
Apprendere per competenze: la formazione efficace

Dario Nicoli

Quattro motivi per adottare una didattica delle competenze

1. Riconoscere tutti gli apprendimenti significativi
 2. Favorire una personalizzazione dei percorsi formativi centrati sui destinatari
 3. Sollecitare una formazione efficace ed una valutazione attendibile
 4. Consentire una cooperazione tra soggetti diversi per una responsabilità educativa condivisa
-

1) Riconoscere tutti gli apprendimenti significativi

- Ogni persona è naturalmente curiosa e tesa all'apprendimento
 - Non esiste (come sostenevano i metodologi della pedagogia per obiettivi) il livello “zero”, perché ogni persona possiede un livello “più”
 - Gli apprendimenti si acquisiscono per via formale (corsi con titolo legale), oppure informale (esperienza) e non formale (corsi senza titolo legale)
 - Una questione di equità, fortemente sollecitata dalla UE, richiede di riconoscere ogni apprendimento significativo e farlo valere come credito, anche al fine della mobilità europea
-

2) Favorire una personalizzazione dei percorsi formativi centrati sui destinatari

- Il processo di apprendimento non è una “scatola di montaggio” di un modello predefinito, con un livello minimo che tutti debbono raggiungere
 - Il vero standard è interno alla persona, e deriva dalle sue capacità e dai suoi talenti
 - L’istruzione e la formazione mirano al riconoscimento ed alla massima attualizzazione dei talenti di ciascuno
-

3) Sollecitare una formazione efficace ed una valutazione attendibile

- Nella formazione efficace è rilevante l'azione, ovvero una “situazione di apprendimento” che consenta alla persona di mobilitare le sue risorse (capacità, saperi, abilità) per raggiungere vere competenze
 - Ciò richiede una pedagogia dei compiti reali, ed inoltre una valutazione attendibile basata su prodotti reali ed adeguati (prove evidenti del possesso dei saperi)
-

4) Consentire una cooperazione tra soggetti diversi per una responsabilità educativa condivisa

- Le istituzioni scolastiche e formative non esauriscono il compito educativo, ma favoriscono una dinamica di rete che vede i diversi attori coinvolti in modo pieno, essendo l'educazione un bene cui tutti debbono concorrere
 - La rete è costituita, prima che da un metodo, da un ethos condiviso che rende disponibili risorse preziose a favore dei destinatari
 - Una rete che condivide la responsabilità educativa sostiene il prestigio della cultura e della scuola
-

Il modello proposto

- Competenza come azione, valenza sociale e formativa, aspetto fiduciario
- Saperi e competenze: doppia lettura
- Quadro europeo – continuità lungo tutto il corso della vita
- Riconoscimento di tutti gli apprendimenti, comunque acquisiti, sotto forma di crediti
- Personalizzazione e formazione efficace
- Attendibilità (prova reale e adeguata)
- Valutazione mista (voti-titolo e certificato di competenze)
- Validazione (alleanza)
- Cultura del lavoro (cultura agita – metodo induttivo)

Formare persone competenti

- La competenza non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ovvero un'aggiunta esterna alla persona, ma come una qualità della stessa che ne indica una caratteristica antropologica e sociale fondamentale: il modo di stare nel reale, ovvero la padronanza della persona dimostrata nell'azione.
 - Essa, secondo il EQF (European Qualification Framework), indica la “capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale”.
 - Nel EQF le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.
-

Lavorare per competenze

Lavorare per competenze significa **privilegiare l'azione**, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione “vitale” con l'oggetto culturale da apprendere.

Ciò significa che si “mette in moto” l'apprendimento ed il suo campo d'azione:

- *il discente è sollecitato a fare un'esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone*
 - *il sapere si mostra come un oggetto ad un tempo sensibile, simbolico, affettivo, pratico ed esplicativo*
 - *Il docente diventa “mediatore” di un sapere che “prende vita” nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi e in definitiva per **vivere bene**.*
-

Valenze del sapere “vitale” (per la vita)

- Un sapere vitale presenta le seguenti valenze:
 - **Epistemologica:** consente di giungere ad una conoscenza valida tramite la coscienza delle regole che presiedono alle sue operazioni
 - **Antropologica:** suscita le potenzialità umane buone, stimola il desiderio di apprendere che è insito nella natura umana (“fatti non foste...”) entro un preciso contesto etico (orientamento al bene)
 - **Pratica:** stimola la concretezza, la responsabilità e l’impegno nell’ambito di vita in cui si è posti in vista di un futuro auspicato (e sempre riprogettato).
-

Chiave della formazione per competenze

- Di conseguenza, formare per competenze significa riconoscere il carattere dell'azione in quanto fonte preziosa di conoscenza. Un'azione scelta e collocata in modo strategico nel percorso formativo, secondo i tre criteri: **significatività, criticità, concretezza.**
 - Formare per competenze significa disegnare una relazione costruttiva fra soggetto ed oggetto. In questo modo, l'apprendimento non viene *causato*, ma **favorito** mediante la scelta e la predisposizione di condizioni favorevoli (situazioni di apprendimento – Uda) che sfidano il discente e lo sollecitano ad una relazione personale con l'oggetto del sapere.
-

Come si conosce?

- La persona conosce nel modo della **costruzione**, cercando di ricavare delle “regole” da un’azione che in un primo tempo può apparire ad essa solo dal punto di vista materiale e soggettivo, ma che poco a poco consente alla stessa di svincolarsi creativamente rispetto all’esperienza, acquisendo consapevolezza delle strutture e dei mediatori che compongono il sapere.
 - Non si conosce, invece, nel modo dualistico dell’*applicazione* (dopo) di un sapere appreso (prima), perché in questo modo la realtà perde il suo fascino ed il sapere si riduce a mera nozione che porta solo ad una sua ripetizione inerte (vale unicamente per il voto).
-

Tre valenze del sapere

- Una *cognitiva* che indica un insieme di nozioni, leggi, regole entro una struttura formale che spesso viene appoggiata su una epistemologia che vuole essere peculiare di ogni disciplina rispetto alle altre
 - Una *esplicativa* che si propone come strumento di lettura e comprensione del reale
 - Una *emotiva* che sollecita le corde della sensibilità e smuove il mondo personale in senso culturale.
 - La didattica tradizionale punta eccessivamente sulla prima dimensione, sottraendo ai giovani la possibilità di accedere al sapere in quanto strumento di spiegazione e scoperta oltre che di coinvolgimento e legame.
-

Il caso della lingua e letteratura

- L'insegnamento della lingua e della letteratura è eccessivamente oberato da due “sovrastutture” che hanno soffocato il testo:
 - lo *storicismo* che ha posto eccessiva importanza sullo sviluppo “progressivo” della letteratura come manifestazione della verità secondo una precisa logica di sviluppo;
 - Lo *strutturalismo* che propone un'analisi formale dell'opera letteraria dal punto di vista del suo stile (semiotica) allontanando l'attenzione dal contenuto e dall'intenzione comunicativa dell'autore.
 - Occorre porre al centro dell'insegnamento il testo e lasciare che operi la sua vitalità, come strumento che aiuta a comprendere meglio il mondo e dunque a vivere meglio.
-

Il caso della matematica

- L'eccessiva insistenza sulla aritmetica e sull'algebra presenta ai giovani una dimensione astratta della matematica ed inoltre la propone come la “materia dei numeri”, riducendone così le valenze di cui è capace.
 - La separazione dalla fisica, chimica, l'uso astratto della geometria, la quasi totale assenza di statistica creano un ambiente inerte e senza emozioni.
 - La matematica è invece attraente in quanto “metodologia di soluzione dei problemi”, forma razionale del pensiero che si esercita su fatti apparentemente banali, contraddittori, su contesti caotici o non riducibili a schemi usuali.
 - C'è molta matematica nella vita del giovane, ed è possibile insegnare attraverso esperienze, connessioni, scoperte.
-

Il caso delle lingue straniere

- Nell'ambito delle lingue straniere si è sviluppato un deciso rinnovamento didattico che ha usufruito delle scoperte derivanti da uno straordinario sforzo di formazione degli adulti.
 - Gli aspetti strutturali (regole fonetiche, ortografiche, morfologiche, lessicali e sintattiche di una lingua) non sono più precedenti all'utilizzo del linguaggio, ma implicate nella conversazione che procede per gradi di maggiore complessità e si avvale di risorse di varia natura, nella gran parte tratte dal mondo reale (canzoni, testi, scambi, esperienze...).
 - Inoltre vi è un'intesa nella comunità professionale degli insegnanti circa i livelli di competenza e di padronanza della lingua straniera.
-

Il caso delle tecnologie

- Il laboratorio attrae decisamente i giovani perché consente loro di padroneggiare strumenti e di proporsi per un apprezzamento sociale
 - Il laboratorio consente di definire sequenze di compiti per progressione semplice-complesso e facilita il processo di valutazione
 - Ma vi sono tre limiti: l'idea che basti la "pratica", l'isolamento rispetto alle aree culturali, la povertà del linguaggio e quindi della concettualizzazione.
 - La didattica dei laboratorio tecnologici è pertanto debole soprattutto nella valorizzazione delle esperienze che vi si svolgono al fine di una autentica padronanza dei saperi anche astratti.
-

Tre codici differenti del sapere

Occorre imparare a gestire processi formativi utilizzando tre codici differenti:

- quello *formale*, che non va però fornito tutto insieme ed in fase previa
 - quello *destrutturato* che aggrega abilità/capacità e conoscenze intorno a “situazioni di apprendimento” ovvero esperienze coinvolgenti
 - quello di *ausilio* che si propone come supporto nei confronti di attività collocate in contesti desueti rispetto al proprio ambito disciplinare.
-

Il criterio di fondo

- 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 "pedagogico" 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.**

Apprendere per competenze: aspetti preliminari

- Aggregare le discipline per assi culturali e identificare i “nuclei portanti”
 - Scegliere un approccio misto, che alterna – in modo intelligente – lezioni, compiti, 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 (interrogazioni?)
 - Sollecitare gli studenti a proporre l’esito del proprio lavoro.
-

Nuovo profilo del docente-formatore

- Un insegnante effettivamente “coinvolto”, capace di sollecitare un apprendimento relazionale ed un approccio alla cultura come esperienza tesa alla ricerca della verità.
- Superare l’inerzia dei curricula tradizionali verso una formazione veramente efficace così che la persona si ponga in modo aperto e sensibile di fronte alla realtà e sia in grado di comprendere, orientarsi e agire.
- La scuola insegna se consente alla persona di *mobilitarsi in modo attivo* a fronte di compiti-problema reali che ne stimolino l’autonomia, l’iniziativa concreta, in definitiva il desiderio di apprendere tramite coinvolgimento personale. È ciò che si intende per “competenza”.

Elementi necessari

L'approccio per competenze richiede:

- un **repertorio delle competenze** che ne individui una serie essenziale secondo un continuum tra quelle *comuni*, che appartengono ad un campo di vita personale e sociale disponibile a tutti, e quelle che invece risentono del *contesto professionale* di riferimento;
 - un **linguaggio comune** che indichi i significati dei termini utilizzati ed il tipo di responsabilità che essi implicano;
 - un **metodo condiviso** circa la gestione delle rubriche;
 - una **comunità professionale** che sceglie questo metodo ed opera in coerenza ad esso in modo da sollecitare apprendimenti a partire dalle proprie esperienze.
-

Competenze come etica della cittadinanza

Il repertorio delle competenze non è un mero dizionario, ovvero un elenco di oggetti, variamente componibili, in una logica neo-tayloristica in cui la persona è vista come parte di un meccanismo che funziona tramite risposte adeguate a compiti standard, ma è definito secondo un carattere sociale e pedagogico.

- Esso infatti indica la parte evidente (riscontrabile tramite prove reali e adeguate) del profilo di un cittadino che si pone nel reale in modo autonomo e responsabile assumendo un ruolo riconosciuto “in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale”, al servizio del bene comune.
-

Requisiti della competenza

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

Traguardi formativi

- Le competenze, articolate in abilità/capacità e conoscenze, rappresentano i **traguardi dei percorsi formativi** che puntano a formare persone consapevoli, critiche, in grado di intervenire attivamente nel reale assumendo precise responsabilità in modo autonomo, orientando le proprie capacità al bene comune.
 - Essi si comprendono alla luce del **Profilo educativo culturale e professionale (Pecup)** che indica le caratteristiche (unitarie, condivise da tutta l'équipe dei docenti-formatori) che la persona deve avere per poter essere quel cittadino che ci aspettiamo che sia.
 - Tali traguardi formativi sono di responsabilità dello Stato che - nella concezione attuale dell'autonomia degli organismi formativi - non prescrive più programmi, ma indica le mete finali in esito dei percorsi formativi sotto forma di apprendimenti (*knowledge outcome*).
-

Scheda traguardi formativi

Competenza:

Esempi

Fonti di legittimazione

1° BIENNIO

2° BIENNIO

5° ANNO

INDICATORI

A
B
I
L
I
T
À

C
O
N
O
S
C
E
N
Z
E

La nuova impostazione del sistema educativo di istruzione e formazione

L'obbligo di istruzione ed i regolamenti che stanno per essere emanati (decreto 226 relativo al secondo ciclo di studi) definiscono i traguardi formativi per:

- assi culturali (linguaggi, matematico, scientifico, storico economico e sociale)
- area di indirizzo
- area di cittadinanza.

Essi richiedono una didattica attiva, induttiva, per compiti reali mirati alla scoperta ed alla conquista personale del sapere. Tali traguardi sono definiti per competenze articolate in abilità e conoscenze essenziali (o chiave) in coerenza con il sistema europeo EQF.

Principio di equivalenza formativa

- Si tratta di un ulteriore tentativo (dopo parecchie “tentate riforme”...) di fissare alcune mete comuni tra i diversi percorsi formativi del secondo ciclo degli studi, per superare o perlomeno attenuare la struttura a “canne d’organo” del nostro ordinamento secondario.
 - Il principio di **equivalenza formativa** introduce un fattore di “comunanza” tra percorsi che rimangono distinti per assi culturali propri.
 - Tale principio è l’opposto a quello di **unificazione**, quello ad esempio che ha portato alla scuola media unica del 1962.
 - Esso consente di conciliare peculiarità dei percorsi ed equivalenza delle mete.
-

EQF - European qualification framework

- L'EQF (sistema europeo dei titoli e delle certificazioni) è un dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento.
 - Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo da definire un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le certificazioni ed il Quadro europeo EQF.
 - L'EQF non è quindi né una duplicazione a livello europeo dei sistemi nazionali, né tanto meno un tentativo di imporre un'omogeneizzazione dei titoli e delle qualifiche a livello europeo.
-

Modello EQF: 8 livelli di competenze

1: Lavorare o studiare sotto supervisione diretta in un contesto strutturato

2: Lavorare o studiare sotto supervisione diretta con una certa autonomia

3: Assumersi la responsabilità dello svolgimento di compiti sul lavoro e nello studio; adattare il proprio comportamento alle circostanze per risolvere problemi

4: Autogestirsi all'interno di linee guida in contesti di lavoro o di studio solitamente prevedibili, ma soggetti al cambiamento; supervisionare il lavoro di routine di altre persone, assumendosi una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento delle attività di lavoro o di studio

5: Gestire e supervisionare in contesti di attività di lavoro o di studio soggetti a cambiamenti imprevedibili; valutare e migliorare le prestazioni di se stessi e degli altri

6: Gestire attività o progetti tecnici o professionali complessi, assumendosi la responsabilità della presa di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili; assumersi la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di singoli individui e di gruppi

7: Gestire e trasformare contesti di lavoro e di studio complessi e imprevedibili, che richiedono approcci strategici nuovi; assumersi la responsabilità di contribuire alle conoscenze e alle pratiche professionali e/o di valutare le prestazioni strategiche di gruppi

8: Dimostrare un grado elevato di autorità, innovazione, autonomia, integrità scientifica o professionale e un impegno sostenuto verso lo sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro o di studio, tra cui la ricerca.

Rubrica delle competenze

La rubrica per le competenze 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:

- **Indicatori**, ovvero le evidenze (compiti, comportamenti osservabili) che costituiscono il riferimento concreto della competenza
 - **Livelli della competenza (EQF) e gradi** di padronanza della stessa (basilare, adeguato, eccellente) che il soggetto mette in evidenza nel presidio di quei compiti
 - **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.
-

Scheda rubrica della competenza

Competenza			
1	2	3	4
Lavoro o studio, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato.	Lavoro o studio sotto la supervisione con un certo grado di autonomia.	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.	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.
<i>(primo approccio ad un'attività non conosciuta)</i>	<i>(destrezza nello svolgere un'attività routinaria)</i>	<i>(competenza nel fronteggiamento di compiti e problemi che richiedono capacità di adattamento al contesto: qualifica)</i>	<i>(competenza nel fronteggiamento di compiti e problemi soggetti a cambiamento e che necessitano di guidare altre persone: diploma)</i>
1	2	3	4

Precisazioni per la compilazione della rubrica

- La competenza ha una **progressione verticale**: è bene che vi sia un'unica denominazione nel quinquennio o nel triennio.
 - I **livelli** EQF si riferiscono ai requisiti di autonomia e responsabilità - *in senso verticale* - in una logica progressiva. Il livello 2 è proprio del biennio; il 3 della qualifica IFP; il 4 del diploma.
 - I **gradi** della competenza (basilare, adeguato, eccellente) si riferiscono ad ogni livello ed indicano - *in senso orizzontale* - la padronanza della persona: si evidenziano nella voce "note" della certificazione.
 - È possibile che una persona con padronanza eccellente riferita ad uno specifico livello possieda taluni aspetti del livello superiore.
 - Non vi è coincidenza tra livello e anno di studio: la persona può raggiungere un livello in anticipo rispetto alla durata standard.
-

Utilizzi della rubrica

- La rubrica delle competenze, connessa al profilo ed al repertorio, sulla base di una scelta degli obiettivi formativi rilevanti e significativi per il gruppo classe, per i sottogruppi e per le persone che li compongono, consente all'équipe formativa i seguenti tre utilizzi:
 - **Individuazione delle situazioni di apprendimento** consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'équipe ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare;
 - **Verifica e valutazione delle acquisizioni** effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi;
 - **Rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi** di apprendimento così da indirizzare l'azione formativa in modo da valorizzare le acquisizioni e sormontare le criticità emerse.
-

Validazione della rubrica

- La rubrica è uno strumento di supporto dell'azione didattica nella logica della **costruzione** del percorso formativo, in modo condiviso tra i docenti che compongono l'équipe.
 - E' uno strumento che esige un riscontro, composto di due passi:
 - Nel momento della **elaborazione** essa richiede una validazione provvisoria, che consiste nel riflettere sulla sua struttura, sul linguaggio, sul suo carattere evocativo e di facilitazione dell'azione didattica
 - A seguito della sua **applicazione** essa chiede di essere validata rilevando i riscontri provenienti dal campo in cui si è sperimentata così da poter giudicare della sua consistenza e procedere ad una rielaborazione migliorativa.
-

Criteria per la validazione della rubrica

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

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.**
-

Schema della unità di apprendimento

Compiti e prodotti
Utenti
Obiettivi formativi e competenze mirate
Risorse mobilitate (abilità/capacità e conoscenze)
Personale coinvolto e relativi impegni
Esperienze
Strumenti, tempi e metodi
Criteri e modalità di valutazione

SITUAZIONE/UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Oggetto	in cosa consiste l'esperienza
Prodotti	esiti sotto forma di prodotti, relazioni, glossari, dossier... realizzati direttamente dagli allievi
Riferimento ai fattori culturali di indirizzo del percorso formativo	a quale fattore proprio della cultura di indirizzo del percorso formativo si riferisce la situazione di apprendimento
Competenze mirate	quali competenze chiave (degli assi culturali, dell'area professionale, dell'area di cittadinanza) si riferisce la situazione di apprendimento
Contributo degli assi culturali, dell'area professionale e di quella di cittadinanza	contributi (degli assi culturali, dell'area professionale, dell'area di cittadinanza) sotto forma di abilità/capacità e conoscenze mirate
Referenti	a chi è rivolta la situazione di apprendimento (allievi, periodo dell'anno)
Tempi	durata della situazione di apprendimento sommando i tempi di ogni contributo
Esperienze attivate	esperienze significative che vengono attivate entro la situazione di apprendimento
Metodologie di apprendimento	metodologie poste in atto
Metodologie di valutazione e collocazione dei loro esiti	come si svolge la valutazione (che, quando, in riferimento a quali oggetti, come) e dove vengono collocati gli esiti della stessa (registro della materia/delle materie, certificato di competenza, notazione del consiglio di classe per la condotta...)

Scelta delle UdA

1) “Capolavori” professionali e loro componenti costruttive

- (anche macro UdA)
- Dossier progressivo (all’inizio può avere una valenza orientativa attiva con visite, incontri con testimoni e ricerca)
- Micro-prodotto che simula un dispositivo tecnico
- Capolavoro vero e proprio (anche a carattere sommativo)

2) Attività significative di valenza sociale

- Visita di istruzione
- Progetto ambientale / ricerca
- Scuola aperta

3) Esperienze di ingresso e di sostegno ai passaggi critici nella formazione disciplinare e di area formativa

Canovaccio del percorso formativo

- Il “canovaccio formativo” rappresenta la guida ovvero la rappresentazione di massima del percorso che orienta i docenti-formatori nel loro lavoro. Non è quindi né un programma (sequenza di lezioni per contenuti) e neppure un curriculum (sequenza di unità didattiche per obiettivi, attività e verifiche), ma il disegno del cammino dell’anno formativo con le attività principali che coinvolgono tutti i docenti-formatori e la loro scansione, specificando ruoli, tempi, risultati e modalità di verifica e valutazione.
 - Le attività comuni a tutti i docenti-formatori possono assorbire al massimo il 50% delle ore disponibili, mentre il resto è dedicato alle attività di area formativa.
-

Contenuti del canovaccio

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

CANOVACCIO DEL PERCORSO FORMATIVO

Fase di avvio

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

Fase centrale

Che cosa	Chi	Tempi	Output	Verifica-valutazione

Fase finale

Che cosa	Chi	Tempi	Output	Verifica-valutazione

Valutazione degli apprendimenti

- Il centro della valutazione è costituito dalla relazione che intercorre tra la competenza, le capacità della persona ovvero le sue potenzialità, ed infine le risorse mobilitate (conoscenze ed abilità). E' necessario che tutto ciò divenga leggibile entro un'esperienza formativa sotto forma di "soluzione del problema" di cui l'allievo è protagonista.
 - L'evidenza di un apprendimento non sta ultimamente nella ripetizione di un'espressione verbale o di un procedimento manuale o mentale, ma si coglie nell'applicazione appropriata e pertinente delle risorse della persona entro contesti reali che propongono allo studente problemi e compiti che sono chiamati ad assumere in modo responsabile, conducendo ad esiti *attendibili* ovvero sostenuti da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio.
-

Formale, non formale e informale

- Tale approccio ci consente inoltre, in forza di tale strutturazione, di considerare egualmente fenomeni formativi diversi, formali, informali e non formali, in modo da ricostruire le acquisizioni significative della persona indistintamente dal modo e dal luogo in cui sono avvenute.
 - Ciò vale in ogni momento del processo formativo, con particolare riferimento alla fase di ingresso.
-

Le acquisizioni da accertare

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

Verifica e valutazione

- Interrogazioni, test e compiti sono spesso strumenti di *verifica* che servono a capire se gli studenti stanno capendo e per correggere il tiro.
 - Mentre la *valutazione* degli apprendimenti si svolge necessariamente su compiti reali ed adeguati, su prodotti realizzati dai ragazzi stessi, di cui essi vanno orgogliosi, e che consentono di cogliere il “sapere in azione” e quindi di valutare effettivamente le loro acquisizioni.
 - Si tratta del criterio della *attendibilità* (*secondo cui un apprendimento è acquisito se è sorretto da prove soddisfacenti*), che sostituisce quello della *oggettività* ed anche, perlomeno in parte, quello della *discrezionalità*.
-

Autovalutazione

- L'allievo è chiamato a illustrare e nel contempo diagnosticare il proprio percorso di studi scegliendo i prodotti di cui va più orgoglioso ed elaborando una relazione in cui espone il risultato ed il percorso seguito, specie le criticità affrontate, ed 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.
-

Portfolio dell'allievo

- 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.
-

Certificazione

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

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 ed un riscontro probatorio.

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

1. si indicano le *situazioni di apprendimento più significative* traendole dal portfolio e dall'attività didattica;
 2. si attribuisce il *livello della competenza* (se positivo), specificandone eventualmente il grado tramite delle note.
-

Condizioni della buona certificazione

- 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* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.
-