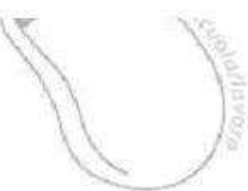


SCUOLA PER PERSONE COMPETENTI

a cura di Dario Nicoli



Ufficio Scolastico Territoriale
VARESE

Alternanza scuola/lavoro

**UFFICIO SCOLATICO PROVINCIALE
VARESE
2010**

Redazione: Emanuela Chiarenza

INDICE

Presentazione

Il progetto

Parte prima: Scuola per persone competenti

Lavorare per competenze

Mappa metodologica

Elaborazione del repertorio delle competenze

Elaborazione delle rubriche della competenza

Elaborazione del percorso formativo di massima

Elaborazione della unità di apprendimento

Valutazione delle competenze

Certificazione delle competenze

Validazione delle competenze

Bibliografia essenziale

Parte seconda: Materiali didattici

Introduzione

Si ringraziano le scuole che si sono prodigate nell'attività di riflessione

IPA montale - Tradate

IPAA IPS Olga Fiorini Moda – Busto Arsizio

IPC Falcone - Gallarate

IPIA IPS Olga Fiorini – Busto Arsizio

ISIS Città di Luino – Carlo Volontè

ISIS Stein – Gavirate

ISSS Daverio – Varese

Istituto paritario Fermi - Castellanza

ITC Tosi – Busto Arsizio

ITIS Facchinetti – Busto Arsizio

ITIS Geymonat - Tradate

ITIS Riva – Saronno

Liceo Candiani – Busto Arsizio

Liceo Crespi – Busto Arsizio

Liceo Fiorini – Pantani – Busto Arsizio

Liceo Manzoni - Varese



Presentazione

Emanuela Chiarenza
Referente alternanza scuola lavoro
USP Varese

Varietà, continuità ed entità progettuale delle autonomie scolastiche del territorio varesino, sottolineano la particolare attenzione che dirigenti e docenti pongono alle istanze sociali ed economiche contingenti e alla perseveranza nella ricerca di soluzioni sempre nuove, collocandosi quali leve dello sviluppo del territorio, in una costante e reciproca crescita.

Una scuola che costantemente si pone sul territorio come *comunità di sapere e di pratica*, capace di mobilitare il capitale umano attraverso una rete di relazioni sempre più ampie e sistemiche che agiscono al suo interno e nel tessuto sociale in cui opera, in una prospettiva di globalizzazione “attiva”.

L’attuale economia caratterizzata da un impiego più mutevole e flessibile delle conoscenze, presuppone il potenziamento delle capacità creative di base di allievi ed allieve che si definisce nel possedere conoscenze e competenze in modo significativo, che consenta di adeguarsi al cambiamento, visto come opportunità e non come fattore destabilizzante.

Il consiglio europeo (2007) nel definire il concetto di “*triangolo della conoscenza*” comprendente istruzione, ricerca, innovazione, ha riconfermato il ruolo nodale dell’istruzione e della formazione, quali fattori determinanti per lo sviluppo della creatività, presupposto dell’innovazione e della competitività, variabili che caratterizzano professionalità e mercato all’interno della globalizzazione.

Una scuola, dunque, che si dispone a diventare *ambiente innovativo*, caratterizzato da “relazioni circolari che portano ad unità, un contesto locale di produzione, un insieme di attori e di rappresentazioni e una cultura industriale, trasformandolo in un sistema organizzato, all’interno del quale si genera un processo dinamico e localizzato di apprendimento collettivo”. (Tagliagambe)

Un continuo lavoro organizzativo e didattico che ridefinisce la funzione prioritaria dell’autonomia scolastica quale luogo – ambiente d’apprendimento- per la **produzione di un sapere** e non più la mera trasmissione di questo, che si sperimenta nel suo evolversi nei laboratori, nelle simulazioni e nelle aziende, attraverso una metodologia didattica laboratoriale che coinvolge il soggetto in apprendimento finalizzato ad un compito concreto, capace di mobilitare abilità, conoscenze e competenze, secondo una spinta innovativa.

Tra le varie strategie didattiche che facilitano *la produzione del sapere* attraverso lo sviluppo delle competenze, **la metodologia dell’alternanza**, che pone l’allievo e l’allieva in situazione reale, risulta essere quella più coinvolgente e proficua, a condizione che vengano garantiti alcuni presupposti nella scuola e nell’azienda ospitante:

un forte legame con il territorio

una reciproca conoscenza

collocare l’apprendente all’interno di un intreccio relazionale significativo

la co-progettazione e corresponsabilità dell’agito

la condivisione di obiettivi, linguaggi e strumenti di osservazione dell’apprendente

fornire strumenti di metariflessione del processo

reciproco riconoscimento delle specifiche competenze formative e degli apprendimenti formali/informali

Un insieme di elementi determinanti che hanno stimolato nelle scuole e nelle aziende un’opportuna revisione della propria organizzazione e nella scuola la rimodulazione anche dei processi di insegnamento/apprendimento, dovuti alla crescente attenzione a competenze e abilità.

Incrinatura, dunque, della rigidità temporale e spaziale del sistema scolastico che diventa sempre più fluido, per preparare gli individui a sentirsi a proprio agio nella società della conoscenza e dell’incertezza.

Riconoscimento e organizzazione di nuovi ambienti di apprendimento, intesi come luoghi

“in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di una varietà di strumenti e risorse informative, in attività di apprendimento guidato o problem solving” (Wilson)

Integrare il curriculum scolastico con attività in alternanza, significa predisporre l'apprendimento al di fuori dell'organizzazione scolastica, valicando l'aspetto formale dell'insegnamento tipico dell'istruzione e “sintonizzando” i differenti linguaggi e significati, che caratterizzano la scuola e l'azienda.

E' un laborioso processo, che in provincia è stato sostenuto da una formazione continua dei docenti coinvolti nelle progettazioni.

Una formazione teorica sperimentata sul campo e tesa alla generalizzazione dei risultati positivi attraverso la modellizzazione di approcci e strategie, secondo i parametri di una ricerca che, partendo dall'osservazione del processo delle attività lavorative e individuate le prestazioni sottese, ha saputo procedere verso l'armonizzazione con il curriculum scolastico.

Quando nel 2005 è iniziata la formazione per i docenti che si accostavano alla metodologia dell'alternanza, si è partiti dallo studio di caso, in quanto si individuava nella “capacità di riconoscere la struttura del processo la possibilità di trasferire l'esperienza acquisita da un'attività ad un'altra.” (Gioria), per giungere progressivamente allo studio delle competenze.

E' stato un intervento costante che l'USP ha condotto con regolarità, riprogettando annualmente il percorso, seguendo la maturazione professionale dei docenti e tenendo conto delle indicazioni normative europee e nazionali:

1. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (18/12/06)*, propone quale obiettivo per tutti il raggiungimento di **competenze chiave per la cittadinanza attiva**, e al punto 7 sottolinea l'esigenza della “Continuità verticale tra i gradi di istruzione” L'individuazione delle competenze chiave al termine del percorso di istruzione obbligatoria dovrà avere dei riflessi sulla definizione dei percorsi di apprendimento del primo ciclo, a partire dall'obiettivo dell'acquisizione e consolidamento delle competenze alfabetiche di base.”.
2. *Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ – Bruxelles 5/9/2006)* pone le basi per una definizione standardizzata dei livelli di competenza raggiunti: “la capacità dimostrata di utilizzare le

conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia della persona”. La competenza **non** è una performance, non è la dimostrazione di una conoscenza acquisita, ma coinvolge anche tutte le variabili che afferiscono alla persona. *“Pensiero critico, creatività, spirito di iniziativa, capacità di risolvere problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di costruire in modo costruttivo i sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte le competenze chiave di cittadinanza”*.

3. **Linee guida obbligo d’istruzione (2007)** che contestualizzano le competenze chiave dell’UE *“come combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto e sono finalizzate alla realizzazione personale, all’esercizio consapevole della cittadinanza, alla coesione sociale e all’occupabilità”* per favorire la mobilità dei cittadini in ambito europeo.

L’intento a superare la frammentarietà dei saperi negli attuali curricula attraverso l’aggregazione per assi culturali , *“trama su cui si definiscono le competenze chiave per la cittadinanza attiva.”*

4. **Il riordino dell’istruzione secondaria superiore (2010)** che definisce i profili generali di competenze, collocando la competenza quale centralità dell’insegnamento/apprendimento.

Il percorso formativo ha interessato prioritariamente i referenti dell’alternanza quali soggetti cardine del processo di trasformazione insito alla realizzazione della metodologia dell’alternanza, senza per altro trascurare il coinvolgimento dei docenti del consiglio di classe, quale team responsabile della co-progettazione, attuazione del percorso e della valutazione degli esiti raggiunti dagli allievi.

Una formazione provinciale che complessivamente è durata 150 ore, tra percorsi e convegni, che ha visto coinvolti costantemente circa 60 docenti e altri 70 docenti intervenuti a vario titolo in alcuni momenti di formazione complessiva.

Una continua rielaborazione delle prassi didattiche attraverso lo studio e l’applicazione di modelli organizzativi, didattici, valutativi e di certificazione, diffusi sul territorio attraverso pubblicazioni:

“Rapporti scuola e lavoro un’evoluzione continua” 2006/07

“Ambienti e modelli di apprendimento nella cultura del lavoro” 2007/08

“Potenziamento della cultura della prevenzione degli infortuni e della normativa vigente

rispetto a stage, tirocini e alternanza nel mondo del lavoro”. 2008/09

“Scuola per persone competenti” 2009/10

a testimonianza della crescita professionale dei docenti e della cresciuta sensibilità del sistema scuola al contesto in cui opera.

(i documenti sono reperibili sul portale dell'ufficio www3.istruzione.varese.it in scuola&lavoro)



Il progetto

Dario Nicoli

Docente Facoltà di scienze dell'educazione
Università Cattolica di Brescia

L'ipotesi di fondo del corso prevede uno stretto legame tra **l'alternanza formativa** e la **didattica per competenze**. Se quest'ultima rappresenta una metodologia centrata sull'attivazione delle potenzialità degli allievi, sull'apprendimento per compiti e scoperta, sul coinvolgimento del mondo esterno nel processo formativo, allora l'alternanza formativa può essere una "porta di ingresso" preziosa per introdurre una tale metodologia.

La didattica delle competenze si fonda infatti su un presupposto molto affine all'alternanza scuola lavoro, ovvero che gli studenti apprendono meglio quando costruiscono il loro sapere in modo attivo attraverso situazioni di apprendimento fondate sull'esperienza. Aiutando gli studenti a scoprire e perseguire interessi, si può elevare al massimo il loro grado di coinvolgimento, la loro produttività, i loro talenti.

L'insegnante non si limita a trasferire le conoscenze, ma è una guida in grado di porre domande, sviluppare strategie per risolvere problemi, giungere a comprensioni più profonde, sostenere gli studenti nel trasferimento e uso di ciò che sanno e sanno fare in nuovi contesti.

I "prodotti" dell'attività degli studenti, insieme a comportamenti e atteggiamenti che essi manifestano all'interno di compiti, costituiscono le evidenze di una valutazione attendibile, ovvero basata su prove reali ed adeguate.

Una scuola che si proponga di sviluppare una formazione efficace pone al centro del suo compito il "coltivare talenti" di tutti i cittadini, senza esclusione di nessuno, e propone la cultura come esperienza ed appropriazione personale in vista di un progetto di vita significativo.

La formazione è efficace se non opera su saperi inerti, ma valorizza la cultura realmente vissuta (civica, professionale, umanistica quanto scientifica) stimolando lo studente alla ricerca ed alla scoperta dei significati, dei valori, dei metodi, così da acquisire coscienza personale, consapevolezza del mondo, competenze attuali.

L'alternanza formativa non deve essere concepita in modo riduttivo come fosse un sinonimo di stage, ovvero una parte del curriculum svolto presso un'azienda anziché a scuola. Essa è in realtà una vera e propria metodologia di apprendimento che consiste nell'alternare continuamente, nell'ambito del percorso formativo, momenti a scuola e momenti esterni ad essa, nell'ambito di un unico progetto educativo e formativo che veda coinvolti e corresponsabili tutti gli attori interessati ad una buona formazione degli studenti. Ciò comporta un radicale mutamento delle pratiche didattiche, consistente nell'apertura della scuola al contesto, quindi nel riconoscimento del valore culturale delle esperienze e delle riflessioni che si riscontrano nella realtà, considerate indispensabili al fine di fornire ai giovani saperi attuali, incarnati nei processi di vita reale.

L'alternanza formativa rappresenta quindi una metodologia propria della “nuova scuola”, non più centrata sulle conoscenze disciplinari, ma sulle competenze personali degli studenti, quelle che consentono loro di affrontare in modo consapevole e attivo le responsabilità della vita adulta.

Questa metodologia consente di alternare attività presso la scuola/il CFP, dando sempre maggiore importanza ai laboratori e ai progetti, oltre che ad attività esterne sotto forma di visite, ricerche, servizi, compiti reali.

Tali mete si possono realizzare tramite un approccio che si svolga lungo tre piste di lavoro:

1. **Rinnovare la didattica ordinaria** selezionando i nuclei portanti del sapere, attivando le risorse cognitive, emotive e pratiche e metodologiche del sapere, mobilitando gli studenti ed il contesto, coinvolgendoli nella consapevolezza dei prodotti e dei processi del loro apprendimento.
2. **Introdurre alcune esperienze “straordinarie”** a carattere attivo e interdisciplinare, miranti a prodotti di valore, in grado di rappresentare un’ “esperienza fondamentale” per gli studenti e gli altri attori.
3. **Condividere un progetto** con uno stile di lavoro comune, così da suscitare la volontà di formare da parte dei docenti ed in tal modo aumentare la soddisfazione professionale.

Partendo da questi presupposti, il corso di formazione-azione su cui si basa il presente progetto ha voluto perseguire i seguenti obiettivi:

- riconoscere i criteri di un'alternanza scuola lavoro “autentica”
- definire le mete formative in chiave di competenza nel quadro del piano formativo del corso
- elaborare unità di apprendimento su compiti reali, a carattere interdisciplinare

- acquisire le tecniche per la gestione, valutazione e certificazione dei processi di apprendimento per esperienza, compresa la validazione delle competenze con i referenti aziendali.

Al centro del corso sono state poste le reali esperienze didattiche di alternanza formativa svolte dalle scuole in riferimento a specifici consigli di classe, tramite cui apprendere la metodologia in vista della gestione “analogica” da parte delle singole scuole e dei consigli di classe, avviando così – anche tramite le attività di alternanza formativa – una formazione per competenze.

Gli strumenti fondamentali di riferimento sono costituiti dalla rubrica delle competenze e dalla unità di apprendimento.

Per comprendere la centralità della **Rubrica delle competenze** nel metodo proposto, occorre partire dal fatto che, a differenza di altri Paesi, l’ autorità pubblica italiana non ha fornito gli standard ovvero l’insieme di elementi che costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari. Fissare dei parametri per la riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti è importante, perché è una garanzia per gli utenti e gli altri soggetti coinvolti.

Nella prospettiva che qui stiamo delineando, centrata sugli esiti di apprendimento (knowledge outcome) e articolata sulla linea cognitivista e costruttivista, più che di standard preferiamo parlare di livelli di competenza intesi come soglie in movimento. Ogni livello è formulato in un **descrittore** che, grazie al suo collegamento con l’indicatore, esprime i diversi modi in cui la persona fronteggia il compito, dal livello essenziale a quello dell’eccellenza, mostrando, insieme al sapere e al saper fare, gli atteggiamenti affettivo-relazionali, sociali, pratico-operativi, cognitivi, di meta competenza e di problem solving e meta cognitivi da assumere nell’elaborare quel sapere e nell’affrontare la realtà per poter essere riconosciuta competente. Indicatori, evidenze e livelli sono indispensabili per consentire una didattica per competenze non malintesa né caotica; è malintesa quando il lavoro dei docenti è centrato, invece che sulle competenze, sulle conoscenze (discipline teoriche) oppure sulle abilità (discipline tecnico-pratiche); è caotica quando, pur in un approccio per competenze, ognuno utilizza modelli e descrittori propri, impedendo così la riconoscibilità delle acquisizioni tra attori diversi e la consapevolezza dell’allievo rispetto a “ciò che fa la differenza” per diventare sempre più competente.

Il modello **EQF** offre un preciso riferimento per l’individuazione degli indicatori- delle evidenze, sottolineando come distintivi e qualificanti della competenza siano i processi della responsabilità e dell’autonomia. Altro aspetto peculiare sembra essere la capacità di “adattare il

proprio comportamento alle circostanze per risolvere problemi” e di gestire i propri apprendimenti in contesti di lavoro o di studio soggetti a cambiamenti prevedibili e imprevedibili, nel quale si possono leggere almeno due processi tra loro collegati, quello di transfer, cioè la capacità di riutilizzare un sapere/saper fare già acquisito in un nuovo contesto, modificandolo in relazione ai vincoli posti da quest’ultimo e quello di problem solving, che comporta il selezionare tra i propri saperi/ saper fare quelli utili per affrontare una situazione problematica e collegarli rendendoli operativi e rielaborandoli allo scopo di produrre una soluzione. Altro aspetto distintivo della competenza, che viene da una fonte diversa dall’EQF, e cioè il programma OCSE-PISA, sta nella capacità di giustificare le scelte fatte/le procedure adottate per affrontare il compito o per risolvere il problema e di tenerle sotto controllo, capacità che richiede un processo di ricostruzione. I processi appena nominati (transfer, problem solving, ricostruzione), legittimati da modelli e programmi internazionali come l’EQF e il PISA, erano stati già nell’ultimo quarto del secolo scorso esplorati nella letteratura e nella ricerca psicopedagogica.

Il compito di definire indicatori e le evidenze e i livelli spetta pertanto alla *rete formativa*, e i riferimenti citati legittimano e consentono di disegnare un sistema condiviso di indicatori e livelli delle competenze significative per l’ambito di riferimento. Ciò richiede di definire *Linee guida e rubriche* nell’ambito di un modello costruttivista e collaborativo. Esso consente di delineare un’intesa tra soggetti della rete (intesa centrata su linguaggio e procedure) in grado di assicurare la coerenza tra pluralità dei percorsi (contestuali) e rigidità delle valutazioni, sulla base di riferimenti standard condivisi (indicatori, livelli).

Il punto centrale di questo lavoro è costituito dalla esplorazione della competenza attraverso indicatori o le evidenze, necessarie e sufficienti al fine di attestare la padronanza della competenza da parte della persona. A tale scopo, per ogni competenza viene elaborata una rubrica che per ogni livello EQF articola i descrittori (evidenze concrete, osservabili e valutabili) e ne propone i comportamenti tipici.

La **Rubrica delle competenze** rappresenta in tal senso una matrice che ci consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- Le conoscenze ed abilità più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell’azione di apprendimento, ovvero quelle che si collocano al centro di quella “mobilitazione” attiva del sapere.
- Indicatori, ovvero le evidenze che costituiscono il riferimento processuale e dinamico della

competenza;

- I livelli della competenza (EQF) che il soggetto mette in evidenza nel presidio di quei compiti.

L'Unità di apprendimento costituisce la struttura di base dell'azione formativa; insieme di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione più attendibile.

Possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (asse culturale). Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente. Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

In forma schematica possiamo dire che l' UdA si caratterizza per questi aspetti, definiti già nella sua progettazione:

- individuazione della competenza di riferimento (e delle relative abilità e conoscenze)
- interdisciplinarietà nell' Asse e tra gli Assi, grazie alla collaborazione di più docenti e più discipline
- ruolo attivo degli allievi attraverso attività laboratoriali e occasioni esperienziali anche sul territorio che favoriscano la contestualizzazione delle conoscenze e il loro trasferimento e uso in contesti nuovi, per la soluzione di problemi
- presenza di momenti riflessivi, nei quali l'allievo viene sollecitato a ricostruire le procedure attivate e le conoscenze acquisite
- clima e ambiente cooperativo
- coinvolgimento dell'allievo rispetto alla competenza da raggiungere
- trasparenza dei criteri di valutazione e attività di autovalutazione degli allievi
- verifica finale tramite prova in situazione (o autentica).

Il criterio di fondo cui riferirsi è la possibilità di sollecitare i talenti dei giovani e di stimolarli alla ricerca, a prendere il cammino. Occorre insegnare per compiti con consegne chiare e stimolanti, variare le situazioni di apprendimento ed il modo di implicazione con gli studenti, puntare talvolta sullo stupore e sul contrasto con il punto di vista usuale.

Va sospeso per un certo tratto l'intento didascalico che si risolve nel riversare sugli

interlocutori quantità rilevanti di nozioni e regole, per sostituirlo con l'intento di sollecitare curiosità, definire un percorso di studio, fornire strumenti e stimolare la riflessione e la strutturazione del sapere acquisito. In questo modo, si impara lavorando.

Il percorso di formazione-azione si è svolto tramite un cammino in tre tappe, centrate su altrettante consegne ai gruppi di lavoro che si sono costituiti:

1. *Prima tappa*: Individuare i prodotti, le competenze mirate e relative abilità e capacità, gli assi/aree e docenti coinvolti, delle esperienze di alternanza che si intendono realizzare.
2. *Seconda tappa*: Elaborare la griglia di valutazione dell'UdA di alternanza, tenendo conto delle competenze mirate e delle loro rubriche; elaborare la consegna agli studenti; elaborare il piano di lavoro.
3. *Terza tappa*: elaborare lo strumento di valutazione del tutor aziendale; gestire la certificazione delle competenze ed attestazione dell'esperienza di alternanza.

Parte prima:

SCUOLA PER PERSONE COMPETENTI

Lavorare per competenze

Formare giovani liberi e “socievoli”

Lavorare per competenze significa favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità.

Ciò significa superare la “*socializzazione*” – ovvero l’adattamento della persona a ruoli stabiliti e rigidi, un processo che oggi funziona piuttosto “a rovescio” provocando disaffezione e rifiuto per tutto ciò che appare impersonale – per una prospettiva di “*socievolezza*” propria di chi, dotato di libertà e volontà, è posto in condizione di mettere a frutto i propri talenti nella costruzione di una vita sociale sempre più a misura d’uomo «*Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l’opportunità di farlo*» (Dewey 2004, 341).

Ciò mediante una formazione efficace che valorizza la figura dell’insegnante come adulto significativo, collocato entro una comunità di apprendimento, capace di mobilitare i talenti degli studenti in esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un

apprendimento per scoperta e conquista personale.

Questa prospettiva valorizza l'identità della scuola e la mette in relazione con gli attori significativi del contesto territoriale con cui condivide la responsabilità educativa e da cui ricava occasioni e stimoli per arricchire i percorsi formativi degli studenti.

Il riferimento europeo EQF

L'EQF¹, in inglese European qualification framework, è un dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento.

Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il Quadro europeo EQF.

L'EQF non è quindi né una duplicazione a livello europeo dei sistemi nazionali, né tanto meno un tentativo di imporre un'omogeneizzazione dei titoli e delle qualifiche a livello europeo.

Quattro sono i motivi della rilevanza di questo dispositivo:

- *Illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento.* EQF facilita e potenzia la libera circolazione (mobilità) delle persone nello spazio comune europeo. Per questo è necessario disporre di un quadro comune di riferimento che renda “trasparenti” cioè comprensibili formalmente e semanticamente i risultati di apprendimento finali di ciascun titolo/certificato.
- *Pone al centro dell'apprendimento le competenze.* La competenza non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione: essa indica la “capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel QEQ, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”.
- Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di

¹ Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 24 ottobre 2007 sulla proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD))

responsabilità e autonomia.

- *Propone una relazione “attiva” tra competenze, abilità e conoscenze.* La prospettiva della competenza non coglie la persona come “possessore” di saperi inerti, ma richiede ad essa di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che sa o sa fare, ma che *sa agire e reagire* sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.
- *Valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali.* Essendo basato sugli esiti dell’apprendimento (learning outcomes), articolati in otto diversi livelli, EQF è applicabile a tutte le qualifiche ottenute attraverso percorsi formativi formali, non formali ed informali. Inoltre si propone come un riferimento del percorso di accrescimento delle competenze lungo tutto il corso della vita.

Anche se solo su base volontaria gli Stati Membri possono regolamentare le modalità ed, in particolare, stabiliscono a quale livello sono inseribili i diversi titoli e certificazioni, per l’Italia questa diventa un’occasione indispensabile per porre ordine alla congerie normativa e contrattualistica in tema di titoli e certificazioni. L’EQF fornisce infatti l’opportunità di rappresentare ogni esito di apprendimento nella prospettiva della competenza realizzando così la condizione basilare per un sistema educativo-formativo veramente unitario, in grado di dialogare efficacemente con il contesto economico, del lavoro e delle professioni.

L’applicazione di EQF richiede un’ampia fiducia reciproca tra organismi di formazione e tra operatori. La qualità è un presupposto per ottenere e dare fiducia. Essa deve essere garantita da scelte politiche e procedure di gestione interne ed esterne in grado di collegare gli elementi del contesto, gli input, la dimensione dei processi e gli output.

Certamente, un tale sistema richiede l’adozione di un modello rigoroso e fondato di certificazione delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le evidenze della competenza ed i livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Implicazioni del lavoro per competenze

L’elemento centrale di una formazione efficace, per competenze, è costituito dalla possibilità di **privilegiare l’azione**, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione “vitale” con l’oggetto culturale da apprendere.

Il discente è posto in tal modo nella condizione di fare un’esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone.

Il sapere si mostra ad egli come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica,

affettiva, pratica ed esplicativa.

Il docente diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il “mediatore” di un sapere che “prende vita” nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per *vivere bene*.

Ciò comporta, in corrispondenza di momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano allo studente di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente *personale*.

Questo modo di fare scuola richiede un quadro di riferimento unitario dell'équipe/consiglio di classe circa le esperienze che connotano il percorso formativo dell'anno: da qui la necessità di delineare un *Piano formativo/canovaccio*, uno strumento che rappresenta le esperienze che, nel corso dell'anno, sono in grado di suscitare un rapporto degli studenti con il sapere in termini affettivi (curiosità, legame, fascino) e concreti (utilità, scoperta) e di sollecitare l'identificazione con la scuola.

Tali esperienze (intenzionali e programmate, quindi elaborate sotto forma di unità di apprendimento - UdA) sono prevalentemente interdisciplinari e coinvolgono quindi tutti i componenti dell'équipe/consiglio in un'opera educativa comune.

Va ricordato inoltre, che **non tutte le acquisizioni ed i cambiamenti-maturazioni della persona sono competenze**, ma rappresentano un bagaglio più ampio, fatto di esperienze, incontri, maturazioni, la cui rilevanza non deve essere sottaciuta e che debbono trovare un'attenzione adeguata in ogni momento del percorso.

Ciò indica un quadro ricco e molteplice di acquisizioni da formare e quindi da accertare:

- Le *competenze*, che esplicitano le padronanze delle persone - in termini di messa in atto delle risorse possedute – nel portare a termine in modo adeguato ed in contesti definiti compiti unitari, sensati, compiuti e dotati di valore sociale;
- Le *conoscenze e le abilità* che costituiscono le risorse culturali attivate dalle stesse persone nell'affrontare e portare a soluzione i compiti sopra indicati ed acquisite in varie modalità (per durante le azioni formative);
- Le *capacità personali* quali atteggiamenti, comportamenti, creatività, esecutività, passività, sicurezza, determinazione etc., che costituiscono le caratteristiche che concorrono nel portare a termine il compito-problema posto.

La chiave del metodo sta nel *coinvolgimento degli studenti*. Essi sono chiamati a rendersi parte alla vita della scuola – con attenzione anche ad esperienze formative extrascolastiche) nelle varie occasioni di apprendimento possibili, che richiedono differenti modi di implicazione:

- A. **Attività:** è ciò che accade normalmente nella vita del gruppo classe, con un coinvolgimento tipicamente da “studente”, ovvero le lezioni, le esercitazioni e le verifiche. Il gruppo classe è importante, ma non è esclusivo; esso è utile per una certa categoria di acquisizioni, specie quelle astratte e che sollecitano le capacità logico-cognitive ed in particolare mnemoniche.
- B. **Azioni:** sono situazioni di apprendimento attivo chiaramente riferite ad un processo di apprendimento per scoperta, sulla base di simulazioni, progetti e compiti reali che vengono gestiti in modo sistematico. Sono intenzionali e programmate e si svolgono sotto forma di unità di apprendimento gestite e valutate secondo un metodo preciso definito come “formazione autentica”.
- C. **Esperienze:** sono situazioni formative non strettamente curricolari relative alla vita di classe e di istituto (es.: accoglienza ed aiuto rispetto a compagni in difficoltà, organizzazione di incontri ed eventi) oppure riferite a contesti esterni alla scuola, purché documentate e sorrette da elementi probatori. Le esperienze, a differenza delle azioni, non debbono necessariamente essere gestite e valutate secondo la metodologia delle UdA, anche se richiedono comunque una programmazione ed una valutazione che si svolge secondo un approccio *morbido ed intuitivo* (Plessi 2004, 92).

Mappa metodologica

Si propone la mappa metodologica che comprende le tappe del lavoro di gestione delle competenze (progettazione, formazione, valutazione, certificazione e validazione) e gli strumenti connessi.

	TAPPE	STRUMENTI
1	Elaborazione del repertorio delle competenze	- Repertorio delle competenze
2	Elaborazione delle rubriche della competenza	- Rubrica della competenza
3	Elaborazione del percorso formativo di massima	- Canovaccio del percorso formativo
4	Elaborazione della unità di apprendimento	- Unità di apprendimento
5	Valutazione delle competenze	- Griglia di valutazione della competenza
6	Certificazione delle competenze	- Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte - Certificazione delle competenze
7	Validazione delle competenze	- Criteri per la validazione della rubrica della competenza

Prima tappa:
ELABORAZIONE DEL REPERTORIO DELLE COMPETENZE

Per lavorare secondo l'approccio per competenze sono necessari:

- un **repertorio delle competenze** che ne individui una serie essenziale secondo un continuum tra quelle *comuni*, che appartengono ad un campo di vita personale e sociale disponibile a tutti, e quelle che invece risentono del *contesto professionale* di riferimento, tenendo conto degli standard fissati (es.: obbligo di istruzione);
- un **linguaggio comune** che indichi i significati dei termini utilizzati ed il tipo di "lavoro" che essi implicano;
- un **metodo condiviso** circa la gestione delle rubriche;
- una **comunità professionale** che sceglie questo metodo ed opera in coerenza ad esso in modo da generale apprendimento dalle proprie esperienze.

I **requisiti** della competenza sono specificati nel modo seguente:

CARATTERISTICHE DELLA COMPETENZA	SPECIFICAZIONE
Effettività	La competenza deve essere individuabile in modo specifico (è proprio quella) ed incontrovertibile (non è un'altra).
Azione	La competenza deve essere definita nella logica dell'azione (e non della mera attività), ovvero deve prevedere un campo con stimoli ed opportunità in grado di mobilitare gli apprendimenti previsti, e mirata ad un scopo dotato di valore.
Significatività	La competenza rilevata deve essere significativa ovvero non banale, essenziale, importante, cruciale in rapporto alla meta che si propone di perseguire e dello specifico percorso formativo in cui è prevista.
Riconoscibilità	La competenza nella sua forma descrittiva/narrativa deve poter essere riconosciuta in modo evidente dai diversi attori che la considerano entro il proprio linguaggio e campo di azione.
Validità	Si riferisce al processo di attribuzione di senso da parte degli attori coinvolti i quali ne riconoscono il valore entro il proprio campo di esperienza.

Tali requisiti segnalano che il primo riferimento della valutazione è dato dalla esatta individuazione della competenza, che deve indicare un'azione compiuta, dotata di senso, che prevede un certo grado di problematicità. Non può essere pertanto né definita con verbi limitati alla mera conoscenza né troppo circoscritta altrimenti risulta ridotta ad un'abilità.

Si ricorda ancora che le competenze riguardano l'intero ventaglio delle mete formative previste dall'azione e non solo di quelle assimilabili al mero saper fare: "competente" è l'aggettivo

che si attribuisce ad una persona quando dimostra di saper fronteggiare compiti e problemi in modo autonomo e responsabile, al fine di giungere a risultati attendibili tramite dimostrazione di efficacia e riscontro di validità espressa da un giudice terzo

Si presenta la mappa delle competenze dell'obbligo di istruzione aggregata secondo lo schema delle competenze di cittadinanza europea.

Mappa delle competenze aggregate (esempio)

(competenze dell'obbligo di istruzione collocate entro il quadro della cittadinanza europea)

Aggregazioni di competenze	<u>Competenze</u>
Comunicazione nella madrelingua	<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale e non verbale in vari contesti • Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo • Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi
Comunicazione nelle lingue straniere	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi
Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico in contesti reali rappresentandole anche sotto forma grafica • Rappresentare ed analizzare figure geometriche del piano e dello spazio individuando invarianti e relazioni • Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi • Rilevare, analizzare e interpretare dati riguardanti fenomeni reali sviluppando deduzioni e ragionamenti fornendone adeguate rappresentazioni grafiche anche con l'ausilio di strumenti informatici
Competenze di base in scienza e tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme il concetto di sistema e complessità • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni • di energia a partire dall'esperienza • Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto • culturale e sociale in cui vengono applicate • Utilizzare i concetti e i modelli delle scienze sperimentali per investigare fenomeni sociali e naturali e per interpretare dati
Competenza digitale	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare e produrre testi multimediali
Imparare ad imparare	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire e interpretare l'informazione • Individuare collegamenti e relazioni
Competenze sociali e civiche	<ul style="list-style-type: none"> • Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente • Collaborare e partecipare • Agire in modo autonomo e responsabile
Spirito di iniziativa e intraprendenza	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare e risolvere problemi; assumere decisioni • Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui. • Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni
Consapevolezza ed espressione culturale	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche • Saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo, la musica, le arti visive. • Riconoscere gli aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea e l'importanza che riveste la pratica dell'attività motorio-sportiva per il benessere individuale e collettivo

Seconda tappa:

ELABORAZIONE DELLE RUBRICHE DELLA COMPETENZA

La rubrica rappresenta una matrice che consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- le conoscenze ed abilità mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento, ovvero quelle che si collocano al centro di quella "mobilitazione" attiva del sapere;
- le evidenze ovvero le prestazioni che costituiscono il riferimento processuale e dinamico della competenza;
- i livelli della competenza (EQF) che il soggetto mette in evidenza nel presidio di quelle evidenze;
- I compiti da sottoporre agli studenti ed i saperi essenziali che questi permettono di acquisire.

La rubrica delle competenze consente all'équipe formativa i seguenti tre utilizzi:

- **Individuazione delle situazioni di apprendimento** consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'équipe ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare;
- **Valutazione e certificazione delle acquisizioni** effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi;
- **Rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi** di apprendimento così da indirizzare l'azione formativa in modo da valorizzare le acquisizioni e sormontare le criticità emerse.

Competenza aggregata

Competenze specifiche

Fonti di legittimazione

INDICATORI

ABILITÀ
e
CAPACITÀ:

CONOSCENZE:

Competenza

LIVELLI EQF					
1	2	3	4	5	6

NOTE

Competenza: capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel QEQ, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia

Figure professionali: quelle che necessitano della competenza indicata

Fonti di legittimazione: repertori di competenza, norme di settore

Indicatori: compiti essenziali che la persona competente deve essere in grado di fronteggiare, con esplicitazione dei criteri di qualità

Abilità: capacità di applicare conoscenze e di utilizzare il know-how (saper fare) per svolgere compiti e risolvere problemi. Nel QEQ, le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano la destrezza manuale e l'utilizzo di metodi, materiali, attrezzature e strumenti)

Conoscenze: risultato della assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze costituiscono il corpo di fatti, principi, teorie e pratiche relativi ad un ambito di studio o di lavoro. Nel QEQ, le conoscenze sono definite come teoriche e/o pratiche

Livelli EQF: sono definiti in termini di responsabilità ed autonomia

Terza tappa:

ELABORAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO

Il percorso formativo di massima o “canovaccio formativo” rappresenta la guida ovvero la rappresentazione di massima del percorso che orienta i docenti nel loro lavoro. Non è quindi né un programma (sequenza di lezioni per contenuti) e neppure un curriculum (sequenza di unità didattiche per obiettivi, attività e verifiche), ma il disegno del cammino dell’anno formativo con le attività formative, sotto forma di Unità di apprendimento, che coinvolgono tutti i docenti e la loro scansione, specificando ruoli, tempi, risultati e modalità di verifica e valutazione.

In tal modo si concentra l’attenzione del percorso formativo sulle **azioni** e sulle **esperienze** che si propongono agli allievi e quindi sul loro coinvolgimento attivo e sulla mobilitazione dei loro talenti così da formare vere competenze.

Si prevedono due documenti:

1. Il percorso formativo
2. L’elenco delle unità di apprendimento che scandiscono tale percorso.

PERCORSO FORMATIVO

Mete educative e formative	Profilo formativo, ovvero caratteristiche dell'allievo al termine dell'anno, in riferimento alle competenze chiave di cittadinanza così che si possa parlare di una formazione riuscita
Selezione delle conoscenze	Identificazione dei "nuclei portanti" coerenti con le competenze da promuovere
Unità di apprendimento	Mappa delle Unità di apprendimento intese come percorsi autosufficienti (ovvero in sé compiuti) quanto tra loro collegati e articolati per fasi secondo un approccio misto (alternanza intelligente di lezioni, laboratori, compiti, esperienze, riflessioni-discussioni) che sostengano l'allievo nella conquista più che nella riproduzione della conoscenza
Criteri di valutazione degli apprendimenti	Condivisione di criteri riferiti a più dimensioni dell'apprendere: affettivo-relazionale-motivazionale, cognitiva e metacognitiva (in coerenza con le competenze chiave di cittadinanza)
Metodologie	Condivisione di un approccio misto e articolato per fasi. Specificazione in particolare dei laboratori e delle esperienze reali/simulate
Responsabilità	Chi fa che cosa
Risorse	In riferimento alle risorse ulteriori rispetto alla dotazione ordinaria
Tempi	Scansioni del piano formativo dell'anno
Monitoraggio	Momento di confronto e di raccolta dei dati per rilevare ed aggiustare il percorso e nel caso modificarlo

ELENCO DELLE UNITA' DI APPRENDIMENTO

TITOLO UDA	COMPETENZE MIRATE	ASSI / AREE E DISCIPLINE COINVOLTE	OPPORTUNITÀ ESTERNE	PERIODO

Quarta tappa:

ELABORAZIONE DELLA UNITÀ DI APPRENDIMENTO

L'Unità di apprendimento (UdA) rappresenta la struttura di base dell'azione formativa; essa indica un insieme di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, attraverso una mobilitazione diretta su compiti che conducano a prodotti veri e propri di cui egli possa andare orgoglioso e che possano costituire oggetto di una valutazione più autentica.

Tutte le situazioni che accadono nel percorso formativo debbono essere organizzate per unità di apprendimento. Esse si distinguono però in tre categorie:

- a) le situazioni significative e rilevanti, che indicano snodi importanti del processo di sviluppo della persona, che impegnano la totalità dell'équipe dei docenti/consiglio di classe e che presentano una gestione strutturata;
- b) le situazioni connesse alla vita di classe per così dire "ordinaria" che si svolgono tramite lezioni, esercitazioni, compiti e verifiche e che richiedono una gestione ed un controllo centrati più su conoscenze ed abilità;
- c) le situazioni connesse alle esperienze formative non strettamente curricolari relative alla vita di classe e di istituto (es.: accoglienza ed aiuto rispetto a compagni in difficoltà, organizzazione di incontri ed eventi) oppure riferite a contesti esterni alla scuola che richiedono un approccio più morbido e intuitivo.

In tal senso, possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (area formativa).

Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indicante le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente.

In tal senso, **ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.**

In ognuno dei tre casi indicati, l'UdA esprime una pedagogia dei compiti che mira alla capacità di "costruzione" e alla "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta attraverso prodotti concreti ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso.

Nella gestione dell'UdA occorre considerare i seguenti punti:

- elaborare un documento di consegna agli studenti da cui risulti chiaro ciò che viene loro richiesto, le risorse ed i tempi, i criteri di valutazione;
- l'autovalutazione da parte dell'allievo il cui esito è a sua volta valorizzato dagli insegnanti in quanto esprime la sua capacità di riflessione costituendo in tal modo un fattore di apprendimento più elevato (apprendere dall'esperienza, imparare ad imparare) definito solitamente con il termine "meta competenza".

UNITA' DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	
Compito - prodotto	
Competenze mirate <ul style="list-style-type: none"> • <i>assi culturali</i> • <i>professionali</i> • <i>cittadinanza</i> 	
Conoscenze	Abilità/Capacità
Utenti destinatari	
Prerequisiti	
Fase di applicazione	
Tempi	
Esperienze attivate	
Metodologia	

UNITA' DI APPRENDIMENTO	
Risorse umane <ul style="list-style-type: none">• <i>interne</i>• <i>esterne</i>	
Strumenti	
Valutazione	

Docenti autori

PIANO DI LAVORO UDA

Fasi	Attività	Strumenti	Esiti	Tempi	Valutazione
1					
2					
3					
4					
5					

DIAGRAMMA DI GANTT

	TEMPI					
FASI						
1						
2						
3						
4						

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

CRITERI	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE		PUNTEGGIO
Comunicazione e socializzazione di esperienze e conoscenze	Liv 4	L'allievo ha un'ottima comunicazione con i pari, socializza esperienze e saperi interagendo attraverso l'ascolto attivo ed arricchendo-riorganizzando le proprie idee in modo dinamico	
	Liv 3	L'allievo comunica con i pari, socializza esperienze e saperi esercitando l'ascolto e con buona capacità di arricchire-riorganizzare le proprie idee	
	Liv 2	L'allievo ha una comunicazione essenziale con i pari, socializza alcune esperienze e saperi, non è costante nell'ascolto	
	Liv 1	L'allievo ha difficoltà a comunicare e ad ascoltare i pari, è disponibile saltuariamente a socializzare le esperienze	
Relazione con i formatori e le altre figure adulte	Liv 4	L'allievo entra in relazione con gli adulti con uno stile aperto e costruttivo	
	Liv 3	L'allievo si relaziona con gli adulti adottando un comportamento pienamente corretto	
	Liv 2	Nelle relazioni con gli adulti l'allievo manifesta una correttezza essenziale	
	Liv 1	L'allievo presenta lacune nella cura delle relazioni con gli adulti	
Curiosità	Liv 4	Ha una forte motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Si lancia alla ricerca di informazioni / alla ricerca di dati ed elementi che caratterizzano il problema. Pone domande	
	Liv 3	Ha una buona motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Ricerca informazioni / dati ed elementi che caratterizzano il problema	
	Liv 2	Ha una motivazione minima all' esplorazione del compito. Solo se sollecitato ricerca informazioni / dati ed elementi che caratterizzano il problema	
	Liv 1	Sembra non avere motivazione all'esplorazione del compito	
Superamento delle crisi	Liv 4	L'allievo si trova a suo agio di fronte alle crisi ed è in grado di scegliere tra più strategie quella più adeguata e stimolante dal punto di vista degli apprendimenti	
	Liv 3	L'allievo è in grado di affrontare le crisi con una strategia di richiesta di aiuto e di intervento attivo	
	Liv 2	Nei confronti delle crisi l'allievo mette in atto alcune strategie minime per tentare di superare le difficoltà	
	Liv 1	Nei confronti delle crisi l'allievo entra in confusione e chiede aiuto agli altri delegando a loro la risposta	
Rispetto dei tempi	Liv 4	Il periodo necessario per la realizzazione è conforme a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione, avvalendosi di una pianificazione.	
	Liv 3	Ha pianificato il lavoro, seppure con qualche discontinuità. Il periodo necessario per la realizzazione è di poco più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace – se pur lento - il tempo a disposizione	
	Liv 2-1	Il periodo necessario per la realizzazione è più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha disperso il tempo a disposizione, anche a causa di una debole pianificazione.	
Cooperazione e disponibilità ad assumersi incarichi e a portarli a termine	Liv 4	Nel gruppo di lavoro è disponibile alla cooperazione, assume volentieri incarichi , che porta a termine con notevole senso di responsabilità	
	Liv 3	Nel gruppo di lavoro è discretamente disponibile alla cooperazione, assume incarichi , e li porta a termine con un certo senso di responsabilità	

	Liv 2	Nel gruppo di lavoro accetta di cooperare, portando a termine gli incarichi con discontinuità	
	Liv 1	Nel gruppo di lavoro coopera solo in compiti limitati, che porta a termine solo se sollecitato	
Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	Liv 4	Usa strumenti e tecnologie con precisione, destrezza e efficienza. Trova soluzione ai problemi tecnici, unendo manualità, spirito pratico a intuizione	
	Liv 3	Usa strumenti e tecnologie con discreta precisione e destrezza. Trova soluzione ad alcuni problemi tecnici con discreta manualità, spirito pratico e discreta intuizione	
	Liv 2	Usa strumenti e tecnologie al minimo delle loro potenzialità	
	Liv 1	Utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato	
Funzionalità	Liv 4	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della funzionalità	
	Liv 3	Il prodotto è funzionale secondo i parametri di accettabilità piena	
	Liv 2	Il prodotto presenta una funzionalità minima	
	Liv 1	Il prodotto presenta lacune che ne rendono incerta la funzionalità	
Uso del linguaggio settoriale- tecnico- professionale	Liv 5	Ha un linguaggio ricco e articolato, usando anche termini settoriali - tecnici – professionali in modo pertinente	
	Liv 4	La padronanza del linguaggio, compresi i termini settoriali- tecnico-professionale da parte dell'allievo è soddisfacente	
	Liv 3	Mostra di possedere un minimo lessico settoriale-tecnico-professionale	
	Liv 2	Presenta lacune nel linguaggio settoriale-tecnico-professionale	
Completezza, pertinenza, organizzazione	Liv 5	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna, anche quelle ricavabili da una propria ricerca personale e le collega tra loro in forma organica	
	Liv 4	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro	
	Liv 3	Il prodotto contiene le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna	
	Liv 2	Il prodotto presenta lacune circa la completezza e la pertinenza, le parti e le informazioni non sono collegate	
Capacità di trasferire le conoscenze acquisite	Liv 4	Ha un'eccellente capacità di trasferire saperi e saper fare in situazioni nuove, con pertinenza, adattandoli e rielaborandoli nel nuovo contesto, individuando collegamenti	
	Liv 3	Trasferisce saperi e saper fare in situazioni nuove, adattandoli e rielaborandoli nel nuovo contesto, individuando collegamenti	
	Liv 2	Trasferisce i saperi e saper fare essenziali in situazioni nuove e non sempre con pertinenza	
	Liv 1	Usa saperi e saper fare acquisiti solo nel medesimo contesto, non sviluppando i suoi apprendimenti	
Ricerca e gestione delle informazioni	Liv 4	Ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con attenzione al metodo. Le sa ritrovare e riutilizzare al momento opportuno e interpretare secondo una chiave di lettura.	
	Liv 3	Ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con discreta attenzione al metodo. Le sa ritrovare e riutilizzare al momento opportuno, dà un suo contributo di base all' interpretazione secondo una chiave di lettura	
	Liv 2	L'allievo ricerca le informazioni di base essenziali, raccogliendole e organizzandole in maniera appena adeguata	
	Liv 1	L'allievo ha un atteggiamento discontinuo nella non ricerca delle informazioni oppure e si muove con scarsi elementi di senza alcun metodo	

Consapevolezza riflessiva e critica	Liv 4	Riflette su ciò che ha imparato e sul proprio lavoro cogliendo appieno il processo personale svolto, che affronta in modo particolarmente critico	
	Liv 3	Riflette su ciò che ha imparato e sul proprio lavoro cogliendo il processo personale di lavoro svolto, che affronta in modo critico	
	Liv 2	Coglie gli aspetti essenziali di ciò che ha imparato e del proprio lavoro e mostra un certo senso critico	
	Liv 1	Presenta un atteggiamento operativo e indica solo preferenze emotive (mi piace, non mi piace)	
Autovalutazione	Liv 4	L'allievo dimostra di procedere con una costante attenzione valutativa del proprio lavoro e mira al suo miglioramento continuativo	
	Liv 3	L'allievo è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni	
	Liv 2	L'allievo svolge in maniera minimale la valutazione del suo lavoro e gli interventi di correzione	
	Liv 1	La valutazione del lavoro avviene in modo lacunoso	
Capacità di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici sottostanti al lavoro svolto	Liv 4	È dotato di una capacità eccellente di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	
	Liv 3	È in grado di cogliere in modo soddisfacente i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	
	Liv 2	Coglie i processi culturali, scientifici e tecnologici essenziali che sottostanno al lavoro svolto	
	Liv 1	Individua in modo lacunoso i processi sottostanti il lavoro svolto	
Creatività	Liv 4	Elabora nuove connessioni tra pensieri e oggetti, innova in modo personale il processo di lavoro, realizza produzioni originali	
	Liv 3	Trova qualche nuova connessione tra pensieri e oggetti e apporta qualche contributo personale al processo di lavoro, realizza produzioni abbastanza originali	
	Liv 2	L'allievo propone connessioni consuete tra pensieri e oggetti, dà scarsi contributi personali e originali al processo di lavoro e nel prodotto	
	Liv 1	L'allievo non esprime nel processo di lavoro alcun elemento di creatività	
Autonomia	Liv 4	È completamente autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni, anche in situazioni nuove e problematiche. È di supporto agli altri in tutte le situazioni	
	Liv 3	È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni. È di supporto agli altri	
	Liv 2	Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni ed abbisogna spesso di spiegazioni integrative e di guida	
	Liv 1	Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni e procede, con fatica, solo se supportato	

L'équipe	_____

Sede _____

Data _____

Esempio di unità di apprendimento (area culturale)

Denominazione	IL PAESAGGIO RACCONTA: LA MEMORIA DELL'ACQUA
Compito prodotto	<ul style="list-style-type: none">• CD illustrativo• Presentazione del lavoro al concorso indetto dalla delegazione FAI di Treviso• Organizzazione di un evento
Finalità generali	<ul style="list-style-type: none">• Educare gli allievi alla collaborazione per la realizzazione di un progetto comune assumendo responsabilità e ruoli• Riconoscere e valorizzare la propria identità culturale attraverso la riscoperta della tradizione e degli elementi tipici del paesaggio• Favorire il processo di maturazione attraverso l'introspezione e la conoscenza di sé
Competenze mirate	<ul style="list-style-type: none">▪ Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi▪ Utilizzare gli strumenti fondamentali per la fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario▪ Utilizzare e produrre testi multimediali▪ Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità
Abilità/capacità e conoscenze	<ul style="list-style-type: none">• Reperire materiali, selezionarli e catalogarli in dossier• Analizzare sintetizzare, anche utilizzando testi impegnativi e complessi• Produrre autonomamente testi, utilizzando fonti e testimonianze raccolte• Produrre autonomamente testi poetici (Haiku) dotati di propria valenza espressiva, utilizzando testi di misura prestabilita e rispettando uno schema metrico• Disporre le parti di un testo seguendo l'ordine più coerente ed efficace• Riconoscere e redigere testi di tipologia diversa (relazioni, materiali, interviste, poesia, ...)
Utenti	Allievi di una quarta classe ITT
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none">• Saper leggere con attenzione un testo, individuandone i concetti fondamentali• Saper confrontare e correlare informazioni• Saper utilizzare le strategie e gli strumenti necessari alla comprensione dei testi• Saper individuare gli elementi distintivi di un testo poetico• Saper applicare le tecniche fondamentali dell'analisi del linguaggio poetico• Saper esplorare la realtà,utilizzando i cinque sensi per cogliere percezioni e sensazioni
Periodo di applicazione	Febbraio-maggio
Sequenza in fasi	<ul style="list-style-type: none">◆ 1^a fase: recupero prerequisiti. In particolare si avviano gli studenti alla lettura del testo poetico (denotazione-connotazione, figure del significato e dell'ordine, associazioni analogiche, ecc.)◆ 2^a fase:<ul style="list-style-type: none">- Individuazione e organizzazione del percorso- definizione dei gruppi- suddivisione di compiti ruoli e campi d'indagine specifici◆ 3^a fase:<ul style="list-style-type: none">- Raccolta materiali attraverso documenti, internet e interviste,- incontri con esperti,- uscita sul territorio con la guida di esperti

- catalogazione del materiale raccolto
- ◆ 4^a fase:
 - stesura relazione
 - produzione di Haiku, che prendono spunto dalle emozioni e sensazioni colte durante il percorso naturalistico
 - preparazione di un video, con immagini che ritraggono particolari del territorio di acque di risorgiva osservati durante l'uscita con commento didascalico poetico (Haiku)
- ◆ 5^a fase:
 - Presentazione del progetto al concorso indetto dalla delegazione FAI di Treviso
 - Organizzazione di un convegno che ha come fine la promozione della tutela dell'ambiente attraverso la valorizzazione delle risorse naturali e storico-umane del territorio coneglianese.

Tempi

Preparazione: novembre 2006 - gennaio 2007
 Applicazione: febbraio – maggio 2007

Metodi

- Lavoro individuale
- Lavoro di gruppo e tra gruppi
- Incontri con esperti
- Collaborazione con istituzioni territoriali di riferimento per la ricerca di fonti, materiali, ecc.

Strumenti

- Manuali
- Documenti storici
- Saggi
- Documenti audiovisivi
- Supporti informatici
- Internet

Risorse umane e relativi compiti

- Esperti appartenenti a diverse associazioni culturali e istituzioni locali:
- Centro didattico naturalistico “Il Pendolino” (guide per uscite sul territorio)
 - Associazione culturale “Albero Blu” (coordinamento e logistica, fotografia, organizzazione convegno e produzione video)
 - Gruppo ambientalistico “Amica Terra” (bibliografia e documentazione)
 - FAI, Fondo per l’Ambiente Italiano (organizzazione di una mostra in cui sarà esposto anche questo progetto)

Esperienze

- Uscite con guida di esperti botanici e naturalisti
- Interviste

Criteri e modalità di valutazione

- Tabelle di osservazione e valutazione (vd. allegati)
- Valutazione del prodotto sulla base di criteri predefiniti (chiarezza, comprensibilità, originalità, aspetto artistico, ...) attraverso un questionario somministrato a campione a gruppi diversi (studenti, docenti, collaboratori del progetto).

Esempio di unità di apprendimento (area professionale)

Denominazione	PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DI UNA INSEGNA LUMINOSA PER UN LOCALE COMMERCIALE (terzo anno)	
Compito - prodotto	Simulare il lavoro di un'impresa che realizza una insegna luminosa di un esercizio commerciale nel rispetto delle richieste dei tempi e delle risorse. Il miglior prodotto (insegna) sarà premiato. <i>(da decidere come...)</i>	
Competenze mirate	<ul style="list-style-type: none"> • Progettare uno schema elettrico in autoCAD con previsione di spesa • Scegliere i vari componenti elettrici commerciali appropriati • Realizzare un semplice impianto elettrico di illuminazione 	
Finalità generali	<ul style="list-style-type: none"> • Saper applicare la normativa CEI nella progettazione e realizzazione dell'insegna luminosa • Saper applicare i regolamenti territoriali previsti in materia di occupazione suolo pubblico e di pubblicità • Saper scegliere i materiali e componenti in funzione del preventivo di spesa • Saper eseguire il cablaggio dei componenti l'insegna • Saper eseguire il collaudo dell'insegna 	
Abilità/capacità e conoscenze	Conoscenze	Abilità/capacità
	Norme CEI e i regolamenti di riferimento	Interpretare le normative CEI e individuare quelle necessarie per progettare l'insegna
	Legge di Ohm caratteristiche e le tipologie degli impianti elettrici in bassa tensione	Scegliere le soluzioni circuitali e dei materiali
	Programma autoCAD e il programma di videoscrittura	Utilizzare il programma di autoCAD e il programma di videoscrittura per la progettazione dell'insegna
	Fonti (cataloghi, siti, ecc.) da cui ricavare le informazioni sui costi dei materiali	Ricavare le informazioni di costo dei componenti l'insegna Scegliere i materiali in base al rapporto prezzo - qualità
	Tendenze del mercato (locale) dell'illuminazione	Scegliere la tipologia dell'illuminazione in base alle tendenze del mercato
Utenti	Alunni del terzo anno Settore Elettrico ed elettronico	
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le principali nozioni di illuminotecnica • Conoscere semplici schemi elettrici • Conoscere le norme antinfortunistica 	
Fase di applicazione	Aprile - Maggio	
Tempi	30 h	
Sequenza in fasi	<ul style="list-style-type: none"> • Progetto di un circuito elettrico • Progetto grafico/design insegna • Ricerca componenti insegna • Fase di realizzazione insegna 	
Metodologia	Lezione frontale Laboratorio informatico Laboratori impianti Ricerca individuale	

Risorse umane	<p>Coordinatore Docente di impianti elettrici</p> <p>Equipe interdisciplinare Docente di elettrotecnica Docente di fisica Docente di informatica Docente di matematica Docente di inglese Docente di italiano</p>
Esperienze	Visite presso esercizi commerciali per ricerca componenti insegna
Strumenti	Aule – Laboratori – strumenti di misura (tester) – utensili per cablaggio e montaggio - PC
Valutazione	<p>Valutazione dei prodotti in termini di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • funzionalità • rapporto qualità – prezzo • originalità • conformità alle norme di riferimento • correttezza progettuale <p>Commissione di valutazione: equipe docenti Autovalutazione (questionario) Premiazione alla consegna dei diplomi (Commissione formata da docenti e alunni)</p>

Quinta tappa:

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

La valutazione di una competenza richiede l'analisi della dimensione da valutare, la scelta di criteri di valutazione, gli strumenti di valutazione, i livelli di prestazione.

Tale approccio necessita di un quadro di dimensioni che possono essere riferite:

- a) allo schema *cognitivo* (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare...);
- b) allo schema *operativo* (applicazione di regole grammaticali, di sequenze di operazioni...);
- c) allo schema *affettivo e relazionale* (esprimere motivazione, curiosità, empatia...);
- d) allo schema *sociale* (comunicare, lavorare in modo cooperativo, assumere responsabilità...);
- e) allo schema della *metacognizione* (riflettere e trasferire).

È rilevante in questo tema il riferimento ad EQF perché illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento, pone al centro dell'apprendimento le competenze, propone una relazione "attiva" tra competenze, abilità e conoscenze, valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali. Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida e riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le relative evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

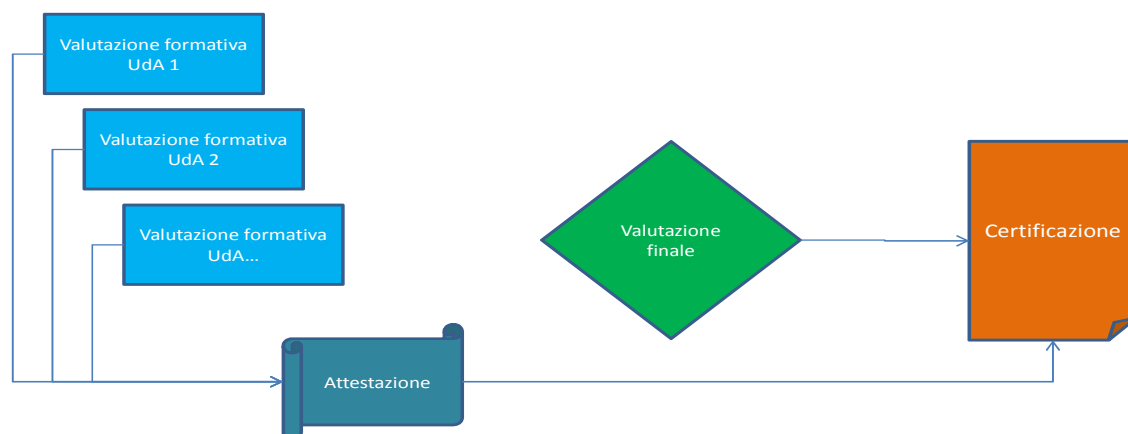
Sulla base di quanto detto, si può delineare nel modo seguente il processo di valutazione, distinto in quattro fasi: previa, formativa, finale o accertativa, infine attestativa e certificativa:

FASI	AZIONI
Previa	Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria ² finalizzata ad individuare: <ul style="list-style-type: none">- le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi- le dimensioni da valutare- i criteri e gli strumenti di valutazione- i livelli di padronanza.

² Viene detta anche rubrica della competenza

Formativa	<p>Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline³) viene valutata tramite una griglia unitaria che consenta l'analisi</p> <ul style="list-style-type: none"> - dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento...) - dei comportamenti e dei processi posti in atto - del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese. <p>La progressione dello studente nel cammino del “diventare competente” viene documentata tramite e l’attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti⁴. Questo modo di procedere ciò consente di suggerire al consiglio di classe gli opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.</p>
Finale o accertativa	<p>La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); essa consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.</p>
Attestativa e certificativa	<p>L’attestazione delle competenze rappresenta la “fotografia” della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi).</p> <p>La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente.</p>

Si presenta una visualizzazione grafica del processo di valutazione e certificazione delle competenze.



³ Come nei casi di “imparare ad imparare” o “lavorare in modo cooperativo”

⁴ È possibile utilizzare una scala a cinque gradi, di cui due negativi (prestazione assente o gravemente lacunosa, parziale, basilare o essenziale, intermedio o adeguato, avanzato o eccellente)

Sesta tappa:

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

La certificazione delle competenze rappresenta il momento in cui, a seguito della valutazione, si passa alla loro registrazione entro una scheda che ne indichi il livello di padronanza e le altre informazioni utili alla comprensione del giudizio.

Ciò significa che non basta mettere dei giudizi a fianco dell'elenco delle competenze, ma occorre garantire il criterio della attendibilità, che a sua volta comporta un legame con delle anime che sostengano tale giudizio dando ad esso una efficacia dimostrativa ed un riscontro probatorio.

La certificazione si svolge nei seguenti modi:

1. per ogni studente si compila una *scheda di registrazione* – allegata alla scheda di certificazione - che, a fianco dell'elenco delle competenze che si intendono certificare (tratte dal repertorio elaborato nelle fasi iniziali del percorso), indichi le situazioni di apprendimento più significative svolte e le aree disciplinari coinvolte, quando ricorrono.

Si propongono alcuni esempi:

- per le *attività*: esercitazioni in classe, compiti a casa, lavori di gruppo...;
- per le *azioni*: simulazioni, progetti, compiti reali, comprese le attività in alternanza (che meritano una particolare attenzione);
- per le *esperienze*: incontri, eventi, esperienze formative extrascolastiche (che richiedono una documentazione probatoria);

2. si compila successivamente la scheda di certificazione delle competenze che indica la valutazione – nel caso in cui la competenza sia posseduta ad un livello almeno accettabile.

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative per assi/aree

Allievo _____ classe _____ anno _____

ASSI / AREE

ATTIVITÀ, AZIONI ED ESPERIENZE SIGNIFICATIVE SVOLTE

Linguaggi

Matematico

Scientifico tecnologico

Storico sociale

Area di indirizzo

Area di cittadinanza

Scheda di certificazione delle competenze

Allievo _____ classe _____ anno _____

COMPETENZA

LIVELLO EQF

GRADO DI PADRONANZA

(BASILARE, ADEGUATO,
ECCELLENTE)

Settima tappa:

VALIDAZIONE DELLE COMPETENZE

La validazione delle competenze è un'operazione che mira ad attribuire valore a quanto perseguito e certificato dalla scuola in riferimento alle competenze professionali, tramite il coinvolgimento attivo dei soggetti economici e professionali.

Questi sono sollecitati sotto due profili:

- ad esprimere un giudizio di validità sugli esiti delle attività in alternanza
- ad esprimere un giudizio circa la validità delle rubriche riferite alle competenze professionali, dopo averle “misurate” nella realtà concreta.

La validazione si effettua quindi – sulla base di una scheda apposita - alla fine del percorso formativo, dopo che si è svolta un'esperienza di collaborazione tra scuola e azienda/ente partner e sollecita una riflessione comune che, a partire dall'esperienza condivisa, mira a verificare il metodo e gli strumenti ed a migliorare continuamente il lavoro formativo.

I criteri per la validazione della rubrica sono:

- **Pertinenza:** gli indicatori proposti devono essere esattamente collocati nel campo della competenza cui la rubrica si riferisce.
- **Completezza ed essenzialità:** gli indicatori debbono essere scelti in modo da completare le esperienze in grado di stimolare l'acquisizione della competenza, nel numero minimo necessario.
- **Chiarezza e gradualità:** i livelli di padronanza devono essere descritti in modo da indicare chiaramente gli apprendimenti rilevabili e da disegnare passaggi gradualmente ed equilibrati da uno all'altro.
- **Utilità:** la rubrica deve poter fornire un valore d'uso reale ai docenti nei tre scopi previsti: individuazione delle situazioni di apprendimento, verifica e valutazione delle acquisizioni, rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi.

Criteria for the validation of the rubric of competence

CRITERI

SPECIFICAZIONE

Pertinenza

**Completezza ed
essenzialità**

Chiarezza e gradualità

Utilità

Bibliografia

- AJELLO A.M. (cur.) (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- AUBRET J., AUBRET F., DAMIANI C. (1990), *Les bilans personnels et professionnels*, Editions Eap-Inetop, Paris.
- AUSUBEL D.P. (1987), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- BERTOLINI, P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo e orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.
- BOTTANI N.; TUIJMAN A. (1990), *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando Roma.
- BOTTANI N., BENADUSI L. (curr.) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento.
- BRUNER J.S. (1973), *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BRUNER, J. (2002), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- CEPOLLARO G. (cur.) (2001), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- CHIOSSO G. (2002), *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 13-18.
- CHIOSSO G., (a cura di) (2002b), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia.
- COMOGLIO M. (2001), *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici», 49 (1), Roma, 93-112.
- CORNOLDI C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Decreto 22 agosto 2007 n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- FRACCAROLI F., VERGANI A. (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma.
- FRANCHINI R. - R. CERRI (2005), *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- GARDNER H. (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- GERGEN K.J. (1995), *Social Construction and the Educational Process*. In L.P. Steffe & J.Gale (Eds) *Constructivism in education* (pp 17-39). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- GIAMBELLUCA G., RIGO R., TOLLOT M.G., ZANCHIN M.R. (2009), *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- ISFOL (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Angeli, Milano.
- IVIC I. (1994), *Teorie dello sviluppo mentale e valutazione dei risultati scolastici*, in OCSE.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris,.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.
- MALAVASI P. (2003), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano.
- Margiotta U.(2007), *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MOSTARDA M.P. (2002), *Progettare i processi formativi. Itinerari teorici e metodologici*, I.S.U.

Università Cattolica, Milano.

NICOLI D. (cur.) (2003), *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita e Pensiero, Milano.

NICOLI D. (2009), *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano.

OCSE (1998), *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.

PALUMBO M. (2006), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Angeli, Milano.

PELLERREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma.

PELLERREY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

PERRENOUD P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.

PIAGET J. (1997), *Le scienze dell'uomo*, Laterza, Bari.

PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.

POLANY M. (1979), *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma.

PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C.(1991), *Discutendo si impara*, La Nuova Italia Scientifica, Roma

QUAGLINO G. P., CARROZZI G. P. (2002), *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Angeli, Milano.

REY B. (cur.) (2003), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles.

SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

SERGIOVANNI T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.

Spalding E., *Tre P per valutare*, ADI,

<http://ospitiweb.indire.it/adi/Portfolio/p1una%20storia.htm>

UNIONE EUROPEA (2006) Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), Bruxelles

UNIONE EUROPEA (2008), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, (2008/C 111/01) Bruxelles

VALZAN A. (2003), *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Hachette éducation, Paris.

VARISCO B.M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano.

VERGANI A. (2004), *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Il Mulino, Bologna.

WENGER E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.

WIGGINS G. (1998), *Educative Assessment: designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey Bass.

ZUCHERMAGLIO C. (2004), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma.

IANES D.; ANDRICH S. (2000), *Programmazione e valutazione scolastica*, Erickson, Trento.

Sito di riferimento per i materiali:

http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Pagina_principale