**

La scelta di organizzare il curriculum su competenze chiave è motivata anche dal fatto di reperire un filo conduttore unitario all'insegnamento/apprendimento, rappresentato appunto dalle competenze chiave. Esse travalicano le pur blande specificità dei campi di esperienza, come è naturale per le competenze. Il curriculum così organizzato è fortemente integrato e valorizza ulteriormente la già forte integrazione presente nella didattica dei campi. La competenza travalica i settori: è sapere agito, capacità di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e metodologiche per gestire situazioni e risolvere problemi in contesti significativi. Avere come riferimento le competenze chiave necessarie allo sviluppo personale e sociale, alla cittadinanza attiva, all'inclusione sociale (come recita la Raccomandazione Europea), esalta ancora di più la didattica esperienziale tipica della scuola dell'infanzia, centrata sui due grandi mediatori del gioco e della conversazione, ovvero sull'esperienza attiva e ludica, costruita come osservazione, problematizzazione e poi rappresentata a livello simbolico e riflessivo dall'uso della parola nella conversazione e nella discussione, in contesto sociale.

Le "evidenze": rappresentano il nucleo essenziale della competenza, sono aggregati di compiti, di performances che – se portati a termine dagli alunni con autonomia e responsabilità, ancorché in modo graduato per complessità e difficoltà nel corso degli anni, testimoniano l'agire competente. Gli insegnanti struttureranno le occasioni e le consegne in modo che gli alunni, nello svolgimento di compiti significativi, di unità di apprendimento, nel lavoro quotidiano, possano agire in modo da mostrare le "evidenze" e i livelli di competenza posseduti.

I compiti significativi: sono solo meri esempi di attività da affidare agli alunni. La competenza non è un oggetto fisico, ma un "sapere agito". Noi la vediamo e possiamo apprezzarla solamente se viene messa in atto in contesto, per risolvere problemi e gestire situazioni. Quindi non potremmo mai né perseguirla, né valutarla, se non affidassimo agli alunni dei compiti non banali che essi portano a termine "in autonomia e responsabilità", utilizzando i saperi posseduti, ma anche reperendone di nuovi. Il compito significativo, infatti, è sempre un po' più alto degli strumenti già posseduti dagli alunni, altrimenti si tratterebbe di mera esercitazione e verrebbe a mancare l'elemento di attivazione di risorse personali per il problem solving. I compiti esemplificati, sono solo dei suggerimenti; non vogliono in nessun modo connotarsi come normativi o esaustivi, anzi si è convinti che l'esperienza delle docenti di scuola dell'infanzia faranno sì che essi saranno migliorati e se ne troveranno di nuovi. Essi vengono strutturati in modo da poter mostrare le "evidenze" della competenza.

I livelli di padronanza: viene valutata la padronanza della competenza chiave nel suo complesso. La valutazione di una competenza si esprime tipicamente attraverso una breve descrizione di come la persona utilizza le conoscenze, le abilità e le capacità personali possedute e in quale grado di autonomia e responsabilità.

E' necessario quindi articolare la competenza in livelli di padronanza. E' così che operano molti framework utilizzati a livello internazionale (il Quadro Europeo delle Lingue, che si articola in sei livelli, da A1 a C2; i livelli di PISA; l'EQF, che si articola in otto livelli e si applica alle qualifiche e ai titoli ottenuti nel secondo ciclo di istruzione, nell'Istruzione Tecnica Superiore, all'Università, in contesto lavorativo).

Non avendo framework nazionali, il compito è lasciato alle reti di scuole nel territorio. I livelli proposti in questo modello sono quindi passibili di modifica e integrazione.

La rubrica si articola in quattro livelli; il primo si attaglierebbe ad un alunno in una situazione evolutiva "acerba"; il riferimento potrebbe essere un alunno anticipatorio o comunque che ha bisogno di consolidare esperienze e abilità che altri alla sua età hanno già generalmente conseguito. Il secondo livello si attaglierebbe ad un alunno pressappoco tipico della fine del primo anno di scuola dell'infanzia e dell'età mediana; il terzo livello ad un alunno pressappoco tipico in uscita dalla scuola dell'infanzia; il quarto livello ad un alunno molto evoluto del quinto anno. Non si vuole in alcun modo definire delle gabbie rigide su cui "etichettare" gli alunni; dato che comunque abbiamo la responsabilità di monitorare e di favorire l'evoluzione dei bambini, le descrizioni hanno il valore di riferimento per un generico standard; tuttavia la valutazione di competenze serve appunto per attribuire a ciascuno, nelle diverse competenze, la padronanza effettivamente posseduta, al di là dell'età anagrafica, dell'anno di corso frequentato, ecc. Quindi, un alunno

di cinque anni, ad esempio, in talune competenze potrebbe avere il livello 3, in talune il 2, magari in qualcuna anche il 4, a seconda del suo effettivo percorso evolutivo.

Naturalmente, il fatto che un alunno in talune competenze consegua un livello davvero troppo inferiore alle attese ci deve stimolare a formulare percorsi didattici ed educativi adeguati a colmare la differenza.

Naturalmente questi livelli non vogliono essere "intoccabili"; l'esperienza delle reti di scuole può arrivare alla loro modificazione. E' però doverosa una raccomandazione: prima di "abbassare un livello" chiediamoci se una didattica rinnovata e modificata, centrata sulle competenze e sulla responsabilità e autonomia dei bambini fin dal primo anno non potrebbe aiutare a conseguire effettivamente quel livello.

E' chiaro che nessun alunno corrisponderà nettamente a tutte le formulazioni di un certo descrittore. Per certi versi sarebbe più collocabile in uno, per altri in un altro. Ebbene: lo si colloca al livello che definisce la sua "fisionomia prevalente". La conoscenza che abbiamo dell'alunno ci fa dire se, ad esempio, gli aspetti evolutivi ancora carenti possono essere agevolmente superati e quindi gli si può attribuire con serenità un certo livello o invece il livello precedente.

Uno strumento di supporto ai livelli può essere il "grado"

I gradi: Alla fine delle schede di curricolo, vi è una rubrica olistica dei gradi. I gradi sono delle specificazioni applicabili a tutti i livelli per distinguere, dentro ciascun livello di padronanza, eventuali differenze individuali.

Sappiamo già che dentro un livello di padronanza vi possono essere alunni molto diversi: il grado ci permette di dare conto di eventuali differenze pur sempre nell'ambito dello stesso livello. Così un alunno dell'ultimo anno a cui è stato attribuito globalmente il livello 3 di padronanza in una determinata competenza, potrebbe in realtà, per alcuni aspetti di essa, essere meno evoluto, o mobilitare alcune conoscenze o abilità meno consolidate. Il grado ci permette di dire che l'allievo potrebbe essere collocato correttamente nel livello 3, ma, per esempio, non in modo eccellente, ma con un grado basilare, vicino al livello 2, o al contrario, proprio nella sua pienezza, ovvero al grado di eccellenza. Anche gli aggettivi relativi ai gradi possono essere cambiati.

La descrizione della competenza deve sempre essere formulata in modo positivo.

Quando si dice che la competenza ha solo accezione positiva, si intende che essa documenta sempre ciò che l'alunno SA, non ciò che l'alunno NON SA. Per questo si usano i livelli ad andamento verticale ascendente: qualora un allievo non consegua la competenza attesa, gli si valuta la competenza ad un livello inferiore, pur sempre positivo, ma che documenta competenze meno strutturate rispetto a quelle attese.

I gradi di per sé non sono necessari, basterebbero i livelli. Essi aumentano solamente la finezza del giudizio.

Se utilizzassimo solo i gradi (basilare, adeguato, avanzato, eccellente ...) ancorati ad un preciso momento valutativo (fine della scuola dell'infanzia, fine primaria) in realtà fotograferemmo una situazione statica; nel caso in cui la competenza di un alunno non risultasse nemmeno al grado basilare, non avremmo modo di attestare comunque ciò che egli ha conseguito.

Infatti relativamente alle competenze chiave, non è pensabile un livello "zero" di competenza, tale da non potere essere certificato.

I livelli, invece, ci consentono una visione dinamica. Usando una metafora, diremmo che i livelli rappresentano il "film", mentre i gradi rappresentano dei fotogrammi.

La didattica e la valutazione delle competenze: il conseguimento di competenze non può avvenire senza una didattica flessibile che privilegi l'esperienza attiva dell'allievo, la sua riflessività, l'apprendimento induttivo, la costruzione sociale dell'apprendimento, la collaborazione, il mutuo aiuto, la creatività, l'approccio integrato interdisciplinare.

La valutazione della competenza può avvenire solo in presenza di "compiti significativi" realizzati dall'allievo singolarmente o in gruppo, in autonomia e responsabilità. Ecco l'importanza di individuare tali compiti significativi e di articolare occasioni formative costituite di unità formative o di apprendimento che pongano agli alunni problemi da risolvere o situazioni da gestire.

Ciò valorizza il carattere tipico della scuola dell'infanzia, ma invita nel contempo a rafforzarne ulteriormente alcuni tratti già presenti: la sistematicità nella programmazione delle attività, l'intenzionalità, la forte integrazione tra docenti e tra proposte, la documentazione.

Gli elementi di valutazione eterogenei condotti sull'allievo (osservazioni in situazione, conversazioni, compiti significativi, "frame") offrono ai docenti un quadro complessivo, un profilo dell'allievo che dovrebbe intercettare, al momento della valutazione, i descrittori della rubrica, permettendo di attribuire il livello di competenza pertinente.

Questo strumento, in linea con quelli proposti per la primaria e la secondaria di primo grado (e anche per la secondaria di secondo grado nelle esperienze attivate di formazione dei docenti di questi anni) si propone, oltre che come strumento di pianificazione didattica, come elemento per la continuità e per la costruzione di un linguaggio comune tra gradi di scuola.

Franca Da Re