MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL FRIULI VENEZIA GIULIA – DIREZIONE GENERALE

UNA SCUOLA PER PERSONE COMPETENTI

LINEE GUIDA PER LA PROGETTAZIONE, LA DIDATTICA, LA VALUTAZIONE E LA CERTIFICAZIONE

Dario Nicoli

INDICE

1. La formazione efficace

2. Condizioni di una formazione efficace

3. Il quadro di riferimento
   3.1 Autorità pubblica: Risultati di apprendimento e riferimento EQF
   3.2 Rete formativa: la Rubrica delle competenze
   3.3 Organismo formativo: piano formativo e unità di apprendimento

4. Il percorso formativo

5. L'Unità di apprendimento

6. La metodologia di valutazione
   6.1 Valutazione formativa e valutazione finale

7. La metodologia di certificazione
   7.1 Certificato delle competenze
   7.2 Certificazione Europass
   7.3 Attestazione impresa

Glossario
Bibliografia
Sitografia

1. La formazione efficace

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 e consapevoli di partecipare ad un processo comune di crescita interculturale.
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.
Questa meta viene perseguita 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 i 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.

La didattica delle competenze si fonda sul presupposto che gli studenti apprendono meglio quando costruiscono il loro sapere in modo attivo attraverso situazioni di apprendimento fondate sull'esperienza. Aiutando gli studenti a scoprire e perseguire interessi, si può elevare al massimo il loro grado di coinvolgimento, la loro produttività, i loro talenti. L'insegnante non si limita a trasferire le conoscenze, ma è una guida in grado di porre domande, sviluppare strategie per risolvere problemi, giungere a comprensioni più profonde, sostenere gli studenti nel trasferimento e uso di ciò che sanno e sanno fare in nuovi contesti. I "prodotti" dell'attività degli studenti, insieme a comportamenti e atteggiamenti che essi manifestano all'interno di compiti costituiscono le evidenze di una valutazione attendibile, ovvero basata su prove reali ed adeguate.
Il valore della didattica per competenze è definita dalla seguenti mete formative:

- formare cittadini consapevoli, autonomi e responsabili;
- riconoscere gli apprendimenti comunque acquisiti;
- favorire processi formativi efficaci in grado di mobilitare le capacità ed i talenti dei giovani rendendoli responsabili del proprio cammino formativo e consapevoli dei propri processi di apprendimento, verso la competenza di "imparare a imparare";
- caratterizzare in chiave europea il sistema educativo italiano rendendo possibile la mobilità delle persone nel contesto comunitario;
- favorire la continuità tra formazione, lavoro e vita sociale lungo tutto il corso della vita;
- valorizzare la cultura viva del territorio come risorsa per l'apprendimento;
- consentire una corresponsabilità educativa da parte delle famiglie e della comunità territoriale.

Una scuola che si proponga di sviluppare una formazione efficace pone al centro del suo compito il "*coltivare talenti*" di tutti i cittadini, senza esclusione di nessuno, e propone la cultura come esperienza ed appropriazione personale in vista di un progetto di vita significativo. La formazione è efficace se non opera su saperi inerti, ma *valorizza la cultura realmente vissuta* (civica, professionale, umanistica quanto scientifica) stimolando lo studente alla ricerca ed alla scoperta dei significati, dei valori, dei metodi, così da acquisire coscienza personale, consapevolezza del mondo, competenze attuali.

2. Condizioni di una formazione efficace

I motivi che militano a favore della formazione efficace sono:

1. Contrastare la decadenza della didattica per discipline e l'impoverimento esistenziale e professionale della figura del docente.
2. Fornire ai giovani una proposta culturale adeguata al nostro tempo, europea, aperta al contesto.
3. Sostenere un apprendimento degli studenti efficace, documentato, utile e dotato di senso, spendibile nella società e capace di contribuire al suo miglioramento, in una prospettiva di maggiore responsabilità e protagonismo.
4. Valorizzare la comunità educativa e l'organizzazione come risorsa per l'apprendimento.

Contrastano la presente proposta i seguenti fattori:

- Assenza di una volontà di miglioramento, con varie giustificazioni: politica (prima deve cambiare il quadro generale…), ideologica (tornare alla "scuola seria"…magari quella che si è contestata in gioventù); sindacale (con quello che prendo, ciò che faccio è già troppo), motivazionale (quanto manca alla pensione?).
- Assenza di guida nell'ambito dell'istituto.
- Assenza di una "minoranza creativa" che condivide e sposa il progetto e che è in grado di fornire un coordinamento efficace ed efficiente.
- Assenza di occasioni formative, di strumenti e di modelli di riferimento.

La proposta richiede le seguenti condizioni:

- Presenza di una **guida** chiara e continuativa dell'istituto (percorso almeno triennale).
- Presenza di un **gruppo** convinto e coeso.
- Presenza di un **coordinamento** efficace ed efficiente. Presenza di un **modello** di riferimento e di **strumenti** fondati e pratici, di una formazione accompagnante.

Tali condizioni sono in grado di contrastare l'assenza di **volontà di miglioramento**, poiché tolgono alibi e consentono di porre esplicitamente sul piano personale la domanda di coinvolgimento.

Tre sono le piste di lavoro su cui si rende possibile la proposta:

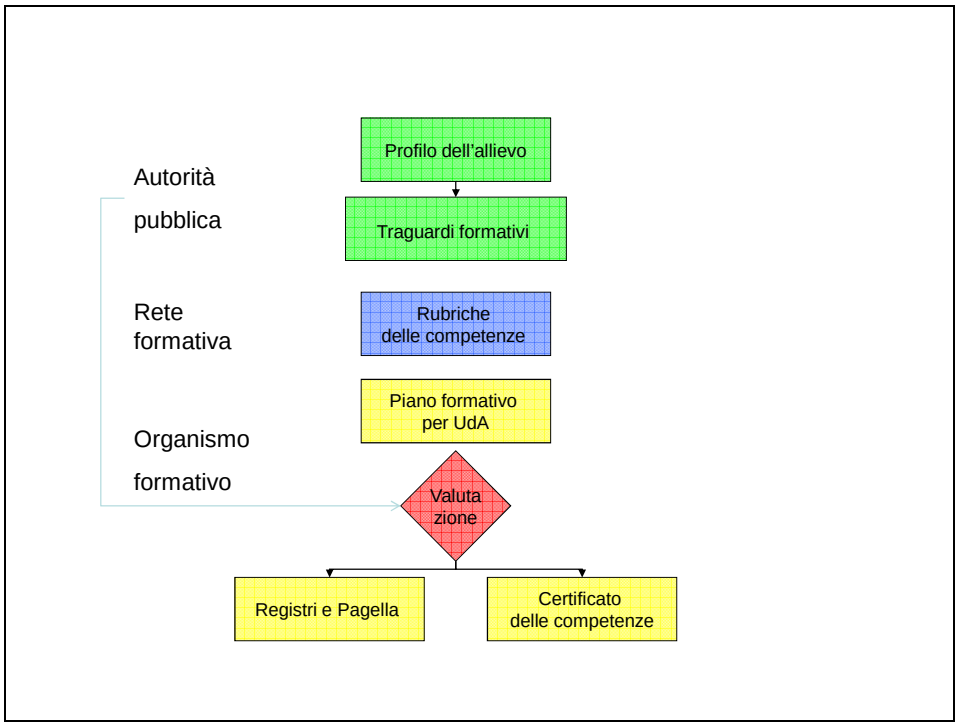
1. **Rinnovare la didattica ordinaria** selezionando i nuclei portanti del sapere, attivando le risorse cognitive, emotive, e pratiche e metodologiche del sapere, mobilitando gli studenti ed il contesto, coinvolgendoli nella consapevolezza dei prodotti e dei processi del loro apprendimento.
2. **Introdurre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

La strategia di sviluppo della didattica per persone competenti richiede:

- Una piano d'azione pluriennale da parte del dirigente scolastico
- La presenza di docenti facilitatori del cambiamento (tutor-accompagnatori)
- Consigli di classe disponibili al coinvolgimento diretto
- Un metodo e dei sussidi che favoriscono un **impegno ragionevole** da parte dei docenti.

3. Il quadro di riferimento

Perché si possa impostare una didattica per competenze occorrono tre attori, ognuno dei quali assolve a specifici compiti, così come definito dallo schema seguente:



3.1 Autorità pubblica: risultati di apprendimento e riferimento EQF

L'autorità pubblica, nell'ambito dei sistemi educativi rinnovati, non più basati sulla prospettiva dei programmi e quindi dei contenuti (ciò che portava ad una didattica basata esclusivamente sull'epistemologia delle discipline) bensì degli esiti di apprendimento sotto forma di competenze, ha il compito di elaborare le *indicazioni* che comprendono in particolare due elementi rilevanti per porre in atto il processo formativo e valutativo/certificativo:

- Il *profilo educativo dell'allievo*, elaborato nell'ambito delle competenze dell'autorità pubblica, indica le mete finali dei percorsi formativi in quanto caratteristiche che un giovane dovrebbe *sapere* e *fare* per *essere* l'uomo e il cittadino che è lecito attendersi da lui in questo momento della sua crescita globale. È il punto di convergenza dell'azione educativa e formativa dell'organismo (scuola, cfp) e si riferisce alla persona (non alle discipline ed ai loro contenuti) come soggetto unitario; oggi i tratti salienti del *profilo educativo* ci vengono indicati con le competenze *chiave di cittadinanza* proposte dal Consiglio europeo e, in forma un po' diversa ma coerente, dal nostro Ministero.
- I *traguardi formativi* che costituiscono gli esiti di apprendimento del processo formativo, elaborati secondo la struttura proposta dal Quadro europeo dei Titoli e delle certificazioni - EQF, ovvero competenze articolate in abilità e conoscenze essenziali. Il superamento del programma a favore del curricolo indica che siamo in una situazione di "costruttivismo pedagogico" che valorizza la capacità dell'istituzione di valorizzare al meglio le proprie risorse e le caratteristiche del contesto al fine di perseguire le mete indicate. È un sistema *knowledge outcome*, ovvero centrato sugli apprendimenti in uscita dai percorsi formativi.

Si presenta lo schema EQF con l'indicazione dei primi 4 livelli; il terzo è lo standard europeo per la qualifica professionale, mentre il quarto lo è per il diploma o baccalaureato.

LIVELLI	*Nel EQF, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche*	*Nel EQF, 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)*	*Nel EQF la competenza è descritta in termini di responsabilità e autonomia.*
1	- conoscenze generali di base	- abilità di base necessarie per svolgere compiti semplici	- lavorare o studiare sotto supervisione diretta in un contesto strutturato
2	- conoscenze pratiche di base in un ambito di lavoro o di studio	- 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	- lavorare o studiare sotto supervisione diretta con una certa autonomia
3	- conoscenze di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio	- una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per svolgere compiti e risolvere problemi selezionando e applicando metodi, strumenti, materiali e informazioni di base	- assumersi la responsabilità dello svolgimento di compiti sul lavoro e nello studio - adattare il proprio comportamento alle circostanze per risolvere problemi
4	- conoscenze pratiche e teoriche in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio	- una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie per creare soluzioni a problemi specifici in un ambito di lavoro o di studio	- 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

3.2 Rete formativa: la rubrica delle competenze

A differenza di altri Paesi, l'autorità pubblica italiana non ha fornito riferimenti né per l'impostazione didattica né per la valutazione e la certificazione. Essa si è limitata ad esprimere enunciati di competenza[1], tralasciando di definire gli standard ovvero l'insieme di elementi che costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari. Fissare dei parametri per la riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti è importante, perché è una garanzia per gli utenti e gli altri soggetti coinvolti. Nella prospettiva che qui stiamo delineando, centrata sugli esiti di apprendimento (*knowledge outcome*) e articolata sulla linea cognitivista e costruttivista, più che di standard preferiamo parlare di livelli di competenza intesi come soglie in movimento. Ogni livello è formulato in un **descrittore** che, grazie al suo collegamento con l'indicatore, esprime i diversi modi in cui la persona fronteggia il compito, dal livello essenziale a quello dell'eccellenza, mostrando, insieme al sapere e al saper fare, gli atteggiamenti affettivo-relazionali, sociali, pratico-operativi, cognitivi, di meta competenza e di problem solving e meta cognitivi da assumere nell'elaborare quel sapere e nell'affrontare la realtà per poter essere riconosciuta competente. Indicatori Evidenze e e livelli sono indispensabili per consentire una didattica per competenze non malintesa né caotica; è malintesa quando il lavoro dei docenti è centrato, invece che sulle competenze, sulle conoscenze (discipline teoriche) oppure sulle abilità (discipline tecnico-pratiche); è caotica quando, pur in un approccio per competenze, ognuno utilizza modelli e descrittori propri, impedendo così la riconoscibilità delle acquisizioni tra attori diversi e la consapevolezza dell'allievo rispetto a "ciò che fa la differenza" per diventare sempre più competente. Il modello EQF sopra riportato offre un preciso riferimento per l'individuazione degli indicatori- delle evidenze, sottolineando come distintivi e qualificanti della competenza siano i processi della responsabilità e dell'autonomia. Altro aspetto peculiare sembra essere la capacità di "adattare il proprio comportamento alle circostanze per risolvere problemi" e di gestire i propri apprendimenti in contesti di lavoro o di studio soggetti a cambiamenti prevedibili e imprevedibili, nel quale si possono leggere almeno due processi tra loro collegati, quello di *transfer*, cioè la capacità di riutilizzare un sapere/saper fare già acquisito in una nuovo contesto, modificandolo in relazione ai vincoli posti da quest'ultimo e quello di *problem solving*, che comporta il selezionare tra i propri saperi/ saper fare quelli utili per affrontare una situazione problematica e collegarli rendendoli operativi e rielaborandoli allo scopo di produrre una soluzione. Altro aspetto distintivo della competenza, che viene da una fonte diversa dall'EQF, e cioè il programma OCSE-PISA, sta nella capacità di giustificare le scelte fatte/le procedure adottate per affrontare il compito o per risolvere il problema e di tenerle sotto controllo, capacità che richiede un processo di ricostruzione. I processi appena nominati (transfer, problem solving ricostruzione), legittimati da modelli e programmi internazionali come l'EQF e il PISA, erano stati già nell'ultimo quarto del secolo scorso esplorati nella letteratura e nella ricerca psicopedagogica[2].

---

[1] Vedi l'obbligo di istruzione ed i traguardi formativi (impropriamente chiamati "standard") dell'Istruzione e formazione professionale

[2] Nel breve spazio di una nota, citiamo alcuni riferimenti fondamentali, come il movimento cognitivista, con la sua attenzione ai processi che avvengono nella "scatola nera" dell'apprendimento e con notevoli implicazioni per quel che riguarda l'interesse nei confronti dei processi di memoria, attenzione, elaborazione dell'informazione, ma anche per la concezione di "insegnabilità" delle strategie e delle abilità di pensiero. In questo ambito si sono sviluppati due importanti filoni di studio tra essi connessi: quello sul processo del transfer (già avviato dalla psicologia della Gestalt e da Bruner), nell' ambito della questione dell' *apprendere ad apprendere* e quello sulla consapevolezza da parte dell'individuo dei propri processi cognitivi (J.Flavell 1981, Brown 1982), che anticipa l'interesse attuale della ricerca per i processi metacognitivi, per la abilità di studio e per la loro incidenza sul curricolo, sviluppati da Boscolo (1986), Mason (1992), Cornoldi (1995) e Margiotta (1997 e 2007). Altri importanti contributi in tal senso quelli di Ausubel (1987) sull'apprendimento significativo e di E.Gagnè (1989) sulla conoscenza dichiarativa, procedurale e immaginativa.

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

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

La **rubrica delle competenze,** articolata sul quinquennio**,** rappresenta una matrice che ci consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- Le conoscenze ed abilità più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento, ovvero quelle che si collocano al centro di quella "mobilitazione" attiva del sapere.
- Indicatori, ovvero le evidenze che costituiscono il riferimento processuale e dinamico della competenza;
- I livelli della competenza (EQF) che il soggetto mette in evidenza nel presidio di quei compiti;

Si presenta di seguito un esempio di rubrica di competenza – relativa a "Consapevolezza ed espressione culturale - composta di tre sezioni:

- la prima presenta i traguardi formativi, definiti per competenze articolate in abilità e conoscenze, tratte dalle bozze di regolamenti dell'istruzione tecnica, con la specificazione degli indicatori sulla colonna di sinistra;
- la seconda presenta i livelli di padronanza EQF della competenza, definiti sulla base di criteri comuni, propri degli indicatori scelti come evidenze (attive) della competenza.
- la *sez. A* è normativa: direttamente dalle fonti ministeriali riporta competenza, abilità e conoscenze;
- la *sez. B* indica e descrive le evidenze, i saperi essenziali, i compiti;
- la *sez. C* sgrana la competenza nei quattro livelli dell'EQF. Qualora non siano fornite da fonti normative, le reti di scuole formulano anche abilità e conoscenze della sezione A.

  Le sezioni B e C sono elaborate dalle reti di scuole anche con riferimento alla ricerca pedagogico-didattica e disciplinare, ai contributi delle associazioni professionali e all'esperienza dei docenti.

SEZIONE A: Traguardi formativi		
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA	**CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE** ***con riguardo alle competenze relative all'identità storica e sociale***	
FONTI DI LEGITTIMAZIONE	Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18.12.2006; Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 23.04.2008 D.M.139/200; Regolamento e Linea guida Istituti Tecnici e Professionali 2010	
COMPETENZE SPECIFICHE	**ABILITA'**	**CONOSCENZE**
Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche (1° biennio) Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo Correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento (2°biennio e 5°anno)	***Geografia e uso umano del territorio–Primo biennio*** Interpretare il linguaggio cartografico, rappresentare i modelli organizzativi dello spazio in carte tematiche, grafici, tabelle Individuare i diversi ambiti spaziali di attività e di insediamenti Analizzare il rapporto uomo-ambiente Riconoscere i tipi e i domini climatici Descrivere la necessità della salvaguardia degli ecosistemi Riconoscere gli aspetti fisico-ambientali, climatici e storico- economici dell'Italia e dell'Europa Riconoscere gli aspetti fisico-ambientali, climatici e storico-economici degli altri continenti Analizzare la ripartizione del mondo attraverso casi significativi ***Identità e cultura storica - Primo biennio*** Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio-tempo Identificare gli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi diversi **Comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale** Utilizzare le conoscenze per periodizzare la storia antica ed alto- medievale Sperimentare semplici procedure di lavoro storiografico: scegliere e classificare dati e informazioni, comparare fenomeni storici, sociali ed economici in prospettiva diacronica e sincronica Analizzare storicamente problemi ambientali e geografici Paragonare diverse interpretazioni di fatti o fenomeni storici, sociali o economici	***Geografia e uso umano del territorio - Primo biennio*** Geografia e suoi strumenti di rappresentazione degli aspetti spaziali: reticolato geografico, vari tipi di carte e loro caratteristiche, uso delle immagini, strumenti numerici, fusi orari Organizzazione del territorio: luogo, territorio, regione, paesaggio geografico Fattori ambientali fisico-chimici e biotici Classificazione dei climi Ruolo dell'uomo nei cambiamenti micro-climatici (squilibrio ambientale e inquinamento) Europa e sue articolazioni regionali Specificità delle regioni italiane Unione Europea sotto il profilo politico ed economico ***Identità e cultura storica - Primo biennio*** Le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale I principali fenomeni storici e le coordinate spazio-tempo che li determinano I principali fenomeni sociali, economici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture Conoscere i principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea I principali sviluppi storici che hanno coinvolto il proprio territorio Le civiltà antiche e alto- medievali, con approfondimenti significativi dal popolamento del pianeta all'impero carolingio Strutture ambientali ed ecologiche, fattori ambientali e paesaggio umano Le diverse tipologie di fonti, le principali procedure del lavoro storiografico e i problemi della costruzione della conoscenza storica Elementi di storia economica, delle tecniche, del lavoro e sociale in dimensione generale, locale e settoriale

COMPETENZE SPECIFICHE	ABILITA'	CONOSCENZE
Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche (1° biennio) Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo Correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento (2°biennio e 5°anno)	***Identità e cultura storica Secondo biennio*** Inquadrare i fenomeni storici relativi alle storie settoriali nel periodo di riferimento utilizzando gli strumenti storiografici proposti Analizzare testi di diverso orientamento storiografico per confrontarne le interpretazioni Comunicare con il lessico delle scienze storiche e sociali Utilizzare le fonti storiche del territorio ***Quinto anno*** Collegare alla storia generale le storie settoriali relative agli indirizzi di riferimento Istituire relazioni tra l' evoluzione scientifica e tecnologica, il contesto socio-economico, i rapporti politici e i modelli di sviluppo Produrre testi argomentativi o ricerche su tematiche storiche, utilizzando diverse tipologie di fonti Analizzare storicamente campi e profili professionali Utilizzare il metodo comparativo per problematizzare e spiegare differenti interpretazioni storiche	***Identità e cultura storica - Secondo biennio e quinto anno*** Le civiltà basso- medievali e moderne, con approfondimenti significativi dalla civiltà feudale italiana ed europea del secolo X alle grandi questioni del XIX secolo La storia generale e le sue principali specializzazioni settoriali (ambientale, locale, politico-istituzionale, sociale, economica, culturale, scientifico- tecnologica) Principali strumenti storiografici per individuare e descrivere persistenze e mutamenti (continuità/ discontinuità, innovazione, cesure, rivoluzione, restaurazione, decadenza, crisi, progresso, struttura, congiuntura, ciclo, tendenza, evento, conflitto, trasformazione, transizione, crisi) ***Quinto anno*** La genesi del mondo contemporaneo, con approfondimenti significativi dalla seconda rivoluzione industriale al quadro geopolitico attuale I rapporti tra storia settoriale e ambiti professionali Le innovazioni scientifiche e tecnologiche e le condizioni storiche della loro diffusione Le dimensioni e le scale locali, regionali, nazionali, continentali, planetarie dei fenomeni storici e sociali

.

SEZIONE B: Evidenze, nuclei essenziali, compiti, sviluppati lungo tutto l'arco del quinquennio, apparentando le competenze affini del biennio e del triennio			
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA		**CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE** ***con riguardo alle competenze relative all'identità storica e sociale***	
FONTI DI LEGITTIMAZIONE		Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18.12.2006; Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 23.04.2008 D.M.139/2007; Regolamento e Linea guida Istituti Tecnici e Professionali 2010	
COMPETENZE SPECIFICHE	**EVIDENZE**	**SAPERI ESSENZIALI**	**COMPITI**
Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali. (1° biennio) Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo Correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento (2° biennio e 5°anno)	Collocare fatti ed eventi nel tempo e nello spazio, in dimensione sincronica e diacronica, riconoscere gli elementi fondanti delle civiltà studiate e la loro evoluzione, misurare la durata cronologica degli eventi storici e rapportarli alle periodizzazioni fondamentali. Selezionare, confrontare e interpretare informazioni da fonti e documenti di varia origine e tipologia (reperti di epoche diverse, documenti scritti, risorse in rete,….) . Individuare i possibili nessi causa - effetto, cogliendone il diverso grado di rilevanza. Ricercare e individuare nella storia del passato le possibili premesse di situazioni della contemporaneità e dell'attualità. Riconoscere il valore della memoria delle violazioni di diritti dei popoli per non ripetere gli errori del passato. Individuare le tracce della storia nel proprio territorio e rapportarle al quadro socio-storico generale.	La dimensione diacronica e sincronica dei fenomeni storici; L'Italia, l'Europa, gli altri continenti e i loro stati più importanti La demografia, gli indicatori demografici in rapporto ai problemi delle risorse, della salute e dell'istruzione a livello mondiale I vari tipi di carte geografiche, tematiche e l'atlante storico Fatti, eventi e periodizzazione storica; Le strutture organizzative della realtà umana: struttura familiare, sociale, politica, economica, la loro evoluzione storica e la diversa configurazione nello spazio geografico. Le dimensioni religiosa, culturale e tecnologica, la loro evoluzione storica e la diversa configurazione nello spazio geografico Le fonti storiche: reperimento, confronto, analisi; Organizzazione delle principali civiltà del mondo antico; Evoluzione delle società e delle organizzazioni politiche. Incontro-scontro tra alcune civiltà, con particolare riferimento: al bacino del Mediterraneo come culla dell'Europa, allo scontro tra civiltà d'Oriente e d'Occidente, dal periodo antico, all'alto medioevo, alle Crociate, all'Età moderna, fino alle attuali minacce	**Primo biennio** Analizzare e organizzare linee del tempo parallele delle principali civiltà della storia antica Realizzare, sulla base di materiali forniti dal docente, mappe concettuali relative ai contenuti via via svolti, anche per confrontare gli aspetti rilevanti delle diverse civiltà a seconda delle differenze/analogie nelle loro strutture; Analizzare l'evoluzione nel tempo e diverse configurazioni nello spazio geografico della struttura familiare, in relazione a quella sociale, economica, politica. Ricostruire attraverso plastici, ipertesti, elaborazioni grafiche e/o multimediali scenari relativi alle civiltà studiate Reperire nell'ambiente di vita reperti e vestigia della storia, dell'arte, della cultura del passato: farne oggetto di analisi, rapporti, relazioni, presentazioni, nel confronto con l'attualità e con riferimenti al quadro storico generale **Secondo biennio** Individuare e confrontare notizie e documenti da fonti diverse; Riconoscere e confrontare elementi strutturali delle varie civiltà affrontate; Analizzare i principali eventi storico-politici individuando i possibili principali nessi causa-effetto Analizzare l'evoluzione nel tempo e nello spazio geografico delle strutture politiche (forme di stato e di governo), anche nel confronto tra la propria

	Interpretare i rapporti tra i fenomeni storici e il loro contesto sociale, scientifico e culturale, con particolare riferimento all'evoluzione della tecnologia e alla reciproca interazione tra questa e la dimensione sociale. Individuare il ruolo che le strutture organizzative della civiltà (familiare, sociale, politica, economica) hanno nella vita umana e il rilievo delle dimensioni religiosa, culturale e tecnologica, analizzarne le trasformazioni nel tempo e le diverse configurazioni nello spazio geografico. Leggere e comprendere indagini e sviluppare percorsi di ricerca demografica, con l'utilizzo degli strumenti e della metodologia appropriata.	integraliste e alla convivenza di popoli diversi di Oriente e Occidente conseguente agli spostamenti sul pianeta; Linee essenziali dello sviluppo della civiltà romana; Feudalesimo e nascita della borghesia cittadina e del ceto mercantile; scoperte geografiche e mercantilismo; prima e seconda rivoluzione industriale, nascita del capitalismo e del proletariato; lotta di classe; postcapitalismo, economia globale; Evoluzione della cultura: dal pensiero antico, al Medioevo al Rinascimento. La Nuova Scienza, le scoperte scientifiche e le invenzioni tecnologiche; l'Illuminismo e le grandi Rivoluzioni; lo sviluppo recente della tecnologia, i grandi temi ambientali e bioetici; L'evoluzione politica dell'Europa dalle monarchie assolute agli stati liberali; le Costituzioni, la nascita dell'idea di nazione ed il Risorgimento in Italia; Colonialismo; imperialismi; nazionalismi, genocidi nel '900 nel mondo, dall'Armenia al Sudan. Le due Guerre; le rivoluzioni russe e l'URSS da Lenin a Stalin; i totalitarismi; leggi razziali e deportazioni; la resistenza Italiana ed Europea; La seconda metà del secolo: il dopoguerra e il nuovo ordine mondiale; L'Italia e la nascita della Repubblica. Affermazione delle democrazie, evoluzione dei costumi sociali e familiari. Il lavoro delle donne e la scolarizzazione di massa; Sviluppo economico; evoluzione tecnologica, scoperte scientifiche; la disgregazione del blocco sovietico; squilibri tra Nord e Sud del mondo ela questione demografica; l'immigrazione e la società multietnica. L'Europa tra processi di unificazione, nuovi nazionalismi, nascita di nuovi stati e minacce integraliste; L'aspirazione alla costruzione di un sistema mondiale pacifico: l'ONU.	situazione e altre Ricostruire manufatti scientifici e tecnologici del passato **Quinto anno** Sulla base di documenti storici e di possibili testimonianze, , sviluppare un dibattito, compiendo interpretazioni e valutazioni, facendo ipotesi e traendo pertinenti conclusioni su eventi storico-politici del Novecento, anche analizzando i nessi premessa-conseguenza tra gli eventi Reperire informazioni e documenti, compresi quelli cinematografici (filmati, documentari) per ricostruire episodi ed eventi rilevanti anche del recente passato; Analizzare le conseguenze sociali, economiche culturali e politiche delle principali scoperte scientifiche, interpretando le possibili applicazioni della tecnologia nella società; Interpretare gli aspetti critici del rapporto sviluppo tecnologico/questione ambientale Analizzare anche attraverso la lettura di carte tematiche e grafici di diversa tipologia, i fondamentali problemi demografici e la crisi demografica nel mondo occidentale Sviluppare un percorso "dalle storie alla storia", ricostruendo la storia della propria comunità nei periodi considerati, anche con utilizzo, ove possibile, di interviste. Progettare e realizzare pagine web su un tema socio-storico rilevante

SEZIONE C: Livelli di padronanza (EQF)			
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA	**CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE *con riguardo alle competenze relative all'identità storica e sociale***		
LIVELLI EQF			
1 *Svolgere compiti semplici, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato*	**2** *Svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici, sotto la supervisione con un certo grado di autonomia*	**3** *Svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni* *Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio.* *Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi*	**4** *Risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio* *Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti.* *Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio*
Colloca nella linea del tempo i grandi eventi che caratterizzano periodizzazioni e cesure; Enumera fatti storici in ordine diacronico e conosce gli elementi essenziali delle civiltà studiate; Individua con l'assistenza di altri informazioni da un numero limitato di fonti e documenti; le distingue e le mette in relazione se guidato; Ricostruisce attraverso manufatti, rappresentazioni grafiche o iconiche con la guida di altri, elementi strutturali delle civiltà studiate; Individua alcuni aspetti dell'interazione uomo-ambiente in contesti noti e con l'ausilio di riferimenti dati dall'insegnante.	Colloca nel tempo e nello spazio i principali eventi della storia Seleziona e presenta i fatti storici e gli elementi strutturali principali delle civiltà studiate individuando alcune relazioni sia in senso diacronico che sincronico Individua autonomamente informazioni da un numero contenuto di fonti e documenti diversi; le confronta, le organizza in schemi e scalette e le mette in relazione Individua nessi premessa-conseguenza rilevanti nei fatti e nei fenomeni presi in considerazione Individua gli elementi del passato nel proprio ambiente e li sa collocare Individua le interazioni uomo-ambiente in relazione alle caratteristiche di un territorio e le soluzioni apportate dall'uomo nel tempo e nello spazio per adattarsi all'ambiente. Riscontra i limiti e le regole posti a tale intervento.	Colloca nel tempo e nello spazio, in senso diacronico e sincronico, fatti, eventi, elementi strutturali delle civiltà prese in considerazione Mette in relazione e confronta elementi strutturali delle civiltà studiate, le modificazioni e trasformazioni, individuando nessi causa/effetto e premessa/conseguenza e ripercussioni nei tempi successivi Mette a confronto fonti diverse indicate dall'insegnante, individua informazioni, le sa valutare e organizzare in schemi, mappe, scalette; sa ricavarne saggi, relazioni, ipotesi di lavoro; Utilizza con sufficiente proprietà il metodo storiografico e il linguaggio specifico; Individua le interazioni uomo-ambiente e propone regole per rispettare le risorse e i beni dell'ambiente naturale e di quello ~~già~~ antropizzato~~;~~	Mette in relazione con sicurezza civiltà diverse in senso diacronico e sincronico collocando nel tempo e nello spazio fatti, eventi e problematiche, cogliendone la rilevanza~~;~~ Confronta le strutture di civiltà, ne sa cogliere gli elementi di continuità e discontinuità, le differenze e le somiglianze; le trasformazioni nel tempo. Analizza e interpreta i fatti e gli eventi e li verifica attraverso l'analisi di fonti documentali e testimoniali assunte da canali diversi: bibliografie, reperti, testimoni, Internet Utilizza con proprietà il linguaggio specifico e le fonti, dalle quali sa scegliere e organizzare con efficacia le informazioni; Individua i nessi tra fenomeni della contemporaneità ed il passato; sa utilizzare le informazioni storiche per interpretare e valutare il presente Sa mettere in relazione la cultura storica con le dimensioni della cultura civica e sviluppare collegamenti tra la storia, la geografia umana e la demografia.. Propone esempi diversificati e significativi sulle interazioni uomo-ambiente ~~e~~ regole per rispettare le risorse e i beni dell' ambiente naturale oltre che di quello già antropizzato

3.3 Organismo formativo: piano formativo e unità di apprendimento

L'organismo formativo (scuola, centro di istruzione e formazione professionale…) ha il compito di costruire il piano di intervento, tenuto conto delle caratteristiche del contesto (allievi, territorio, istituto…). Tale modello presenta un meccanismo molto flessibile che consente di valorizzare al meglio le opportunità contestuali, di personalizzare i percorsi, di dare consistenza reale ai prodotti e di attivare processi di **conquista piuttosto che di mera riproduzione della conoscenza**, fornendo quindi un'opportunità di vera collaborazione con le persone coinvolte.
Richiede di contro maggiore competenza e deontologia professionale negli operatori, in considerazione della necessità di un rinnovamento metodologico richiesto dalle modifiche culturali e sociali.

L'attore principale del processo formativo è costituito dal **gruppo/comunità dei docenti aggregati sia per assi culturali/aree professionali sia per consigli di classe**.
La centralità della comunità di apprendimento consente di svolgere i passi indispensabili per una didattica per competenze:

- Aggregare le discipline per assi culturali e identificare i "saperi essenziali" **nuclei portanti**
- Scegliere un **approccio misto**, che alterna – in modo intelligente – lezioni, compiti, laboratori, esperienze
- Sospendere il giudizio e incoraggiare il cammino, tollerando anche incertezze o errori purché vi sia dedizione e impegno
- Seguire ciò che l'esperienza ci ha insegnato: aspetti che sollecitano la curiosità, errori da evitare, variazioni che richiamano l'attenzione, momenti in cui è possibile chiedere rigore e "disciplina"
- Evitare la dispersione del tempo e la noia
- Sollecitare gli studenti a proporre pubblicamente l'esito del proprio lavoro.

Il compito del consiglio di classe, in particolare, consiste nel definire il *piano formativo,* lo strumento della pianificazione del lavoro del consiglio di classe, nel quale viene indicato, secondo una rete di unità di apprendimento, ciò che intende fare lungo il percorso degli studi, suddividendo per anni il tempo totale, come lo intende fare, con quale ripartizione dei compiti tra i docenti, con quali risorse e tempi.
Il piano formativo è un canovaccio che viene gestito dal consiglio di classe adattandolo e modificandolo a seconda del cammino e delle sue verifiche, così da mirare sempre meglio i risultati di apprendimento da esso previsti.

4. Il percorso formativo

Il *Percorso formativo* rappresenta, nell'ambito del piano dell'offerta formativa dell'Istituto, il documento di progettazione elaborato dal dipartimento e dal consiglio di classe, ciascuno per la parte di sua pertinenza consiglio di corso, tramite il quale si indicano il profilo, le caratteristiche della comunità professionale e le sue valenze educative, culturali e professionali, i risultati di apprendimento da perseguire sotto forma di competenze articolate in abilità e conoscenze, gli orari e gli insegnamenti per assi culturali ed area di indirizzo (considerando anche l'eventuale curvatura decisa dall'Istituto e l'utilizzo della flessibilità oraria), le scansioni periodiche le scansioni anno per anno, il processo di apprendimento strutturato per UdA - anche con specificazione delle modalità di personalizzazione ed individualizzazione indicazione delle esperienze e dei compiti-problema, dei criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero del mancato raggiungimento dei risultati scolastici,, della visita di istruzione e degli eventi, del portfolio dello studente, dei libri di testo e dei sussidi anche virtuali - il metodo di valutazione (prove, tempi, standard), infine i titoli e le certificazioni rilasciati.
Esso esprime la responsabilità dell'istituzione scolastica "nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento", in coerenza con il principio costituzionale di autonomia, garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale (art. 1, Dpr 275/99).

Il Percorso formativo si articola nel modo seguente:

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

Tale percorso è definito, nella parte operativa, dalla sequenza delle Unità di apprendimento previste:

ELENCO DELLE UNITA' DI APPRENDIMENTO

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

A proposito dei risultati di apprendimento da perseguire sotto forma di competenze articolate in abilità e conoscenze, è da precisare che competenze comuni e competenze di indirizzo concorrono entrambe a costruire le competenze chiave europee indicate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18.12.2006. Le competenze chiave sono indicate, fina dalla Risoluzione di Lisbona del 2000, come indispensabili per costruire la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupazione. Esse rappresentano le finalità generali e il significato del sapere; il percorso formativo trova in esse il nesso unificante di natura cognitiva, metodologica, sociale e relazionale. Per questo motivo, si è scelto si propone di iscrivere tutte le competenze dell'area comune di istruzione, che fanno capo agli assi culturali, dentro le competenze chiave europee di riferimento. Le competenze di asse culturale diventano quindi competenze specifiche delle competenze chiave europee. Poiché il percorso formativo prende in esame l'intero corso di istruzione secondaria di secondo grado, sono state assunte come competenze specifiche anche le competenze del biennio indicate dal DM 139/2007. Nell'ambito delle competenze europee di riferimento, possono essere ricomprese anche le competenze di cittadinanza indicate dallo stesso decreto.
Le competenze di indirizzo, pur concorrendo naturalmente anch'esse alla costruzione delle competenze chiave, sono state tenute separate possono essere analizzate separatamente, per permetterne una più specifica declinazione al fine del loro perseguimento nel percorso formativo e della loro certificazione, anche ai fini professionali.

5. L'Unità di apprendimento

L'unità di apprendimento costituisce la struttura di base dell'azione formativa; insieme di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione più attendibile.
Possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (asse culturale). Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente. Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.
In forma schematica possiamo dire che l' UdA si caratterizza per questi aspetti (definiti già nella sua progettazione):

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

Il criterio di fondo cui riferirsi è la possibilità di sollecitare i talenti dei giovani e di stimolarli alla ricerca, a prendere il cammino. Occorre insegnare per compiti con consegne chiare e stimolanti, variare le situazioni di apprendimento ed il modo di implicazione con gli studenti, puntare talvolta sullo stupore e sul contrasto con il punto di vista usuale.
Va sospeso per un certo tratto l'intento didascalico che si risolve nel riversare sugli interlocutori quantità rilevanti di nozioni e regole, per sostituirlo con l'intento di sollecitare curiosità, definire un percorso di studio, fornire strumenti e stimolare la riflessione e la strutturazione del sapere acquisito. In questo modo, *si impara lavorando.*

Si presenta una UdA tipo, elaborata dalla "Rete Veneta per le competenze", dal titolo "Domani lavoro?". Essa è composta da:

- scheda progettazione UdA
- consegna agli studenti
- piano di lavoro UdA con specificazione delle fasi e diagramma di Gantt.

Questa struttura così impegnativa va riservata alle UdA di medio-grandi dimensioni, in grado di coinvolgere tendenzialmente quasi tutto il Consiglio di classe, e quindi previste in numero ridotto; mentre per le UdA piccole, ovvero la grande maggioranza, si può procedere con un impianto ridotto, più intuitivo.

1) SCHEDA PROGETTAZIONE UDA

UNITA' DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	Domani lavoro?
Prodotti	Presentazione di un grafico e di un panel di aziende del territorio Presentazione multimediale ad altre classi dei diversi tipi di contratto di lavoro Glossario
Competenze mirate Comuni/cittadinanza professionali	**Competenze sociali e civiche:** Utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e creativo nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi; analizzare il valore, i limiti e i rischi delle varie soluzioni tecniche per la vita sociale e culturale con particolare riferimento alle questioni della sicurezza, della salute e della tutela ambientale, anche nell'ottica dell'apprendimento permanente Agire in modo autonomo e responsabile Comunicare nella madrelingua: Redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali Competenze multimediali Utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete

Abilità	Conoscenze
Analizzare, collegandosi anche alle questioni affrontate nei diversi ambiti disciplinari, i principali problemi collegati allo sviluppo economico e tecnologico e le conseguenze sulle persone, sui rapporti sociali, sulle normative di riferimento (immigrazione, società multietniche; questioni bioetiche…	Normative europee ed italiane in materia di salute, sicurezza,lavoro e ambiente
Analizzare il ruolo dei diversi soggetti pubblici e privati nel promuovere e orientare lo sviluppo economico e sociale	Organi e funzioni di Regioni, Province, Comuni ed enti territoriali
Assumere, assolvere e portare a termine con precisione, cura e responsabilità i compiti affidati o intrapresi autonomamente	Codici etici e deontologici con riferimento all'ambito professionale di riferimento
Raccogliere, organizzare e rappresentare dati/informazioni sia di tipo testuale che multimediale	Applicazioni per la elaborazione digitale audio e video Gestire informazioni e grafici
Ricercare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo,anche scientifici e tecnologici Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni	Elementi di base per la composizione di tesine relazioni ecc.

Utenti destinatari	Classe quinta istituto professionale
Prerequisiti	Fonti del diritto, il mercato del lavoro, elementi di storia economica
Fase di applicazione	Primo quadrimestre (ottobre-novembre)
Tempi	34 ore
Esperienze attivate	Uscita presso Camera di Commercio

UNITA' DI APPRENDIMENTO	
Metodologia	Lezioni frontali, incontro con esperti visite guidate lavoro di gruppo
Risorse umane ***interne*** ***esterne***	Coordinatore: docente di area professionale che si occupa degli stage e della terza area 10 ore (coordina sia la fase progettuale che quella esecutiva, fornisce il documento di consegna agli alunni) Collaboratori Docente di italiano: 8 ore (fornisce indicazioni per la stesura della relazione e del glossario) Docente di storia: 3 ore (fornisce indicazioni di economia) Docente di matematica: 4 ore (fornisce indicazioni per l'elaborazione di grafici e tabelle) Docente di diritto: 6 ore (fornisce indicazioni sulla normativa in materia di lavoro) Esperto esterno Rappresentante camera di commercio o centri per l'impiego: 3 ore (fornisce indicazioni sul mercato del lavoro e sulla situazione locale)
Strumenti	Archivio dati del tessuto produttivo e di associazioni di categoria Manuali e report Internet Programmi gestione ed elaborazione dati
Valutazione	Valutazione del prodotto sulla base di criteri predefiniti (chiarezza, comprensibilità, pertinenza, attendibilità) Valutazione del processo: competenze organizzative dei singoli e dei gruppi durante le diverse fasi di lavoro (schede di osservazione) Competenze comunicative e decisionali all'interno del gruppo di lavoro Capacità di utilizzo delle risorse informatiche a disposizione Capacità di riflessione degli studenti nel formulare i report La valutazione darà luogo a voti nelle singole discipline coinvolte e alla certificazione delle competenze intercettate

2) CONSEGNA AGLI STUDENTI

Per "consegna" si intende *il documento che l'équipe dei docenti/formatori presenta agli studenti, sulla base del quale essi si attivano realizzando il prodotto nei tempi e nei modi definii, tenendo presente anche i criteri di valutazione*.

1^ nota: il linguaggio deve essere accessibile, comprensibile, semplice e concreto.

2^ nota: l'Uda prevede dei compiti/problema che per certi versi sono "oltre misura" ovvero richiedono agli studenti competenze e loro articolazioni (conoscenze, abilità, capacità) che ancora non possiedono, ma che possono acquisire autonomamente. Ciò in forza della potenzialità del metodo laboratoriale che porta alla scoperta ed alla conquista personale del sapere.

3^ nota: l'Uda mette in moto processi di apprendimento che non debbono solo rifluire nel "prodotto", ma fornire spunti ed agganci per una ripresa dei contenuti attraverso la riflessione, l'esposizione, il consolidamento di quanto appreso.

CONSEGNA AGLI STUDENTI
Titolo UdA DOMANI LAVORO? Cosa si chiede di fare Dovrete confrontare tra loro i diversi tipi di lavoro(lavoro autonomo e lavoro dipendente) di contratto oggi esistenti; dovranno analizzare il sistema produttivo locale ed indicarne la tipologia In che modo (singoli, gruppi..) Il lavoro sarà individuale e a gruppi (individuale per quanto riguarda le ricerche attraverso internet, dati glossario) in gruppo per l'elaborazione,la comprensione dei dati e la produzione multimediale Quali prodotti Grafico sulla presenza delle aziende sul territorio sulla base della tipologia Presentazione sulle tipologie di contratto oggi presenti, la presentazione deve contenere punti di forza e di debolezza del contratto Confronto Che senso ha (a cosa serve, per quali apprendimenti) Ha lo scopo di indicare la prevalenza o meno di determinate aziende al fine di orientarviallescelte future, di conoscere e di essere consapevoli dei vostri doveri e diritti nel mondo del lavoro. Conseguirete nuove abilità per orientarvi e comunicare con altri, con la maggiore precisione possibile, e comprenderete meglio ciò che comporta la firma di un contratto di lavoro Tempi 34 ore durante il primo quadrimestre Risorse (strumenti, consulenze, opportunità…) Si utilizzerà internet; consulenza esterna, manuali in uso e i sistemi multimediali e di calcolo Criteri di valutazione Valutazione del prodotto sulla base di criteri predefiniti (chiarezza, comprensibilità, pertinenza, attendibilità) Valutazione del processo: competenze organizzative dei singoli e dei gruppi durante le diverse fasi di lavoro (schede di osservazione) Competenze comunicative e decisionali all'interno del gruppo di lavoro Capacità di utilizzo delle risorse informatiche a disposizione Capacità di riflessione nel formulare i report La valutazione darà luogo a voti nelle singole discipline coinvolte e alla certificazione delle competenze intercettate Valore della UdA in termini di valutazione della competenza mirata (da indicare): è una componente Peso della Uda in termini di voti in riferimento agli assi culturali ed alle discipline: In itinere le valutazioni saranno riferite alle singole discipline

3) PIANO DI LAVORO UDA

UNITÀ DI APPRENDIMENTO:
Coordinatore: docente dell'area professionale che ha la responsabilità degli stage
Collaboratori : docenti di italiano, matematica, di storia, di diritto, consulente esterno

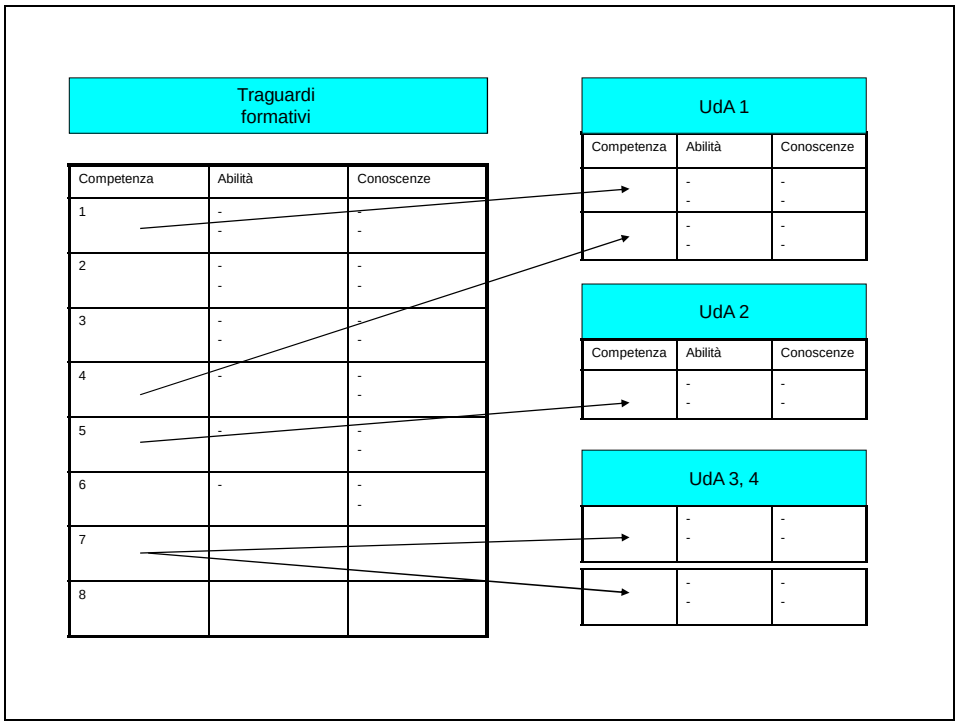
SPECIFICAZIONE DELLE FASI

Fasi	Attività	Strumenti	Esiti	Tempi	Valutazione
1	PRESENTAZIONE UDA	Spiegazione frontale	Comprensione compiti assegnati	1 ora	
2	ORGANIZZAZIONE: divisione dei gruppi assegnazione dei compiti individuazione delle fonti definizione dei tempi	Lab. Informatica Internet	Formazione gruppi Analisi dati	7 ore	Capacità di utilizzo delle risorse informatiche a disposizione
3	REALIZZAZIONE intervento esterno Raccolta, analisi e selezione dati Costruzione report, grafici e presentazione multimediale	Lab. Informatica internet	Prodotto Quadro analisi Report	20 ore	Valutazione del prodotto sulla base di criteri predefiniti (chiarezza, comprensibilità, pertinenza, attendibilità)
4	VERIFICA Esposizione alle classi quarte	Computer e proiettore	Condivisione dati con le altre classi	4 ore	Ricaduta sulle classi attraverso il giudizio dei compagni tramite griglia
5	VALUTAZIONE Docenti interni		Valutazione condivisa dagli insegnanti coinvolti	2 ore	

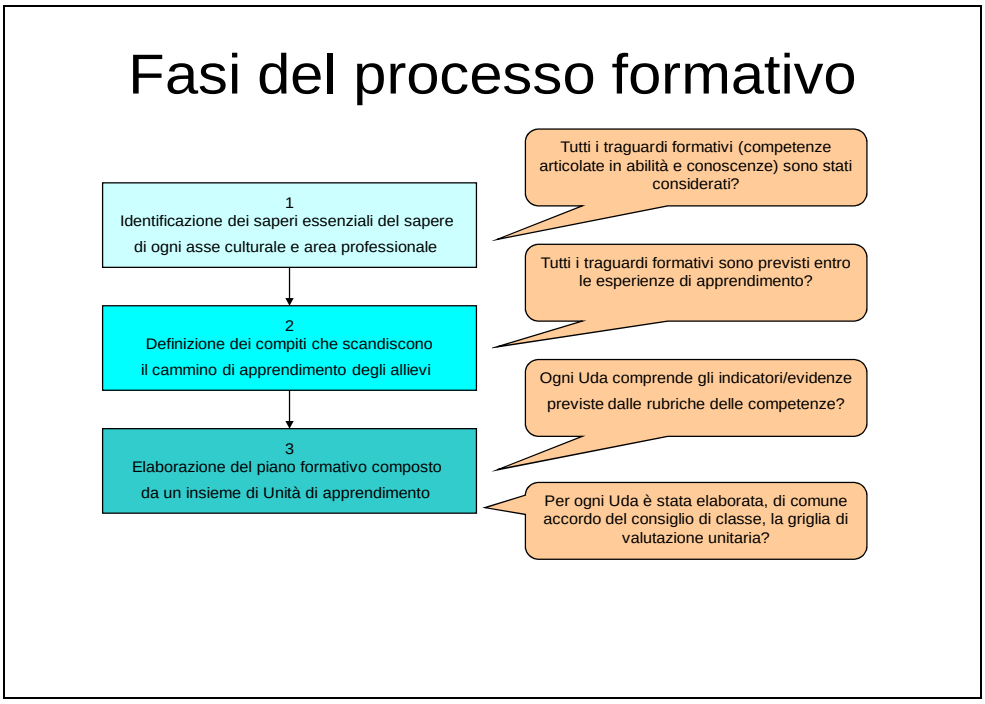
DIAGRAMMA DI GANTT

	Tempi					
Fasi	settembre	ottobre	novembre	dicembre	gennaio	febbraio
1		X				
2		X				
3			X			
4				X		
5				X		

Il rapporto tra traguardi formativi e unità di apprendimento non è meccanico, ma costruttivo: l'azione didattica non è un processo di montaggio, ma un costrutto dal carattere pedagogico e formativo, che valorizza il contesto e procede *per occasioni ed assonanze*, come indicato dalla tavola seguente.



In sostanza, il *processo formativo* in senso proprio richiede le seguenti fasi:



Più precisamente, le fasi sono così specificate:

1. identificazione, a cura dei Dipartimenti di asse all'interno di Reti di scuole, dei saperi essenziali lungo l'arco del quinquennio, nuclei portanti del sapere di ogni asse culturale e area professionale, comprendendo pure l'ambito della cittadinanza che, nel contesto dell'obbligo di istruzione, rischiano di essere marginalizzatae mentre rappresentano il riferimento prioritario del comportamento o condotta[3];

2. definizione di una sequenza di compiti – ovvero delle sfide presentate sotto forma di problemi - che scandiscono il cammino di apprendimento degli allievi nel quinquennio, sapendo che alcuni di tali compiti sono comuni a tutti i docenti (ad esempio quelli connessi alle competenze di cittadinanza) mente altri vedono coinvolti meno docenti;

3. elaborazione, a cura del Consiglio di Classe, del piano formativo annuale composto da un insieme di Unità di apprendimento, avendo la sicurezza
   a) che tutte le competenze, abilità e conoscenze indicate nei traguardi formativi siano state attivate entro le esperienze formative previste;
   b) che ogni UdA comprenda gli indicatori/evidenze previste dalle rubriche delle competenze;
   c) che per ogni UdA sia stata elaborata, di comune accordo del consiglio di classe, la griglia di valutazione unitaria comprendente tutti i criteri rilevanti, tenuto conto della natura del compito, della varietà dei fattori in gioco (prodotti, processi, linguaggi…), dei descrittori del livello di accettabilità previsto dalle rubriche delle competenze mirate.

Per rendere possibile un apprendimento per competenze, occorre infatti puntare ad un Piano formativo concordato ed essenziale da parte del Consiglio di classe, composto tutto di UdA di asse/area, disciplinari e interdisciplinari), che esaurisce l'insieme dei traguardi formativi e quindi le competenze e gli indicatori/ le evidenze delle relative rubriche. Questo passaggio richiede peraltro un passo preliminare per assi culturali ed aree professionali che punta ad individuare i saperi essenziali nuclei portanti del sapere ed i compiti su cui questi possono essere mobilitati in una logica di apprendimento autentico.

Tutte le esperienze di apprendimento (disciplinari, inter o *sovra*disciplinare[4]) sono gestite come UdA, ovvero azioni che soddisfano pienamente le competenze mirate, e che quindi portano a valutazioni attendibili sulla base della corrispondenza dei compiti proposti rispetto agli indicatori/evidenze delle rubriche di riferimento.
Le competenze mirate, proprie di ciascuna di queste, sono pienamente sollecitate se i compiti/problemi previsti soddisfano gli indicatori/ le evidenze della rubrica. In questo caso, la valutazione della specifica UdA coincide anche con la valutazione delle competenze mirate.
La scheda di valutazione è necessaria per consentire il lavoro unitario del consiglio di classe, mentre gli altri strumenti (verifiche, rubriche di dettaglio, descrittori di performance...) sono di supporto a questa. Sulla base di questo lavoro, è possibile passare con una certa sicurezza alla valutazione delle competenze.

[3] In questo testo si assumono le due espressioni di "condotta" e di "comportamento" come sinonimi, anche se – in senso amministrativo scolastico – la prima indica più precisamente il processo didattico che traduce il secondo in una valutazione. La condotta positiva si riferisce a persone che mostrano comportamenti virtuosi dal punto di vista dell'autonomia e della responsabilità. Sono tali coloro che si mettono in gioco, mostrano carattere, cercano risposte, cooperano con gli altri, vivono la cultura come crescita personale e sociale.

[4] Ad esempio, sono *sovradisciplinari* le competenze propriamente di cittadinanza: apprendere ad apprendere, assumere responsabilità, lavorare in modo cooperativo…

6. La metodologia di valutazione

Quella valutativa è un'attività che mira a rilevare il patrimonio di saperi e competenze – articolati in abilità, capacità e conoscenze - di una persona, utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi. Mentre sta venendo meno l'illusione di poter elaborare dispositivi di valutazione basati sul criterio della *oggettività*, tramite test che prevedano indicatori validi universalmente e non condizionati dagli attori della valutazione né dal contesto, si fa sempre più strada l'idea che la valutazione debba piuttosto essere fondata sul criterio della *attendibilità* e della autenticità in forza del quale sia razionale, condivisa tra gli attori in gioco, riferita a prestazioni reali e adeguate così da poter verificare non solo ciò che un allievo sa, ma come sa agire di fronte a compiti e problemi mobilitando le risorse a sua disposizione.
Agli inizi degli anni '90, Ivan Ivic (1994, 239) aveva messo in evidenza come le teorie dominanti della valutazione dessero ancora importanza alle conoscenze di tipo riproduttivo, ma non attribuissero alcuna rilevanza al processo di acquisizione della conoscenza. Sottolineava inoltre che mentre il ruolo fondamentale della valutazione avrebbe dovuto essere quello di funzionare da feedback per il processo educativo, l'impostazione tradizionale si interessava dello stato finale senza preoccuparsi delle modalità con cui si poteva raggiungere.
Nel frattempo negli Stati Uniti, con le proposte di G.Wiggins andava sviluppandosi il movimento della *valutazione autentica*, come reazione critica ai test standardizzati, per lo più a scelta multipla, divenuti, quasi, l'unica modalità possibile. Sostenuta anche da alcuni studiosi italiani, come Comoglio (2002, 93-112), la *valutazione autentica* si propone "di verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" ed è fondata su una *prestazione reale* e *adeguata* dell'apprendimento".

Il programma OCSE-PISA, sul finire degli anni '90, ha rinforzato questo approccio, proponendo prove di verifica *in situazione o autentiche* nelle quali si chiede agli allievi di risolvere problemi della vita o elaborazione di casi, coinvolgendoli in una giustificazione riflessiva delle procedure seguite e ricorrendo altresì, per la correzione delle prove, a criteri attenti alla natura e alla tipologia delle domande poste, criteri molto interessanti da leggere per capire fino in fondo la prospettiva di tale programma in relazione alla valutazione delle competenze dello studente.
In linea con queste tendenze, anche nel presente lavoro il focus della competenza è posto sull'evidenza dei compiti/prodotti che ne attestano concretamente la padronanza da parte degli allievi, valorizzando così il concetto di "capolavoro"[5] che viene esteso anche agli assi culturali e alla cittadinanza. È il significato del criterio della *attendibilità*: con essa si intende che solo in presenza di almeno un prodotto reale significativo, svolto personalmente dal destinatario, è possibile certificare la competenza che in tal modo corrisponde effettivamente ad un "saper agire e reagire" in modo appropriato nei confronti delle sfide (compiti, problemi, opportunità) iscritte nell'ambito di riferimento della competenza stessa.

Insieme a quello dell'attendibilità è importante evidenziare anche il senso *comprensivo* della valutazione, per non correre il rischio che l'*attendibilità* venga confusa con ciò che non è: "valutare significa attribuire o dichiarare il valore di qualcosa, significa valorizzare qualcosa in funzione di uno scopo (negli apprendimenti, negli insegnamenti, nell'istituzione) per la formazione della persona." Tessaro (2002, 195) restituendo "il valore formativo dei processi attivati" e mirando a "interpretare e comprendere il senso e il significato delle trasformazioni progettate e accadute"(ibidem, p. 214). La valutazione dunque è interpretazione di un insieme di dati raccolti

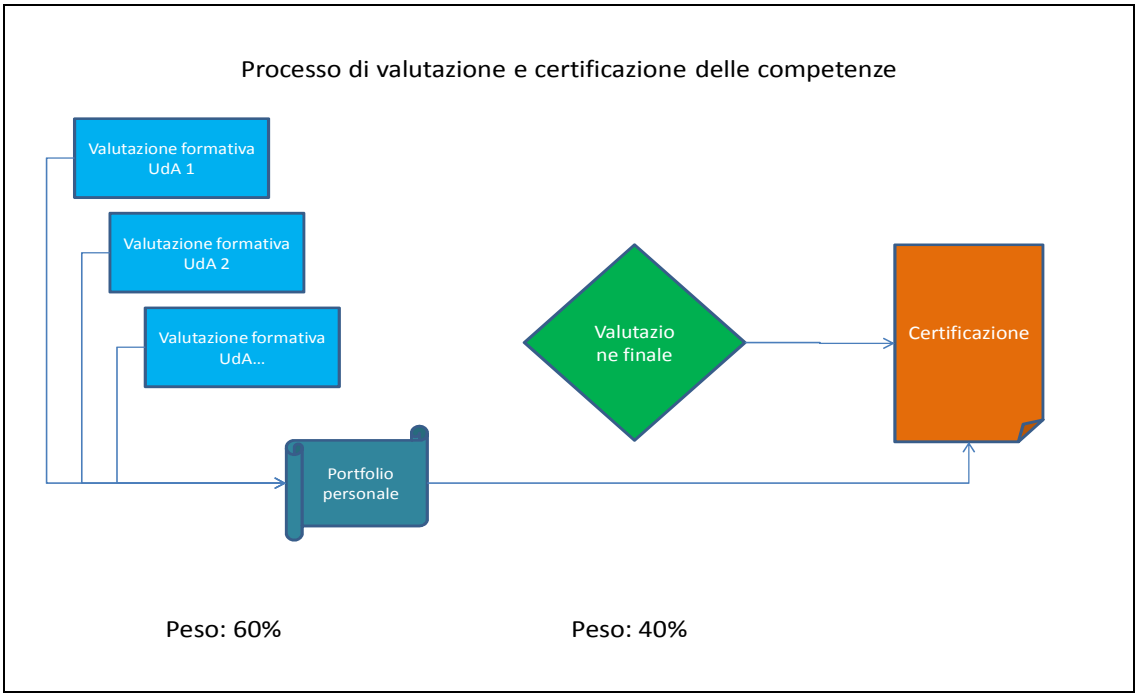
[5] Inteso nel senso di prodotto significativo per mostrare ciò che il soggetto sa fare, di prova di competenza, come quella cui venivano sottoposti un tempo l'artigiano e l'operaio per dare prova della loro capacità professionale

attraverso le diverse attività valutative, si avvale anche della media aritmetica ma non si riduce ad essa.

Il cambio di prospettiva dell'approccio valutativo che qui si prospetta è strettamente legato ad una trasformazione della didattica ispirata alla concezione di curricolo (cfr. i capitoli precedenti) e non al programma e articolata, come già abbiamo detto, per Unità di apprendimento. Le caratteristiche di attendibilità e autenticità della valutazione infatti non possono sussistere se non si dà valore al ruolo attivo degli allievi, se non si progettano situazioni di apprendimento che offrano davvero loro la possibilità di manifestare in contesto la loro competenza e li coinvolgano nella dimensione affettivo-motivazionale in quanto invitati a partecipare alla produzione di qualcosa di utile e non solo a svolgere esercizi accademici. I compiti e le attività, oltre che attenti a promuovere processi di elaborazione personale delle conoscenze in termini di competenze, devono essere coerenti con i criteri/indicatori di valutazione selezionati e devono essere trasparenti per allievi e famiglie[6].

6.1 Valutazione formativa e valutazione finale

Di seguito viene visualizzato il processo di valutazione e certificazione delle competenze.



[6] La coerenza del sistema valutativo con quello progettuale è stata oggetto di riflessione mirata del Laboratorio RED (www.univirtual.it/red/), nell'ambito della sua ricerca sul curricolo per competenze e padronanze. In questa direzione è stata sviluppata una proposta di lavoro sulla valutazione e sulla certificazione delle competenze relativa all' Unità di Apprendimento (o Unità Formativa di Apprendimento, come viene definita dal gruppo in questione) anche attraverso la creazione di un software in excell, il Talent Radar, attento ad una valutazione quali-quantitativa delle competenze basata su indicatori sovradisciplinari relativi a processi cognitivi, metacognitivi e affettivo-relazionali-motivazionali.(Giambelluca, Rigo, Tollot, Zanchin, 2009). Tale proposta si colloca in una prospettiva assai vicina a quanto indicato in questo capitolo e rappresenta, per chi lo desideri, uno strumento complementare e di approfondimento per affinare maggiormente l'analisi. Sperimentato fino ad ora da un buon numero di Consigli di classe, esso è anche una metafora della ricchezza dell'apprendere per competenze, capace di mettere in luce aspetti che spesso restano impliciti, come i processi, gli atteggiamenti, le motivazioni che connotano la competenza.

Il processo di valutazione si fonda su due criteri di fondo, tra di essi strettamente collegati:

- rendere vincolante la didattica per competenze tramite unità di apprendimento e valorizzare l'esito della loro valutazione (formativa);
- sviluppare sessioni di valutazione finale, a ridosso delle tappe rilevanti del percorso formativo, sulla base di "prove esperte" in grado di rilevare, tramite compiti / problemi miranti "grappoli di competenze", la padronanza degli studenti.

Valutazione formativa

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti; inoltre occorre inventariare le risorse messe in moto dalla competenza considerata sulla base delle dimensioni dell'intelligenza (relazionale, affettiva e motivazionale, sociale, pratica, cognitiva, della meta competenza e del problem solving).

Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento. Ogni attività formativa si svolge tramite UdA, ovvero per mezzo di lavori significativi, dotati di senso e di valore, che sollecitano lo studente ad "imparare facendo". Le UdA sono autoconsistenti, ovvero "stanno in piedi da sole" poiché aprono e chiudono un ambito del sapere, segnalato anche dalle realizzazioni degli studenti.

Al termine di ogni UdA avviene la ***valutazione formativa*** sulla base di un'apposita griglia unitaria pluridimensionale (in riferimento alle evidenze e ai compiti-problema agli indicatori ed alle dimensioni previsti nelle rubriche delle competenze mirate) e che consente di rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati, al fine di indicare in forma attendibile ed unitaria i voti degli assi/aree e delle discipline coinvolte oltre che della condotta e di avviare il processo di certificazione progressiva delle competenze (con un peso indicativo del 50% del totale). Contestualmente viene via via costruito il *portfolio dossier dell'allievo* che contiene i prodotti significativi e dotati di valore realizzati dagli allievi lungo il percorso formativo.

Si propone una tipologia di griglia di valutazione, che riporta un buon numero di possibili indicatori e relativi descrittori riferiti alle diverse dimensioni dell'apprendere in gioco nella maturazione di competenze: relazionale, affettiva e motivazionale, sociale, pratica, cognitiva, della meta competenza e del problem solving. Sono nella maggior parte indicatori di tipo sovradisciplinare, utili a promuovere dialogo e comunicazione nel Consiglio di classe rispetto ai processi della competenza oltre che all'acquisizione di saperi. Essi vengono maggiormente contestualizzati nel compito specifico con la formulazione dei descrittori. A seconda del tipo di UdA, il Consiglio può sceglierne alcuni piuttosto che altri e può formularne di nuovi, reputati utili e coerenti con le attività della UdA specifica. È opportuno che il loro numero sia misurato, per non cadere in un "eccesso di valutazione", che stanca i docenti ed è improduttivo perché non sostenibile. Naturalmente i diversi indicatori vanno utilizzati nelle varie attività del percorso, alcuni sono più adatti a compiti di produzione individuale (di manufatti o di scritti), altri più adatti alle osservazioni sistematiche che vengono sviluppate in situazioni orali – conversazioni, discussioni, interrogazioni e/o di lavoro di gruppo, altri ancora sono mirati alla prova di verifica finale perché puntano ad aspetti relativi alla trasferibilità dei propri saperi e saper fare e allo spirito critico.
Ogni indicatore è sgranato in livelli, che corrispondono a descrittori degli aspetti qualificanti la competenza, formulati diversamente a seconda del livello raggiunto. Naturalmente anche per questi la tabella è solo un esempio, adattabile alle esigenze della situazione.

Si suggerisce di non riportare i voti in corrispondenza a ciascun livello di ogni indicatore, per non ingenerare un rapporto diretto tra gli aspetti parziali e il voto finale, che è una media ponderata tra indicatori delle diverse dimensioni (anche quelli della dimensione relazionale-affettiva-motivazionale hanno un peso) e tra rilevazioni diverse all'interno della stessa UdA.
Rispetto ai quattro cinque livelli qui proposti, occorre precisare che quelli utili alla valutazione della competenza sono eccellente-4, adeguato-3, basilare-2, che corrispondono ai voti dal 10 al 6/5 (livello della sufficienza). L'altro, inferiore, serveono alla logica del voto, ma non della valutazione delle competenze. Il metodo della didattica per competenze, con la creazione di un ambiente di apprendimento finalizzato alla loro promozione e con la messa in atto di strategie metacognitive, non sarebbe sostanzialmente compatibile con il ricorso a tali voti e soprattutto, se ben impostato, dovrebbe limitare ampiamente la necessità di utilizzarli.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

La griglia è ***individuale*** *e va compilata, per ciascun studente, a cura dei docenti/formatori coinvolti nello svolgimento dell'Unità di Apprendimento alla fine di tutte le attività previste. La griglia pertanto riassume tutte le dimensioni, oggetto di valutazione, che sono state sollecitate nel corso delle diverse fasi dell'Unità di Apprendimento.*
E' pertanto organizzata in modo tale da ricomprendere 4 ambiti specifici di competenze: una prima area riguarda la corretta realizzazione del prodotto/servizio, la seconda area riguarda il processo di lavoro e di esecuzione del compito, la terza area le competenze di relazione e di uso del linguaggio, la quarta area la dimensione metacognitiva e cioè le competenze relative al governo dei processi di apprendimento, di riflessione e di analisi.
Poiché si tratta di uno strumento valutativo riassuntivo, se i docenti/formatori ne ravvisano la necessità, possono integrare il sistema valutativo dell'UdA con schede di osservazione, test, schede autovalutative e altro da somministrare durante il percorso dell'Unità di apprendimento. Tutte gli elementi raccolti da questi strumenti, somministrati in itinere, dovranno comunque confluire nella valutazione finale dell'UdA costituita dalla presente griglia.
Il team di docenti/formatori, nel corso della progettazione dell'Unità di Apprendimento avrà cura di selezionare, tra quelli proposti, gli indicatori coerenti con i compiti e i prodotti progettati. E' possibile anche aggiungere nuovi indicatori purché si rispetti l'organizzazione metodologica generale dello strumento.
Nella griglia la valutazione viene espressa in termini di livelli di padronanza raggiunti; ogni livello è descritto con chiarezza pertanto allo studente, alla fine dell'UdA, dovrebbero essere chiare le competenze raggiunte e gli ambiti di possibile miglioramento. I livelli raggiunti concorrono alla formulazione della valutazione intermedia e finale del percorso scolastico annuale; pertanto il consiglio di classe assumerà le indicazioni che emergono dalla valutazione della singola UdA come integrazione nella formulazione dei voti nelle discipline/assi culturali e aree professionali, coinvolte nell'UdA e del voto in condotta o nella descrizione del profilo dello studente.

In coda alla griglia si presenta la Tabella di corrispondenza livelli/voti, da utilizzare nell'assegnazione del voto finale sul registro e nella pagella.

	GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO **PROCESSO**			
COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO	**CRITERI**	**FOCUS DELL'OSSERVAZIONE**		**PUNTEGGIO**
Competenze sociali e civiche	Comunicazione e socializzazione di esperienze e conoscenze	4	L'allievo ha un'ottima comunicazione con i pari, socializza esperienze e saperi, ascoltando e interagendo positivamente ed arricchendo-riorganizzando le proprie idee in modo dinamico	
		3	L'allievo comunica con i pari, socializza esperienze e saperi, ascoltando, interagendo positivamente e con buona capacità di arricchire-riorganizzare le proprie idee	
		2	L'allievo ha una comunicazione essenziale con i pari, socializza alcune esperienze e saperi, ascolta in modo non continuo	
		1	L'allievo ha difficoltà a comunicare e ad ascoltare i pari, è disponibile saltuariamente a socializzare le esperienze	
	Relazione con i docenti e le altre figure adulte	4	L'allievo entra in relazione con gli adulti in modo aperto e costruttivo	
		3	L'allievo si relaziona con gli adulti adottando un comportamento pienamente corretto	
		2	Nelle relazioni con gli adulti interagisce generalmente con correttezza	
		1	L'allievo si relaziona con gli adulti in modo dipendente e/o controdipendente	
	Cooperazione e disponibilità ad assumersi incarichi e a portarli a termine	4	Nel gruppo di lavoro è disponibile alla cooperazione, assume volentieri incarichi, che porta a termine con notevole senso di responsabilità	
		3	Nel gruppo di lavoro è abbastanza disponibile alla cooperazione, assume incarichi e li porta generalmente a termine con responsabilità	
		2	Nel gruppo di lavoro accetta di cooperare, portando a termine gli incarichi avvalendosi del supporto dei docenti e del gruppo	
		1	Nel gruppo di lavoro coopera solo in compiti limitati, che porta a termine solo se sollecitato	
	Autonomia	4	È completamente autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni, anche in situazioni nuove e problematiche. È di supporto agli altri in tutte le situazioni	
		3	È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni. È di supporto agli altri	
		2	Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni ed abbisogna spesso di spiegazioni integrative e di guida	
		1	Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni e procede solo se supportato	
Comunicazione	Comunicazione con i pari e gli adulti	4	Comunica con scioltezza, coerenza e precisione con i docenti e con i pari circa il lavoro, le cose da fare o fatte, le proprie intenzioni. Comunica con efficacia i propri stati d'animo e ascolta gli altri	
		3	Comunica con buona efficacia le proprie idee, intenzioni, le procedure da seguire e seguite. Ascoltando altri, comunica a sua volta i propri stati d'animo	
		2	Comunica idee, intenzioni e procedure dietro sollecitazione del gruppo o del docente. Esterna i propri stati d'animo con espressioni non verbali, verbalizzandoli se sollecitato	
		1	Ascolta le comunicazioni altrui e solo dietro precise domande stimolo del docente comunica circa il lavoro e le cose da fare o fatte	
	Utilizzo del linguaggio verbale e scritto	4	Ha un linguaggio ricco e articolato, usando anche termini specifici e tecnici in modo pertinente, adeguandolo al contesto, allo scopo e ai destinatari	
		3	La padronanza del linguaggio, compresi i termini specifici e tecnici da parte dell'allievo è soddisfacente; l'adeguamento al contesto, allo scopo e ai destinatari è generalmente corretto	
		2	Utilizza un linguaggio standard con minimi apporti di tipo specifico e tecnico; l'adeguamento al contesto, allo scopo e ai destinatari non è quindi sempre pertinente.	
		1	Utilizza un linguaggio essenziale, senza apporti di tipo specifico e tecnico.	

Imparare a imparare	Capacità di trasferire le conoscenze acquisite	4	Ha un'eccellente capacità di trasferire saperi e saper fare in situazioni nuove, con pertinenza, adattandoli e rielaborandoli nel nuovo contesto, individuando collegamenti	
		3	Trasferisce saperi e saper fare in situazioni nuove, adattandoli e rielaborandoli nel nuovo contesto, individuando collegamenti	
		2	Trasferisce i saperi e saper fare essenziali in situazioni nuove e non sempre con pertinenza	
		1	Usa saperi e saper fare acquisiti solo nel medesimo contesto, non sviluppando i suoi apprendimenti	
	Ricerca e gestione delle informazioni	4	Ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con attenzione al metodo. Le sa ritrovare e riutilizzare al momento opportuno e interpretare secondo una chiave di lettura.	
		3	Ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con discreta attenzione al metodo. Le sa ritrovare e riutilizzare al momento opportuno, dà un suo contributo di base all' interpretazione secondo una chiave di lettura	
		2	L'allievo ricerca le informazioni di base, raccogliendole e organizzandole in maniera appena adeguata	
		1	L'allievo ha un atteggiamento discontinuo nella ricerca delle informazioni e si muove con scarsi elementi di metodo	
	Consapevolezza riflessiva e critica	4	Riflette su ciò cha ha imparato e sul proprio lavoro cogliendo appieno il processo personale svolto, che affronta in modo particolarmente critico	
		3	Riflette su ciò cha ha imparato e sul proprio lavoro cogliendo il processo personale di lavoro svolto, che affronta in modo critico	
		2	Coglie gli aspetti essenziali di ciò cha ha imparato e del proprio lavoro e mostra un certo senso critico	
		1	Presenta un atteggiamento esecutivo e indica solo preferenze emotive (mi piace, non mi piace)	
Spirito di iniziativa e intraprendenza	Superamento delle crisi	4	L'allievo si trova a suo agio di fronte alle crisi ed è in grado di scegliere tra più strategie quella più adeguata e stimolante dal punto di vista degli apprendimenti	
		3	L'allievo è in grado di affrontare le crisi con una strategia di richiesta di aiuto e di intervento attivo	
		2	Nei confronti delle crisi l'allievo mette in atto alcune strategie minime per tentare di superare le difficoltà	
		1	Nei confronti delle crisi l'allievo entra in confusione e chiede aiuto agli altri delegando a loro la risposta	
	Capacità di scelta e decisione	4	Sa operare con opzioni diverse e assume decisioni efficaci, dopo averle valutate in base a criteri esplicitati	
		3	Prende decisioni di fronte a opzioni diverse in modo pertinente, anche se non sempre sa esplicitare i criteri di scelta	
		2	Prende decisioni in presenza di opzioni diverse, con il supporto del gruppo e del docente per assumere i criteri	
		1	Mette in atto le decisioni concordate in modo esecutivo, ma non è consapevole dei criteri assunti	
	Pianificazione del lavoro e rispetto dei tempi	4	Dopo avere analizzato la consegna, pianifica in autonomia le fasi del lavoro e rispetta i tempi organizzandosi in modo efficace	
		3	Dopo il confronto col gruppo, mette a punto una buona pianificazione del lavoro, rispettando sostanzialmente i tempi	
		2	Segue la pianificazione messa a punto dal gruppo e ha bisogno della sollecitazione e del supporto del gruppo per rispettare i tempi di consegna	
		1	Mette in atto esecutivamente la pianificazione concordata dal gruppo e deve essere costantemente supportato per il rispetto dei tempi	
	Creatività	4	Formula con fluidità idee nuove e originali, elabora modalità nuove di lavoro, realizza produzioni originali	
		3	Formula idee e apporta contributi personale al processo di lavoro, realizza produzioni abbastanza originali	
		2	L'allievo propone idee e contributi consueti al lavoro, mettendo in atto procedure note nella realizzazione dei prodotti.	
		1	L'allievo mette in atto procedure e idee messe a punto dal gruppo di lavoro	
	Autovalutazione	4	L'allievo dimostra di procedere con una costante attenzione valutativa del proprio lavoro e mira al suo miglioramento continuo	
		3	L'allievo è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni	
		2	L'allievo svolge in maniera essenziale la valutazione del suo lavoro e gli interventi di correzione, con il supporto dell'insegnante e del gruppo	

		1	La valutazione del lavoro avviene mediante domande precise e strutturate domande stimolo dell'insegnante	

Consapevolezza ed espressione culturale	Capacità di individuare i riferimenti culturali del lavoro	4	Stabilisce collegamenti culturali di tipo storico, sociale, scientifico, artistico, letterario, espressivo del lavoro svolto e dei prodotti realizzati, individuando anche elementi di contestualizzazione	
		3	Stabilisce i collegamenti culturali essenziali rispetto al lavoro svolto individuando alcuni elementi di contestualizzazione	
		2	Con il supporto della riflessione in gruppo, individua alcuni collegamenti culturali ed elementi contestuali	
		1	L'apprezzamento del lavoro svolto è limitato al "qui e ora" senza riferimenti culturali e contestuali	
	Capacità di utilizzare riferimenti ed elementi culturali per completare e arricchire il lavoro	4	Individua e utilizza in modo efficace e originale documenti, fonti, reperti, opere, contributi di tipo storico, scientifico, artistico, letterario pertinenti per completare e arricchire il prodotto del lavoro	
		3	Individua, dopo il confronto collettivo, elementi di tipo culturale utili ad arricchire e completare il lavoro e li utilizza in modo pertinente.	
		2	Con il supporto e l'assistenza del gruppo e del docente, utilizza elementi culturali per arricchire e completare il lavoro	
		1	Utilizza in modo esecutivo gli elementi individuati in gruppo	
Competenze di base in matematica, scienze e tecnologia	Utilizzo degli strumenti e dei concetti della matematica per la realizzazione del lavoro	4	Individua autonomamente e utilizza gli strumenti e concetti della matematica utili alla realizzazione del lavoro e li utilizza in modo pertinente secondo il contesto specifico (es. riduzioni in scala; misure complesse; calcoli statistici, ecc.)	
		3	Dopo il confronto in gruppo, individua e utilizza gli strumenti e i concetti della matematica utili alla realizzazione del lavoro e li utilizza in modo pertinente, con qualche supporto del gruppo e dei docenti	
		2	Dietro indicazione del gruppo e dei docenti, utilizza gli strumenti matematici in modo pertinente, con qualche supporto per l'esecuzione	
		1	Utilizza in modo esecutivo gli strumenti indicati, con il supporto, il controllo e la supervisione del docente	
	Individuazione e utilizzo di strumenti di indagine scientifica per la realizzazione del lavoro	4	Applica al lavoro le modalità di indagine scientifica in modo autonomo (rilevazione del problema, ipotesi, raccolta dati, verifica, interpretazione, conclusioni…)	
		3	Applica al lavoro le modalità di indagine scientifica dopo il confronto collettivo con qualche supporto nella procedura	
		2	Applica le modalità di indagine scientifica con il supporto del gruppo e del docente	
		1	Applica le modalità di indagine esecutivamente, seguendo le istruzioni del gruppo e del docente	
	Individuazione e utilizzo di linguaggi, concetti e strumenti scientifici e tecnologici per la realizzazione del lavoro	4	Individua e utilizza autonomamente in modo pertinente gli strumenti, i concetti, i linguaggi scientifici e tecnologici necessari allo svolgimento del compito	
		3	Utilizza in modo pertinente, dopo il confronto col gruppo, gli strumenti, i concetti, i linguaggi scientifici e tecnologici necessari allo svolgimento del compito	
		2	Utilizza gli strumenti, i concetti, i linguaggi scientifici e tecnologici necessari allo svolgimento del compito, con il supporto del gruppo e del docente	
		1	Applica gli strumenti, i concetti, i linguaggi scientifici e tecnologici necessari allo svolgimento del compito, seguendo precise istruzioni del gruppo e del docente.	
Competenza digitale	Utilizzo di strumenti digitali per reperire informazioni utili al lavoro	4	Utilizza con autonomia motori di ricerca e strumenti digitali (CD, archivi informatici, ecc.) per reperire informazioni utili e pertinenti alla realizzazione del lavoro	
		3	Ricava informazioni utili e pertinenti da motori di ricerca e strumenti digitali (CD, archivi informatici, ecc.) indicati dal gruppo o dai docenti	
		2	Ricava alcune informazioni da archivi informatici e CD indicati dai docenti e dal gruppo, con il loro supporto	
		1	Utilizza le informazioni ricavate da altri in modo esecutivo	
	Utilizzo di strumenti digitali per realizzare il prodotto e per comunicare gli esiti	4	Utilizza PC e software specifici per realizzare il lavoro (elaboratori di testi, fogli di calcolo, presentazioni, immagini, posta elettronica, ecc.) e per comunicarne gli esiti	
		3	Utilizza il PC e alcuni software per realizzare il lavoro e comunicare gli esiti	
		2	Con il supporto del gruppo e dei docenti, utilizza il PC e l'elaboratore di testi per realizzare il lavoro e comunicare gli esiti	
		1	Utilizza gli strumenti digitali solo in appoggio ad altri	

	GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO **PRODOTTO**			
DIMENSIONI DI OSSERVAZIONE	**CRITERI**	**FOCUS DELL'OSSERVAZIONE**		**PUNTEGGIO**
LINGUAGGO E COMUNICAZIONE	Utilizzo del linguaggio tecnico specifico	4	Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, è stato utilizzato in modo pertinente e corretto il linguaggio specifico richiesto	
		3	Nella realizzazione del prodotto e nella sua realizzazione è stato utilizzato un linguaggio corretto, con l'utilizzo dei termini specifici essenziali	
		2	Nella realizzazione del prodotto e nella sua realizzazione si è utilizzato un linguaggio standard, privo di termini specifici	
		1	Nella realizzazione del prodotto e nella sia realizzazione, il linguaggio utilizzato è essenziale, privo di riferimenti tecnici specifici, non sempre preciso ed esplicativo	
	Efficacia comunicativa rispetto allo scopo e al target di riferimento	4	Il linguaggio utilizzato nella realizzazione del prodotto, nella sua illustrazione e presentazione è chiaro, ben strutturato, ben calibrato rispetto al contesto, allo scopo, alla funzione e al destinatario	
		3	Il linguaggio utilizzato nella realizzazione del prodotto, nella sua illustrazione e presentazione è strutturato e rispettoso dello scopo, con qualche incertezza rispetto al registro adeguato al contesto, alla funzione e al destinatario	
		2	Il linguaggio utilizzato è corretto e rispondente al tema, ma generico e non riferito, nel registro, alle specifiche funzioni, scopi, destinatari della comunicazione	
		1	Il linguaggio utilizzato è generico, essenziale, non calibrato sulle specificità del prodotto	
	Utilizzo di tipologie testuali specifiche	4	Vengono utilizzate le tipologie testuali più adeguate per la realizzazione, illustrazione del prodotto, anche rispetto alle diverse esigenze (testo espositivo; argomentativo; lettera; schemi, relazione tecnica, ecc.)	
		3	Vengono utilizzate in modo pertinente ed efficace alcune tipologie testuali	
		2	Vengono utilizzate alcune tipologie testuali, utilizzando un linguaggio corretto, ma essenziale, non sempre calibrato sulle esigenze comunicative delle diverse fasi del lavoro	
		1	Vengono utilizzate poche tipologie testuali, non sempre calibrate sulle esigenze comunicative delle diverse fasi del lavoro e con linguaggio generico, essenziale, poco preciso	
CORRETTEZZA, PRECISIONE, FUNZIONALITA'	Correttezza, completezza	4	Il prodotto è completo in tutte le sue parti, correttamente eseguito e pienamente rispondente a tutti i parametri della consegna, con soluzioni originali	
		3	Il prodotto è correttamente eseguito e completo, rispondente in modo sufficiente ai parametri della consegna	
		2	Il prodotto è sostanzialmente corretto, pur presentando incompletezze in alcune parti	
		1	Il prodotto è incompleto ed eseguito in modo sommario	
	Precisione, funzionalità, efficacia	4	Le soluzioni adottate sono precise, pienamente funzionali, efficaci dal punto di vista pratico, estetico, della convenienza	
		3	Le soluzioni adottate sono precise, corrette e funzionali	
		2	Le soluzioni adottate sono in gran parte corrette e funzionali, pur presentando alcune imprecisioni e debolezze sotto l'aspetto della precisione	
		1	Il prodotto presenta scorrettezze esecutive ed imprecisioni che ne compromettono la funzionalità	

TABELLA DI CORRISPONDENZA LIVELLI/VOTI
da utilizzare nell'assegnazione del voto finale sul registro e nella pagella

LIVELLI		VOTI
Eccellente	4	10/9
Adeguato	3	8/7
Basilare	2	6/5
Parziale	1	4/3
Assente-carente	0	2/1

Nel processo di valutazione formativa rivestono quindi un ruolo centrale le Unità di apprendimento, ed il rapporto tra griglia/rubrica/voto, una relazione che conduce ad un giudizio ponderato e motivato secondo criteri riferiti alle capacità dell'allievo ed alle risorse che questi ha a disposizione per fronteggiar compiti e risolvere problemi.

È importante, come già sottolineato, che i punteggi delle griglie non vadano scambiati coi voti; il punteggio dell'UdA si traduce in una espressione di voto, volendo, come per tutti gli altri compiti (cioè prima ha un mero valore di punteggio che poi assume solo in sede di valutazione valore di voto).

A proposito di voto, è importante ricordare come questo acquisti rilevanza nella comunicazione con le famiglie, ma anche con gli stessi studenti. L'innovazione qui proposta consiste nell'ampliamento del numero di valutazioni da inserire nei registri e quindi nella pagella e nell' allargamento della prospettiva che ne consegue. Accanto alle *verifiche* - che riguardano la rilevazione degli apprendimenti in relazione a conoscenze ed abilità e che vengono svolte tramite strumenti consolidati come l'interrogazione, il test, il compito scritto – occorre inserire verifiche provenienti da prove e compiti riferiti a situazioni reali, aperte e problematiche, che consentono di esprimere un giudizio fondato circa il grado di padronanza della persona relativamente alla competenza. Si potrà poi procedere alla valutazione ponderata dell'insieme di attività valutative, con l'attribuzione del voto finale. In tal modo, viene superato il concetto accumulativo della valutazione come somma di prove di verifica e viene posto l'accento sulla capacità degli allievi di fronteggiare compiti/problemi mobilitando le risorse di cui sono dotati o che sono in grado di reperire.

La valutazione avviene sia all'interno (anche con l'apporto autovalutativo dell'allievo), sia all'esterno tramite il coinvolgimento del tutor dell'impresa e di esperti/testimoni coinvolti nelle attività di alternanza formativa.

Il processo di valutazione consiste nella raccolta sistematica delle evidenze che, al termine delle varie UdA realizzate, segnalano il progresso degli apprendimenti della persona, ovvero: prodotti, processi, linguaggi, riflessioni, comportamenti…
Tali evidenze sono osservate tramite una griglia unitaria di valutazione, della quale è stato offerto un esempio nelle pagine precedenti, concordata nell'ambito del consiglio di classe, che fornisce i criteri della ricognizione dei fattori utili al compito valutativo.
La valutazione coinvolge tutto il consiglio di classe, così che il giudizio viene espresso con il contributo di tutti.

Il giudizio di padronanza della competenza, in fase valutativa, viene definito su una scala di tre gradi che consentono di graduare tale giudizio in modo più "fine" rispetto a livello stesso.

Ecco la specificazione dei gradi, tenendo conto dei criteri indicati:

BASILARE	ADEGUATO	ECCELLENTE
L'allievo è in grado di affrontare compiti semplici, in contesti noti, che porta a termine in modo autonomo e consapevole ponendo in atto procedure standard ed efficaci	L'allievo è in grado di affrontare compiti complessi, in contesti via via meno noti, per la cui soluzione efficace pone in atto procedure appropriate, che esegue in modo autonomo e consapevole	L'allievo è in grado di affrontare compiti complessi, anche in contesti poco noti, per la cui soluzione efficace pone in atto procedure innovative ed originali, che esegue in modo autonomo e con piena consapevolezza dei processi attivati e dei principi sottostanti

Si ricorda che anche l'allievo, tramite l'*autovalutazione*, è chiamato a illustrare e nel contempo diagnosticare il proprio percorso di studi scegliendo i prodotti di cui va più orgoglioso ed elaborando una scheda (presentazione) in cui espone il risultato ed il percorso seguito, esprime una valutazione ed indica i punti di forza e quelli di miglioramento. Perché ciò possa accadere, occorre che nell'atto della consegna il docente comunichi e spieghi i prodotti attesi, i comportamenti conformi, i criteri di valutazione che intende adottare. L'autovalutazione rappresenta un elemento importante della valutazione effettuata dai docenti.

Ecco un esempio di scheda di autovalutazione:

Eccellente		Ho compreso con chiarezza il compito richiesto
		Ho impostato il lavoro in modo preciso e razionale
		Ho potuto valorizzare pienamente le mie conoscenze
		Ho svolto il compito in modo pienamente autonomo
		Ho completato il compito introducendo ulteriori elementi
		Ho tenuto sotto osservazione costante il mio metodo di lavoro/studio e l'ho confrontato con i risultati raggiunti
		Ho collaborato intensamente con i compagni
		Ho raggiunto buoni risultati
Adeguata		Ho compreso il compito richiesto
		Ho impostato il lavoro senza difficoltà
		Ho utilizzato le mie conoscenze
		Ho svolto il compito in modo autonomo
		Ho tenuto sotto osservazione il mio metodo di lavoro/studio
		Ho potuto collaborare positivamente con i compagni
		Ho completato il compito
		I risultati sono positivi
Basilare		Ho compreso le parti essenziali del compito
		Posso migliorare nell'impostazione del lavoro
		Ho utilizzato un contenuto di conoscenza minimo
		Ho chiesto spiegazioni ed aiuti
		Ho cercato di prestare attenzione al mio metodo di lavoro/studio e ho cominciato a controllarne alcuni aspetti
		Ho contribuito poco al lavoro di gruppo con i compagni
		Ho completato il compito in modo essenziale
		Ho raggiunto parzialmente i risultati previsti

Segna le indicazioni che meglio identificano la tua preparazione

____ ECCELLENTE ____ ADEGUATA ____ BASILARE

Il coordinatore del Consiglio di classe, sulla base degli esiti delle valutazioni formative e delle indicazioni dei colleghi, compila un *certificato delle competenze progressivo*, annotando via via le esperienze ed i prodotti realizzati, fino al completamento delle competenze previste dal progetto formativo. Tale certificato verrà poi integrato raccogliendo gli esiti delle prove di valutazione finale.

Valutazione finale

La ***valutazione finale*** avviene tramite prove pluri-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e che consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati, con un peso indicativo del restante 50%).
La prova di valutazione finale, o "prova esperta" concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, a rilevare il patrimonio di saperi e competenze – articolati in abilità, capacità e conoscenze - di una persona, utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi.
L'utilizzo della prova di valutazione finale (prova esperta) *richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia delle Unità di apprendimento, centrate su compiti e prodotti*. Infatti l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una "successione di lezioni", ma come organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento orientate ad attivare la varietà delle dimensioni dell'intelligenza indicate nella tabella sottostante: affettivo-relazionale-motivazionale, pratica, cognitiva, riflessivo-metacognitiva e del problem solving, tutte in un continuum dinamico tra loro.

La prova esperta si caratterizza per questi aspetti: è un compito aperto e problematico, che richiede allo studente l'attivazione della capacità di stabilire collegamenti, di ricavare da fonti diverse e da più codici informazioni anche implicite, di affrontare l'analisi di un caso o di risolvere una situazione problematica e infine di giustificare le scelte praticate e il percorso svolto. È dunque una manifestazione in itinere della capacità (e della competenza chiave europea) di imparare a imparare, espressa in contesti ancora limitati e alla portata dello studente, ma capace di porlo nella condizione di attualizzarne gli atteggiamenti in modo che possano diventare oggetto di valutazione.[7] È un atto individuale, che conclude percorsi nei quali i medesimi atteggiamenti si erano manifestati soprattutto in ambiente cooperativo. Richiede da parte dei docenti (e la formulazione al plurale è d'obbligo perché questo tipo di prova è sempre interdisciplinare) l'individuazione anticipata di criteri di valutazione consoni. Un esempio di prove esperte e della metodologia valutativa è rappresentato da quelle del programma OCSE-PISA.

Si propone il formato della prova di valutazione finale (prova esperta), composto da:
- scheda per docenti
- consegna agli studenti
- valutazione e raccolta dati.

[7] In questo senso, la sua natura appare consona alla messa a fuoco, nel quadro EQF, di una progressiva capacità di risolvere problemi, da quelli semplici a quelli via via più complessi, con incremento della capacità di adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione di problemi e di sapersi gestire in contesti gradualmente meno prevedibili e sempre più soggetti a cambiamenti, con crescita in autonomia e in responsabilità

In allegato vi è la scheda relativa ai gradi della prova esperta, per la valutazione sintetica della stessa ai fini della certificazione delle competenze.

1) SCHEDA PER DOCENTI

Titolo

Percorso/classe

Periodo

Durata totale

Competenze mirate

Step	Durata in ore	Attività	Compito significativo e prodotto	Peso	Dimensioni dell' intelligenza prevalentemente sollecitate
A					
B 1					
B 2					
C					
D					
E					

Modalità di gestione gruppi (composizione, ruoli assegnati, casuali o scelti, riferiti ad una o più classi)

Strumenti forniti e/o ammessi: dizionari, atlanti, formulari, calcolatori, prezzari, uso di Internet ……

Logistica: es. laboratori attrezzati con CAD.1 postazioni individuali …. uso dei tempi, degli spazi e delle attrezzature

INDICAZIONI PER LA COMPILAZIONE DELLA SCHEDA

Titolo: la prova deve avere un nome

Percorso/classe: (indicare il profilo del percorso formativo cui la prova si riferisce, per esempio *Percorso formativo Istituto Tecnico Informatica e Telecomunicazioni*") e l'anno di corso**)**

Periodo: mese dell'anno

Durata totale: ore totali occupate dalla prova

Competenze mirate: la prova esperta è fortemente inter-competenze. Indicare quelle fondamentali (chiave, comuni, di indirizzo)

Step: fasi/passi in cui si articola la prova esperta.

Attività: Si prevedono cinque step tipici:

A. Di gruppo
B. Individuale con focus linguistico-culturale o con focus matematico
C. Individuale con focus pratico e professionale
D. Individuale con focus riflessivo
E. Individuale per l'eccellenza.

Durata in ore: ore previste per ogni step

Compito significativo e prodotto: attività svolta dagli allievi e prodotti che debbono realizzare

Peso: valore percentuale dello step in vista della valutazione finale

Dimensioni dell' intelligenza prevalentemente sollecitate: le attività ed i relativi indicatori si riferiscono alle seguenti sei dimensioni dell'intelligenza (vedi *mappa della valutazione*):

- Cognitiva
- Pratica
- Affettiva e relazionale
- Sociale
- Metacompetenza
- Problem solving

Indicazioni per la gestione dei gruppi: gli insegnanti indicano agli allievi la composizione del gruppo, le modalità di azione, le figure/funzioni previste.

Strumenti: descrivono quali mezzi gli allievi hanno a disposizione come supporto per la realizzazione della prova.

Logistica: offrono eventuali indicazioni rilevanti circa gli spazi e le tecnologie disponibili.

2) CONSEGNA AGLI STUDENTI
Titolo
Competenze mirate
Step
Compiti/ prodotti
Durata
Valutazione
Allegati

INDICAZIONI PER LA COMPILAZIONE DELLA SCHEDA

La consegna agli studenti deve essere chiara, concreta, essenziale e con linguaggio direttamente rivolto agli studenti.
Si ricorda che la lettura della consegna costituisce il primo momento di verifica della competenza linguistica.

Vanno precisati in particolare i compiti ed i prodotti richiesti.
È importante indicare il metodo di valutazione così che gli allievi sappiano con che punteggi e con quali criteri la prova verrà considerata.
Indicare poi la natura degli allegati che si forniscono agli allievi.

3) VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI

METODOLOGIA DI VALUTAZIONE

Attività di gruppo

L'oggetto della prova è la produzione del verbale della discussione (su schema dato) che dovrà dare conto dell'andamento della discussione. Il verbale sarà valutato secondo i seguenti parametri:

1= il verbale rappresenta l'esame dei nodi basilari della prova, oppure:
1= il verbale rappresenta l'esame di qualche nodo della prova e contiene elementi di osservazione delle dinamiche
2= il verbale rappresenta l'esame dei nodi significativi della prova, raccoglie i contributi del gruppo ed evidenzia le idee assunte
3= il verbale rappresenta l'esame di nodi significativi della prova, raccoglie i contributi di tutto il gruppo, contiene elementi di osservazione delle dinamiche ed evidenzia le idee valutate e quelle assunte

Il punteggio totale va riportato a 10

Attività individuale con focus linguistico-culturale

La prova, costituita da testi continui e non continui, conterrà item diversi che verranno valutati secondo i seguenti criteri, portati a titolo di esempio:
Item n. 1= criterio e peso: es: risposta scelta multipla semplice (SMS), ogni risposta vale 1 punto
Item n. 2= criterio: es. scelta multipla complessa (SMC): entrambe le riposte corrette, 2 punti; una sola corretta, 1punto
Item n. 3= risposta aperta articolata (RAA): costruire il criterio e assegnare un peso nell'economia generale della prova (che vale 22 punti totali). Il criterio potrebbe riguardare ad esempio: le conoscenze espresse (ci sono tutte quelle rilevanti; solo alcune; quali sono accettabili); presenza di legami tra concetti e conoscenze; argomentazioni, riflessioni, giudizi, confronti, esempi…
Il peso dell'item dipende dalla sua complessità e dalla qualità di dimensioni attivate (conoscenza, riflessione, pensiero critico, ecc). Si prenda ad esempio PISA. I criteri di correzione vanno resi espliciti quesito per quesito.
Ogni item deve avere esplicitati questi elementi:

a. tipo di compito: individuare informazioni; individuare il genere testuale; rilevare inferenze; interpretare…
b. formato dei testi da analizzare: continuo e/o non continuo (si suggerisce, in analogia con le prove OCSE-PISA, la presenza di entrambe le tipologie e la proposta di almeno una domanda che richieda di reperire/inferire e integrare tra loro informazioni da entrambi); formato del testo/dei testi con cui produrre la risposta: continuo e/o non continuo)
c. peso dell'item nell'economia generale della prova
d. criterio di correzione

Il risultato dei punteggi ponderati va riportato a 22

Attività individuale con focus matematico

La valutazione del compito con focus matematico si basa sulle seguenti dimensioni di osservazione:

a. correttezza formale dei calcoli e logicità del procedimento
b. equilibrio nella valutazione di efficienza/efficacia; costi/benefici
c. giustificazione delle scelte operate rispetto alle procedure o ai confronti

L'attribuzione del punteggio avviene secondo questi criteri:

1= il compito matematico è formalmente corretto, ma carente nelle altre parti
1= il compito matematico è scorretto nel calcolo, logico nel procedimento, carente in alcuni aspetti delle altre parti
2 = il compito ha inesattezze nei calcoli, il procedimento è logico e corretto, ben eseguito nelle altre parti
2= il compito matematico è formalmente corretto, pur manchevole in ALCUNE delle altre parti
3= il compito matematico è formalmente corretto, logico nel procedimento, equilibrato nell'efficienza/efficacia; giustificato nelle scelte

Il risultato dei punteggi va riportato a 23

Attività individuale con focus pratico e professionale

Le dimensioni di valutazione dell'attività pratico/professionale sono le seguenti:

a. proprietà nell'uso del linguaggio tecnico specifico e correttezza della lingua;
b. funzionalità del prodotto: funziona, serve all'uso progettato; se si tratta di un progetto, mostra tutte le caratteristiche perché il prototipo che ne dovesse derivare funzioni;
c. equilibrio efficienza/efficacia; costo/beneficio; prezzo/qualità
d. comunicazione adeguata al target (es. nella comunicazione con cliente)

Ognuna delle quattro dimensioni viene valutata su una scala da 1(appena sufficiente) a 3(ottimo).
L'attribuzione del punteggio totale (30) risulta dalla ponderazione dei punteggi ottenuti nelle quattro dimensioni, assegnando a ciascuno un coefficiente di ponderazione, che risulta maggiore per la funzionalità. La funzionalità è anche una caratteristica imprescindibile per l'accettazione della prova. Ciò significa che se il prodotto non funziona (non è attribuibile neanche il punteggio 1) il punteggio sarà 0, indipendentemente dalla valutazione ottenuta nelle altre tre dimensioni.

Coefficienti di ponderazione:

a. proprietà e correttezza nel linguaggio: coefficiente di ponderazione 2 (Px2);
b. funzionalità: coefficiente di ponderazione 3,5 (Px3,5);
c. equilibrio costi/benefici, qualità/prezzo, ecc.: coefficiente di ponderazione 2,5 (Px2,5)
d. comunicazione: coefficiente di ponderazione 2 (Px2)

Per gli esempi di attribuzione del punteggio si vedano le linee guida, così come per i criteri di valutazione dello studio di caso.

Il punteggio ponderato totale in questo modo viene automaticamente riportato a 30

Attività individuale con focus riflessivo

La ricostruzione/riflessione, attraverso una relazione scritta e orale, viene valutata secondo i seguenti criteri:
1= sono stati richiamati i passaggi basilari della prova
2= sono stati richiamati i passaggi basilari della prova e giustificate le scelte effettuate per la qualità del prodotto
3= sono stati richiamati i passaggi significativi della prova e giustificate in modo esauriente le scelte effettuate per la qualità del prodotto

Per quanto riguarda lo **studio di caso,** la ricostruzione riflessiva richiederà all'allievo di riproporre le tappe significative della sua analisi, anche in termini procedurali e di riportarne la sintesi in una tabella (es. pro-contro; Ishikawa…)

Il punteggio sarà attribuito secondo i seguenti criteri:
1 = sono stati valutati alcuni dati utili, anche con informazioni provenienti da fonti diverse; sono state comparate alcune scelte diverse;
2 = sono stati valutati dati utili, evidenziando alcuni collegamenti con fonti provenienti da fonti diverse; sono state comparate scelte diverse che sono state riportate in una tabella di sintesi
3 = sono stati selezionati e valutati i dati utili, evidenziando i collegamenti più significativi anche provenienti da fonti diverse; è stata effettuata la comparazione di scelte diverse mettendo in evidenza vantaggi e svantaggi; è stata compilata con chiarezza la tabella di sintesi

Il punteggio totale va riportato a 15

Attività individuale per l'eccellenza

Il riconoscimento di eccellenza viene attribuito secondo un apprezzamento di tipo qualitativo che tiene conto della presenza/assenza nella prova (o mediante una parte aggiuntiva/facoltativa) delle seguenti dimensioni, al massimo livello:

Pertinenza, accuratezza, originalità della soluzione proposta □ si □ no

Capacità argomentativa, riflessiva e critica □ si □ no

Ad esempio, la prova potrebbe contenere una domanda aggiuntiva che richieda di ipotizzare una soluzione alternativa per un target diverso di clienti o per superare un evento critico imprevisto.

SCHEDA DI RACCOLTA DATI

Nome, cognome

Classe

Prova

	PUNTEGGI	TABULAZIONE[8]
Attività di gruppo		
Attività individuale con focus linguistico-culturale		
Attività individuale con focus matematico		
Attività individuale con focus pratico e professionale		
Attività individuale con focus riflessivo		
Attività individuale per l'eccellenza		

Luogo _____
Data _____
Commissione _____
_____
_____

[8] Codifica tabulazione:1,2,3= risposta positiva; 0=risposta sbagliata; 9=risposta mancante. Serve per il trattamento elettronico dei dati complessivi del campione a fini statistici.

GRADI DELLA PROVA ESPERTA

La scala seguente è composta da cinque categorie, di cui due negative e tre positive.
Ogni categoria indica un grado della prestazione dell'allievo. Siccome per la valutazione di queste non si possiedono unità di misura, si tratta non già di misurare, quanto di "attribuire valori" alle prestazioni. Ciò avviene utilizzando le categorie di completezza, efficacia, coerenza, consapevolezza, valore aggiunto.
I gradi sono da attribuire sia ad ogni step sia infine alla prova presa complessivamente.
Naturalmente, la coerenza tra il grado di padronanza all'allievo ed il punteggio è assicurata dal fatto che il metodo di correzione della prova rispetta le stesse categorie di analisi.

4	**Eccellente**	La prova è dello stesso valore del grado "intermedio", con un valore aggiunto apprezzabile costituito da uno o più dei seguenti fattori: prontezza, ricchezza lessicale, piena consapevolezza, sicurezza, eccedenza di prestazioni
3	**Intermedio**	La prova è completa ed efficace, e realizzata in modo pieno. Il candidato mostra coerenza e consapevolezza dell'approccio utilizzato e delle scelte compiute
2	**Basilare**	La prova è completa ed efficace, realizzata in modo essenziale. Il candidato è consapevole dell'approccio utilizzato e delle ragioni delle scelte compiute
1	**Parziale**	La prova è relativamente incompleta; la prestazione è svolta in modo meramente esecutivo, senza una consapevolezza dell'operato da parte del candidato
0	**Nulla o gravemente carente**	La prova è incompleta e incoerente e ciò ne inficia l'efficacia, oltre a rivelare scarsa consapevolezza da parte del candidato

MONITORAGGIO DELLA PROVA ESPERTA

Alla somministrazione delle prove esperte segue un monitoraggio che, in una prima fase, ha il compito di verificare la risposta degli studenti e dei colleghi, gli esiti rapportati con le altre valutazioni effettuate, l'andamento organizzativo, la validità e sostenibilità dello strumento. Successivamente, una volta standardizzate le prove, si potrà procedere anche ad una comparazione statistica degli esiti confrontati magari con i giudizi di ammissione e di fine anno oltre che con altre rilevazioni (Ocse-Pisa, Invalsi) così da ottenere indicazioni utili sia in riferimento agli apprendimenti degli studenti sia per l'azione delle singole scuole.

Di seguito si propone la griglia di monitoraggio della prima fase della prova esperta, a cura dei coordinatori delle classi che hanno effettuato la prova stessa:

Istituto	
Classe /corso di studi	
Numero studenti coinvolti	
Esperienze pregresse (UdA, simulazioni della prova esperta…)	
Date e durata della somministrazione	
Risposta dei colleghi	
Risposta degli studenti	
Esiti della prova raffrontati con le valutazioni ordinarie degli studenti	
Impatto organizzativo	
Problemi incontrati e soluzioni adottate	
Riflessione sugli esiti della prova	
Riflessione sul modello di prova	
Suggerimenti migliorativi	

Coordinatore _____
Docenti _____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____

Corso e Tutor di riferimento _____

7. La metodologia di certificazione

È il momento in cui, a seguito della valutazione, si passa alla registrazione degli apprendimenti entro una scheda che ne indichi il livello di padronanza e le altre informazioni utili alla comprensione del giudizio.
Occorrere garantire il criterio della attendibilità, che a sua volta comporta un legame con delle ancore (evidenze) che sostengano tale giudizio dando ad esso una efficacia dimostrativa, un riscontro probatorio e una leggibilità che lo renda comprensibile in contesti diversi.

La necessità di certificare le competenze del soggetto viene intesa e proposta qui in senso non formalistico, come risposta al bisogno, ampiamente descritto anche nei capitoli precedenti, di passare, nella scuola tanto quanto nel mondo del lavoro, "da un dispositivo formativo rigido ad uno aperto e flessibile, più individualizzato e rispondente al principio della valorizzazione della persona" (Margiotta 2007, 263). Nella logica del curricolo personalizzato, sullo sfondo di uno scenario di mobilità nelle esperienze di studio quanto in quelle di lavoro, la visibilità e riconoscibilità del patrimonio di conoscenze acquisite è affidata alla certificazione che va quasi di necessità abbinata ad un altro strumento, il portfolio, di cui dopo brevemente si parlerà.

L'azione di certificazione rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri:

- la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi - in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati - a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze,
- l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori,
- la *validità* del metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Un certificato siffatto necessita di una raccolta dei prodotti più significativi realizzati dalla persona valutata. Si tratta del *portfolio*, ovvero una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo rendimento e del suo progresso. Consente di capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" lungo il percorso formativo.

È elaborato dall'allievo che è chiamato a scegliere i lavori di cui va più orgoglioso, accanto a quelli che, d'intesa con i docenti, risultano significativi al fine di documentare i suoi progressi nell'apprendimento. Tra i lavori documentabili vi sono anche quelli realizzati in alternanza. Possono essere rilevanti anche gite, tornei, eventi purché gestiti in chiave formativa.

La certificazione – riferita ad ogni studente e svolta dall'intera équipe dei docenti-formatori - si svolge nei seguenti modi:

1. Si riportano ad ogni riga le competenze indicate in ciascuna delle rubriche e corrispondente UdA
2. si indicano le *situazioni di apprendimento più significative* traendole dal portfolio e dall'attività didattica;
3. si attribuisce il *livello della competenza* (se positivo), specificandone il grado ed eventualmente altre informazioni utili, sotto forma di note.

Ecco la struttura del certificato delle competenze per un percorso quinquennale di diploma di Stato:

7.1 Certificato delle competenze

Allievo _____ classe ___ anno _____

COMPETENZE		SITUAZIONI SIGNIFICATIVE DI APPRENDIMENTO	LIVELLO EQF	NOTE
AGGREGAZIONI[9]	SPECIFICAZIONI			
Comunicare nella madrelingua	Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici.			
Comunicare nelle lingue straniere	Padroneggiare la lingua inglese e un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi, utilizzando anche i linguaggi settoriali previsti dai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro, al livello B2 di padronanza del quadro europeo di riferimento per le lingue (QCER).			
Competenza digitale	Utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare.			
Consapevolezza ed espressione culturale	Riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro corretta fruizione e valorizzazione. Utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete. Comprendere gli aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea e l'importanza che riveste la pratica dell'attività motorio-sportiva per il benessere individuale e collettivo.			
Competenze matematiche	Utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative. Utilizzare le strategie del pensiero razionale negli aspetti dialettici e algoritmici per affrontare situazioni problematiche, elaborando opportune soluzioni.			

[9] Le competenze, in sede di certificazione, vengono aggregate per classi in riferimento alle competenze di cittadinanza europea ed alla distinzione tra assi culturali ed indirizzo

Competenze di scienza e tecnologia	Utilizzare i concetti e i modelli delle scienze sperimentali, per investigare, fenomeni sociali e naturali e per interpretare dati. Utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare. Analizzare il valore, i limiti e i rischi delle varie soluzioni tecniche per la vita sociale e culturale con particolare attenzione alla sicurezza nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio.			
Competenze storico sociali e civiche	Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro. Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo. Utilizzare i principali concetti relativi all'economia e all'organizzazione dei processi produttivi e dei servizi. Correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento.			
Competenze civiche	Utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi. Valutare fatti ed orientare i propri comportamenti in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani. Lavorare in modo cooperativo Agire in modo autonomo e responsabile Imparare ad imparare			
Gestire progetti	Identificare e applicare le tecniche di base della gestione per progetti. Redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali. Individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento.			
Competenze professionali / di indirizzo				

7.2 Certificazione Europass

Il certificato può anche essere elaborato secondo la struttura Europass, come nel formato seguente:

SUPPLEMENTO AL CERTIFICATO EUROPASS

Istituzione certificante	
Certificatore (cognome e nome)	
Fonte (patto/accordo di rete, ente superiore, ente di parte terza)	
Firma	
Marchio	

DENOMINAZIONE DEL CERTIFICATO	
Riferimento (figura professionale, area di competenze, singola competenza…)	

TRADUZIONE DEL CERTIFICATO	
Title of the certificate	

EVENTUALE TITOLO DI STUDIO CONNESSO AL CERTIFICATO	
Titolo di studio	*Qualifica IFP* *Diploma IFP* *Diploma di Stato* *Specializzazione IFTS* *Diploma tecnico superiore* *Specializzazione professionale*

PROFILO (indicare le competenze delle indicazioni aggregate secondo l'elenco della cittadinanza europea)		
Il possessore del certificato è in grado di:		
Competenze	**Livello EQF**	**Grado** (basilare, adeguato, eccellente)

EVIDENZE DEL PROFILO **(cfr. le rubriche delle competenze)**
Compiti-problemi e capolavori significativi realizzati

VALORE DEL CERTIFICATO	
Continuità formativa	Iscrizione al corso _____ Credito formativo per il corso _____
Inserimento lavorativo	Professioni con ingresso libero _____ _____ Professioni normate per legge • Assolvimento formazione obbligatoria • Accesso al registro/l'albo • Accesso al concorso pubblico Norma di legge di riferimento _____

BASI UFFICIALI DEL CERTIFICATO	
Nome e status dell'istituzione che ha conferito il certificato	*Denominazione* *Natura giuridica* *Fonte di legittimità* *Livello territoriale /settoriale*
Livello del certificato (nazionale o internazionale)	*Livello ISCED:* *Livello EQF:* *Altro:*
Scala di valutazione soglia di validità	*Valutazione su base* _____ *Soglia minima* _____
Accesso a studi ulteriori	*Istruzione e formazione professionale* *Scuola* *Università* *Formazione superiore*
Norma di riferimento	*Legge* *Indicazioni* *Regolamento* *Standard*

MODALITA' RICONOSCIUTE DI ACQUISIZIONE DEL CERTIFICATO		
Tipologie di Istruzione e formazione professionale (VET: Vocational Education and training)	***Percentuale sul percorso totale***	***Durata (anni/giorni)***
Formazione a scuola / al Cfp (formale)		
Formazione sul lavoro / stage (informale)		
Apprendimento accreditato (non formale)		
Durata totale certificata		
Requisiti di accesso		
Info aggiuntive		
National Reference Point	www.europass-italia.it	

7.3 Attestazione dell'impresa

È prevista anche un'attestazione dell'impresa, in riferimento all'alternanza scuola lavoro, relativamente alle esperienze svolte dallo studente presso l'impresa stessa.
Tale attestazione consente di mettere in evidenza il valore dell'esperienza condotta, e qualifica ulteriormente il curricolo dello studente allo scopo di un suo più sollecito e coerente inserimento lavorativo.

La griglia di valutazione circa la padronanza dimostrata dallo studente è tratta da quella presentata, relativa alla UdA: infatti, anche l'alternanza viene progettata sotto forma di unità di apprendimento.

ATTESTATO DI ALTERNANZA FORMAZIONE LAVORO

Impresa ……
Tutor …….….

L'allievo ……..
Del corso…….
Ha partecipato all'attività di alternanza formazione lavoro promossa dall'Ente …….. presso la sede aziendale di ……. dal …..…… al …….. per un totale di ore …..... nel reparto/ufficio ……. con mansioni di …….. sulla base del seguente progetto:

Obiettivi del progetto
1
2
3
4

Competenze attese
1
2
3

Attività svolte
1
2
3
4
Valutazione padronanza (vedi griglia allegata)

GRIGLIA DI VALUTAZIONE PER IL TUTOR AZIENDALE

CRITERI	FOCUS		PUNTEGGI
Completezza, pertinenza, organizzazione	4	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna, anche quelle ricavabili da una propria ricerca personale e le collega tra loro in forma organica	
	3	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro	
	2	Il prodotto contiene le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna	
	1	Il prodotto presenta lacune circa la completezza e la pertinenza, le parti e le informazioni non sono collegate	
Funzionalità	4	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della funzionalità	
	3	Il prodotto è funzionale secondo i parametri di accettabilità piena	
	2	Il prodotto presenta una funzionalità minima	
	1	Il prodotto presenta lacune che ne rendono incerta la funzionalità	
Correttezza	4	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della corretta esecuzione	
	3	Il prodotto è eseguito correttamente secondo i parametri di accettabilità	
	2	Il prodotto è eseguito in modo sufficientemente corretto	
	1	Il prodotto presenta lacune relativamente alla correttezza dell'esecuzione	
Rispetto dei tempi	4	Il periodo necessario per la realizzazione è conforme a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione	
	3	Il periodo necessario per la realizzazione è di poco più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace – se pur lento - il tempo a disposizione	
	2-1	Il periodo necessario per la realizzazione è più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha disperso il tempo a disposizione	
Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	4	Usa strumenti e tecnologie con precisione, destrezza e efficienza. Trova soluzione ai problemi tecnici, unendo manualità, spirito pratico a intuizione	
	3	Usa strumenti e tecnologie con discreta precisione e destrezza. Trova soluzione ad alcuni problemi tecnici con discreta manualità, spirito pratico e discreta intuizione	
	2	Usa strumenti e tecnologie al minimo delle loro potenzialità	
	1	Utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato	
Uso del linguaggio tecnico-professionale	4	Ha un linguaggio ricco e articolato, usando anche termini settoriali - tecnici – professionali in modo pertinente	
	3	La padronanza del linguaggio, compresi i termini settoriali- tecnico-professionale da parte dell'allievo è soddisfacente	
	2	Mostra di possedere un minimo lessico settoriale-tecnico-professionale	
	1	Presenta lacune nel linguaggio settoriale-tecnico-professionale	
Curiosità	4	Ha una forte motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Si lancia alla ricerca di informazioni / alla ricerca di dati ed elementi che caratterizzano il problema. Pone domande	
	3	Ha una buona motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Ricerca informazioni / dati ed elementi che caratterizzano il problema	
	2	Ha una motivazione minima all' esplorazione del compito. Solo se sollecitato ricerca informazioni / dati ed elementi che caratterizzano il problema	
	1	Sembra non avere motivazione all' esplorazione del compito	
Autonomia	4	È completamente autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni, anche in situazioni nuove. È di supporto agli altri in tutte le situazioni	
	3	È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni. È di supporto agli altri	
	2	Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni ed abbisogna spesso di spiegazioni integrative e di guida	
	1	Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni e procede, con fatica, solo se supportato	

Data ……

Firma e timbro ……

Glossario

Abilità. *"Indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)" (EQF).*
Destrezza nello svolgere un'attività intellettuale o pratica. Essa è sempre associata ad una conoscenza e si acquisisce tramite imitazione e ripetizione. L'abilità rappresenta – assieme alla conoscenza – una risorsa di cui la persona competente dispone e che mette in opera ("mobilizza") di fronte ad un compito in un preciso contesto.

Accoglienza. Prassi pedagogica volta a rendere possibile l'implicazione personale nel gruppo e finalizzata a definire un "contratto pedagogico" consapevole e partecipato all'interno dell'azione formativa. Essa si propone i seguenti obiettivi: conoscenza della persona, valorizzazione del suo "portato" culturale e sociale, integrazione del gruppo-classe, conoscenza del contesto formativo, dei suoi attori e del progetto formativo, delineazione del "contratto pedagogico".

Accompagnamento. Accompagnare significa offrire alla persona un punto di riferimento ed un ausilio nel percorso di formazione e/o di inserimento lavorativo. Alcuni esempi di accompagnamento nell'ambito di un percorso formativo:
a) possibilità di colloqui degli allievi con gli insegnanti,
b) presenza tra i formatori di una figura di "referente di classe" per la gestione delle dinamiche emergenti e per la conduzione di momenti di confronto,
c) aiuti agli allievi in termini di metodo di studio e di recuperi formativi anche in forma individualizzata,
d) acquisizioni che consentano di attivare strategie di ingresso nel mondo del lavoro nelle diverse possibilità di lavoro dipendente ed autonomo.

Accreditamento. Attestazione formale, effettuata dalla parte seconda (organismo committente), che attesta la soddisfazione da parte dell'organismo formativo di una serie di requisiti relativi alla struttura organizzativa e gestionale nonché ai prodotti/servizi da essa offerti.

Accreditamento interno/associativo. Processo deciso volontariamente da un'organizzazione (normalmente strutturata in forma di rete sia in una logica associativa sia federativa) e finalizzato a verificare il possesso di requisiti prestabiliti e condivisi da parte di unità/nodi dell'organizzazione che lo promuove. Esso ha perciò una finalità differente da quello esterno che è cogente per il richiedente nella misura in cui viene promosso dalla parte seconda /committente dei servizi formativi.

Aggiornamento. Formazione che mira all'adeguamento del sapere lavorativo-professionale della persona tenendo conto delle novità intervenute nelle tecnologie, nelle norme, nell'organizzazione.

Alternanza formativa. Strategia metodologica che consente – in riferimento al singolo allievo - di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze svolte nella concreta realtà dell'organizzazione di lavoro e di impresa. L'alternanza formativa è autentica quando le diverse modalità formative che "si alternano" vengono a comporre un percorso unico e continuo avente al centro la persona in formazione in riferimento al profilo educativo, culturale e professionale ed in stretta relazione con il contesto in cui opera la figura professionale di riferimento. Tale percorso trae inizio da un progetto formativo definito congiuntamente dai due attori in gioco (l'organismo di formazione e l'impresa) e si sviluppa attraverso una cura continua che prevede monitoraggio, verifica ed eventualmente correzione e miglioramento lungo tutto il cammino formativo.

Area Professionale. L'espressione "area professionale" - altrimenti definita come "comunità professionale" oppure "gruppo professionale" ed – in parte – "comunità di pratiche" - indica la tendenza da parte di figure lavorative sottoposte al processo di cognitivizzazione ad aggregarsi in modo da evidenziare la propria peculiarità culturale, organizzativa, professionale al fine di affermare una specificità tendenzialmente rilevante
anche dal punto di vista della rappresentanza, della tutela e della formazione.

Attitudine. Capacità globale di una persona ad apprendere le competenze necessarie per svolgere una determinata categoria di compiti con particolare riferimento a quelli di natura professionale. Comprende anche la capacità di acquisire le risorse necessarie (abilità, conoscenze) a tale scopo.

Attività / situazione di apprendimento. Esperienza disegnata dal team dei formatori nella quale l'allievo, confrontandosi con problemi di cui coglie il senso e l'utilità, si pone in modo attivo alla ricerca di una soluzione in grado di soddisfare i requisiti del problema stesso, sormontando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico.
L'attività o situazione di apprendimento non è un progetto predefinito, ma la proposizione - il più possibile vicina al contesto reale – di un compito sfidante che trae origine dalle rappresentazioni che gli allievi si danno delle attività proposte e li stimola alla costruzione di un cammino che consenta loro di giungere alla piena riuscita dell'azione intrapresa.

Bilancio di competenze. Prassi formativa complessa con l'obiettivo di permettere (soprattutto) a dei lavoratori di analizzare le proprie competenze professionali e personali, così come le proprie attitudini e motivazioni, allo scopo di definire un progetto professionale e, ove necessario, un progetto di formazione. Si tratta quindi di una modalità di riconoscimento delle competenze di cui la persona è portatrice, in assenza di titoli formali (certificati, diplomi o attestati), acquisiti tramite esperienza diretta. Tale dispositivo, di origine francese, ha lo scopo di certificare tali competenze e quindi di renderle evidenti socialmente e contrattualmente specie in riferimento a giovani ed adulti a bassa scolarità.

Capacità personali. Caratteristiche della persona possedute su base innata e appresa che riguardano i suoi repertori di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale. 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 agenzie educative e formative ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo. Esse rappresentano le potenzialità dell'allievo che richiedono di essere riconosciute (innanzitutto a favore del destinatario stesso) e attualizzate. Tali capacità, raramente coltivate in modo formale dalle istituzioni formative, sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale.

Certificazione di qualità. Documento, solitamente rilasciato da un'autorità terza (rispetto al finanziatore e all'erogatore) attraverso il quale si attesta che l'organizzazione formativa ha posto in atto tutte le azioni tese a rilevare la corrispondenza delle azioni svolte con gli standard dichiarati. Esistono diversi dispositivi di certificazione: la più nota è la norma ISO 9000, ma esistono pure certificazioni associative. Solitamente la certificazione richiede un lavoro preparatorio e di consolidamento delle pratiche riferite al sistema qualità e quindi un *audit*.

Certificazione formativa. Documento che attesta l'avvenuta acquisizione da parte dell'utente della formazione delle capacità, delle conoscenze, delle abilità e delle competenze previsti nel progetto formativo. Tale documento è rilasciato dall'organismo erogatore e può essere:

- un diploma o un certificato di valore legale (qualifica, diploma di formazione, diploma di formazione superiore)
- un certificato riferito ai crediti formativi acquisiti
- un attestato di frequenza e/o profitto.

Competenza. *"Capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel sistema europeo EQF, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia" (EQF).*
Caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di persona "competente" piuttosto che di competenza. Essa viene dimostrata dalla persona tramite performance rese in un preciso contesto organizzativo di fronte a "giudici" rappresentati da esponenti del mondo professionale di riferimento. 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 richiede necessariamente una prova concreta, nella quale il titolare si impegni in modo autonomo e responsabile. Vi possono essere competenze culturali, sociali, professionali. Queste ultime possono essere intese come competenze in senso proprio, poiché mobilitano un'interazione organica tra soggetti (centro di formazione, persona, impresa) e prevedono una precisa prova professionale definita come "capolavoro".

Compito professionale. Nell'analisi del lavoro, tale espressione indica la situazione-problema che sfida la professionalità del lavoratore, a fronte della quale egli mobilita le sue risorse (capacità, conoscenze, abilità e competenze) al fine di giungere ad un risultato soddisfacente. Nel fare ciò, il lavoratore elabora una strategia di soluzione dello stesso problema che risulta per tale natura contestuale e non standardizzata. La descrizione delle famiglie / figure professionali sulla base di compiti siffatti aiuta a superare il riduttivismo delle "mansioni" poiché pone il ruolo lavorativo entro la ricca dinamica di richieste e sollecitazioni che lo caratterizza; inoltre evita il meccanicismo poiché consente di impostare il processo di formazione sulla base di una metodologia aperta che consente di porre la persona in una posizione autonoma, attiva e responsabile, in vista della soluzione di problemi complessi attinenti al suo campo di competenza.

Comunità professionale. Aggregato - coincidente volta per volta con il settore (es.: meccanico) o il processo (es.: aziendale e amministrativa) – di più figure, ruoli o denominazioni che hanno in comune una cultura distintiva composta di valori e di saperi peculiari, la collocazione organizzativa, i percorsi professionali, le competenze chiave. Le ulteriori articolazioni in figure professionali sono definite all'interno di tali aggregazioni più ampie, mantenendo la dimensione di "cultura professionale" comune.

Conoscenze. *"Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio o di lavoro. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche" (EQF).*
Insieme di nozioni strutturate in una materia/disciplina o area culturale. Possono riguardare teorie, modelli, sistemi di azione. Ogni ambito di sapere comprende nozioni, concetti, nessi, regole. I saperi sono – al pari delle abilità - cognizioni che occorre acquisire per poter porre in atto una competenza (di cui sono uno degli ingredienti).

Credito formativo. Documento che attesta il possesso di un determinato requisito (sapere, abilità) da parte della persona, che questa può far valere in un percorso formativo, in modo da svolgere soltanto i moduli formativi mancanti per il raggiungimento di una determinata meta formativa, oppure in un percorso di inserimento lavorativo, in modo da accelerare l'acquisizione di una qualifica.

Didattica attiva. Insieme articolato di metodologie di insegnamento che pongono l'utente come soggetto attivo e non passivo del proprio processo di apprendimento. Ci si riferisce ad un ampio repertorio di metodologie didattiche che tenta di superare quelle modalità tradizionali basate sull'ascolto (per esempio la lezione frontale) o sull'osservazione ed imitazione (per esempio l'affiancamento addestrativo). Alcuni esempi di didattica attiva: la simulazione operativa; l'analisi e la risoluzione di casi/problemi, il lavoro di progetto i lavori e le esercitazioni di gruppo; il gioco psico-pedagogico.

Difficoltà di apprendimento. Particolari condizioni che ostacolano il processo di apprendimento della persona. Esse possono riferirsi a caratteristiche didattico-formative (percorso, metodologia didattica, relazioni), oppure orientative (progetto personale e suoi aspetti). Tali condizioni richiedono la necessità di

delineare il quadro di riferimento tra cui si collocano gli aspetti personali (motivazione, prerequisiti, integrità psico-fisica), del contesto di vita (famiglia, ambiente, gruppo) e sociali (tipo di "capitale sociale" di cui la persona è portatrice).

Diritto-dovere di istruzione e formazione. Prerogativa di ogni cittadino mediante la quale la Repubblica assicura a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, nel senso di favorire pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea" (art. 2, legge 53/2003). A fronte di tale offerta, ogni cittadino ha il dovere di partecipare alle attività formative più idonee mirando ad accrescere il proprio bagaglio di acquisizioni in una prospettiva di formazione competente.

EQF – European qualification framework. Dispositivo di lettura e conversione che consente di mettere in relazione, entro una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri, confrontando gli esiti dell'apprendimento.
Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi educativi, in modo da garantire un collegamento tra di essi.
L'EQF illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento; pone al centro dell'apprendimento le competenze; propone una relazione attiva tra competenze, abilità e conoscenze; valorizza i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali.

Evidenza (della competenza). Prestazione reale ed adeguata che, assieme alle altre definite entro la rubrica di riferimento, attesta l'effettiva capacità del soggetto nel saper fronteggiare compiti e problemi significativi e necessari, per poter essere giudicato competente.

Individualizzazione. Soluzione radicalmente differente da quella della personalizzazione: se lì l'orientamento al percorso soggettivo si svolge mantenendo il gruppo di apprendimento, l'individualizzazione del percorso formativo si realizza rompendo i riferimenti tra individuo e gruppo. La formazione è individualizzata quando si svolge in un rapporto 1:1 tra docente/formatore e allievo/utente. Ciò consente di rompere i vincoli spazio-temporali oltre che psicologici e cognitivi che il gruppo porta con sé (anche se in tal modo vengono meno i fattori di facilitazione del processo di apprendimento che pure il gruppo-classe porta con sé). Solitamente, la formazione individualizzata si svolge in presenza di sistemi anche parzialmente di autoapprendimento, spesso con l'ausilio di supporti informatici. Ciò rende possibile anche la formazione a distanza.

Inserimento professionale. Inserirsi professionalmente significa trovare una posizione sancita socialmente nel sistema economico. E' realizzato nell'impresa, nel luogo di produzione (di beni o di servizi, anche pubblici). La qualità di questo inserimento dipende dal valore delle interazioni tra la persona e l'impresa: esse portano la prima a valorizzare le proprie competenze in modo da operare al suo interno in modo efficace e dotato di senso.

Linea guida. Documento che fissa finalità, obiettivi e procedure di una specifica organizzazione di servizi. Solitamente la linea guida viene elaborata in un contesto di gestione della qualità oppure in attività innovative.

Orientamento. Prassi educativa attiva volta a favorire la capacità del soggetto di risolvere il problema del suo avvenire professionale, facilitandogli l'assolvimento dei compiti vocazionali relativi alla conoscenza di sé (potenzialità attitudinali, capacità, interessi e valori), alla conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, alla formulazione di progetti di vita e di lavoro e alla loro valutazione in funzione della decisione di scelta di un progetto e del modo migliore di realizzarlo. Non si limita ad un atto puntuale d'intervento nei momenti decisionali, ma rappresenta un processo educativo che si accompagna allo sviluppo evolutivo

dell'individuo in consonanza con il progressivo variare e arricchimento del concetto di sé in riferimento alle transizioni importanti del suo percorso di vita/di lavoro.

Passaggio. Processo formativo tramite il quale una persona collocata entro un particolare percorso scolastico-formativo può accedere ad un altro vedendo valorizzato il proprio bagaglio di acquisizioni. Il passaggio richiede una collaborazione tra organismo inviante ed organismo ricevente e l'attivazione di un apposito Larsa che consenta alla persona di acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie al buon fine dell'azione. Il passaggio è l'esito di una volontà dell'allievo e della relativa famiglia; esso si esprime mediante una domanda esplicita che indica il tipo di formazione desiderata e il Centro o Istituto in cui intende transitare.

Percorso formativo. Rappresenta il cammino di apprendimento che l'allievo persegue avendo come riferimento il raggiungimento del successo formativo. Esso prevede la centralità della persona, una visione relazionale della formazione come azione generatrice di senso e di valore, l'utilizzo di approcci e di metodiche coerenti con l'opzione antropologica di fondo e quindi in grado di sviluppare una formazione personalizzata, contestuale, autentica.

Personalizzazione. Riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione avviene comunque nell'ambito di un gruppo di allievi che condividono un medesimo percorso di apprendimento, fatte salve le necessarie attività di individualizzazione.

Piano dell'offerta formativa. Documento a base della attività del Centro di istruzione e formazione professionale che indica: missione dell'organismo, strategia formativa e partnership, target e territorio di riferimento, offerta di formazione e di servizi, criteri metodologici, stili professionali e politica della qualità. L'offerta formativa in particolare comprende:
- orientamento
- formazione iniziale (qualifica + diploma di formazione)
- formazione superiore (diploma di formazione superiore)
- formazione speciale
- servizi formativi.

Piano formativo personalizzato. Documento elaborato dal team dei formatori che delinea in chiave cronologica le principali attività/prodotti con relative competenze mirate, specificando, in riferimento ad ogni attività-prodotto, lo sviluppo degli orari, il personale coinvolto *(*tutor coordinatore, scienze umane, area scientifica, area professionale, sviluppo capacità personali) con responsabilità e compiti, le modalità di accesso, le risorse necessarie, le modalità di orientamento e valutazione, l'intesa circa la compilazione del Portfolio. Il Piano formativo, che prevede inoltre le occasioni di personalizzazione e le forme in cui queste vengono attivate, non è un programma precostituito, ma si sviluppa passo passo lungo il percorso tramite le unità di apprendimento realizzate, tanto da risultare completo solo al compimento dell'intero cammino.

Portfolio delle competenze individuali. Raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Tramite esso è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" dal momento della presa in carico della persona fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.
Il portfolio è concordata e definito nell'ambito del Centro; esso comprende comunque i seguenti ambiti: anagrafico, orientativo, formativo e valutativo, certificativi. Esso è composto da una parte essenziale – corrispondente al "libretto formativo" da consegnare alla persona ed agli eventuali interlocutori (sistema educativo, sistema lavorativo e professionale) e dagli allegati conservati presso il Centro.

Professionalità. Insieme di competenze e risorse che consentono alla persona di risolvere in modo soddisfacente i problemi di un particolare ambito di lavoro. Non è solo qualcosa di esterno, ma è un vero e proprio "vestito" che modella la personalità. La professionalità richiede una partecipazione interiore; essa "viene da dentro" e si esprime in una passione per il proprio lavoro, nella curiosità e nel desiderio di apprendere e migliorare continuamente.

Profilo educativo culturale ve professionale (Pecup). Il Pecup dello studente alla fine del percorso di qualificazione professionale costituisce la «bussola» per la determinazione sia degli «obiettivi generali del processo formativo» sia degli «obiettivi specifici di apprendimento» (art. 8 del Dpr. 275/99) che saranno contenuti nelle *Indicazioni regionali per i PSP* dei singoli Istituti/Centri. Il carattere «di limite ideale» del Profilo é, quindi, esplicito. È compito delle *Indicazioni regionali*, prima, e, dopo, soprattutto dei Piani di *Studio Personalizzati* (redatti da ogni gruppo di docenti coordinati dal *tutor* all'interno del quadro tracciato dal Piano *dell'offerta formativa (Pof)* di ogni istituzione di IFP) disporre l'adattamento del *Profilo* alle differenti situazioni ambientali e personali, e specificarne i percorsi ed i livelli di approfondimento.

Rubrica delle competenze. Matrice che consente di identificare, per una specifica macro-competenza oggetto di formazione e valutazione, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- le *conoscenze ed abilità* essenziali mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento;
- le *evidenze* ovvero le prestazioni reali, significative e necessarie che costituiscono il riferimento valutativo periodico e finale;
- i *livelli di padronanza* (EQF) che consentono di collocare la prestazione del soggetto entro una scala ordinale;
- i compiti che indicano le attività suggerite per la gestione del processo didattico.

Situazione di apprendimento (didattica attiva). Esperienza formativa che il team dei formatori è chiamato a "creare" e che ponga l'allievo, nel confronto con problemi di cui coglie il senso, di porsi in modo attivo alla ricerca di una soluzione adeguata, superando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico. Tale processo è centrato sull'azione; tanto che si può affermare che la conoscenza passa necessariamente per l'azione per poi giungere ad una piena formalizzazione attraverso il linguaggio. Tale metodologia mira a perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall'esperienza evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare. Risulta quindi prevalente l'attività di laboratorio rispetto a quella di aula.

Standard. Descrittore di un fenomeno che consente di sviluppare un confronto ed un giudizio di appropriatezza, pertinenza, adeguatezza, idoneità.

- *Professionali*: elenco delle caratteristiche di una figura/famiglia professionale (denominazione, classificazione, riferimenti normativi, profilo, contesti di esercizio, compiti, criteri di qualità…) che ne consentono l'individuazione univoca.
- *Organizzativi*: caratteristiche delle strutture erogative, riferite ai Livelli essenziali delle prestazioni (Lep), che forniscono i criteri base dell'accreditamento necessario per poter gestire servizi di istruzione e formazione compatibili con l'ordinamento, anche al fine del rilascio del titolo e dell'assunzione di un ruolo istituzionale corrispondente.
- *Formativi*: descrittori dei risultati di apprendimento (RdA) ovvero delle competenze, articolate in abilità e conoscenze, e delle prestazioni o evidenze e loro livelli EQF, che consentono di progettare e gestire uno specifico percorso formativo.
- *Valutativi*: livelli di padronanza delle competenze e dei saperi che consentono di esprimere un giudizio circa la capacità del soggetto titolare nel saper i compiti-problemi dell'ambito di riferimento. Tra questi livelli occorre indicare il fattore di soglia della padronanza stessa che può variare da competenza a competenza a seconda della loro rilevanza nell'ambito del profilo professionale.

Successo formativo. Risultato dell'attività educativa mediante la quale la persona è in grado di trasformare le proprie capacità - attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione - in vere e proprie competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale coerente con i principali sistemi di classificazione disponibili, garanzia di un supporto all'inserimento lavorativo; possibilità di una prosecuzione della formazione nell'ambito dell'anno di diploma di formazione come pure nell'ambito della Formazione professionale superiore ed eventualmente nella prosecuzione nell'Istruzione e nell'Università.

Unità di apprendimento. Struttura di base dell'azione formativa; insieme di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione più attendibile. Possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (asse culturale). Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente. Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

Validazione. Processo mediante il quale una procedura o uno strumento vengono giudicati dotati di validità da una serie di soggetti in gioco e di conseguenza vengono adottati nei processi reali. La validazione può essere:
- *scientifica* quando uno o più esperti qualificati ne affermano la fondatezza teorica e metodologica in riferimento allo stato dell'arte;
- *funzionale* quando la procedura, dopo una fase di applicazione, è dichiarata in grado di rispondere ai requisiti di praticabilità e gestibilità;
- *di rete* quando i vari attori in gioco (stakeholder) decidono liberamente di adottarla nelle pratiche ordinarie.

Valutazione. Giudizio tramite il quale si attribuisce un valore ad un fenomeno (ad esempio: un processo operativo, un dispositivo finanziario, un progetto, un sistema), confrontato solitamente con una scala nominale per livelli di prestazione. Se è riferita ad una persona, si parla di valutazione della padronanza delle competenze e dei saperi.
Quest'ultima valutazione di una persona può essere *formativa* se svolta lungo il percorso e tendente a trarre da essa elementi utili per rendere consapevole il soggetto della sua situazione e per definire nel modo migliore il prosieguo del cammino, apportando i necessari correttivi e miglioramenti; oppure *finale* se svolta al termine dello stesso tramite una prova esperta volta a mettere a fuoco il grado di padronanza complessivo raggiunto, necessariamente multicompetenza e interdisciplinare.
Negli ultimi tempi si assiste ad un superamento del paradigma valutativo fondato su algoritmi, in particolare quello finalizzato al criterio dell'*oggettività* che dovrebbe garantire l'indipendenza degli esiti dall'attore che gestisce la valutazione e dal contesto in cui si svolge, tramite un nuovo paradigma centrato sull'*attendibilità* che concentra l'analisi della padronanza su prove reali ed adeguate tramite le quali il soggetto si confronta con compiti e problemi significativi poiché riflettono le esperienze reali e sono legati ad una motivazione personale. Quest'ultimo approccio viene detto anche "valutazione autentica".

Bibliografia

- AUSUBEL D.P. (1987), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- 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.
- BOSCOLO P. (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino.
- 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.
- BRUNER, J. (2002), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- 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.
- 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.
- CHIOSSO G., (a cura di) (2002b), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia.
- COMOGLIO M. (2001), *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici», 49 (1), Roma, 93-112.
- CORNOLDI C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- DELORS J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all' UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo*, Armando.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, PUF, Paris.
- FISCHER L. (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.
- FRABBONI, F.; PINTO MINERVA, F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- FRACCAROLI F., VERGANI A. (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma.
- FRANCHINI R. - R. CERRI (2005), *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- GARDNER H. (1994), I*ntelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- GERGEN K.J. (1995), *Social Construction and the Educational Process*. In L.P. Steffe & J.Gale (Eds) *Constructivism in education* (pp 17-39). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- GIAMBELLUCA G., RIGO R., TOLLOT M.G., ZANCHIN M.R. *(2009), Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- GIUSTI M. (2004), *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- ISFOL (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Angeli, Milano.
- IVIC I. (1994), *Teorie dello sviluppo mentale e valutazione dei risultati scolastici*, in OCSE.
- 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.
- MARGIOTTA U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- MASON L. (1992), *Reti di somiglianze. Conoscenze e analogie nell'istruzione*, Franco Angeli, Milano.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MOSTARDA M.P. (2002), *Progettare i processi formativi. Itinerari teorici e metodologici*, I.S.U. Università Cattolica, Milano.
- NICOLI D. (cur.) (2003), *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- NICOLI D. (2009), *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano.
- OCSE (1998), *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.
- PAGLIARI M. (1993), *Programmare per obiettivi o programmare per procedure*, in Nuova Paideia, 6, , pp.15-22.
- PALUMBO M. (2006), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Angeli, Milano.
- PELLEREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma.
- PELLEREY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- PERRENOUD P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- PIAGET J. (1997), *Le scienze dell'uomo*, Laterza, Bari.
- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- POLANY M. (1979), *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma.
- QUAGLINO G. P., CARROZZI G. P. (2002), *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Angeli, Milano.
- REY B. (cur.) (2003), *Les compétence à l'école*, De Boeck, Bruxelles.
- 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.
- Scurati, C. (a cura di) (2000), *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*, Vita e pensiero, Milano.
- SEN A. (2002), *Etica ed economia*, Laterza, Bari.
- SERGIOVANNI T.J.; STARRATT J. (2003), *Valutare l'insegnamento*, LAS, 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.
- UNIONE EUROPEA (2008), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, (2008/C 111/01) Bruxelles
- VALZAN A. (2003), *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Hachette éducation, Paris.
- VARISCO B.M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano.
- VERGANI A. (2004), *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Il Mulino, Bologna.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- WIGGINS G. (1998), *Educative Assessment: designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey Bass.

Sitografia

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