

GESTIRE LE COMPETENZE

Repertorio, percorso formativo, valutazione e certificazione

Dario Nicoli

1. Lavorare per competenze

2. Mappa metodologica

Prima tappa: *Elaborazione del repertorio delle competenze*

Seconda tappa: *Elaborazione delle rubriche della competenza*

Terza tappa: *Elaborazione del percorso formativo di massima*

Quarta tappa: *Elaborazione della unità di apprendimento*

Quinta tappa: *Valutazione delle competenze*

Sesta tappa: *Certificazione delle competenze*

Settima tappa: *Validazione delle competenze*

Allegato: Descrittori che definiscono i livelli del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)

Ottobre 2008

1. Lavorare per competenze

Formare giovani liberi e “socievoli”

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

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

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

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

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

Il riferimento europeo EQF

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

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

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

Quattro sono i motivi della rilevanza di questo dispositivo:

- *Illustra in modo univoco i risultati dell’apprendimento*
EQF facilita e potenzia la libera circolazione (mobilità) delle persone nello spazio comune europeo. Per questo è necessario disporre di un quadro comune di riferimento che renda

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

“trasparenti” cioè comprensibili formalmente e semanticamente i risultati di apprendimento finali di ciascun titolo/certificato.

- *Pone al centro dell'apprendimento le competenze*

La competenza non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione: essa indica la “capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel QEQ, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”.

Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

- *Propone una relazione “attiva” tra competenze, abilità e conoscenze*

La prospettiva della competenza non coglie la persona come “possessore” di saperi inerti, ma richiede ad essa di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che sa o sa fare, ma che *sa agire e reagire* sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.

- *Valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali*

Essendo basato sugli esiti dell'apprendimento (learning outcomes), articolati in otto diversi livelli, EQF è applicabile a tutte le qualifiche ottenute attraverso percorsi formativi formali, non formali ed informali. Inoltre si propone come un riferimento del percorso di accrescimento delle competenze lungo tutto il corso della vita.

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

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

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

Implicazioni del lavoro per competenze

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

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

Il sapere si mostra ad egli come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, pratica ed esplicativa.

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

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

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

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

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

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

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

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

- A. **Attività:** è ciò che accade normalmente nella vita del gruppo classe, con un coinvolgimento tipicamente da “studente”, ovvero le lezioni, le esercitazioni e le verifiche. Il gruppo classe è importante, ma non è esclusivo; esso è utile per una certa categoria di acquisizioni, specie quelle astratte e che sollecitano le capacità logico-cognitive ed in particolare mnemoniche.
- B. **Azioni:** sono situazioni di apprendimento attivo chiaramente riferite ad un processo di apprendimento per scoperta, sulla base di simulazioni, progetti e compiti reali che vengono gestiti in modo sistematico. Sono intenzionali e programmate e si svolgono sotto forma di unità di apprendimento gestite e valutate secondo un metodo preciso definito come “formazione autentica”.

- C. **Esperienze:** sono situazioni formative non strettamente curricolari relative alla vita di classe e di istituto (es.: accoglienza ed aiuto rispetto a compagni in difficoltà, organizzazione di incontri ed eventi) oppure riferite a contesti esterni alla scuola, purché documentate e sorrette da elementi probatori. Le esperienze, a differenza delle azioni, non debbono necessariamente essere gestite e valutate secondo la metodologia delle UdA, anche se richiedono comunque una programmazione ed una valutazione che si svolge secondo un approccio *morbido ed intuitivo* (Plessi 2004, 92).

2. Mappa metodologica

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

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

Prima tappa:
ELABORAZIONE DEL REPERTORIO DELLE COMPETENZE

Per lavorare secondo l'approccio per competenze sono necessari:

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

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

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

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

Si ricorda ancora che le competenze riguardano l'intero ventaglio delle mete formative previste dall'azione e non solo di quelle assimilabili al mero saper fare: "competente" è l'aggettivo che si attribuisce ad una persona quando dimostra di saper fronteggiare compiti e problemi in modo autonomo e responsabile, al fine di giungere a risultati attendibili tramite dimostrazione di efficacia e riscontro di validità espressa da un giudice terzo.

Si presenta 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

Competenze di base degli assi culturali	Asse dei linguaggi	<p>Padronanza della lingua italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; • Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; • Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi <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>

Competenze chiave di cittadinanza	<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>
Competenze professionali	<p> Sono competenze che indicano padronanze specifiche riferite alla famiglia ed alla figura professionale di riferimento. Esse reggono verbi d'azione del tipo: </p> <p> Interpretare... Realizzare... Gestire... Preparare... Assicurare... </p>
Altre competenze	<p> Sono competenze degli assi culturali che non sono indicate in quelle dell'obbligo di istruzione. Ad esempio: </p> <p> 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 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 (definiti sulla base dello schema EQF) 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 consente all'équipe formativa i seguenti tre utilizzi:

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

RUBRICA DELLA COMPETENZA

Competenza: _____

Fonti: _____

LIVELLO EQF	EVIDENZE / COMPITI	DESCRIZIONE PADRONANZA	RISORSE CORRELATE	
			ABILITÀ/CAPACITÀ	CONOSCENZE
1. Lavorare o studiare sotto supervisione diretta in un contesto strutturato				
2. Lavorare o studiare sotto supervisione diretta con una certa autonomia				
3. Assumersi la responsabilità dello svolgimento di compiti sul lavoro e nello studio Adattare il proprio comportamento alle circostanze per risolvere problemi				

<p>4. Autogestirsi all'interno di linee guida in contesti di lavoro o di studio solitamente prevedibili, ma soggetti al cambiamento Supervisionare il lavoro di routine di altre persone, assumendosi una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento delle attività di lavoro o di studio</p>			
<p>5. Gestire e supervisionare in contesti di attività di lavoro o di studio soggetti a cambiamenti imprevedibili Valutare e migliorare le prestazioni di se stessi e degli altri</p>			
<p>6. Gestire attività o progetti tecnici o professionali complessi, assumendosi la responsabilità della presa di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili Assumersi la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di singoli individui e di gruppi</p>			

Terza 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

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

Denominazione	
Compito - prodotto	
Finalità generali della Uda, ovvero i cambiamenti che si intendono sollecitare nell'allievo	qualche esempio: "familiarizzare lo studente con le tecnologie del settore; abituarli a lavorare in gruppo in un contesto non scolastico; sollecitarli a riconoscere la valenza concreta della matematica..."
Competenze mirate	
Abilità/capacità e conoscenze	
Utenti	
Prerequisiti	
Periodo di applicazione	
Sequenza in fasi	
Tempi	
Metodi	

Strumenti	
Risorse umane e relativi compiti	
Esperienze	
Criteri e modalità di valutazione	

Esempio di unità di apprendimento (area culturale)

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

	<ul style="list-style-type: none"> √ incontri con esperti, √ uscita sul territorio con la guida di esperti √ catalogazione del materiale raccolto ◆ 4[^] fase: <ul style="list-style-type: none"> √ stesura relazione √ produzione di Haiku, che prendono spunto dalle emozioni e sensazioni colte durante il percorso naturalistico √ preparazione di un video, con immagini che ritraggono particolari del territorio di acque di risorgiva osservati durante l'uscita con commento didascalico poetico (Haiku) ◆ 5[^] fase: <ul style="list-style-type: none"> √ Presentazione del progetto al concorso indetto dalla delegazione FAI di Treviso √ Organizzazione di un convegno che ha come fine la promozione della tutela dell'ambiente attraverso la valorizzazione delle risorse naturali e storico-umane del territorio coneglianese.
Tempi	Preparazione: novembre 2006 - gennaio 2007 Applicazione: febbraio – maggio 2007
Metodi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lavoro individuale ▪ Lavoro di gruppo e tra gruppi ▪ Incontri con esperti ▪ Collaborazione con istituzioni territoriali di riferimento per la ricerca di fonti, materiali, ecc.
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manuali ▪ Documenti storici ▪ Saggi ▪ Documenti audiovisivi ▪ Supporti informatici ▪ Internet
Risorse umane e relativi compiti	<p>Esperti appartenenti a diverse associazioni culturali e istituzioni locali:</p> <ul style="list-style-type: none"> √ Centro didattico naturalistico "Il Pendolino" (guide per uscite sul territorio) √ Associazione culturale "Albero Blu" (coordinamento e logistica, fotografia, organizzazione convegno e produzione video) √ Gruppo ambientalistico "Amica Terra" (bibliografia e documentazione) √ FAI, Fondo per l'Ambiente Italiano (organizzazione di una mostra in cui sarà esposto anche questo progetto)
Esperienze	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uscite con guida di esperti botanici e naturalisti ▪ Interviste
Criteri e modalità di valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Tabelle di osservazione e valutazione (vd. allegati) • Valutazione del prodotto sulla base di criteri predefiniti (chiarezza, comprensibilità, originalità, aspetto artistico, ...) attraverso un questionario somministrato a campione a gruppi diversi (studenti, docenti, collaboratori del progetto).

Esempio di unità di apprendimento (area professionale)

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

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

Quinta tappa:
VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

La 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 l'azione formativa mira a perseguire le competenze, tramite esperienze formative sotto forma di compiti che sollecitano la mobilitazione di conoscenze e abilità, insieme alle capacità personali.

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 fini 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**;
- a. 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 coerenti con il dispositivo EQF);
- b. espressione *del giudizio di padronanza* della competenza dello studente ricordando che questo non può che prevedere livelli positivi.

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 risulta utile e necessario.

Griglia di valutazione della competenza:

Studente _____

Corso _____ Classe _____

Oggetti della valutazione

Attività

Esperienze

Azioni

Valutazione	
Note	

L'équipe _____

Data _____

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 ancore 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.

**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.

Criteria for the validation of the competence rubric

CRITERI	SPECIFICAZIONE
Pertinenza	
Completezza ed essenzialità	
Chiarezza e gradualità	
Utilità	

Allegato

Descrittori che definiscono i livelli del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)

Ciascuno degli 8 livelli è definito da una serie di descrittori che indicano gli esiti di apprendimento rilevanti per le qualifiche di quel livello in qualsiasi sistema di qualifiche			
	Conoscenze	Abilità	Competenze
	<i>Nel QEQ, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche</i>	<i>Nel QEQ, le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano la destrezza manuale e l'uso di metodi, materiali, attrezzature e strumenti)</i>	<i>Nel QEQ, la competenza è descritta in termini di responsabilità e autonomia.</i>
Livello 1 Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 1 sono	<ul style="list-style-type: none"> conoscenze generali di base 	<ul style="list-style-type: none"> abilità di base necessarie per svolgere compiti semplici 	<ul style="list-style-type: none"> lavorare o studiare sotto supervisione diretta in un contesto strutturato
Livello 2 Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 2 sono	<ul style="list-style-type: none"> conoscenze pratiche di base in un ambito di lavoro o di studio 	<ul style="list-style-type: none"> abilità cognitive e pratiche di base necessarie per utilizzare le informazioni rilevanti al fine di svolgere compiti e risolvere problemi di routine utilizzando regole e strumenti semplici 	<ul style="list-style-type: none"> lavorare o studiare sotto supervisione diretta con una certa autonomia
Livello 3 Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 3 sono	<ul style="list-style-type: none"> conoscenze di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio 	<ul style="list-style-type: none"> una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per svolgere compiti e risolvere problemi selezionando e applicando metodi, strumenti, materiali e informazioni di base 	<ul style="list-style-type: none"> assumersi la responsabilità dello svolgimento di compiti sul lavoro e nello studio² adattare il proprio comportamento alle circostanze per risolvere problemi
Livello 4 Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 4 sono	<ul style="list-style-type: none"> conoscenze pratiche e teoriche in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio 	<ul style="list-style-type: none"> una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per creare soluzioni a problemi specifici in un ambito di lavoro o di studio 	<ul style="list-style-type: none"> autogestirsi all'interno di linee guida in contesti di lavoro o di studio solitamente prevedibili, ma soggetti al cambiamento supervisionare il lavoro di routine di altre persone, assumendosi una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento delle attività di lavoro o di studio
Livello 5* Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 5 sono	<ul style="list-style-type: none"> conoscenze pratiche e teoriche ampie e specializzate in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di quelle conoscenze 	<ul style="list-style-type: none"> un'ampia gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per sviluppare soluzioni creative a problemi astratti 	<ul style="list-style-type: none"> gestire e supervisionare in contesti di attività di lavoro o di studio soggetti a cambiamenti imprevedibili valutare e migliorare le prestazioni di se stessi e degli altri
Livello 6** Gli esiti di apprendimento rilevanti	<ul style="list-style-type: none"> conoscenze avanzate³ in un ambito di lavoro o di studio, che richiedono 	<ul style="list-style-type: none"> abilità avanzate, che dimostrano padronanza e innovazione, necessarie 	<ul style="list-style-type: none"> gestire attività o progetti tecnici o professionali complessi, assumendosi la

² Ndt: In francese: ... compiti in un ambito di lavoro o di studio

³ Ndt: in francese, conoscenze approfondite

per il Livello 6 sono	una comprensione critica di teorie e principi	per risolvere problemi complessi e imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio	responsabilità della presa di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili <ul style="list-style-type: none"> ▪ assumersi la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di singoli individui e di gruppi
Livello 7*** Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 7 sono	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conoscenze altamente specializzate, alcune delle quali costituiscono l'avanguardia delle conoscenze in un ambito di lavoro o di studio, quale base del pensiero originale ▪ consapevolezza critica dei problemi legati alle conoscenze in un ambito e all'interfaccia tra ambiti diversi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ abilità di problem solving specializzate, necessarie per la ricerca e/o l'innovazione al fine di sviluppare nuove conoscenze e procedure e per integrare conoscenze provenienti da ambiti diversi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gestire e trasformare contesti di lavoro e di studio complessi e imprevedibili, che richiedono approcci strategici nuovi ▪ assumersi la responsabilità di contribuire alle conoscenze e alle pratiche professionali e/o di valutare le prestazioni strategiche di gruppi
Livello 8**** Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 8 sono	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conoscenze al livello più avanzato di un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra ambiti diversi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese la sintesi e la valutazione, necessarie per risolvere problemi critici nella ricerca e/o nell'innovazione e per ampliare e ridefinire le conoscenze e le pratiche professionali esistenti 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dimostrare un grado elevato di autorità, innovazione, autonomia, integrità scientifica o professionale e un impegno sostenuto verso lo sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro o di studio⁴, tra cui la ricerca

Compatibilità con il Quadro delle Qualifiche dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore

Il Quadro delle Qualifiche dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore propone descrittori per i cicli. I descrittori di ciascun ciclo forniscono una definizione generica degli esiti e delle abilità attesi rispetto alle qualifiche che rappresentano la conclusione di quel ciclo.

* Il descrittore per il ciclo breve di istruzione superiore (all'interno o collegato al primo ciclo), elaborato dalla Iniziativa Congiunta di Qualità quale parte del processo di Bologna, corrisponde agli esiti di apprendimento per il livello 5 del QEQ.

** Il descrittore per il primo ciclo del Quadro delle Qualifiche dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore corrisponde agli esiti di apprendimento per il livello 6 del QEQ

*** Il descrittore per il secondo ciclo del Quadro delle Qualifiche dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore corrisponde agli esiti di apprendimento per il livello 7 del QEQ

**** Il descrittore per il terzo ciclo del Quadro delle Qualifiche dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore corrisponde agli esiti di apprendimento per il livello 8 del Q

⁴ Ndt: in francese, .. processi in un ambito di lavoro o di studio all'avanguardia, compresa la ricerca