



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE  
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL VENETO  
**UFFICIO SCOLASTICO PROVINCIALE DI TREVISO**  
Via Sartorio, 1 – 31100 TREVISO  
Centralino 0422 4297



*Coordinamento  
Reti Orientamento  
della Provincia  
di Treviso*

Corso di formazione:  
**COMPETENZE, UN OBIETTIVO COMUNE PER ISTRUZIONE E  
FORMAZIONE**

## **LINEE GUIDA**

### **PER LA PROGETTAZIONE DI PERCORSI FORMATIVI EFFICACI**

nella forma di esperienze significative concrete,  
sfidanti, che suscitano interesse  
e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale

*Dario Nicoli*

Novembre 2007

# INDICE

## Parte prima: I fondamenti

### 1. Formazione efficace

*Giovani: desiderio di autenticità*

*Un metodo educativo vitale*

*Nuova figura dell'insegnante e condizioni della formazione efficace*

### 2. Obbligo di istruzione

### 3. Conoscenze e competenze

*Superare l'inerzia dei curricula tradizionali*

*Tre caratteristiche del sapere*

### 4. Lavorare per competenze

*Formare giovani liberi e "socievoli"*

*Implicazioni del lavoro per competenze*

## Parte seconda: Il metodo

### Mappa metodologica

Prima tappa: *Elaborazione del repertorio delle competenze*

Seconda tappa: *Elaborazione del percorso formativo di massima*

Terza tappa: *Elaborazione delle rubriche della competenza*

Quarta tappa: *Elaborazione della unità di apprendimento*

Quinta tappa: *Valutazione delle competenze*

Sesta tappa: *Certificazione delle competenze*

Settima tappa: *Validazione delle competenze*

## Allegati

### Glossario

### Bibliografia

**Parte prima:**

## **I FONDAMENTI**

## 1. Formazione efficace

### *Giovani: desiderio di autenticità*

È in atto nel nostro tempo una sorta di “resistenza“ dei giovani all’apprendimento che si manifesta attraverso la messa in atto di tattiche distrattive, dilatorie, elusive, di fuga, ma anche aggressive e di delegittimazione (perlomeno sul piano morale) della figura dell’insegnante.

Tale comportamento è simile a ciò che accade di fronte ad ogni figura di autorità che “cala dall’alto” e impone adeguamento ad un disegno prescritto, come il lavoro e la politica.

La risposta alla crisi non sta nella restaurazione della scuola degli anni ’60, quanto nell’assunzione di un modo di fare scuola coerente con le caratteristiche culturali del nostro tempo, che i giovani ripropongono.

Essi - come tutti - cercano **esperienze autentiche** che consentano di affermare la loro identità, adulti che siano “compagnia” e “consiglio”, apprendimenti che avvengano tramite esperienze significative veramente partecipate. Rifuggono la noia e tutte le situazioni in cui la loro soggettività è annullata dalla logica delle “prestazioni didattiche”.

L’ascolto pone il destinatario al centro dell’attenzione dei docenti, gli dà la parola, crea un dialogo in cui egli porta il suo contributo e ciò accade senza l’ossessione del giudizio del docente

I talenti sono il “tesoro” da cercare e far riconoscere (spesso i ragazzi non ne sono consapevoli, e le scuole sollecitano solo quelli dello studio teorico e della furbizia) e costituiscono il riferimento della responsabilità della persona

Le competenze sono ciò che accade ai talenti di una persona quando vengono fatti fruttificare così da essere in grado di affrontare la realtà ed i suoi problemi

Nel passato, il compito della scuola era *riempire la testa* dei ragazzi con una quantità data di informazioni e concetti

Recentemente si è privilegiata la *formazione del cittadino europeo*, quindi l’accento è meno sull’enciclopedismo e più sulle dotazioni che consentono di agire nella società della conoscenza

Sorge ora la necessità di una scuola che si proponga di sviluppare una **formazione efficace**; quindi che ponga al centro del suo compito il “*coltivare talenti*” di tutti i cittadini, senza esclusione di nessuno, e proporre la cultura come esperienza ed appropriazione personale in vista di un progetto di vita significativo.

### *Un metodo educativo vitale*

Caratteri del nuovo metodo educativo:

- Natura comunitaria della scuola
- Personalizzazione
- Unità del sapere
- Insegnamento vitale
- Corresponsabilità educativa della società
- Mobilitazione del potenziale degli studenti
- Educazione morale.

1. *Natura comunitaria della scuola*

Rafforzamento della natura comunitaria della scuola e risposta alla domanda di appartenenza del giovane, e non solo dello studente.

Rispondere alle difficoltà della famiglia

La scuola sollecita l'appartenenza proponendo iniziative ed attività che vertono su un ampio spettro di attività e di modi di implicazione (non solo "prestazioni didattiche")

La scuola è "comunità culturale"

2. *Personalizzazione*

Personalizzazione dei percorsi di apprendimento, anche tenuto conto della grande varietà dei destinatari, delle loro culture e del loro livello di preparazione.

Ciò richiede diversi luoghi di apprendimento, evitando che tutto si svolga nel gruppo classe che sempre meno rappresenta un contesto socio-psicologico omogeneo.

La personalizzazione mira a scoprire le capacità buone di ciascuno (talenti) ed alla loro mobilitazione tramite le esperienze proposte

3. *Unità del sapere*

Rafforzamento della dimensione unitaria ovvero interdisciplinare del sapere puntando ad elaborare, prima che programmi disciplinari, un vero e proprio *piano formativo* unitario e nel contempo personalizzato che preveda occasioni differenti di apprendimento, compresi i compiti-problema (unità di apprendimento) da svolgersi in laboratorio oppure in alternanza formativa

4. *Insegnamento vitale*

Passaggio da un insegnamento "inerte" ad un insegnamento più vitale, superando la mera trasmissione dei contenuti per avviare una pratica di costruzione degli stessi, così che gli studenti siano protagonisti del loro cammino.

Selezionare e ridurre la massa enciclopedica, riflettere sul "come apprendono" i ragazzi, variare le metodologie, introdurre compiti reali, coinvolgere gli studenti nella valutazione, cercare appoggi e conferme esterne a ciò che si propone.

5. *Corresponsabilità educativa della società*

Creazione di legami più stretti con il contesto esterno, coinvolgendone i vari attori in un impegno di corresponsabilità educativa della società civile.

Ciò nella logica dell'*alternanza*, ovvero della valorizzazione delle occasioni di apprendimento reale come modo di arricchimento del curriculum, e nel contempo nella logica della cooperazione tra figure diverse, poste in una comunità educativa più estesa rispetto all'ambiente interno della scuola.

6. *Mobilitazione del potenziale degli studenti*

Perseguimento di uno stile vitale di implicazione degli studenti nella vita scolastica sollecitando la mobilitazione delle loro potenzialità (cognitive, operative, emotive, estetiche, religiose, morali) nei diversi ambiti della vita scolastica,

Sostenere iniziative in grado di caratterizzare l'istituto, compresi riti interni ed esterni (di inizio, di conclusione, di celebrazione, di passaggio), iniziative nelle quali i giovani siano protagonisti, così da stimolare la loro identificazione

7. *Educazione morale*

Mirare maggiormente all'educazione morale come ricerca di una forma adeguata – ragionevole, voluta ovvero libera - in cui svolgere la propria esistenza.

Passare da una morale prescrittiva e precettiva ad una morale relazionale e comunitaria, che consenta un dialogo continuo circa il senso dei contenuti e delle esperienze educative e giunga a convinzioni ragionevoli perché maturate entro un confronto aperto, franco, comunitario.

### *Nuova figura dell'insegnante e condizioni della formazione efficace*

La professionalità docente risulta composta da tre componenti:

- 1) preparazione disciplinare nella forma dell'insegnamento
- 2) preparazione disciplinare nella forma della dimostrazione, della soluzione dei problemi, dei compiti reali
- 3) capacità di gestire situazioni di apprendimento interdisciplinari in cooperazione con i colleghi di altre aree disciplinari.

Non si tratta di essere “innovativi” per forza, quanto di fare ciò che è realmente utile e conforme ad un disegno condiviso

Occorre che l'insegnante smetta di essere sempre quello che “prende la parola” e cerca in ogni caso gli obiettivi, ma puntare più sui giovani e trasmettere passione oltre che metodo

Uscire dall' “isolamento professionale” del docente e vivere l'insegnamento come esperienza in comune.

Le condizioni essenziali per la formazione efficace sono:

- Senso di comunità e condivisione di un progetto unitario da parte di tutti gli educatori
- Ascolto e lettura delle peculiari caratteristiche di ciascun destinatario
- Ricerca di alcune occasioni formative chiave “forti” ed in grado di coinvolgere tutti gli educatori
- Strategia mista: destrutturata e strutturata
- Buon senso (non imporre cose che non si sanno fare; non limitarsi all'elenco dei problemi; “quel che piace a me piace anche ai ragazzi”)
- Dare importanza al coordinatore per evitare una frammentazione delle attività
- Riflettere sulle esperienze e trovare gli stimoli di miglioramento.

## 2. Obbligo di istruzione

L'obbligo di istruzione, realizzato ai sensi dell'art. 2 del Regolamento attuativo dell'art. 1 comma 622 della legge 622/2006, risulta facilmente travisato. Infatti, già nel testo di accompagnamento si afferma che “non ha carattere di terminalità e non è connotato da un proprio autonomo ordinamento. Occorre quindi escludere ciò che non è:

- a) non è un obbligo scolastico visto che si realizza anche tramite istituzioni formative entro percorsi di istruzione e formazione professionale;
- b) non è un biennio unico visto che “I saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio” (art. 2, comma 2);
- c) non è terminale visto che si inserisce nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione che mira all'acquisizione di un diploma o almeno di una qualifica.

Tale obbligo rappresenta un'articolazione del diritto-dovere di istruzione e formazione (decreto legislativo 15 aprile 2005, n 76) che giunge fino ai 18 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale: è questa la dizione prioritaria di “obbligo” poiché presenta un carattere di terminalità<sup>1</sup>.

L'obbligo di istruzione identifica i saperi e le competenze, articolati in conoscenze ed abilità, che assicurano l'equivalenza formativa tra tutti i percorsi e quindi sono degli “orientamenti” comuni che i curricula dei diversi ordini, tipi ed indirizzi di studio debbono perseguire nel rispetto della loro identità e degli obiettivi che li caratterizzano.

Si tratta quindi di un primo tentativo di fissare alcune mete comuni tra i diversi percorsi formativi del secondo ciclo degli studi, per superare o perlomeno attenuare la struttura a “canne d'organo” del nostro ordinamento; ciò viene realizzato introducendo un principio di equivalenza formativa che presenta un'indubbia valenza innovativa rispetto, ad esempio, all'impostazione che ha portato alla scuola media unica del 1962.

Ma per comprendere meglio tale obbligo occorre confrontare quanto è stato qui stabilito con quanto proposto in sede comunitaria.

Le “*Competenze chiave per l'apprendimento permanente*” indicate dall'Unione europea sono:

- comunicazione nella madrelingua
- comunicazione nelle lingue straniere
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
- competenza digitale
- imparare a imparare
- competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica
- imprenditorialità
- espressione culturale.

---

<sup>1</sup> Da notare che la scadenza dei 18 anni sempre utilizzata in tema di obbligo (formativo, diritto-dovere, di istruzione) non corrisponde affatto al punto terminale della scuola secondaria che giunge a 19 anni; ma tutti i ministri dell'istruzione italiani si sono impegnati in sede comunitaria a ridurre il percorso di un anno

Le competenze previste dall'obbligo di istruzione sono divise in due categorie:

*1) Competenze di base degli assi culturali*

Asse dei linguaggi	<p>Padronanza della lingua italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;</li> <li>• Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo;</li> <li>• Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</li> </ul> <p>Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi</p> <p>Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario</p> <p>Utilizzare e produrre testi multimediali.</p>
Asse matematico	<p>Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica</p> <p>Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni.</p> <p>Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi</p> <p>Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.</p>
Asse scientifico-tecnologico	<p>Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni, come approccio al processo di conoscenza della realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità</p> <p>Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza</p> <p>Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti e delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.</p>
Asse storico-sociale	<p>Comprendere il presente, cogliendo 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 e culturali.</p> <p>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</p> <p>Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.</p>

*B) Competenze chiave di cittadinanza*

<p>Imparare ad imparare</p> <p>Progettare</p> <p>Comunicare</p> <p>Collaborare e partecipare</p> <p>Agire in modo autonomo e responsabile</p> <p>Risolvere problemi</p> <p>Individuare collegamenti e relazioni</p> <p>Acquisire ed interpretare l'informazione</p>
---



Rispetto alle competenze chiave per la cittadinanza indicate dall'Unione europea si evidenziano tre elementi:

- a) Vi è un'accentuazione delle conoscenze specificate per assi culturali, e ciò segnala una peculiarità italiana rispetto alla cultura europea e dei paesi di riferimento per ciò che concerne la struttura del sistema educativo. In questo modo risulta affermato il “peso” delle discipline sia pure corretto dalla dizione “competenze”.
- b) Sorge pertanto un dualismo tra le conoscenze” e le “competenze” che esige di essere affrontato, pena il cadere in una concezione labile di competenza ed in ogni caso in una condizione di ambiguità di riferimenti che indicano una sorta di doppio regime a carattere sia epistemologico sia metodologico e valutativo/certificativo.
- c) Si introduce una classificazione tra “base” e “cittadinanza” che riproduce ancora il tanto criticato schema geometrico dei saperi, causa di tanti travisamenti, mentre l'elenco europeo non presenta alcuna classificazione.

Infine non vi è un impegno rigoroso in termini di progettazione né di certificazione, anche se occorre rimandare tale giudizio all'analisi delle linee guida che debbono essere ancora emanate.

Manca infine un riferimento comune a tutti percorsi in tema di mete educative, culturali e professionali, ovvero un profilo che segni i riferimenti fondanti i differenti percorsi del secondo ciclo degli studi.

Si può dire, peraltro, che l'obbligo di istruzione è un inizio di costruzione di un sistema per competenze intese in senso non riduttivo al saper-fare, anche se la sua struttura non incide sugli attuali ordinamenti degli istituti di istruzione secondaria superiore, in attesa di ridefinizione del decreto attuativo del secondo ciclo, ora in stato di sospensione.

### 3. Conoscenze e competenze

#### *Superare l'inerzia dei curricula tradizionali*

Non si propone di sostituire le conoscenze con le competenze, ma di rendere le prime vitali superando l'inerzia dei curricula tradizionali. Ciò corrisponde al cambiamento culturale della nostra società, che richiede conoscenze che consentano alla persona di mobilitarsi di fronte alla realtà, e quindi di essere in grado di comprendere, orientarsi e agire.

Per realizzare una formazione efficace, occorre quindi procedere in modo composito, a tre livelli:

- 1) *valorizzare le pratiche di insegnamento tradizionali* che si riferiscono alle *acquisizioni di base* che vanno apprese con due metodi sempre congiunti, in modo sistematico e mediante strategie più attive e di piccolo gruppo, così da evitare la separazione tra “base” ed “altezza” del curriculum, fattore che impedisce il processo di connessione e di attivazione (è questa la natura dei Larsa, che non si limitano al recupero della conoscenza in sé nella sequenza spiegazione/esempio/esercizi, ma debbono applicare l'acquisizione che si intende far apprendere ad un ambito di sapere che rientra nel percorso curricolare del destinatario).
- 2) Introdurre apprendimenti più profondi e quindi *selezionare dal resto le conoscenze chiave* irrinunciabili, quelle che consentono di generare nuovo apprendimento e che vanno apprese in modo rigoroso. Si tratta di leggi, regole, strutture concettuali complesse. Ciò richiede una metodologia di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli studenti di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimento di scoperta così da condurre ad una acquisizione autenticamente personale.
- 3) *Mobilitare la persona in modo attivo* a fronte di compiti-problema che siano sintetici di saperi collocati in aree formative differenti valorizzando la caratteristica di concretezza propria di ogni area di conoscenza. Ciò consente di mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante per la persona, finalizzato a dei prodotti che segnalano il processo di apprendimento e consentono di svolgere una valutazione più autentica che a sua volta conduca alla certificazione delle competenze chiave.

Le nozioni continuano ad avere una grande importanza, anche perché essi consentono di acquisire in modo implicito strutture logiche e presupposti scientifici e culturali che – in processi di apprendimento positivi – emergono nei tempi lunghi, ma che possono essere apprezzati fin dall'inizio – quando ancora non sono consapevoli - in quanto fattori che aiutano a strutturare la mente sul piano logico e culturale.

La conoscenza procede secondo una dinamica che prevede in primo luogo un utilizzo pragmatico e necessariamente superficiale delle conoscenze e delle abilità; tale sapere, una volta posseduto, consente di strutturare progressivamente la mente, la quale, solo successivamente, prende coscienza degli schemi da essa stessa costruiti ed applicati nell'apprendere quel determinato contenuto.

In tal modo il possesso dei contenuti va il più possibile approfondito mirando agli aspetti moltiplicativi e di matrice dei saperi. Questo modo di procedere valorizza l'utilizzo del sapere in ogni fase del percorso, sia all'inizio mediante un apprendimento-gioco sia successivamente mediante un apprendimento/problema. Ciò va finalizzato alla dotazione da parte della persona di caratteristiche tali da stimolarne l'autonomia, l'iniziativa concreta, in definitiva il desiderio di apprendere tramite coinvolgimento personale.

### *Tre caratteristiche del sapere*

Questa impostazione è resa possibile dalla consapevolezza circa le tre caratteristiche fondamentali del sapere:

- Il sapere possiede una **dimensione logico-cognitiva** che presuppone un linguaggio, un campo di riferimento ed inoltre una *epistemologia* che consente di delineare gli impianti concettuali e gli schemi cognitivo-operativi delle discipline. L'*epistemologia scientifica* assume caratteri sempre meno basati sul principio dell'oggettività e sempre più della affidabilità in rapporto alla complessità del reale; quindi comprende modelli probabilistici, modellizzazioni, solidarietà multidisciplinari. È poi importante l'*epistemologia genetica* (Piaget) che indica l'evoluzione delle strutture cognitive in ambito linguistico, fisico, matematico, cosmologico, dello spazio e del tempo, ecc. come pure le teorie spontanee del soggetto in età evolutiva<sup>2</sup>. Un processo di apprendimento per trasferimento, che utilizza la modalità comunicativa ed argomentativa propria della lezione (spiegazione, esempio, esercizio, ritorno sulla spiegazione) è in grado di affrontare la dimensione logico-cognitiva del sapere anche se necessariamente lo propone in forma decontestualizzata ed in assenza di relazioni significative con il soggetto che apprende e con la realtà in cui trova attuazione. Vi è inoltre la questione dell'apertura ovvero delle connessioni con gli altri campi disciplinari con cui si condividono confini che tendono ad essere nel tempo sempre meno netti e quindi più contaminati.
- Inoltre il sapere presenta una **dimensione affettiva e relazionale** che rimane nascosto quando si riduce l'intelligenza a pura funzione di calcolo o di memoria. Ogni ambito disciplinare possiede la capacità di "seduzione" nel senso che esprime un fascino proprio tale da attrarre la persona e suscitare emozioni. In tal modo avviene una mobilitazione dell'intelligenza emotiva, si sollecita lo studente a mettersi in gioco, a prendersi cura dell'oggetto del suo studio apprezzando il carattere personale e sociale del sapere sia come procedura sia come aspirazione e bisogno<sup>3</sup>. Ciò porta a stabilire un legame emotivo con il sapere e con le persone che sono in grado di porgerlo e con coloro con cui si condivide l'esperienza di apprendimento (comunità). Esiste una affettività del testo letterario che per sua forza propria (quando una prosa od una poesia vengono presentate così come l'autore le ha scritte ed ha pensato venissero lette, senza la mediazione dell'impianto critico) suscita sentimenti e per ciò stesso "si fa capire"; esiste una dimensione affettiva della storia poiché consente di stabilire incontri con personaggi ed immedesimazioni con epoche diverse da quella presente; vi è anche un'affettività della matematica poiché sollecita alla scoperta ed alla soluzione di problemi, ma anche in quanto propone modi di rappresentazione formale della realtà cogliendone la struttura di fondo (sia nel metodo algoritmico che in quello euristico, oppure anche nella forma dei giochi).
- Infine il sapere evidenzia una **dimensione concreta**: ogni conoscenza è implicata nella realtà che ne costituisce l'ambiente entro cui prende vita dando nome alle cose ed ai processi, rendendo comprensibile ciò che accade, contribuendo a formulare ipotesi di soluzione e motivando l'utilizzo degli strumenti idonei, fornendo criteri appropriati per valutare il percorso che si sta seguendo e suggerire miglioramenti. Il carattere pratico del sapere è presente anche nella sua epistemologia: infatti, si dice che un sapere è astratto nel senso che è stato tratto dalla realtà che rappresenta il luogo nel quale esso è necessariamente

---

<sup>2</sup> *Complessità e nuovi curricula: la questione dei curricula per competenze*, Sintesi del documento di Giovanni Campana, <http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/compcurr.htm>

<sup>3</sup> Curricolo verticale di storia e di area antropica, Mario Pinotti, [http://www.novecento.org/curr\\_pinotti\\_2.htm](http://www.novecento.org/curr_pinotti_2.htm)

incorporato. Questo carattere presenta quindi un risvolto di apprendimento, poiché ripercorrendo il processo in cui si è potuto elaborare partendo dall'esperienza, si suggerisce nel contempo un percorso in cui lo studente può nuovamente appropriarsene. I saperi non nascono “nella testa” per poi essere applicati nella realtà; più frequentemente accade che la persona, appunto perché è immersa nella realtà, si rende consapevole di un fenomeno cui dà nome e che poi formalizza entro un concetto o una regola. L'azione è la forma che assume il modo umano di apprendere dall'esperienza concreta, reale. Non si tratta di un semplice “esempio” che illustra e conferma un concetto precedentemente illustrato dall'insegnante, ma di un modo per porre concretamente i fatti all'attenzione dello studente in modo che possa entrare in rapporto con essi attraverso un processo di apprendimento attivo che procede per manifestazione di interesse, coinvolgimento, comprensione, formulazione di ipotesi e modi di soluzione dei problemi che sfidano il soggetto stesso. L'apprendimento tramite l'esperienza consente di costruire una conoscenza personale attraverso un percorso peculiare, che giunge ad una comprensione e padronanza logico-cognitiva mediante il passaggio da rappresentazioni intuitive, irriflessive ed asistematiche a rappresentazioni consapevoli e connesse<sup>4</sup>.

È proprio in forza di queste tre caratteristiche del sapere – logico-cognitiva, affettiva e relazionale, concreta – che si possono pensare processi di apprendimento in grado di sollecitare maggiormente la persona dello studente che in tal modo ha l'occasione di essere coinvolto, di prendere parte, di svolgere azioni, di produrre risultati apprezzabili.

Nello stesso tempo, l'insegnante può trovare stimoli per una didattica più ricca e stimolante, in grado di variare le modalità di insegnamento e di apprendimento, con la possibilità di ampliare la valutazione comprendendo metodi più autentici centrati sulle performance, metodi più descrittivi e narrativi, metodi intuitivi e morbidi (Plessi 2004, 92).

Tutto ciò conduce ad un arricchimento del campo in cui si compie il processo formativo con conseguenti benefici per i ragazzi di oggi che – come accade agli stessi gli adulti – tendono a rifuggire ciò che è noioso preferendo esperienze stimolanti e autentiche.

---

<sup>4</sup> *Il ruolo del laboratorio nell'insegnamento scientifico nella scuola di base. Aspetti epistemologici, psicopedagogici e didattici*, Carlo Fiorentini, [http://www.edscuola.com/archivio/comprendivi/ruolo\\_del\\_laboratorio.htm](http://www.edscuola.com/archivio/comprendivi/ruolo_del_laboratorio.htm)

## 4. 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.

### *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).

**Parte seconda:**

**IL METODO**

## 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	<b>Elaborazione del repertorio delle competenze</b>	- Repertorio delle competenze
2	<b>Percorso formativo di massima</b>	- Canovaccio del percorso formativo
3	<b>Elaborazione delle rubriche della competenza</b>	- Rubrica della competenza
4	<b>Elaborazione della unità di apprendimento</b>	- Unità di apprendimento
5	<b>Valutazione delle competenze</b>	- Griglia di valutazione della competenza
6	<b>Certificazione delle competenze</b>	- Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte - Certificazione delle competenze
7	<b>Validazione delle competenze</b>	- 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
<b>Effettività</b>	La competenza deve essere individuabile in modo specifico (è proprio quella) ed incontrovertibile (non è un'altra).
<b>Azione</b>	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.
<b>Significatività</b>	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.
<b>Riconoscibilità</b>	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.
<b>Validità</b>	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 il **repertorio delle competenze** composta di quattro ambiti:

- Competenze di base degli assi culturali
- Competenze chiave di cittadinanza
- Competenze professionali
- Altre competenze.

## Repertorio delle competenze

<b>Competenze di base degli assi culturali</b>	Asse dei linguaggi	<p>Padronanza della lingua italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;</li> <li>• Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo;</li> <li>• Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</li> </ul> <p>Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi</p> <p>Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario</p> <p>Utilizzare e produrre testi multimediali.</p>
	Asse matematico	<p>Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica</p> <p>Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni.</p> <p>Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi</p> <p>Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.</p>
	Asse scientifico-tecnologico	<p>Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni, come approccio al processo di conoscenza della realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità</p> <p>Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza</p> <p>Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti e delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.</p>
	Asse storico-sociale	<p>Comprendere il presente, cogliendo 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 e culturali.</p> <p>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</p> <p>Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.</p>

<b>Competenze chiave di cittadinanza</b>	<p>           Imparare ad imparare            Progettare            Comunicare            Collaborare e partecipare            Agire in modo autonomo e responsabile            Risolvere problemi            Individuare collegamenti e relazioni            Acquisire ed interpretare l'informazione         </p>
<b>Competenze professionali</b>	<p>           Sono competenze che indicano padronanze specifiche riferite alla famiglia ed alla figura professionale di riferimento. Esse reggono verbi d'azione del tipo:             Interpretare...            Realizzare...            Gestire...            Preparare...            Assicurare...         </p>
<b>Altre competenze</b>	<p>           Sono competenze degli assi culturali che non sono indicate in quelle dell'obbligo di istruzione. Ad esempio:             Diagnosticare le proprie capacità e risorse            Comprendere e valutare la natura e la portata di affermazioni, giudizi, opinioni            Fornire interventi di primo soccorso         </p>

Seconda tappa:  
**ELABORAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO DI MASSIMA**

Il percorso formativo di massima o “canovaccio formativo” rappresenta la guida ovvero la rappresentazione di massima del percorso che orienta i docenti-formatori 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 principali che coinvolgono tutti i docenti-formatori 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.

Le attività comuni a tutti i docenti-formatori individuano le Unità di apprendimento interdisciplinari; queste dovranno assorbire al massimo il 50% delle ore disponibili, mentre il resto è dedicato alle attività di area formativa, che saranno anch’esse strutturate in modo attivo, così da legare e suscitare un legame con i destinatari e da coinvolgerli attivamente nelle dimensioni concrete dell’area formativa.

I contenuti da inserire nel canovaccio formativo sono i seguenti:

- Attività di accoglienza, orientamento ed accompagnamento (compresi i colloqui con gli allievi)
- Colloqui ed iniziative con le famiglie
- UDA strategiche (interdisciplinari)
- Larga interni e esterni
- Alternanza
- Altre iniziative (tornei, gite, eventi...)
- Attività collegiali per l’équipe dei docenti-formatori (incontri, formazione, ...)

## CANOVACCIO DEL PERCORSO FORMATIVO

### FASE DI AVVIO

Che cosa	Chi	Tempi (da a)	Output	Verifica-valutazione

### FASE CENTRALE

Che cosa	Chi	Tempi	Output	Verifica-valutazione

### FASE FINALE

Che cosa	Chi	Tempi	Output	Verifica-valutazione

Terza tappa:  
**ELABORAZIONE DELLE RUBRICHE DELLA COMPETENZA**

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

- **Indicatori**, ovvero le evidenze (compiti, comportamenti osservabili) che costituiscono il riferimento concreto della competenza
- **Livelli**, ovvero i gradi di padronanza (basilare, adeguato, eccellente) che il soggetto è in grado di mostrare nel presidiare quei compiti
- **Conoscenze ed abilità** più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento, ovvero quelle che costituiscono il centro di quel campo di sapere competente.

La rubrica delle competenze, connessa al profilo ed al repertorio, sulla base di una scelta degli obiettivi formativi rilevanti e significativi per il gruppo classe, per i sottogruppi e per le persone che li compongono, 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;
- **Verifica e valutazione 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.

## Rubrica della competenza

Competenza: _____				
Esempi:				
Fonti di legittimazione:				
Indicatori/Evidenze	Livelli di padronanza			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE

Conoscenze	Abilità



**1° Esempio di rubrica compilata** (competenze di base degli assi culturali)

<b>COMPRENDERE IL CAMBIAMENTO E LA DIVERSITA' DEI TEMPI STORICI IN UNA DIMENSIONE DIACRONICA ATTRAVERSO IL CONFRONTO FRA EPOCHE E IN UNA DIMENSIONE SINCRONICA ATTRAVERSO IL CONFRONTO FRA AREE GEOGRAFICHE E CULTURALI</b>				
Esempi: laboratorio di ricerca storica di usi e costumi				
Fonti di legittimazione: regolamento obbligo di istruzione – asse culturale storico-sociale				
Indicatori/Evidenze	Livelli di padronanza			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche	<i>Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche</i>	Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche	Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche	Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi-fatti storici in più aree geografiche
Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società	<i>Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società</i>	Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società	Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società	Identificare diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia e tipi di società
Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse aree ed epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza	<i>Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse aree ed epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza</i>	Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse aree ed epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza	Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse aree ed epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza	Rappresentare con varietà di modi (presentazione verbale, rappresentazione teatrale...) i cambiamenti rilevati in diverse aree ed epoche, tematizzando usi e abitudini del vivere quotidiano in confronto anche con la propria esperienza

Conoscenze	Abilità e capacità
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale</li> <li>• I principali fenomeni storici e le coordinate spazio-tempo che li determinano</li> <li>• I principali fenomeni sociali, economici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture</li> <li>• Conoscere i principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea</li> <li>• I principali sviluppi storici che hanno coinvolto il proprio territorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche</li> <li>• Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio-tempo</li> <li>• Identificare gli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi diversi</li> <li>• Comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale</li> </ul>

## 2° Esempio di rubrica compilata (competenze chiave di cittadinanza)

Imparare ad imparare				
Esempi: Laboratorio "Il mio metodo di studio"				
Fonti di legittimazione: Regolamento obbligo istruzione – competenze chiave di cittadinanza				
Indicatori/Evidenze	Livelli di padronanza			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio	<i>Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio</i>	Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio	Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio	Riconoscere le opportunità di apprendimento e definire un piano personale di studio
Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio	<i>Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio</i>	Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio	Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio	Organizzare il proprio apprendimento in riferimento ad un chiaro ed appropriato metodo di studio
Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento	<i>Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento</i>	Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento	Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento	Avere consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento

Conoscenze	Abilità e capacità
1 I propri punti di forza e di debolezza nell'attività di apprendimento 2 Conoscere le opportunità di apprendimento.... .....	Saper prendere appunti Saper comprendere e sintetizzare un testo Saper utilizzare strumenti informatici Saper darsi dei tempi di elaborazione e memorizzazione delle informazioni.....

### 3° Esempio di rubrica compilata (competenze professionali – settore turistico)

Competenza: <b>Avere cura delle relazioni di front – office con clienti, fornitori e altri soggetti durante l'attività professionale</b>				
Esempi: richieste d'appuntamenti, rapporti con fornitori (resi, ordinazioni, ricezione merce...), interfaccia clienti, richiesta di fatture, ....				
Fonti di legittimazione: Linee guida dell'Area Professionale Servizi all'Impresa per l'elaborazione dei piani formativi anno formativo 2004/2005				
Indicatori/Evidenze	Livelli di padronanza			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Nelle relazioni di front-office ascoltare, comprendere e definire in modo attento e continuo il fabbisogno degli interlocutori	<i>Evidenzia difficoltà nell'utilizzare un ascolto attivo, giungendo così alla comprensione dei bisogni del cliente in modo faticoso e dispendioso (si fa ripetere più volte le richieste, fa altre cose mentre ascolta il cliente, distoglie l'attenzione ...).</i>	Ascolta e riconosce immediatamente i bisogni più semplici e routinari dei clienti (prendere appuntamenti, richieste di documenti operativi standard rispetto a procedure routinarie ...).	Ascolta in modo attento il cliente e per ottenere una piena comprensione delle sue esigenze, pone domande interlocutorie atte a sondare anche gli aspetti meno operativi e più complessi delle questioni presentate.	Attua un ascolto attivo del cliente per effettuare una rilevazione consapevole delle sue esigenze, implementando azioni di ricerca di informazioni collaterali alla relazione diretta con il cliente, così da avere una visione completa dei suoi bisogni.
Fornire risposte coerenti e soddisfacenti del fabbisogno dei clienti anche in situazioni inedite	<i>Eroga risposte al cliente in modo meccanico e automatico, evidenziando difficoltà in situazioni più complesse in cui questo non è possibile.</i>	Fornisce in modo immediato e soddisfacente le risposte legate a routine standardizzate e ordinarie.	Dà al cliente risposte corrette anche legate ad ambiti diversi dall'ordinarietà, soddisfacendo aspetti non solo operativi del bisogno in un contesto di visione sistemica dell'azienda e della sua organizzazione..	Individua in modo autonomo e consapevole le risposte, o gli interlocutori adatti a fornirle, che rientrano nella sua attività professionale, individuandone le priorità in una visione sistemica.
Utilizzare uno stile comunicativo corretto e in linea con le esigenze e le caratteristiche del cliente, mantenendo un dialogo continuo e diversificato in base al cliente e al contesto	<i>Interagisce con gli individui attivando una comunicazione frammentaria, non continua e talvolta non in linea con il contesto e il cliente.</i>	Stabilisce con gli interlocutori un dialogo efficace finalizzato al raggiungimento degli obiettivi più contingenti e operativi.	Comunica in modo chiaro e trasparente con le diverse tipologie di clienti, adeguando lo stile comunicativo alla situazione e stabilendo relazioni di feedback.	Attiva uno stile comunicativo assertivo in grado di mantenere un dialogo continuo, efficace e flessibile alle esigenze del contesto e degli interlocutori.

Conoscenze	Abilità e capacità
Documenti della compravendita Tecniche di archiviazione, Internet, Pacchetto Office e dedicati Ruoli, funzioni e sistema informativo aziendale Lessico specifico Elementi di psicologia applicata al gruppo e al singolo	Leggere ed interpretare i documenti (fatture, documenti di trasporto) Utilizzare tecniche di archiviazione, Internet, e-mail, funzioni avanzate di Excel, Access, pacchetti dedicati Rispettare i tempi e le procedure della comunicazione interna Applicare il lessico specifico nella comunicazione e nella redazione dei testi scritti Lavorare in team e gestire situazioni inedite

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".

## UNITÀ DI APPRENDIMENTO

<b><i>Denominazione</i></b>	
<b><i>Compito - prodotto</i></b>	
<b><i>Obiettivi formativi</i></b>	
<b><i>Competenze mirate</i></b>	
<b><i>Obiettivi specifici di apprendimento</i></b>	
<b><i>Utenti</i></b>	
<b><i>Prerequisiti</i></b>	
<b><i>Periodo di applicazione</i></b>	
<b><i>Sequenza in fasi</i></b>	
<b><i>Tempi</i></b>	
<b><i>Metodi</i></b>	

<b><i>Strumenti</i></b>	
<b><i>Risorse umane e relativi compiti</i></b>	
<b><i>Esperienze</i></b>	
<b><i>Criteri e modalità di valutazione</i></b>	



## Esempio di unità di apprendimento (area culturale)

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

	<ul style="list-style-type: none"> <li>√ incontri con esperti,</li> <li>√ uscita sul territorio con la guida di esperti</li> <li>√ catalogazione del materiale raccolto</li> </ul> <p>♦ 4<sup>a</sup> fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>√ stesura relazione</li> <li>√ produzione di Haiku, che prendono spunto dalle emozioni e sensazioni colte durante il percorso naturalistico</li> <li>√ preparazione di un video, con immagini che ritraggono particolari del territorio di acque di risorgiva osservati durante l'uscita con commento didascalico poetico (Haiku)</li> </ul> <p>♦ 5<sup>a</sup> fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>√ Presentazione del progetto al concorso indetto dalla delegazione FAI di Treviso</li> <li>√ 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.</li> </ul>
<b>Tempi</b>	Preparazione: novembre 2006 - gennaio 2007 Applicazione: febbraio – maggio 2007
<b>Metodi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lavoro individuale</li> <li>▪ Lavoro di gruppo e tra gruppi</li> <li>▪ Incontri con esperti</li> <li>▪ Collaborazione con istituzioni territoriali di riferimento per la ricerca di fonti, materiali, ecc.</li> </ul>
<b>Strumenti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manuali</li> <li>▪ Documenti storici</li> <li>▪ Saggi</li> <li>▪ Documenti audiovisivi</li> <li>▪ Supporti informatici</li> <li>▪ Internet</li> </ul>
<b>Risorse umane e relativi compiti</b>	<p>Esperti appartenenti a diverse associazioni culturali e istituzioni locali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>√ Centro didattico naturalistico "Il Pendolino" (guide per uscite sul territorio)</li> <li>√ Associazione culturale "Albero Blu" (coordinamento e logistica, fotografia, organizzazione convegno e produzione video)</li> <li>√ Gruppo ambientalistico "Amica Terra" (bibliografia e documentazione)</li> <li>√ FAI, Fondo per l'Ambiente Italiano (organizzazione di una mostra in cui sarà esposto anche questo progetto)</li> </ul>
<b>Esperienze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uscite con guida di esperti botanici e naturalisti</li> <li>▪ Interviste</li> </ul>
<b>Criteri e modalità di valutazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabelle di osservazione e valutazione (vd. allegati)</li> <li>• 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).</li> </ul>

## Esempio di unità di apprendimento (area professionale)

<b>Denominazione</b>	<b>PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DI UNA INSEGNA LUMINOSA PER UN LOCALE COMMERCIALE</b> (terzo anno)	
<b>Compito - prodotto</b>	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>	
<b>Competenze mirate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Progettare uno schema elettrico in autoCAD con previsione di spesa</li> <li>Scegliere i vari componenti elettrici commerciali appropriati</li> <li>Realizzare un semplice impianto elettrico di illuminazione</li> </ul>	
<b>Obiettivi formativi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper applicare la normativa CEI nella progettazione e realizzazione dell'insegna luminosa</li> <li>Saper applicare i regolamenti territoriali previsti in materia di occupazione suolo pubblico e di pubblicità</li> <li>Saper scegliere i materiali e componenti in funzione del preventivo di spesa</li> <li>Saper eseguire il cablaggio dei componenti l'insegna</li> <li>Saper eseguire il collaudo dell'insegna</li> </ul>	
<b>Obiettivi specifici di apprendimento</b>	Conoscenze	Abilità
	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
<b>Utenti</b>	Alunni del terzo anno Settore Elettrico ed elettronico	
<b>Prerequisiti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conoscere le principali nozioni di illuminotecnica</li> <li>Conoscere semplici schemi elettrici</li> <li>Conoscere le norme antinfortunistica</li> </ul>	
<b>Fase di applicazione</b>	Aprile - Maggio	
<b>Tempi</b>	30 h	
<b>Sequenza in fasi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Progetto di un circuito elettrico</li> <li>Progetto grafico/design insegna</li> <li>Ricerca componenti insegna</li> <li>Fase di realizzazione insegna</li> </ul>	
<b>Metodologia</b>	Lezione frontale Laboratorio informatico Laboratori impianti Ricerca individuale	

<b>Risorse umane</b>	<p><b>Coordinatore</b> Docente di impianti elettrici</p> <p><b>Equipe interdisciplinare</b> Docente di elettrotecnica Docente di fisica Docente di informatica Docente di matematica Docente di inglese Docente di italiano</p>
<b>Esperienze</b>	Visite presso esercizi commerciali per ricerca componenti insegna
<b>Strumenti</b>	Aule – Laboratori – strumenti di misura (tester) – utensili per cablaggio e montaggio - PC
<b>Valutazione</b>	<p>Valutazione dei prodotti in termini di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• funzionalità</li> <li>• rapporto qualità – prezzo</li> <li>• originalità</li> <li>• conformità alle norme di riferimento</li> <li>• correttezza progettuale</li> </ul> <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 competenza rappresenta il riferimento prioritario dell'attività valutativa (e quindi formativa) poiché l'apprendimento non sta ultimamente nella ripetizione di un'espressione verbale o di un procedimento manuale o mentale, ma si coglie nell'applicazione appropriata e pertinente delle risorse della persona entro contesti reali che propongono allo studente problemi e compiti che sono chiamati ad assumere in modo responsabile, conducendo ad esiti *attendibili* ovvero sostenuti da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio (Bottani e Tuijman 1990, 25).

Si ricorda ancora che le competenze non rappresentano l'unico contenuto delle acquisizioni che si mirano tramite i percorsi formativi; infatti, l'azione formativa mira anche all'apprendimento di *conoscenze ed abilità* ed inoltre all'assunzione da parte degli allievi di *comportamenti* maturi, propri di un cittadino consapevole, autonomo e responsabile. Anche se, conoscenze, abilità e comportamenti sono anch'essi mobilitati nel momento in cui lo studente manifesta una competenza circa un certo ambito di sapere *agito*.

In questo modo, esistono più punti di vista da cui guardare il processo formativo che risulta così molteplice, ma nello stesso tempo unitario secondo la rappresentazione olografica (il tutto nelle parti, le parti nel tutto). La valutazione delle competenze non esaurisce pertanto le valutazioni che risultano necessarie, che prevedono anche:

- la valutazione delle *conoscenze ed abilità* per assi disciplinari;
- la valutazione del *comportamento e dell'impegno*.

I criteri metodologici di una corretta valutazione della competenza sono:

- a. presenza di un *piano formativo condiviso tra l'équipe dei docenti/consiglio di classe che preveda varie situazioni di apprendimento (attività, esperienze, azioni) finalizzate in modo intenzionale e programmato a quella specifica padronanza*: non ci si può quindi mettere a valutare competenze dopo aver svolto un percorso centrato su conoscenze ed abilità finì a se stesse, cercando a posteriori dei legami ipotetici con quella competenza;
- b. riferimento esplicito e sistematico alle *situazioni di apprendimento* (attività, esperienze, azioni) che lo studente ha svolto in riferimento alla specifica competenza, ricordando che **per ogni competenza occorre almeno un prodotto reale elaborato a tale scopo dallo studente, con particolare attenzione all'alternanza formativa che include la valutazione da parte dei tutor dell'organizzazione partner**;
- c. analisi delle varie performance dell'allievo (prodotti, comportamenti, riflessioni, maturazioni) viste in rapporto ad una *griglia di valutazione* della competenza che preveda descrittori distinti per livelli espressi in modo da poter essere compresi dallo studente e dalla famiglia (*sufficiente/basile; buono/adequato; ottimo/eccellente*);
- d. espressione *del giudizio di padronanza* della competenza dello studente ricordando che questo non può che prevedere livelli positivi; nel caso in cui la padronanza risulti parziale oppure negativa occorre segnalarlo nelle "note", un campo della scheda che consente anche di specificare altri elementi utili alla comprensione della valutazione.

In tal modo, per ogni competenza mirata, si ottiene una scheda specifica che consente di passare alla fase della certificazione nel momento in cui ciò è richiesto o risulti utile e necessario.

## Griglia di valutazione della competenza:

Studente \_\_\_\_\_

Corso \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_

### Oggetti della valutazione

Attività

Esperienze

Azioni

Valutazione	
Note	

L'équipe \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**Esempio dei livelli di padronanza** riferiti alla competenza<sup>5</sup>:

**PADRONEGGIARE GLI STRUMENTI ESPRESSIVI ED ARGOMENTATIVI  
INDISPENSABILI PER GESTIRE L'INTERAZIONE COMUNICATIVA E VERBALE IN VARI  
CONTESTI**

**Livelli di padronanza**

**Sufficiente**

Comprende ed esegue consegne orali anche complesse e comprende il significato generale di un testo espresso oralmente, di tipologia colloquiale, narrativa, descrittiva. Esprime in modo comprensibile e coerente esperienze vissute e il contenuto principale di testi ascoltati. In un testo orale di contenuto esperienziale, o di tipo narrativo, riconosce i registri comunicativi più vicini all'uso quotidiano. Affronta le situazioni comunicative di più comune esperienza, scambiando informazioni ed esprimendo in modo pertinente il proprio punto di vista. Individua il punto di vista altrui in contesti formali ed informali.

**Buono**

Comprende ed esegue correttamente consegne complesse espresse oralmente; coglie il significato e le relazioni logiche di un testo orale di diversa tipologia. Espone in modo chiaro, logico e coerente propri vissuti ed espone con coerenza testi ascoltati di diversa tipologia. Riconosce differenti registri comunicativi in testi orali formali ed informali di comune esperienza. Nella comunicazione orale, interagisce in situazioni diverse, informali e formali, scambiando informazioni ed esprimendo in modo pertinente, organico e corretto il proprio punto di vista. Individua i diversi punti di vista in contesti formali e informali e tiene conto essi la propria comunicazione.

**Ottimo**

Comprende ed esegue consegne anche molto complesse espresse oralmente anche compiendo corrette inferenze su eventuali dati carenti o mancanti; coglie il significato esplicito e le relazioni in un testo orale ed è in grado di cogliere implicazioni ed effettuare inferenze. Espone in modo chiaro, logico, coerente, corretto e con ricchezza lessicale i propri vissuti; espone in modo chiaro e organico testi ascoltati. Riconosce ed utilizza diversi registri comunicativi in comunicazioni orali formali ed informali e adatta ad essi la propria comunicazione; interagisce con gli altri in situazioni formali ed informali, anche non note, scambiando informazioni ed esprimendo il proprio punto di vista, facendo riferimento all'esperienza e alle conoscenze acquisite. Individua e tiene conto dei punti di vista altrui in molteplici contesti comunicativi, adattando in modo funzionale la propria comunicazione ai contesti e agli interlocutori.

---

<sup>5</sup> La griglia è stata elaborata da Franca Da Re

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 ancor e 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 -. espressa nella forma comprensibile (*sufficiente*/basilare; *buono*/adeguato; *ottimo*/eccellente);
  - le note che prevedono, oltre a ciò che gli insegnanti ritengono utile precisare, anche indicazioni circa le competenze non possedute in forma almeno accettabile.



**Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative  
e delle aree disciplinari coinvolte**

Studente \_\_\_\_\_ classe \_\_\_\_\_ anno \_\_\_\_\_

COMPETENZE	ATTIVITÀ, AZIONI ED ESPERIENZE SIGNIFICATIVE SVOLTE E DLLE AREE DISCIPLINARI COINVOLTE		
	Ingresso	1° quadrimestre	2° quadrimestre

## Certificazione delle competenze

Studente \_\_\_\_\_ classe \_\_\_\_\_ anno \_\_\_\_\_

COMPETENZA	VALUTAZIONE	NOTE

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.

### **Criteri per la validazione della rubrica della competenza**

<b>CRITERI</b>	<b>SPECIFICAZIONE</b>
<b>Pertinenza</b>	
<b>Completezza ed essenzialità</b>	
<b>Chiarezza e gradualità</b>	
<b>Utilità</b>	

## **ALLEGATI**

## Glossario

### Abilità

Il termine *abilità* indica il patrimonio di intelligenza applicata da parte di un individuo che gli consente di svolgere attività mentali (come ad esempio un calcolo) e pratiche (l'utilizzo di uno strumento di lavoro), patrimonio riferito ad una dotazione genetica iniziale ed acquisito tramite interazioni con il contesto formativo.

L'espressione ha soprattutto una valenza nelle scienze psicologiche, dove indica, assieme alle attitudini che ne rappresentano l'aspetto potenziale, la componente attiva dell'intelligenza intesa come costruito multidimensionale.

*Es.: utilizzare il foglio elettronico; effettuare calcoli a mente.*

### Area e disciplina formativa

L'*area formativa* rappresenta un ambito/dominio culturale mediamente ampio, caratterizzato dalla comunanza di oggetti, asserzioni e costrutti, oltre che (anche se in forma non rigida) da una comune epistemologia (modalità perseguita nel giungere ad una conoscenza valida tramite la coscienza delle regole che presiedono alle sue operazioni).

*Es.: scienze antropologiche e sociali.*

La *disciplina formativa* è un ambito più ristretto, spesso distinto forzatamente dalle discipline da cui si intende distinguere, solitamente utilizzato per la ripartizione delle cattedre dei docenti.

*Es.: sociologia.*

### Capacità personali

Tratti o caratteristiche della personalità possedute su base innata e appresa, di natura non strettamente cognitiva, ma anche affettivo-motivazionale, socio-interpersonale, coinvolte in numerosi compiti ed attività, e che delineano le sue potenzialità in ordine all'apprendimento ed al processo di inserimento sociale.

Esse riflettono i valori ed i contenuti propri dell'educazione che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla famiglia di appartenenza, alle esperienze educative e formative di carattere formale, ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo.

*Es.: spirito di iniziativa; concentrazione nel lavoro; socievolezza.*

### Certificazione degli apprendimenti

Azione che mira a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona (competenze, conoscenze ed abilità, maturazioni) per livelli di padronanza ed a registrarle in un formato condiviso tra i diversi attori, secondo i criteri di:

- *comprensibilità* del linguaggio
- *attribuibilità* delle competenze al soggetto
- *evidenziabilità* delle prestazioni e loro contesto
- *validità* dei metodi di valutazione.

### Competenza

Caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò

che si è acquisito con la formazione. Essa è una dotazione del soggetto umano in un contesto definito, e ne realizza le potenzialità.

La competenza non è un saper fare, ma un modo di intendere l'autonomia e la responsabilità della persona in ordine alla vita personale e sociale intesa nel suo complesso. Essa non è assimilabile pertanto ad un processo di adattamento, ma di riconoscimento e sviluppo delle potenzialità del soggetto entro un ambito che ne sollecita la libertà, la volontà e la responsabilità.

*Es.: Comprendere ed utilizzare una lingua straniera per produrre nei contesti di vita professionale messaggi verbali e scritti coerenti alle aspettative degli interlocutori.*

### **Conoscenze**

Le *conoscenze* – in senso plurale per evidenziare la varietà e la difformità dei materiali di cui sono composte – rappresentano le cognizioni di cui l'individuo dispone (nozioni, principi, leggi, regole, concetti...) riferibili ad aree o discipline formative codificate (*es.: letteratura italiana*) oppure a campi d'azione incrementati continuamente dall'esperienza e dall'invenzione (*es.: organizzazione*). Le conoscenze si costituiscono quindi entro un legame necessario tra le dimensioni della ricerca, dell'azione, dell'apprendimento.

*Es.: teorema di Pitagora; cause della prima guerra mondiale.*

### **Indicatori (o descrittori)**

Rappresentano le evidenze concrete (comportamento entro un'azione sensata e mirata ad uno scopo/prodotto significativo ed utile), indispensabili ed essenziali, che consentono di cogliere il grado di padronanza del soggetto in relazione ad una specifica competenza. Tale grado è articolato per criteri (autonomia, responsabilità...) e prevede tre livelli tipici: basilare, adeguato, eccellente. Il livello "parziale" ha il compito di indicare il limite minimo di accettabilità delle prestazioni, così da non depotenziare il significato ed il valore delle competenze.

### **Obiettivi formativi**

Rappresenta il cambiamento che si intende perseguire a carico dell'allievo, tale da poter essere osservato sotto forma di apprendimento effettivo e quindi da poterne descrivere e quindi valutare il grado di raggiungimento.

Indica la conoscenza e l'abilità "messa in opera".

Aiuta ad osservare il modo attraverso cui l'allievo, nell'esperienza formativa, accresce il proprio bagaglio di conoscenze ed abilità in riferimento a specifici elementi.

Indica l'apprendimento dal punto di vista del docente, mentre la competenza indica l'apprendimento dal punto di vista dell'allievo e degli altri attori coinvolti.

*Es: riconoscere i significati dei termini presenti nel testo; applicare la regola della corrispondenza di numero e di genere.*

### **Personalizzazione**

Riferimento del percorso formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti modi di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione non avviene unicamente in un gruppo classe, ma prevede una flessibilità nell'aggregazione di gruppi di allievi: gruppi classe (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse, laboratori, ecc. Il gruppo classe rappresenta più un gruppo di socializzazione che un gruppo di apprendimento, mentre solo quando si costituiscono gruppi di "scopo" gli allievi imparano meglio. Il concetto di personalizzazione, che non va confuso con quello di individualizzazione che implica l'adattamento del percorso formativo al singolo individuo (es: nei casi di allievi disabili), richiede sempre un'analisi dei bisogni dei soggetti che porti a modalità organizzative diversificate per gruppi, che possono variare a seconda degli obiettivi di apprendimento.

### **Rubrica (o “matrice della competenza”)**

Strumento - a supporto della progettazione e della valutazione - che ci consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- *Indicatori*, ovvero le evidenze (compiti, comportamenti osservabili) che costituiscono il riferimento concreto della competenza
- *Livelli*, ovvero i gradi di padronanza (basilare, adeguato, eccellente) che il soggetto è in grado di mostrare nel presidiare quei compiti
- *Conoscenze ed abilità* più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento, ovvero quelle che costituiscono il centro di quel campo di sapere competente.

### **Standard formativi**

Insieme di elementi che costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari. Sono uno dei Livelli essenziali delle prestazioni, e mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti.

Si distinguono in competenze degli assi culturali (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale), competenze chiave di cittadinanza e competenze professionali.

### **Successo formativo**

È il successo del progetto di vita della persona in apprendimento; esso comprende tutte le sue componenti (cognitive, emotive, operative, morali, spirituali, estetiche...) entro una prospettiva unitaria o integrale. Il successo prevede una presa in carico formativa, la lettura/consapevolezza dei talenti personali, la conoscenza della realtà, l'individuazione di una meta desiderabile e di un itinerario da seguire, infine l'elaborazione dei criteri guida per la sua percorrenza.

### **Unità di apprendimento**

Struttura di base dell'azione formativa, ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (area formativa), costruita su 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.

L'UdA esprime una pedagogia dei compiti che mira alla capacità di “costruzione” e la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta attraverso prodotti reali ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso.

### **Validazione**

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.

### **Valutazione**

Valutare significa attribuire un valore ad un'azione. Nel caso della formazione, la valutazione è quell'attività che mira a rilevare il patrimonio di capacità, conoscenze, abilità e competenze di una persona, utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi.



L'espressione richiama l'attribuzione di un giudizio (stimare, apprezzare) all'azione stessa, che richiede a sua volta un modello di riferimento definito ed inoltre una metodologia operativa.

La valutazione è detta “autentica” quando mira a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale.

### **Verifica**

Raccolta sistematica di elementi che consentono di comprendere a quale punto del cammino di apprendimento si colloca l'allievo, così da indirizzare l'azione formativa in direzione di ciò che appare utile e necessario al fine di colmare le lacune e di valorizzare le capacità dei destinatari.

La verifica non presenta quindi una natura di giudizio in rapporto a parametri di risultato (standard), ma di processo (comprensione, partecipazione, sviluppo degli apprendimenti).

## Bibliografia

- AJELLO A.M. (cur.) (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- AJELLO A.M., MEGHNAGI S. (cur.) (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Angeli, Milano.
- AUBRET J., AUBRET F., DAMIANI C. (1990), *Les bilans personnels et professionnels*, Editions Eap-Inetop, Paris.
- BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BECCIU M.; COLASANTI A. (2003), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Cnos-fap, Roma.
- 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. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BUZZI, C., CAVALLI A., DE LILLO A. (2007), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- CASTAGNA M. (1993), *Progettare la formazione*, Angeli, Milano.
- CASTELLI C. (cur.) (2002), *Orientamento in età evolutiva*, Angeli, Milano.
- CAVALLI, A. E ARGENTIN, G. (2007), *Giovani a scuola*, Bologna, il Mulino.
- 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.
- CIOFS-FP; CNOS-FAP, *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, Istituto Salesiano Pia XI, Roma, 2004.
- COMOGLIO M. (2001), *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici», 49 (1), Roma, 93-112.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, PUF, Paris.
- FACCHINI C. E VILLA P. (2005) *La lenta transizione alla vita adulta in Italia*, in C. FACCHINI (a cura di), *Diventare adulti. Vincoli economici e strategie familiari*, Guerini e Associati, Milano.
- FISCHER L. (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.
- FRACCAROLI F., VERGANI A. (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma.
- GAGLIARDI P.; QUARATINO L. (2000), *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico*, Guerini e Associati, Milano.
- GARDNER H. (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- ISFOL (1997), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Angeli, Milano.
- ISFOL (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Angeli, Milano.
- KNASEL E., MEED J., ROSSETTI A. (2002), *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffaello Cortina, Milano.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.
- MAGGIOLINI, A. E PIETROPOLLI CHARMET, G. (2004), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli.

- MALAVASI P. (2003), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- MONTEDORO C. (cur.), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Angeli, Milano, 2000.
- 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.
- 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.
- PICCARDO C., BENOZZO A. (2002), *Tutor all'opera*, Guerini e Associati, Milano.
- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- QUAGLINO G. P., CARROZZI G. P. (2002), *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Angeli, Milano.
- ROMEI P. (1990), *La scuola come organizzazione*, Angeli, Milano.
- RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- SCHÖN D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Angeli, Milano.
- SEN A. (2002), *Etica ed economia*, Laterza, Bari.
- SERGIOVANNI T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.
- SERGIOVANNI T.J.; STARRATT J. (2003), *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma.
- TACCONI G. (2007), *Valutare nella formazione professionale*, paper, Roma.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, COM(2006)479, Bruxelles.
- 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.
- ZUCHERMAGLIO C. (2004), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma.
- IANES D.; ANDRICH S., *Programmazione e valutazione scolastica*, Erickson, Trento, 2000.