



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI

Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione

**LA VALUTAZIONE FORMATIVA
NELLA PROSPETTIVA
DELL'EDUCAZIONE**
**Una comparazione
tra casi internazionali e nazionali**

Dario NICOLI

Anno 2011

©2011 By Sede Nazionale del CNOS-FAP
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)
Via Appia Antica, 78 – 00179 Roma
Tel.: 06 5137884 – Fax 06 5137028
E-mail: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it – [http: www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

SOMMARIO

| | |
|--|-----|
| Introduzione | 5 |
| Glossario | 9 |
| Parte prima: COMPARAZIONE INTERNAZIONALE | |
| Sette casi di studio | 21 |
| 1. Canada - Québec | 21 |
| 2. Danimarca | 27 |
| 3. Finlandia | 33 |
| 4. Francia | 37 |
| 5. Polonia | 43 |
| 6. Svezia | 50 |
| 7. Svizzera - Canton Ticino | 56 |
| Una riflessione di sintesi | 63 |
| 1. Canada - Québec | 63 |
| 2. Danimarca | 64 |
| 3. Finlandia | 65 |
| 4. Francia | 65 |
| 5. Polonia | 66 |
| 6. Svezia | 66 |
| 7. Svizzera - Canton Ticino | 68 |
| Il contesto europeo | 71 |
| 1. EQF | 71 |
| 2. EUROPASS | 75 |
| 3. OCSE PISA | 80 |
| Parte seconda: IL CASO ITALIANO | |
| La realtà nazionale | 85 |
| 1. Invalsi | 86 |
| 2. Il libretto formativo del cittadino | 88 |
| 3. Certificazione delle competenze nel primo ciclo degli studi | 95 |
| 4. L'equivoco dei voti | 97 |
| 5. Certificazione delle competenze per l'obbligo di istruzione | 97 |
| Le Regioni | 103 |
| 1. Emilia Romagna | 105 |
| 2. Veneto | 113 |
| 3. Piemonte | 119 |
| 4. Toscana | 126 |

| | |
|--|-----|
| Modelli scolastici locali | 133 |
| 1. Lombardia | 133 |
| 2. ITIS Malignani di Udine | 139 |
| Una riflessione di sintesi | 155 |
| 1. Emilia Romagna | 155 |
| 2. Veneto | 155 |
| 3. Piemonte | 156 |
| 4. Toscana | 156 |
| 5. Lombardia | 157 |
| 6. Istituto Malignani di Udine | 157 |
| | |
| Parte terza: LA PROPOSTA | |
| Due modelli a confronto: educativo-culturale e prestazionale | 161 |
| Un nuovo patto educativo tra scuola e giovani | 165 |
| 1. Competenza e saperi disciplinari | 166 |
| 2. Valutazione formativa, dare voti e certificare | 167 |
| 3. Ruolo attribuito agli studenti | 168 |
| Il caso italiano | 171 |
| 1. La falsa alternativa tra contenuti e competenze | 172 |
| La proposta: una valutazione attendibile | 173 |
| Per una certificazione “onesta” | 177 |
| Il metodo di valutazione | 179 |
| Esempio di progettazione per competenze: l'autoriparatore | 183 |
| Metodologia di valutazione dell'Unità di apprendimento | 197 |
| La prova esperta | 205 |
| 1. Esempio di prova esperta per il terzo anno di auriparatore | 207 |
| 2. Esempio di prova di valutazione delle competenze degli assi culturali | 215 |
| Certificazione delle competenze | 233 |
| | |
| Bibliografia | 241 |
| | |
| Indice | 245 |

Introduzione

Una delle principali novità proprie della presente stagione riformatrice di ispirazione europea, che vede il passaggio da un sistema per programmi ad un sistema per curricula centrati su risultati di apprendimento (*knowledge outcome*), è costituito dalla tematica della valutazione, che rappresenta uno dei momenti chiave della nuova responsabilità delle istituzioni pubbliche riferite al sistema, alle istituzioni, agli apprendimenti.

Il cambiamento in atto nel campo della valutazione nei contesti scolastici e formativi è riassumibile nel passaggio dall'insegnamento all'apprendimento: "si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa" fondato su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento (Wiggins 1993).

Mentre nei sistemi educativi strutturati per programmi ed obiettivi, l'approccio valutativo dominante enfatizza il criterio dell'*oggettività*, ovvero della capacità di riscontrare nell'allievo, in modo indipendente dal soggetto che valuta e dal contesto in cui si colloca l'azione, il grado di possesso di un determinato sapere disciplinare, la valutazione nei sistemi educativi strutturati per risultati di apprendimento sotto forma di competenze mira all'*attendibilità*, ovvero l'azione valutativa non si esaurisce nei test, ma punta a riscontri reali dell'apprendimento sotto forma di compiti-problemi che sfidano l'allievo a mobilitare le proprie risorse e capacità al fine di perseguire un risultato valido.

Ciò richiede di avvicinare il lavoro scolastico e formativo al mondo reale, perseguendo situazioni di apprendimento che consentano agli allievi di acquisire una vera padronanza accertabile e certificabile in modo esplicito.

La competenza è definita nell'EQF (quadro europeo dei titoli e delle certificazioni) come la «*comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*» (Unione europea 2008).

Il lungo dibattito che ha portato alla definizione di competenza proposta dall'EQF ha evidenziato, tra l'altro, quattro aspetti che conviene richiamare:

1. Le competenze non sono esse stesse dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali risorse.
2. Questa mobilitazione è pertinente solo in situazione; ogni situazione costituisce un caso a se stante, se può essere trattata per analogia con altre già situazioni, già incontrate.

3. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero, quelli che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.
4. Le competenze professionali si costruiscono, in formazione, ma anche secondo la navigazione quotidiana di un esperto, da una situazione di lavoro ad un'altra (Le Boterf 1994).

Perrenoud (2002) individua tre elementi che sono fondamentali per la descrizione di una competenza:

- i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza;
- le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche, schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione;
- la natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale.

Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida e riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le relative evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Siamo nel pieno del paradigma del costruttivismo pedagogico (Varisco 2002), secondo cui vi è apprendimento autentico quando l'allievo è in grado di costruire il proprio processo di apprendimento tramite scoperta, conquista, attribuzione di senso e di utilità al sapere acquisito.

Una delle principali novità proprie della presente stagione riformatrice di ispirazione europea, che vede il passaggio da un sistema per programmi ad un sistema per curricula centrati su risultati di apprendimento (*knowledge outcome*), è costituito pertanto dalla tematica della valutazione, che rappresenta uno dei momenti chiave della nuova responsabilità delle istituzioni pubbliche riferite al sistema, alle istituzioni, agli apprendimenti.

A differenza della valutazione di conoscenze ed abilità, la valutazione di una competenza richiede l'analisi della dimensione da valutare, la scelta di criteri di valutazione, gli strumenti di valutazione, i livelli di prestazione.

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

- allo schema cognitivo (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare...);
- allo schema operativo (applicazione di regole grammaticali, di sequenze di operazioni...);
- allo schema sociale (gestione di relazioni, della comunicazione, lavoro cooperativo, assunzione di responsabilità);
- allo schema della riflessione e della trasferibilità (metacognizione).

Le nuove pratiche di valutazione sono distinguibili in tre livelli:

- le attività di monitoraggio comparativo del tipo Ocse-Pisa;
- le attività di valutazione sia formativa sia rilevanti per il rilascio dei titoli di studio rappresentate da Invalsi;
- le attività di valutazione sostenute da Regioni e Province autonome proprie dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale, dove si esplica la competenza esclusiva di tali enti in modo innovativo rispetto alle tradizionali commissioni e prove anche nell'ambito valutativo.

Ocse Pisa interviene nei sistemi educativi al fine di accertare con periodicità triennale i risultati dei sistemi scolastici in un quadro comparato, con l'obiettivo di verificare in che misura i giovani prossimi alla fine della scuola dell'obbligo abbiano acquisito alcune competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita. L'indagine accerta il possesso di competenze funzionali negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze e di alcune competenze trasversali in gioco nel ragionamento analitico e nell'apprendimento.

L'attenzione non si focalizza tanto sulla padronanza di determinati contenuti curricolari, ma piuttosto sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare conoscenze e capacità apprese, anche e principalmente a scuola, per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita reale.

Il modello proposto ha avuto l'effetto di influenzare i modelli di valutazione reali, anche perché comporta comparazioni che segnalano il livello di preparazione dei ragazzi dei diversi paesi.

Circa **Invalsi**, occorre riferirsi in particolare alla Direttiva n. 76 del 6 Agosto 2009 che, ai punti 5 e 6 recita:

“5. provvedere alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi della scuola secondaria superiore, utilizzando le prove scritte dei relativi esami di Stato secondo criteri e modalità che ne consentano la comparabilità a livello internazionale;

6. formulare proposte per l'introduzione di prove nazionali riguardanti gli esami di Stato conclusivi dei corsi di istruzione secondaria di II grado”.

Se le prove Invalsi tendono sempre più ad essere inserite nel processo di valutazione degli apprendimenti legati al rilascio di un titolo di studio, ciò crea una duplice funzione per questo Istituto che svolge nel contempo anche una valutazione di sistema orientata al suo miglioramento continuativo tramite l'azione dell'accompagnamento alle istituzioni scolastiche e formative.

Circa le **Regioni e le Province autonome**, sono in atto una molteplicità di iniziative, fondate su approcci e modalità piuttosto dissimili tra di loro, miranti a rilevare negli allievi dei percorsi di IeFP il grado di padronanza delle competenze tec-

nico-professionali connesse alle qualifiche ed ai diplomi IFP, tale da poter giustificare il rilascio dei titoli previsti.

Il lavoro di ricerca svolto conferma quanto sta emergendo nella letteratura specialistica in tema di ricerca sociale e programmazione dei sistemi educativi e formativi. Ci si riferisce alla difficoltà di verificare il valore o “bontà”e, quindi, di predire la trasferibilità in termini di efficacia di un modello presso un nuovo contesto di applicazione.

Anche disponendo di indicatori relativi alla capacità del modello di promuovere cambiamenti duraturi, di creare reti e sinergie, di produrre innovazioni rispetto all’esistente, di innescare processi virtuosi e di incidere nella *customer satisfaction*, non è sempre semplice stabilire se un modello realizzato in un contesto sia in grado di riproporre i medesimi effetti positivi in un altro.

Probabilmente lo stato della ricerca e anche delle pratiche di innovazione in tema di apprendimento per competenze sono ancora ad un livello troppo precoce per consentire confronti risolutivi tra realtà diverse.

Consapevoli di questo, si è ritenuto di elaborare due idealtipi di modelli valutativi emergenti dalla ricerca:

- uno di natura educativa e culturale;
- uno di natura prestazionale riferito quasi esclusivamente all’ambito tecnico-professionale.

È sembrato, nel confronto fra questi due approcci, di preferire il secondo, poiché consente di valorizzare taluni elementi del primo, collocandoli entro un orizzonte più consono alla natura del compito della scuola e delle istituzioni formative.

Di conseguenza, la redazione della parte terza del volume (la proposta di un modello gestibile) è stata centrata su:

- la definizione di un modello di didattica per competenze che valorizzi l’autonomia e la responsabilità dello studente nella costruzione della propria formazione;
- la definizione di un curriculum fortemente integrato, che superi la frammentazione tipica delle discipline per perseguire un “sapere agito”, in cui la persona sia in grado di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e metodologiche per gestire situazioni e risolvere problemi concreti in tutti i contesti d’esperienza;
- la valorizzazione delle sinergie che partono dal territorio, dalle reti di scuole, dalle intese con le rappresentanze del mondo del lavoro per la costruzione di un modello condiviso “dal basso”, che si fonda sulla condivisione dei linguaggi e delle pratiche didattiche;
- la definizione di un modello in grado di garantire la comunicabilità dei risultati di apprendimento tra diversi ordini di scuola, tra canali diversi di istruzione e formazione, tra mondo dell’istruzione e della formazione e mondo del lavoro.

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.

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.

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.

Apprendista. Persona protagonista dell’apprendimento di un mestiere entro un’impresa formativa. Egli è non solo utente, ma co-protagonista del processo formativo secondo un approccio integrato che ne sollecita il coinvolgimento sulla base di compiti-problemi caratteristici del lavoro.

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 peculi-

rità 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 amministrativo) – 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).

Coordinatore tutor. Figura indispensabile in ogni azione di istruzione e formazione professionale che ha il compito di guidare l’équipe dei formatori coinvolti, presiedere alle fasi di progettazione e programmazione (piano formativo personalizzato), coordinare le attività, facilitare i processi di apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell’attività formativa e didattica. Spetta al tutor la cura del *Portfolio delle competenze individuali*.

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, pre-re-

quisiti, 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. È realizzato nell’impresa, nel luogo di produzione (di beni o di servizi, anche pubblici). La qualità di questo inse-

rimento dipende dal valore delle interazioni tra la persona e l'impresa: esse portano la prima a valorizzare le proprie competenze per operare al suo interno in modo efficace e dotato di senso.

Istruzione e formazione professionale. L'insieme dei percorsi del secondo ciclo degli studi che presentano un carattere professionalizzante. Si distingue dai percorsi liceali in base al criterio che sottende il carattere dei percorsi. In tal senso, se i licei presentano il carattere di "istruzione" nel senso che forniscono allo studente una visione culturale generale in forza della quale egli può successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore, i Centri e gli Istituti di istruzione e formazione professionale mirano a dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di immettersi nel mercato del lavoro e delle professioni.

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.

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 alla base della attività del Centro di istruzione e formazione professionale che indica: missione dell'organismo, stra-

tegia 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.

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 concordato e definito nell'ambito del Centro; esso comprende, comunque, i seguenti ambiti: anagrafico, orientativo, formativo e valutativo, certificativo. 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 e 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 è, 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 sapere 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.

Sviluppo professionale. Concezione derivante da un modello teorico di origine canadese (ADVP - Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale) secondo cui il soggetto organizza il suo progetto personale di vita e di lavoro in base all'immagine che ha di se stesso nei vari stadi del suo sviluppo; il che gli permette di acquisire la maturità professionale necessaria a formulare una *sintesi* delle varie esperienze maturate nel decorso evolutivo, tale da renderlo capace di tradurre l'immagine di sé in termini professionali. Secondo questa concezione, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che l'individuo deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di comportamenti vocazionali e di decisioni che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della carriera individuale.

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 si-

stema), 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".

Parte prima:

COMPARAZIONE INTERNAZIONALE

Sette casi di studio

1. CANADA - QUÉBEC

1.1. Il sistema educativo

In Canada, conformemente alla sua Costituzione, il sistema educativo è sotto la responsabilità delle singole province e dei territori. Esiste una leggera differenziazione tra le province, fatta eccezione per il Québec, che ha un diverso sistema di istruzione consistente in *École primaire, École secondaire et Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP)*. Il sistema si avvale, inoltre, di una comparazione tra sistema pubblico e privato sia di lingua francofona sia di lingua anglofona.

Tale sistema educativo comprende quattro ordini di insegnamento, gratuito fino al college, a tempo pieno e/o parziale:

1. la primaria che comprende anche la materna
2. la secondaria
3. il college
4. l'insegnamento universitario.

Già a partire dagli anni '80 il Québec ha avviato un processo di rinnovamento dell'istruzione, finalizzato all'aumento di accesso e di successo scolastico più ampio, unito a standard di qualità elevati. Fino agli anni '90 i curricula strutturati per obiettivi avevano offerto livelli qualitativi molto alti e un'efficacia provata dai risultati, perché avevano promosso lo sviluppo di abilità e comportamenti improntati al saper fare e saper essere. Tuttavia, la moltitudine degli obiettivi e la loro frammentazione hanno anche determinato un approccio analitico all'apprendimento e all'insegnamento; così il Québec ha avviato una riforma pensata e discussa negli anni (dal 1994 fino all'inizio del XXI sec. con gruppi di lavoro per profili, Commissione degli Stati generali, politica educativa dello Stato), nella quale sono emersi i fondamenti e i fattori imprescindibili: l'integrazione tra conoscenze e la capacità di trasferirle in contesti nuovi e da contesti ad altri. Perciò, i punti cardine del nuovo sistema per competenze focalizzano¹:

¹ http://www.gouv.qc.ca/portail/Québec/international/italie/Québec/mode_de_vie/education/systeme_scolaire/

- lo sviluppo per/delle competenze;
- lo sviluppo della cittadinanza impegnata, “attiva” diremmo noi, e dei lavoratori competenti. A questo proposito, gli standard da raggiungere presuppongono la costruzione di una comunità integrata; per cittadinanza attiva non si intende un percorso forzato, inserito nelle discipline, ma integrata nelle attività, così come l’acquisizione della democrazia, della promozione dei valori, dell’inserimento nel mondo del lavoro;
- lo sviluppo dell’autonomia;
- lo sviluppo e la formazione dell’adattabilità ad un mondo in cui le conoscenze si moltiplicano velocemente;
- il presupposto del cambiamento come processo permanente;
- il valore e il significato dell’interdipendenza dei problemi.

Il piano di rinnovamento mira all’innalzamento del tasso di accesso agli studi e del tasso dei diplomati e all’innalzamento degli standard di qualità (già tra i migliori al mondo). Qualsiasi sia stato il percorso svolto, gli studenti escono dalla scuola secondaria con un diploma o una valutazione che attestano:

- padronanza delle conoscenze di base;
- l’apprendimento permanente;
- il riconoscimento ufficiale delle competenze acquisite;
- la facilitazione del passaggio a ulteriori livelli di istruzione e ritorno a scuola o ad altri ambienti di formazione (art. 36 legge istruzione pubblica del Québec).

La struttura dei percorsi formativi è centrata sugli apprendimenti essenziali con l’utilizzo sia della pedagogia differenziata sia della formazione comune che tende a differenziarsi nella scuola di II grado, soprattutto con la qualificazione al lavoro. Inoltre, è prevista una forte interconnessione tra programmi per cicli scolastici (dalla primaria alla secondaria), programmi intesi come linee direttrici del sistema educativo, non come contenuti da perseguire a prescindere dalle situazioni scolastiche e individuali. La connessione tra cicli non è data dall’accumulo di conoscenze, che di ciclo in ciclo sono le stesse, ma più numerose; si tratta, invece, della costruzione progressiva di competenze sempre più complesse con la scoperta, l’acquisizione dell’autonomia, ecc. Si tratta di un progetto di sviluppo collettivo (famiglie, scuola, territorio, studenti, imprese, ecc.) che vede al centro lo studente.

L’organizzazione scolastica, la metodologia e la didattica vanno in questa direzione. Inoltre, esso mira all’integrazione delle discipline orientata sulle grandi problematiche della vita contemporanea, all’esplicitazione di apprendimenti trasversali che superano le frontiere disciplinari, alla valorizzazione delle competenze professionali di tutti gli attori della scuola.

È molto avvertito il tema della differenziazione degli itinerari scolastici attraverso *tre percorsi*:

1. Formazione generale, con accesso al college e da qui all’Università.
2. Formazione generale applicata con accesso al College e da qui all’Università.

3. Formazione professionale, con metodologia dell'alternanza scuola lavoro, ma senza escludere la possibilità di accedere al college e all'Università. La formazione professionale si divide in due componenti: preparatoria al lavoro, finalizzata all'acquisizione di un mestiere semi-specializzato.

L'insegnamento è strutturato per cicli biennali nei primi 8 anni di formazione, con sei anni di scuola primaria (tre cicli di due anni) e due del primo ciclo di scuola secondaria affine alla scuola primaria che mira alla formazione comune di tutti gli alunni e a un inquadramento sistematico. Il secondo ciclo di scuola secondaria è strutturato su tre anni e ogni anno propone la scelta fra tre percorsi, cioè inizia la formazione diversificata: formazione generale e formazione generale applicata (teorica e pratica), formazione professionale indirizzata all'occupazione, molta autonomia con progetti di integrazione e/o progetto personale di orientamento.

Agli allievi è offerta la possibilità di scelta fra diverse opzioni: tirocinio in ambiente di lavoro, passerelle tra percorsi; il sistema stesso vuole garantire la flessibilità così da poter rispondere alle trasformazioni socio-culturali oltre che all'evoluzione dei giovani e le differenze sempre più marcate tra loro (ad esempio, presenza di handicap, minoranze, situazioni particolari, scarso impegno, motivazione).

Per assicurare il funzionamento di un sistema piuttosto complesso e che garantisce per tutti cittadinanza attiva e inserimento nel mondo del lavoro, diventa fondamentale la collegialità dei docenti per assicurare i passaggi tra percorsi (passerelle ma solo a certe condizioni), le competenze, la continuità e la comparabilità dei risultati degli apprendimenti. Inoltre, le commissioni scolastiche stabiliscono 4 programmi:

1. di servizi di sostegno
2. di servizi per la vita scolastica
3. di servizi di aiuto per l'alunno
4. di promozione e di prevenzione

svolti in continuità con il servizio di insegnamento per favorire lo sviluppo delle competenze.

Si vede, pertanto, come il sistema educativo non venga disegnato in modo auto-referenziale e strutturato "una volta per tutte", ma prenda in considerazione il background sociale, economico, familiare, etnico degli allievi non in quanto elementi di diversità e, quindi, di emarginazione come capita spesso, ma in quanto elementi di diversità. Proprio questa sottolinea l'identità degli studenti e la loro peculiarità oltre che il futuro ruolo socio-economico e di cittadini nello Stato; dalla diversità viene tracciato un livello di partenza obiettivo da cui iniziare per raggiungere dei risultati di qualità, certificabili, valutabili tali da favorire l'integrazione e le abilità/capacità dello studente. Non è un caso che i percorsi personalizzati di studio non siano l'eccezione, ma la regola. L'importanza di prendere in considerazione il background socio culturale va incontro anche a metodologie innovative e, soprattutto, allo sviluppo di competenze non generalizzate, ma individuali. Inoltre, le scuole che partono

da livelli diversi di background possono valutare ed essere valutate con criteri oggettivi nei risultati degli apprendimenti raggiunti e definire anche standard alti.

1.2. Le competenze del secondo ciclo di istruzione

Le competenze, così come sono intese, hanno carattere non disciplinare, bensì trasversale in ragione del loro carattere generale e per il fatto che appartengono a tutte le fasi dei cicli scolastici e trascendono i profili disciplinari:

- personali-sociali → cooperare, valorizzare le proprie attitudini
- intellettuali → utilizzare le informazioni, risolvere i problemi, esercitare il senso critico, mettere in pratica il pensiero critico
- metodologiche → utilizzare un metodo di lavoro efficace, utilizzare le tecniche di informazione e di comunicazione
- comunicative → in modo appropriato ed efficace.

Per la formazione generale, le competenze sono inserite non come corsi e/o progetti, ma all'interno delle diverse discipline: comunicazione dei mass media, cittadinanza, star bene, benessere, salute, sviluppo, orientamento.

Ma sono rilevanti anche le competenze centrate sulla formazione del lavoro: sviluppo del lavoro, sviluppo della persona, arti, sociale, matematica, scienza e tecnica, linguaggi.

1.3. La valutazione

Il Ministero dell'Istruzione del Québec ha adottato nel 2003 una politica che attribuisce alla valutazione **due grandi funzioni: valutazione per l'apprendimento e certificazione delle competenze.**

1.3.1. La valutazione per l'apprendimento

È fondamentale osservare che la valutazione non rappresenta un fine in sé: l'alunno non impara per esser valutato, è valutato per imparare meglio. La valutazione è concepita come un mezzo che aiuta l'alunno ad apprendere e l'insegnante a guidarlo nel suo sviluppo, che permette di meglio calibrare le decisioni e gli interventi che regolano gli apprendimenti, nel quotidiano come nei momenti più strategici.

I campi generali di formazione non sono oggetto di valutazione formale, costituiscono nondimeno la trama di molteplici situazioni d'apprendimento e di valutazione e si trovano, così, ad esser considerati più o meno direttamente nella valutazione stessa delle competenze.

Per i diversi campi di apprendimento, si richiede che ogni alunno mostri un livello di competenza e conoscenza sufficiente, così come specificato nei programmi disciplinari e precisato nelle scale dei livelli di competenza. Quanto alle competenze trasversali, esse devono esser prese in considerazione nei bilanci di fine ciclo.

Nel processo descritto, un ruolo essenziale e affidato al giudizio professionale degli insegnanti e ciò sia nella valutazione per l'apprendimento che in quella di certificazione delle competenze. Per assicurare l'equità di tali decisioni, gli insegnanti devono fare in modo che la loro valutazione sia rigorosa e trasparente, il che significa che essi devono pianificare le condizioni della valutazione, utilizzare strumenti adeguati, fornire sufficienti informazioni e interpretarle in modo coerente con il Programma di formazione. Le competenze, i criteri di valutazione, i risultati attesi di fine ciclo, così come i contenuti disciplinari, sono i punti di riferimento fondamentali di tale lavoro.

La valutazione s'iscrive, innanzitutto, nell'approccio per competenze, e riguarda di conseguenza i traguardi di formazione costituiti dalle competenze disciplinari e trasversali.

Il Programma di formazione fa riferimento a diverse teorie dell'apprendimento che hanno, però, tutte in comune il riconoscimento del ruolo determinate di colui che apprende nella costruzione delle competenze e delle conoscenze. Tra queste teorie, il cognitivismo, il costruttivismo e il socio-costruttivismo offrono punti di vista particolarmente illuminanti.

Se spetta al Ministero fissare gli orientamenti del sistema educativo, compete all'azione della scuola definirne le modalità di realizzazione. La semplice logica permette di comprendere che la trasmissione di conoscenze da memorizzare non può bastare. Si deve ricorrere anche a pratiche che facciano appello ai processi cognitivi superiori, che sono costituiti dalle attività intellettuali d'analisi, di sintesi e di valutazione. La questione non è, dunque, di sapere a che scuola di pensiero rifarsi, ma di concepire un ambiente educativo e delle situazioni d'apprendimento che favoriscano la formazione del pensiero e lo sviluppo di competenze.

Al concetto di differenziazione viene, dunque, ad aggiungersi quello di diversificazione, due termini apparentati, ma ai quali il Programma di formazione dà definizioni specifiche. Il termine "*differenziazione*" fa riferimento alle pratiche pedagogiche che permettono di tener conto dell'eterogeneità degli alunni di un gruppo-classe sul piano delle acquisizioni, degli stili d'apprendimento e degli interessi. Il termine "*diversificazione*" si riferisce a diversi percorsi e diverse opzioni disciplinari.

Per realizzare una simile missione, gli interventi della scuola dovranno, innanzitutto, basarsi su due tipi di pratica professionale: la pratica di sostegno agli alunni nello sviluppo delle competenze e la pratica di collegialità tra gli operatori scolastici.

Esempi di valutazione:

1. la *valutazione trimestrale*. Per la valutazione trimestrale l'insegnante (o un'équipe di insegnanti) definisce il livello di sviluppo delle competenze in base al seguente schema:

| LIVELLO | SVILUPPO DELLA COMPETENZA |
|---------|---|
| 5 | Supera il livello stabilito |
| 4 | Consegue il livello stabilito |
| 3 | Si avvicina al livello stabilito |
| 2 | È al di sotto del livello stabilito |
| 1 | È molto al di sotto del livello stabilito |
| NC | Non è classificabile questo trimestre |

2. *La valutazione di fine ciclo.* La valutazione finale di un ciclo si basa sui risultati del programma, in base alle Scale dei livelli di competenza dell'istruzione secondaria, così strutturate:

| LIVELLO | Sviluppo della competenza | |
|---------|---------------------------|--|
| 5 | OTTIMA | Supera tutte le aspettative |
| 4 | DISTINTA | Raggiunge bene gli obiettivi posti |
| 3 | SUFFICIENTE | Raggiunge gli obiettivi minimi |
| 2 | INSUFFICIENTE | È al di sotto del livello minimo |
| 1 | MOLTO INSUFFICIENTE | È molto al di sotto del livello minimo |

Si presenta di seguito l'articolazione della scala tramite item esplicativi della padronanza degli studenti:

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>Ottima:</i> | <i>Lo studente dimostra di avere grande familiarità con la competenza e in parecchi casi supera tutti i risultati attesi.</i> |
| <i>Distinta:</i> | <i>Lo studente dimostra di possedere le competenze al livello richiesto.</i> |
| <i>Sufficiente:</i> | <i>Lo studente dimostra di possedere qualche competenza, ma non tutti gli elementi della competenza. Benché il livello raggiunto si accettabile, un po' di aiuto gli permetterà di conseguire la piena sufficienza.</i> |
| <i>Insufficiente:</i> | <i>Lo studente è ancora al primo stadio di sviluppo di questa competenza. Sarà necessario molto aiuto per raggiungere il livello richiesto di competenza.</i> |
| <i>Molto insufficiente:</i> | <i>Non si vede nessuna acquisizione della competenza. Occorre un aiuto continuativo e uno sforzo costante da parte dello studente per poter progredire.</i> |

1.3.2. La certificazione delle competenze

Al termine di un ciclo, la valutazione ha lo scopo di situare il livello di sviluppo delle competenze raggiunto dall'alunno. Essa s'iscrive, quindi, in una funzione di certificazione delle competenze ed è effettuata in rapporto agli obiettivi previsti dal Programma di formazione. Permette di fare un bilancio degli apprendimenti, dal quale partire per scegliere insieme all'alunno ciò che più gli conviene: la scelta del percorso più adeguato, misure specifiche di sostegno, aggiustamento del piano d'intervento, ecc.

Nel secondo ciclo della secondaria, l'obbligo di produrre un bilancio annuale del progresso negli apprendimenti permette di convalidare le scelte relative alle materie opzionali, ai diversi percorsi e di rispettare i vincoli relativi al possesso di determinati requisiti per la prosecuzione degli studi secondari.

La valutazione delle competenze è anche alla base della sanzione conclusiva degli studi; è a partire dai giudizi sull'acquisizione delle competenze che sarà presa la decisione di rilasciare il titolo ufficiale che sancisce l'avvenuta formazione. I risultati di tale valutazione saranno utili anche per decidere l'ammissione dello studente a successivi livelli di formazione, fra cui il college.

Sitografia

http://ospitiweb.indire.it/adi/Canada/CaQ_210_scelta.htm
http://www.gouv.qc.ca/portail/Québec/international/italie/Québec/mode_de_vie/education/systeme_scolaire/
<http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/>
<http://www.ceec.gouv.qc.ca/>
<http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/EvaluationInstitutionnelle.pdf>

2. DANIMARCA

2.1. Sistema educativo

L'obbligo in Danimarca giunge fino all'età di 16 anni; ma lo studente non è obbligato a frequentare un'istituzione scolastica. È, infatti, l'istruzione ad essere obbligatoria, non il fatto di andare o meno a scuola. La famiglia può scegliere di mandare un bambino ad una scuola privata oppure farlo istruire a casa. La maggior parte dei giovani tra i 7 e i 16 anni (circa l'89%) frequentano la scuola pubblica per un periodo minimo di 9 anni, mentre il decimo anno è opzionale.

Malgrado l'istruzione prescolastica non sia obbligatoria, la maggior parte dei bambini danesi se ne avvantaggia, così come negli altri paesi dell'area scandinava, dove la maggior parte delle donne lavora fuori casa.

La scuola dell'obbligo in Danimarca è nota con il nome di *Folkeskole*, tramite la quale si persegue la crescita individuale di ogni allievo, lo sviluppo di una personalità indipendente e matura e la preparazione di ognuno ad essere membro di una società basata sulla libertà, sull'uguaglianza e sulla democrazia. La *Folkeskole* permette agli allievi di rimanere insieme allo stesso gruppo per tutta la durata del corso di studi, condividendo così le stesse esperienze con persone provenienti da tutti gli ambienti sociali. Inoltre, gli studenti sono seguiti da uno stesso insegnante (generalmente l'insegnante della lingua materna) per tutta la durata dei 9 anni.

Ogni gruppo-classe contiene una media di 19 studenti e il numero massimo non può superare le 28 unità. Negli ultimi tempi si è potuta notare una tendenza al-

l'aumento, soprattutto nella zona di Copenaghen, dove la media è di 23. Questo deriva anche dal maggior numero di bambini nati recentemente che entrano a far parte della scuola dell'obbligo.

Il sistema scolastico danese è da sempre decentralizzato e tutte le decisioni concernenti i contenuti educativi vengono prese a livello locale (comunale, in questo caso). Negli ultimi anni questa forma di autonomia si è ulteriormente rafforzata: ogni istituto ha un comitato scolastico formato da un gruppo di genitori (normalmente da 5 a 7), due insegnanti, due studenti e il preside. Questo consente ai genitori e agli studenti di avere una notevole influenza sul funzionamento della scuola. In tal modo, la collaborazione fra scuole e famiglie risulta essere uno dei punti essenziali della scuola dell'obbligo e le famiglie hanno il diritto di essere regolarmente informate dei progressi dei loro figli.

Le linee guida del Ministero hanno solo titolo di raccomandazioni, dato che le scuole possono fissare esse stesse i loro programmi di studio: comunque, la maggior parte delle scuole si adegua alle decisioni ministeriali in materia.

Alla fine dell'istruzione obbligatoria, gli studenti possono sostenere esami formali fino a un massimo di 10 materie. Il Ministero dell'Istruzione stabilisce gli esami scritti, mentre gli insegnanti sono responsabili delle prove orali.

La valutazione è di tipo continuo e il passaggio alla classe successiva è automatico. Il progresso generale dell'alunno in ogni materia, ma senza alcuna indicazione di voto, viene comunicato ai genitori almeno 2 volte l'anno fino al 7° anno. Dall'8° anno, viene dato un voto nelle materie in cui può essere sostenuto l'esame finale. Tutti gli studenti ricevono il certificato finale che riporta le materie, i voti ottenuti ed eventuali risultati dell'esame.

La scuola superiore (16-19 anni) è divisa in: Scuola secondaria superiore (*Upper secondary education*) ed Istruzione e formazione professionale (*Vocationally oriented education and training*).

2.1.1. Scuola secondaria superiore

In Danimarca ci sono 4 programmi di istruzione secondaria superiore generale con esami che abilitano al terzo grado di istruzione, l'Università:

- il Gymnasium, che è un corso triennale di tipo accademico a cui si può accedere dopo il 9° anno della Folkeskole.
- HF (Højere Forberedelseskursus). Questo biennio è solitamente presente nel Gymnasium.
- HTX (Højere Teknisk Eksamen - esame tecnico superiore) 16-19 anni.
- HHX (Højere Handelseksamen - esame commerciale superiore) 16-19 anni.

HF è un corso generale di 2 anni a cui si può accedere dopo il 10° anno della Folkeskole, che porta al Højere Forberedelseksamen per proseguire poi a livello di istruzione superiore. A questo corso possono accedere anche gli adulti in possesso dei requisiti.

I corsi HTX e HHX e il Gymnasium sono corsi triennali cui si può accedere dopo il 9° anno della Folkeskole, che prevedono un esame finale e che permettono di accedere all'istruzione superiore (universitaria) e al mondo del lavoro.

L'ammissione al Gymnasium dipende dai risultati riportati sul certificato finale della Folkeskole e dalla raccomandazione del personale insegnante. Per accedere ai corsi HF è necessario avere completato anche il 10° anno opzionale dell'istruzione obbligatoria.

Il Dipartimento dell'istruzione secondaria superiore del Ministero dell'Istruzione definisce il curriculum di insegnamento per il Gymnasium e l'HF, ma gli insegnanti decidono relativamente ai libri di testo e ai metodi di insegnamento. Il Gymnasium è distinto in un indirizzo linguistico ed uno matematico, che prevedono materie comuni a tutti gli studenti e materie di indirizzo.

Gli studenti che rimangono nella Folkeskole per il 10° anno opzionale possono sostenere esami in 5 materie. Gli esami finali del Gymnasium sono in 10 materie. Il Dipartimento ministeriale dell'istruzione secondaria superiore di tipo generale definisce gli esami scritti le cui prove vengono valutate da esaminatori esterni nominati dal Ministero dell'Istruzione.

Gli studenti, che superano l'esame, ottengono un certificato con i voti ottenuti in tutte le materie e i voti relativi al lavoro svolto durante l'anno.

2.1.2. VET Vocational Education and Training

È un percorso a indirizzo professionale per giovani e adulti che hanno terminato la scuola dell'obbligo. Vi è in questo programma alternanza di scuola e lavoro: lo studente deve stipulare un accordo con una società di formazione approvata dalle parti sociali (una confederazione di rappresentanti dei datori di lavoro e dipendenti), al fine di realizzare il programma principale.

Ci sono circa 125 programmi di istruzione e formazione, ciascuno dei quali può portare a una serie di specializzazioni professionali. L'obiettivo della formazione professionale e dei programmi di formazione è quello di motivare i giovani a completare un programma di formazione che li può qualificare per l'occupazione e, allo stesso tempo, tener conto delle esigenze del mercato del lavoro.

Coloro che hanno completato il VET possono immediatamente lavorare sia nell'industria sia nel commercio. Questo è lo scopo del programma.

Oltre alla formazione professionale di base e i programmi di formazione, gli istituti interessati offrono anche programmi di istruzione: l'istruzione professionale secondaria superiore (Higher Commercial - Esame HHX e maggiore l'esame tecnico - HTX) e istruzione e formazione continua per gli adulti (C - VET chiamato AMU - Adult formazione professionale) che consentono l'ammissione alla Tertiary Education, l'Università. La maggior parte degli istituti professionali cooperano con altre scuole al fine di offrire corsi a breve termine di istruzione superiore.

L'Istruzione terziaria (Tertiary Education) o *Higher education* o sistema dell'Alta Formazione, si divide in tre categorie:

- l’alta formazione a breve ciclo, che include fra le altre cose la *formazione accademica professionale* (vocational academy education);
- l’alta formazione a medio ciclo, che include i *programmi universitari di baccalaureato e professionali* (university bachelor programmes, the professional bachelor programmes) e altri programmi a medio ciclo, insieme con
- l’alta formazione a lungo ciclo, inclusi i programmi di master e di dottorato.

Non ci sono ostacoli per la progressione nel curriculum perché alla base della filosofia di istruzione non c’è l’istituzione, ma la formazione della persona perché possa trovare il suo posto nella vita. Il sistema prevede molta agilità nella struttura. Fondamentale resta la formazione non necessariamente formale. Ogni attività che svolge la persona è considerata importante e viene riconosciuta nei vari livelli di formazione. Il curriculum vitae è una sorta di portfolio che certifica le competenze e accompagna la persona per tutta la vita e in qualsiasi momento può essere arricchito da nuove esperienze, spendibili poi nel processo di formazione e di lavoro.

2.2. Sistema di certificazione

Esistono quattro tipi di certificazione:

- 1) I diplomi finali ottenuti in seguito ad un esame al termine di un ciclo di studi. Lo studente, tuttavia, non è obbligato a sostenere l’esame finale, in quanto esso è funzionale solamente all’eventuale proseguimento degli studi in un livello di istruzione superiore.
- 2) Un certificato che attesta le conoscenze e competenze acquisite in singole materie con la valutazione relativa. Esso può essere rilasciato dall’ente formatore in seguito ad un esame o anche solo sulla base di una valutazione globale del lavoro, svolto durante il periodo scolastico.
- 3) Il riconoscimento della formazione pregressa.
- 4) Chi desidera intraprendere da adulto un percorso formativo o di studio, oppure sta cercando di cambiare lavoro, o necessita di una qualifica formale, può farsi riconoscere le competenze acquisite non solo attraverso l’istruzione formale, ma anche nel lavoro o nel tempo libero.

Il punto di partenza è costituito da un’autocertificazione, il *My Competence Portfolio*² che permette, attraverso una serie di passaggi successivi, di registrare il proprio CV e tutto quanto può servire per definire il quadro formativo e delle competenze acquisite dal soggetto. La documentazione a sostegno di quanto viene dichiarato nell’autocertificazione può essere la più varia: attestati di corsi di formazione pubblici o privati; descrizione del proprio lavoro e delle abilità e competenze necessarie per svolgerlo; documentazione che descrive le mansioni e le qualifiche relative al lavoro svolto; esempi di prodotti di lavoro, i processi, la fiducia, lo svi-

² <http://www.minkompetencemappe.dk/Default.aspx>

luppo e altro ancora; testimonianze da datori di lavoro, rappresentanti sindacali e colleghi; descrizione del contenuto tecnico/campo di applicazione, corsi serali, istruzione di base, soggiorni all'estero; pareri del lavoro di associazioni e scuola; descrizione dei compiti e delle attività eseguite nel tempo libero in club o organizzazioni varie. La compilazione del modello (prodotto dal Ministero dell'Istruzione) non è obbligatoria, è solo un aiuto per chi desidera vedere riconosciuta formalmente la propria formazione pregressa.

Una volta raccolta tutta la documentazione necessaria, il richiedente fa domanda presso l'istituzione in cui intende proseguire la propria formazione. Attraverso un colloquio introduttivo con un incaricato del settore, vengono individuate le conoscenze e competenze possedute, sia utilizzando le certificazioni e gli attestati presentati, sia attraverso eventuali test o prove pratiche. Il tutto è regolamentato da alcuni decreti recenti dello Stato danese. In questo modo è possibile costruire percorsi di formazione individuale.

La Danimarca aderisce al sistema *Europass* e prevede, pertanto, la possibilità di ottenere i tre certificati *Europass: Supplemento al Certificato, Supplemento al Diploma e Mobilità* (gli altri due certificati *Europass*, il Curriculum vitae europeo e il Passaporto europeo delle lingue sono compilati individualmente).

Le certificazioni vengono rilasciate dagli enti formatori/scuole all'interno delle quali è avvenuto il percorso formativo. È compito del Ministero dell'Istruzione stabilire i percorsi formativi, formulare i contenuti delle materie di studio, riconoscere formalmente gli enti formatori e proporre i testi d'esame per i diplomi. Nel caso della formazione professionale, i percorsi formativi vengono stabiliti di concerto con un'agenzia del Ministero del Lavoro, ma la certificazione finale è di competenza del Ministero dell'Istruzione.

L'ente certificatore del punto 4) è l'Agenzia Danese per l'Istruzione Internazionale afferente al Ministero della Scienza, Tecnologia e Innovazione. Trattandosi di un sistema europeo, i modelli e le procedure sono quelli comuni agli altri Paesi. Le autorità competenti al rilascio dei Supplementi al Certificato e al Diploma sono le stesse che rilasciano i titoli originali.

Per quanto riguarda il sistema di certificazione al termine della scuola dell'obbligo e della secondaria, non è ancora stata stabilita un'equivalenza con le raccomandazioni europee dei livelli 1-4 dell'EQF. La certificazione, pertanto, riguarda principalmente le conoscenze e, nel caso di percorsi di istruzione professionale, le abilità possedute verificabili e misurabili attraverso i sistemi di misurazione specifici (esami, prove pratiche, tesine, progetti elaborati dagli studenti ecc.).

Il *Qualifications Framework for Danish Higher Education* è il sistema di riferimento di tipo nazionale per la classificazione delle competenze relativamente all'istruzione terziaria (vale a dire di livello accademico o perlomeno post-secondario) sia istituzionale che per adulti. Esso è costruito secondo i principi dell'EQF. Conseguentemente, i livelli di qualificazione 5-8 del sistema danese corrispondono ai livelli 5-8 dell'EQF. Le istituzioni responsabili dell'istruzione terziaria usano gli

ECTS (European Credit Transfer System) per misurare le attività di studio. Ad esempio 60 ECTS corrispondono ad un anno di studio a tempo pieno. Dal 2002 è obbligatorio per le istituzioni accademiche rilasciare il Supplemento al diploma in inglese.

L'Agenzia Danese per la Valutazione garantisce l'equivalenza tra il quadro di riferimento europeo e il sistema adottato nel Paese (cfr. DANISH EVALUATION INSTITUTE, *Self-certification*, 2009).

Anche il My Competence Portfolio è organizzato secondo la ripartizione conoscenze, abilità, competenze. Le prime due sono più specificamente relative a ciò che uno sa o sa fare nello specifico campo di lavoro che gli è proprio, mentre le competenze sono analiticamente descritte in termini di: collaborazione e pianificazione, studio e risoluzione dei problemi, comunicazione e presentazione, abilità matematiche e informatiche, lingue straniere.

Circa l'oggetto-performance che attesta che la persona possiede le competenze, ciò dipende dalla natura di queste: quelle che derivano da un apprendimento formale, che hanno a che fare col saper fare in senso professionale o che riguardano la conoscenza e la capacità di mettere in pratica conoscenze teoriche possono essere verificate da una prova pratica, un test o un esame, a meno che non siano già state certificate mediante un documento rilasciato da un organismo riconosciuto (ad esempio una scuola). Per altre, di tipo più generale, si accetta quanto dichiarato dal soggetto.

Le diverse certificazioni sono spendibili sia nel mercato del lavoro che nel sistema di formazione per giovani e adulti, sia nazionale che europeo. In particolare, si sottolinea l'importanza della certificazione della formazione pregressa che, come si è detto, può servire ad abbreviare il corso di studi o evitare di frequentare dei corsi formali di qualificazione o riqualificazione professionale.

Sitografia

DANISH AGENCY FOR INTERNATIONAL EDUCATION - MINISTRY OF SCIENCE TECHNOLOGY AND INNOVATION, *Qualifications Framework for Danish Higher Education*, http://en.iu.dk/transparency/qualifications-frameworks/QF_DK_HE_261009.pdf

DANISH AGENCY FOR INTERNATIONAL EDUCATION - MINISTRY OF SCIENCE TECHNOLOGY AND INNOVATION, <http://en.iu.dk/recognition/how-to-apply-for-recognition/competence-assessment>

DANISH EVALUATION INSTITUTE, *Self-certification*, Verification of compatibility of the Danish National Qualifications Framework for Higher Education with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2009 http://en.iu.dk/transparency/qualifications-frameworks/Self-certification_DK.pdf http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=7610

Bilancio delle competenze http://en.iu.dk/transparency/qualifications-frameworks/Self-certification_DK.pdf

Autodiagnosi <http://www.minkompetencemappe.dk/content.aspx>

3. FINLANDIA

3.1. Il sistema di istruzione

In Finlandia la formazione iniziale è svolta principalmente in Istituti Statali con l'obiettivo di garantire il diritto di istruzione a tutti, indipendentemente dalla loro residenza, condizione economica o lingua. L'istruzione viene considerata la chiave per la competitività internazionale e la prosperità nazionale.

Verso la fine degli anni '80 sono stati ridefiniti gli obiettivi dell'istruzione, al fine di innalzare il livello educativo generale, in virtù del fatto che la Finlandia deve puntare sulla qualità delle proprie risorse umane, non avendo a disposizione risorse naturali. Ciò tramite un sistema in cui i giovani possono abbinare studi di tipo generale e professionale o scegliere uno dei due tipi. Il livello di formazione professionale post secondaria viene elevato attraverso un sistema di istituti di istruzione professionale superiore sul modello della "*Fachhochschule*" tedesca, in cui una parte essenziale dell'attività è rappresentata dalla ricerca scientifica per approfondire la conoscenza del lavoro.

Il cambiamento della politica educativa che enfatizza una maggiore individualità, flessibilità, opzionalità e responsabilità locale ha prodotto un incremento dell'offerta formativa nel paese. Si sono, quindi, profilati due trend: l'espansione della formazione in apprendistato; l'introduzione di esami professionali basati sulle competenze sul modello delle NVQ (National Vocational Qualification) del Regno Unito.

Il sistema finlandese comprende la formazione generale e la formazione professionale che vengono sviluppate separatamente in base ai principi della "scuola edificante" da un lato e della scuola per il mercato del lavoro dall'altro. L'offerta di formazione per il mercato del lavoro destinata agli adulti si basa esclusivamente sulla domanda ed il marketing.

Dal 1994 viene introdotto nel Paese il sistema di qualifiche basate sulle competenze (CBQ) che avvia il processo di definizione dei piani, programmi e quantificazione delle qualifiche professionali da promuovere nel paese. Nel 1999 alcuni Atti e Decreti sull'Educazione Professionale degli Adulti regolano l'intero sistema delle qualifiche basate sulle competenze che, da allora, vengono annualmente revisionate dai Comitati locali e nazionali di settore.

Nell'ambito della formazione professionale, a partire dagli anni '70 l'offerta formativa si è strettamente vincolata all'esigenza di manodopera qualificata. Si è accentuato quindi il ruolo di pianificazione quantitativa che, in precedenza, era separata dai contenuti formativi. In questo modo l'offerta formativa ed educativa ha assunto un forte controllo centralizzato. I programmi vengono approvati dal governo. Sono 3 i livelli previsti:

1. *Qualifiche professionali* (livello base): possono essere recepite come qualifiche basate sulle competenze.

2. *Ulteriori qualifiche professionali*: dimostrano le abilità professionali richieste dei lavoratori specializzati.
3. *Qualifiche professionali specialistiche*: dimostrano una padronanza dei compiti più impegnativi nel settore.

La struttura delle qualifiche è revisionata annualmente sulla base dei cambiamenti della vita lavorativa e sulla base del feedback proveniente dal mondo del lavoro. Attualmente ci sono 373 qualifiche (di cui 191 ulteriori qualifiche professionali e 130 qualifiche professionali specialistiche) incluse nella struttura.

I lavoratori possono dimostrare il possesso delle competenze professionali ed ottenere il certificato di qualifica a seguito del superamento del test di competenza previsto ed elaborato dai “Comitati delle Qualifiche”. Il Certificato di qualifica è ottenuto a superamento di tutti i moduli previsti dalla qualifica, tuttavia il candidato può richiedere un certificato per ogni modulo superato.

Gli adulti possono quindi dimostrare la loro professionalità attraverso i Test, indipendentemente da come e dove hanno acquisito le abilità. Partecipare ai test per le competenze non richiede un tirocinio formale, anche se molti di questi partecipano ad attività preparatorie per colmare alcune lacune relative ad abilità professionali sviluppate al lavoro o per accrescere le loro abilità professionali. Si è osservato che per garantire il superamento al test per competenze è consigliabile la partecipazione a queste attività preparatorie, proprio perché la compilazione del test richiede anche il possesso di nozioni di tipo teorico.

3.2. Modello di didattica per competenze

Il *National Board of Education* pubblica per ogni qualifica la descrizione delle abilità professionali richieste, gli oggetti di studio in termini di competenze e contenuti di studio “principali/chiave”. Il programma di studio è articolato in Vocational studies (studi professionali), core subjects e Free-choice studies (studi a scelta libera). Nel complesso dei monte crediti formativi, il peso maggiore è detenuto dagli studi professionali.

Ecco il quadro di composizione degli studi:

Studi professionali (Vocational studies): sono moduli formativi di base in grado di sviluppare competenze di base della professione. Questi forniscono le basi per la valutazione e la dimostrazione del possesso di abilità. Sono strutturati in:

- Basic studies: dipendono dal tipo di qualifica e dal settore entro il quale la qualifica si inserisce.
- Specialisation studies: sono ambiti specialistici della qualifica.
- On-the-job learning: si tratta di attività svolte in contesto lavorativo e collegate ad un progetto di apprendimento.

Core Studies: hanno lo scopo di fornire abilità e conoscenze a studenti di cui avranno bisogno nel lavoro, in ulteriori studi e come cittadini. Questi studi preve-

dono opzioni di studio che possono sostituire il livello secondario generale della scuola secondaria (esempio: prima lingua nazionale, seconda lingua nazionale, lingua straniera, fisica e chimica, arte e cultura, ecc.).

Free-choice studies: alcune qualifiche prevedono anche specificità (studi opzionali) che possono essere collegate a bisogni locali o regionali.

Final Project: questi percorsi possono anche prevedere un progetto finale.

Un valore aggiunto del modello formativo viene assegnato a “on-the-job learning” che consente di fare una valutazione direttamente in un contesto lavorativo e all’interno di un processo lavorativo coerente con il curricula della qualifica di riferimento. La responsabilità di questa attività resta, comunque, dell’Ente “educativo” che stabilisce e formalizza un contratto di “formazione” con l’imprenditore.

Lo studente, quindi, non stabilisce un rapporto di lavoro con l’impresa, e quindi mantiene il suo status di studente ed i benefit sociali. L’imprenditore per questa attività non riceve alcun compenso. Questa azione può anche essere svolta all’estero purché venga garantito un’appropriata supervisione. Il progetto di “on-the-job learning” viene pianificato ed implementato assieme dai formatori, dagli istruttori in azienda e dagli studenti e assieme viene svolta anche la valutazione.

3.3. Modalità di valutazione

La valutazione delle competenze, valida per il rilascio del Certificato di qualifica, viene effettuata attraverso la somministrazione di un test di competenze, sviluppato in accordo tra docenti e operatori del mondo del lavoro.

La valutazione delle proprie competenze può essere richiesta da qualsiasi persona ed è indipendente dal luogo e contesto, presso il quale la persona ha sviluppato la propria professionalità.

Generalmente la partecipazione al test non richiede alcun percorso formale di accesso, anche se viene consigliato proprio per recuperare le competenze di tipo teorico più propriamente afferibili nei percorsi scolastici.

Qualora la persona acceda ad un training preparatorio, a seguito di un’azione consulenziale, viene definito un piano di studi individualizzato e la struttura educativa, che predispone il piano e organizza il training, fornisce allo studente tutto il materiale didattico previsto.

La certificazione prevista a seguito del test di competenza può essere complessiva su tutto il percorso che lo studente ha sviluppato oppure essere specifica per ogni modulo formativo frequentato.

I piani di studio sono formalizzati ed approvati dal Ministero dell’Educazione e della Cultura finlandese. L’assegnazione dei crediti per quanto riguarda gli studi professionali è diversamente articolata in funzione della qualifica ed in alcuni casi anche in funzione di specificità locali o regionali. La nuova riforma in Finlandia, infatti, attribuisce una discrezionalità nell’organizzazione di piani di formazione a livello dei Comuni, proprio per rispondere in maniera puntuale alle reali esigenze del territorio.

Le abilità, le competenze e le conoscenze degli studenti ed il loro progresso sono valutate tutte durante ed al termine del percorso educativo e formativo. È incoraggiata l'autovalutazione da parte dello studente come parte integrante del processo di apprendimento. L'apprendimento on the job e la dimostrazione del possesso di abilità sono sviluppate all'interno del contesto lavorativo da docenti e istruttori.

Tutti i moduli formativi sono valutati, nel test, su una scala a 5 punti.

Le prove che attestano il possesso delle abilità professionali sono sviluppate in cooperazione fra il mondo della scuola (docenti) ed il mondo del lavoro (istruttori). Ogni organizzazione educativa è responsabile della fase di valutazione ed assegna ad un gruppo l'implementazione, il monitoraggio della prova di possesso delle abilità professionali.

Questa prove di dimostrazione del possesso di abilità professionali hanno lo scopo anche di assicurare la qualità del sistema educativo e formativo in cooperazione con il mondo del lavoro ed inoltre è un utile riscontro funzionale per lo sviluppo di nuovi programmi di istruzione:

| | |
|--------------------------------|--------------------|
| Vocational studies | 90 crediti |
| <i>Extensive basic studies</i> | |
| <i>Specialisation studies</i> | |
| <i>On-the-job learning</i> | |
| Core studies | 20 crediti |
| Free-choice studies | 10 crediti |
| Tot. | 120 crediti |

Studi professionali (Vocational studies): articolato in altre voci di competenze apporta 90 crediti alla valutazione della qualifica. L'apporto che le categorie sotto riportate danno ai crediti complessivi possono essere estremamente differenti in funzione del settore e della qualifica di riferimento:

- Basic studies: il valore può oscillare tra 20 e 40 crediti.
- Specialisation studies: il valore può oscillare tra 20 e 60 crediti.
- On-the-job learning: concorre al valore complessivo con 20 crediti.

Core Studies: assegnano 20 crediti.

Free-choice studies: assegnano 10 crediti.

Final Project: può fornire un aggiunta di credito minimo di 2 punti.

Sitografia

Structure of Education and Training System in Europe - Finland 2009/010 Edition http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_FI_EN.pdf

Competence-based qualification - Gennaio 2008 http://www.oph.fi/english/publications/2008/competence-based_qualifications_1st_january_2008

Competence Framework for VET Professions http://www.oph.fi/english/publications/2009/Competence_framework_for_VET_professions

4. FRANCIA

4.1. Sistema educativo francese

Il sistema educativo francese è diviso in diversi livelli: *enseignement maternel, primaire, secondaire, professionnel, apprentissage e supérieur* (scuola materna, primaria, secondaria, professionale, di apprendistato e superiore). Va inclusa nell'elenco anche la *formation continue* (formazione continua).

La scuola è obbligatoria dai 6 ai 16 anni di età (Réforme Berthoin, 1959).

Una norma varata nel febbraio 2006, e molto discussa negli ambienti educativi e intellettuali, prevede che vi siano anche gli “apprendisti junior”, ragazzi che iniziano l'apprendistato a 14 anni, anticipandone l'ingresso di un anno.

L'insegnamento al *collège* dura 4 anni e interessa gli alunni dai 12 ai 16 anni, nelle classi sesta, quinta, quarta e terza. La sesta corrisponde al ciclo *d'adaptation* (di adattamento), la quinta e la quarta al ciclo *central*, la terza al ciclo *d'orientation* (di orientamento). Il *collège* si conclude con un esame finale, a seguito del quale viene rilasciato il diploma finale, *Diplôme national du brevet*, rilasciato agli allievi che hanno acquisito le conoscenze generali.

L'istruzione è obbligatoria fino a 16 anni, ma questa età non corrisponde alla fine di un ciclo: generalmente l'istruzione continua al *lycée*. Il passaggio a un *lycée* avviene indipendentemente dai risultati del diploma di *Brevet*.

Dopo i 16 anni gli alunni francesi hanno due possibilità: frequentare un *lycée général et technologique* (liceo generale e tecnologico) oppure iscriversi a un *lycée professionnel* (liceo professionale). Entrambi terminano con l'esame per il *baccalauréat*³ (esame e titolo di studio corrispondente alla maturità italiana).

Nel *lycée général et technologique* il percorso degli studi dura 3 anni e si sviluppa nelle classi seconda, prima e terminale.

La classe seconda, da sola, costituisce il ciclo *de détermination*, in cui si prepara la scelta di *baccalauréat*, altresì detta la *série*. Gli alunni frequentano discipline comuni e scelgono due materie *de détermination* (di indirizzo) e una opzione facoltativa. Alla fine della seconda queste scelte aiutano i ragazzi a optare per un *baccalauréat général* o *technologique* (maturità generale o tecnologica). Esistono anche classi di seconda che preparano ai *BT- brevets de technicien* (cfr. *lycée professionnel*).

Le classi prima e terminale corrispondono al ciclo *terminal*, in cui gli alunni scelgono certe discipline che determinano la specializzazione del loro *baccalauréat*. Alla fine dei tre anni gli alunni sostengono l'esame per il *baccalauréat gé-*

³ Il *baccalauréat* è il primo diploma dell'istruzione superiore e anche il primo grado universitario. Il diploma di *baccalauréat général ou technologique* porta al proseguimento degli studi nella formazione superiore, all'università, alle classi preparatorie per *les grandes écoles*, alle sezioni di *techniciens supérieurs* (tecnici superiori) e agli *instituts universitaires de technologie* (istituti universitari di tecnologia).

néral o *technologique*, primo diploma di studi superiori. L'esame comporta anche delle prove anticipate alla fine della classe prima.

La *voie technologique* (percorso, canale tecnologico) prepara agli studi superiori tecnologici della durata di 2 anni o più.

Il *baccalauréat technologique* prevede 7 categorie, 7 indirizzi: scienze e tecnologie di laboratorio; scienze e tecnologie industriali; scienze e tecnologie della gestione; scienze e tecnologie sanitarie e sociali; tecniche della musica e della danza; industria alberghiera; scienze e tecnologie agrarie e naturali.

Al *lycée professionnel* le discipline tecnologiche e professionali rappresentano dal 40% al 60% del curriculum complessivo e vengono trattate in classe e, secondo le specializzazioni, in officina, in un laboratorio o in cantiere. Le materie di insegnamento generale (francese, matematica, storia-geografia, scienze, inglese) sono ugualmente di fondamentale importanza.

Dopo la classe terza del *collège* i ragazzi che frequentano il *lycée professionnel* possono preparare:

- un *baccalauréat professionnel - Bac Pro* (maturità a indirizzo professionale);
- un *C.A.P., certificat d'aptitude professionnelle* (certificato di attitudine professionale);
- uno dei quattro brevetti di studi professionali *B.E.P., Brevet d'études professionnelles*, mantenuti invariati nel corso dell'attuale anno scolastico 2009/2010.

Il *baccalauréat professionnel* si prepara in tre anni dopo la classe terza del *collège*. Attesta l'attitudine a esercitare un'attività professionale altamente qualificata in una delle 75 specializzazioni proposte dall'offerta formativa. Gli alunni frequentano una classe seconda, una prima e una terminale professionale. Anche se l'inserimento nella realtà lavorativa resta l'obiettivo prioritario degli studenti di *baccalauréat professionnel*, negli ultimi anni il proseguimento degli studi nel *B.T.S - Brevet de Technicien Supérieur*⁴ (Brevetto di Tecnico Superiore) tende a aumentare. Parte integrante del corso per il *Bac Pro* sono almeno 16 settimane di stage presso una impresa.

Il *C.A.P.* si prepara in due anni dopo la classe terza e dà accesso a un mestiere specifico, sia come operaio sia come impiegato qualificato, e ha per obiettivo principale l'entrata diretta nel mondo del lavoro. Esistono circa 200 specializzazioni di *C.A.P.*

Il *Brevet d'études professionnelles* è stato rinnovato negli ultimi anni e nel liceo professionale la preparazione al *B.E.P.* è integrata oggi con il percorso in tre anni del *Bac Pro*. All'inizio del corrente anno scolastico, tuttavia, sono stati mantenuti, in via provvisoria, ancora quattro percorsi in due anni: servizi sanitari e sociali; guida e servizi del trasporto su strada; ristorazione e industria alberghiera; ottica e occhialeria.

⁴ Il B.T.S. è un diploma superiore breve che si prepara in due anni dopo aver sostenuto l'esame BAC, corrisponde alla c.d. Formazione Superiore di III livello: BAC + 2.

Sono facilitate le passerelle tra l'istruzione professionale e l'istruzione generale e tecnologica e tra il *C.A.P.* e il *baccalauréat professionnel*. Questo anche perché la maggior parte dei licei francesi prevede l'offerta di entrambi gli indirizzi.

Gli istituti che hanno ricevuto il marchio di qualità "*lycée des métiers*" (liceo dei mestieri) propongono percorsi di formazione in diversi settori professionali. Costituiscono degli indirizzi di eccellenza che possono portare fino al livello *Bac + 3*⁵. I licei dei mestieri riuniscono diversi tipi di formazione: formazione scolare iniziale, formazione in apprendistato, formazione continua e anche il riconoscimento degli apprendimenti informali: *V.A.E. - Validation des acquis de l'expérience*.

Questi licei preparano anche ai diplomi tecnologici e professionali: *C.A.P.*, *B.E.P.*, *baccalauréat professionnel*, *baccalauréat technologique*, *mention complémentaire* (votazione complementare), *B.T.S.* e licenza professionale.

Queste scuole sviluppano strette relazioni con il mondo professionale e con i partenariati locali.

4.2. Lo zoccolo comune ed il libretto delle competenze

La Francia ha interpretato quella Raccomandazione europea nell'ambito della "*Legge sull'orientamento e sul programma per l'avvenire della scuola*" del 23.04.2005 sotto forma di "Zoccolo comune di conoscenze e competenze" (*Socle*) approvato il 12 luglio 2006.

Questo si riferisce alla scolarità obbligatoria, riprende sette delle otto competenze chiave (non è ripresa "imparare ad imparare") ed indica la base necessaria e indispensabile per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. È interessante il modo in cui in Francia è stato definito il piano di certificazione dello "zoccolo comune" che prevede tre livelli di intervento, collocati nel percorso degli studi:

1. *grado 1* dello zoccolo: fine seconda primaria (solo Padronanza della lingua francese, Principali elementi di matematica, Competenze sociali e civiche);
2. *grado 2* dello zoccolo: fine quinta primaria (tutte le 7 competenze);
3. *grado 3* dello zoccolo: fine scuola secondaria di 1° grado o fine scolarità obbligatoria (a 16 anni) (tutte 7 le competenze).

La padronanza finale dello zoccolo nella grande maggioranza dei casi è certificata all'ultimo anno della scuola secondaria di 1° grado (a 15 anni), anche se è riferita all'obbligo scolastico che si conclude a 16 anni. In questo modo, l'acquisizione delle competenze dello zoccolo comune è progressiva.

Il libretto è la raccolta degli attestati che certificano le conoscenze e le competenze dello zoccolo comune acquisite nei tre gradi del percorso degli studi.

Quindi, siamo di fronte non solo ad un certificato, ma ad un vero e proprio *libretto* che contiene documenti definiti *attestati*, ovvero lo "strumento istituzionale

⁵ Formazione superiore di III livello: dopo l'esame di *baccalauréat*, che corrisponde al IV livello di formazione superiore.

di raccolta delle certificazioni delle competenze dello zoccolo comune”. Questo è inteso come un “collettore dei successi degli alunni”. Serve al loro orientamento attivo in funzione delle loro effettive acquisizioni.

Alla scuola primaria, il libretto personale delle competenze fa parte della pagella. È compilato al secondo e quinto anno del ciclo. Sia in seconda che in quinta, i risultati degli alunni sono trasmessi alla famiglia e alla fine del quinto anno il libretto è consegnato al genitore o a chi ne fa le veci e alla scuola secondaria di 1° grado dove l'alunno si iscrive.

Alla fine della scuola secondaria di 1° grado (15 anni) o alla fine dell'istruzione obbligatoria (16 anni), il libretto personale delle competenze è redatto al grado 3. La compilazione è collegiale e necessita di un lavoro comune fra i professori della classe in accordo con il docente che ha la responsabilità principale della classe e con il capo d'istituto che alla fine convalida l'attestato di certificazione.

La certificazione è anche uno strumento di comunicazione con le famiglie; rende conto ai genitori in modo istituzionale degli apprendimenti dei loro figli rispetto a determinate competenze, in precise fasi della scolarità. Nell'ambito del dialogo con i genitori, vengono consegnate alle famiglie anche schede intermedie di valutazione ogni volta che questo si renda necessario. Quando l'alunno cambia istituto le certificazioni sono trasmesse alla nuova scuola.

La struttura linguistica della competenza prevede tre segmenti:

- *La competenza*: (per esempio la competenza 1 = la padronanza della lingua francese).
- *Il campo*: per esempio nella competenza 1 (padronanza della lingua francese) sono *campi* leggere, scrivere, parlare ecc.
- *L'item*: rappresenta la declinazione di un campo; per esempio, per il campo leggere, adattare il modo di leggere alla natura del testo proposto e all'obiettivo da conseguire, estrapolare per iscritto o oralmente l'essenziale di un testo letto ...

Nell'ambito dei materiali di supporto, il Ministero dell'Educazione propone un “Vocabolario comune per la redazione della certificazione dello zoccolo”, strutturato per campi e item, che rappresenta il punto di riferimento essenziale, ed obbligatorio, per ogni scuola nel definire le competenze da formare, valutare e quindi certificare.

L'attestato delle conoscenze e competenze dello zoccolo comune al grado 3 si articola in 7 competenze che comprendono 26 campi divisi a loro volta in centinaia di item.

Il libretto personale delle competenze include anche i seguenti attestati certificativi rilasciati durante la scolarità obbligatoria: attestati scolastici della sicurezza stradale di 1° e 2° livello, attestato di “Prevenzione e soccorso civici di livello 1”.

La legge di orientamento indica che “lo zoccolo non si sostituisce ai programmi della scuola primaria e secondaria di 1° grado, e non ne è neppure un con-

densato. (...) Lo zoccolo definisce ciò che nessuno può ignorare alla fine della scolarità obbligatoria pena la sua marginalizzazione”.

Viene a questo proposito affermata la “complementarità tra approccio disciplinare e approccio pedagogico trasversale”.

Ciò deriva dal concetto di competenza adottato: padroneggiare lo zoccolo comune significa “essere capace di mobilitare e utilizzare ciò che si è appreso in situazioni e compiti complessi, a scuola, poi nella vita adulta; possedere strumenti indispensabili per continuare la propria formazione lungo tutto l’arco della vita in modo da partecipare all’evolversi della società ed essere in grado di capire le grandi sfide dell’umanità, la diversità delle culture e l’universalità dei diritti dell’Uomo così come la necessità dello sviluppo e le esigenze della salvaguardia del pianeta”.

L’apprendimento si costruisce attraverso tre strategie di valutazione in tre momenti-chiave:

1. all’inizio la valutazione diagnostica;
2. in corso d’opera la valutazione formativa;
3. alla fine la valutazione sommativa o finale che fa parte della certificazione finale.

La valutazione è un elemento fondamentale del processo educativo con un’attenzione particolare per la valutazione formativa. Essa deve riferirsi a competenze chiaramente esplicitate, coerenti con il livello considerato (come si fa per la valutazione delle lingue o del B2i - valutazione relativa all’utilizzo delle TIC). Per ogni competenza occorre prevedere la valutazione della progressiva acquisizione dello zoccolo, sia alla fine di ogni ciclo sia in ciascuno dei tre gradi.

Le valutazioni fanno parte delle azioni pedagogiche e servono a mettere in evidenza le carenze così da permettere di porvi rimedio, danno consapevolezza delle competenze non padroneggiate e aiutano così ad orientare i dispositivi di aiuto ad esempio i PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative, *Programma Personalizzato per il Successo Educativo*, introdotto con la legge del 2005), indicano all’alunno i suoi punti deboli, lo coinvolgono nei suoi percorsi di apprendimento.

La valutazione di una competenza si differenzia nettamente dalla verifica di una capacità che si applica a una situazione già nota, così da poter mettere a fuoco la padronanza della competenza quando l’alunno si trova di fronte a un problema nuovo. Per fare ciò deve necessariamente svolgersi in varie situazioni e contesti; inoltre, molto spesso, una stessa competenza deve essere valutata da insegnanti diversi.

Per ognuna delle sette competenze, c’è una tabella di riferimento che fornisce le *indicazioni* di ciò che deve essere valutato. Dei *vademecum* offrono aiuto per valutare e per assicurarsi che la valutazione verta veramente sulle competenze.

È quindi centrale, nel metodo francese, il *compito complesso*; questo non è un insieme di micro competenze, ma mira a sostenere nell’alunno la capacità di utiliz-

zare i propri apprendimenti in situazioni e compiti complessi a scuola, poi nella vita. I francesi hanno riflettuto a lungo sul fatto che, durante le diverse indagini PISA, i loro alunni riescono molto correttamente a compiere compiti semplici, ma incontrano difficoltà, quando si tratta di svolgere un compito “complesso” che richiede il coinvolgimento di diversi compiti semplici non esplicitamente indicati, ed in particolare quando il contesto non permette di identificare il campo disciplinare interessato o quando è “nascosto” in un caso concreto della vita quotidiana.

Molto importante è la differenza tra valutare e dare voti. La valutazione cerca di definire lo stato degli apprendimenti in relazione agli obiettivi specifici prefissati. Essa si traduce in un giudizio di valore dato alla produzione dell’alunno. Per esprimere questo valore, si possono utilizzare diversi codici: un giudizio, una lettera, un colore, un voto numerico. Dare un voto numerico consiste nella traduzione in cifra della produzione dell’alunno. Il voto di un compito, per esempio, è il risultato della somma dei punti attribuiti all’alunno in funzione del punteggio fissato per il conseguimento di ciascun obiettivo di apprendimento valutato. Il voto conta per le valutazioni finali e certificative, ma la media dei voti non rende conto delle competenze acquisite.

Valutare e dare il voto sono, dunque, due cose che vanno tenute distinte, così come vanno tenute distinte dalla certificazione delle competenze che è solo binaria: una competenza può essere solo dichiarata acquisita o non acquisita.

Siccome il libretto appartiene agli alunni, nella valutazione essi sono coinvolti in modo che ne capiscano il funzionamento, il valore e le sfide proposte, tramite strumenti di controllo della propria valutazione. Prima di tutto occorre renderli consapevoli dei dispositivi applicativi dello zoccolo; inoltre, vanno messi in grado di capire i risultati attesi; ancora, vanno fatti partecipi attivamente della loro valutazione, ovvero “*conoscere le proprie potenzialità, saper auto valutarsi*” - un item della competenza 7 del grado 3.

Uno dei vantaggi del libretto presso lo studente consiste nell’aiutarlo a costruire il proprio percorso di formazione e di orientamento, nella prospettiva dell’inserimento nel mondo del lavoro. Va ricordato che in Francia l’indicazione orientativa della scuola ha valore vincolante, tant’è vero che è sancita la possibilità di ricorso da parte della famiglia avverso a tale indicazione.

Questa pratica viene integrata nell’itinerario di scoperta dei mestieri e dei percorsi formativi e nel capitolo orientamento del progetto dell’istituzione scolastica.

La Francia ha previsto, ai fini della certificazione delle competenze dello zoccolo comune, due grandi famiglie dei supporti:

1. *Le certificazioni*, ovvero il *libretto personale delle competenze dello zoccolo*, uno strumento dei docenti e del capo d’istituto per certificare gli apprendimenti, acquisiti in ciascuna delle sette competenze, prima di essere consegnato ai genitori. Il libretto personale delle competenze è composto dall’insieme delle certificazioni di padronanza delle conoscenze e competenze dello zoccolo comune.

2. *I portfoli o raccoglitori* tra cui vanno ricordati il libretto sperimentale delle competenze, il passaporto di orientamento e formazione, i portfoli di esperienze e competenze, il raccoglitore *Web Onisep*. Tutti sono gestiti dal soggetto a cui appartengono: l'alunno, lo studente, l'adulto. Questi strumenti, che costituiscono un supporto all'orientamento nei periodi di transizione, permettono di "registrare" e di "ritrovare" facilmente acquisizioni personali: diplomi, titoli, certificazioni, attestati, prove, ecc. relativi a diversi ambiti (scolastici, universitari, impegni vari nella comunità o nella famiglia, ecc.); produzioni o lavori realizzati in occasione di esperienze o di scoperte dei mestieri o dei percorsi formativi. Il "libretto sperimentale delle competenze" rappresenta una pratica in atto dal 2010-2011 e realizzata da un gruppo di scuole; esso sostituisce il "passaporto di orientamento e formazione".

Sitografia

www.education.gouv.fr, sito del Ministero dell'Educazione Nazionale Francese;
<http://eduscol.education.fr>, sito d'informazioni per il personale educativo;
www.educnet.education.fr, sito di risorse pedagogiche;
www.cidu.de, sito tedesco in lingua francese sul sistema scolastico transalpino;
www.france-examen.com, sito d'informazioni sugli esami;
www.ecoledecommerce.com, motore di ricerca per la formazione universitaria;
www.lyc-talon.ac-reims.fr, sito del Liceo Jean Talon;
www.lyc-monnet-lqly.ac-versailles.fr, sito del Liceo Jean Monnet;
www.libergier.net, sito del Liceo Hugues Libergier;
www.eurydice.org, analisi dei sistemi educativi nazionali;
www.indire.it, sito dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, ex INDIRE;
www.creteil.iufm.fr, IUFM de l'académie de Créteil "Le système éducatif public français".

5. POLONIA

5.1. Il sistema educativo polacco nella recente riforma

Il periodo di trasformazione politica, iniziato nel 1989 con la caduta del Muro di Berlino, ha portato in Polonia all'emanazione di nuove leggi che hanno costituito le basi per un grande rinnovamento anche nel campo dell'istruzione. Le nuove normative hanno prodotto un incremento delle scuole non statali, notevoli cambiamenti nelle modalità di accesso alla scuola secondaria superiore e un enorme aumento del numero degli studenti frequentanti le istituzioni scolastiche post secondarie.

Il sistema scolastico polacco è basato sulle seguenti fonti normative: la Legge 7 settembre 1991, relativa alla riforma del sistema educativo, e la Legge 8 gennaio 1999,

con successive integrazioni, tra cui quelle del 2002 e del 2003 sull'istruzione secondaria superiore, e quella del 2009, inerente in particolare la revisione dei curricula.

Il documento di Riforma del 2009 fa riferimento diretto alle otto competenze chiave individuate nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006, definendole l'obiettivo educativo prioritario. La decisione di operare per competenze viene giustificata prima di tutto con la necessità e la volontà forte da parte del sistema educativo nazionale di adeguarsi agli standard educativi europei, ma anche con il fatto che, nelle prove OCSE PISA, gli studenti polacchi ottengono risultati soddisfacenti solo nell'area linguistica, mentre in matematica e in scienze si hanno esiti al di sotto della media degli altri Paesi⁶. Tali prove, basate proprio sulla verifica dell'acquisizione di competenze, risultano, infatti, particolarmente ostiche per i candidati di quegli stati, i cui sistemi scolastici sono ancora prevalentemente ancorati all'apprendimento di contenuti. In particolare, il difetto principale del sistema educativo polacco appare essere l'insufficiente sviluppo delle capacità di pensiero critico ed indipendente degli studenti e il loro scarso spirito di iniziativa.

Ma già nel 2006 era stato avviato il "Life Skills for Employability" della PCYF (la fondazione internazionale per la gioventù polacca), un programma che promuoveva esplicitamente l'insegnamento basato sullo sviluppo di competenze e mirante a formare gli alunni degli istituti tecnici e professionali nelle seguenti aree di competenza:

- lo sviluppo personale, inteso come la capacità di valutare in modo appropriato i propri obiettivi e le proprie risorse;
- la risoluzione di problemi, consistente nel possesso di capacità di raggiungere un accordo e di gestire il conflitto;
- lo sviluppo di abilità legate alla professione, intese come capacità di lavorare in gruppo e di avere un'etica professionale; capacità di autovalutazione e disponibilità ad assumersi rischi; progettazione e gestione efficaci del tempo e del denaro.

Questo progetto fa sempre confluire le competenze acquisite verso un prodotto concreto e tangibile, privilegiando l'azione significativa ed utile in quanto calata in situazioni di apprendimento reale. Ciò permette di motivare e di coinvolgere profondamente gli alunni, creando l'occasione per esperienze scolastiche memorabili ed uniche, specie per gli studenti iscritti ai professionali, in genere poco interessati all'apprendimento della parte teorica delle discipline di studio.

5.2. Il sistema scolastico polacco

5.2.1. Educazione pre-scolare

Questo livello di istruzione è considerato il primo stadio del sistema educativo e riguarda i bambini dai tre ai sei anni. Dall'anno scolastico 2004-2005 il terzo ed

⁶ *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner - Poland*, www.case-research.eu/upload/publikacja_plik/27191519_CNR_87_final.pdf

ultimo anno di tale livello è stato reso obbligatorio dal Ministero dell'Istruzione e, in base all'ultima Riforma approvata nel 2009, è stato anticipato all'età di cinque anni a partire dal 2011.

5.2.2. Istruzione obbligatoria

L'istruzione obbligatoria copre l'istruzione primaria (*szkola podstawowa*), della durata di sei anni, e l'istruzione secondaria inferiore (*gimnazjum*), della durata di tre anni. È suddivisa in tre cicli: il primo, dai sette ai dieci anni, il secondo dai dieci ai tredici anni e il terzo dai tredici ai sedici anni. Con il sedicesimo anno si completa l'obbligo scolastico: non quello formativo però, che dal 1997 è stato elevato al diciottesimo anno di età e può essere assolto anche con una frequenza scolastica a tempo parziale o con modalità di formazione extrascolastiche. In base alla Riforma approvata nel 2009, a partire dal 2012 gli alunni dovranno obbligatoriamente iniziare la scuola primaria all'età di sei anni. Prima di tale anno, i genitori che lo desiderino hanno facoltà di mandare a scuola i loro figli già a sei anni e le istituzioni scolastiche sono obbligate ad accettarne l'iscrizione⁷.

Tutti gli alunni hanno diritto di frequentare la scuola dell'obbligo gratuitamente. Per la scuola primaria l'unico criterio di ammissione è l'età, cioè l'aver compiuto i sette anni (sei dal 2012) durante l'anno solare, in cui inizia l'istruzione obbligatoria. Per l'accesso all'istruzione secondaria inferiore, l'unico requisito è di avere completato la scuola primaria, superando l'esame finale.

I curricula di base dell'istruzione obbligatoria, definiti dal Ministero dell'Istruzione nel 2002 e riformati nel 2009, sono gli stessi per tutti gli studenti. I due livelli della scuola primaria prevedono una diversa organizzazione curricolare. Nel primo livello (dal primo al terzo anno) è previsto un insegnamento integrato che copre la maggior parte dell'orario scolastico e che è finalizzato a creare un passaggio graduale dall'istruzione pre-primaria a quella primaria. Al secondo livello (dal quarto al sesto anno), c'è una suddivisione per blocchi di materie: area umanistica, scientifica e tecnologica. Oltre ai blocchi di materie, il programma ministeriale prevede che siano attivati anche alcuni "percorsi educativi" che devono essere sviluppati sia a livello interdisciplinare, sia all'interno di alcune singole materie tradizionali. Lo scopo di tali percorsi, presenti in tutti i livelli di istruzione, è di incoraggiare la cooperazione tra docenti e di fare in modo che essi e i loro studenti siano portati a pensare in termini interdisciplinari. I principali percorsi educativi per la scuola primaria sono: educazione alla salute, educazione ecologica, educazione alla lettura e ai media, educazione alla società (quest'ultima comprende: educazione alla vita familiare, patrimonio culturale della regione, educazione civile e alla patria).

⁷ National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms - Poland (September 2009), www.eurydice.org.pl/files/poland.pdf

5.3. Valutazione e certificazione

La valutazione delle conoscenze e delle abilità, nelle verifiche svolte nel corso dell'anno scolastico, non è standardizzata e rimane totalmente a discrezione degli insegnanti. Le valutazioni vengono effettuate sulla base di test orali e scritti, inerenti il programma svolto. I risultati ottenuti alla fine di ciascun semestre devono essere approvati dal consiglio degli insegnanti di ogni scuola. Gli alunni che risultano insufficienti in una materia hanno il diritto di recuperarla, sostenendo una verifica supplementare; nel caso di lacune riferite a più discipline, l'anno deve essere ripetuto.

A partire dall'anno scolastico 2001-2002, è stato introdotto un nuovo sistema di valutazione esterna di fine ciclo, basato su esami e test standardizzati, da svolgere obbligatoriamente al termine della scuola primaria e del *gymnazium*. Tutti i test sono organizzati e formulati da otto Commissioni d'Esame Regionali (OKE), con sede nelle rispettive regioni ed istituite nel 1999, supportate e supervisionate dalla Commissione d'Esame Centrale (CKE) che ha sede a Varsavia ed è stata costituita dal Parlamento nel 1998. Alla fine della scuola primaria (13 anni), nel mese di aprile, viene svolto un test obbligatorio, che permette agli alunni di accedere al *gimnazjum*. Tale esame non ha funzione selettiva, ma fornisce informazioni sui livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti sia alle loro famiglie, sia alla scuola di provenienza, sia alla secondaria di primo grado cui decideranno di iscriversi.

Alla fine della scuola secondaria inferiore (16 anni), sempre nel mese di aprile, viene svolto un esame generale obbligatorio, i cui risultati sono riportati sul certificato rilasciato al termine del *gimnazjum*. Tale prova valuta le abilità, le conoscenze e le capacità acquisite nell'ambito umanistico (lingua polacca, storia, educazione civica e arte), in quello scientifico (matematica, biologia, chimica, geografia, fisica e astronomia) e, a partire dall'anno scolastico 2008-2009, anche le competenze nella lingua straniera (tale test è tarato sul livello A1 del Quadro Europeo Comune di Riferimento per le Lingue). I risultati delle prove, sommati alla valutazione finale del rendimento complessivo dell'alunno, determinano la sua ammissione alla scuola secondaria superiore.

5.4. Istruzione secondaria superiore

L'istruzione secondaria superiore copre la fascia di età dai sedici ai diciotto o diciannove/venti anni. Il settore secondario è stato riformato negli anni scolastici 2002-2003 e 2004-2005 con l'introduzione delle seguenti tipologie di istituti:

- *Liceum ogólnokształcące*: scuola secondaria superiore di tipo generale della durata di tre anni (16-19 anni);
- *Liceum profilowane*: scuola secondaria superiore specializzata della durata di tre anni (16-19 anni);
- *Technikum*: scuola secondaria tecnica della durata di quattro anni (16-20 anni);
- *Zasadnicza szkoła zawodowa*: scuola professionale di base della durata di due o, più raramente, tre anni (16-18/19 anni);

- *Uzupelniajpqce liceum ogólnokształcące*: scuola secondaria generale supplementare, introdotta nell'anno scolastico 2004-2005, che offre due anni di istruzione per gli studenti tra i 18 e i 20 anni che hanno concluso la scuola professionale biennale;
- *Technikum uzupelniajpqce*: scuola secondaria professionale supplementare, introdotta a partire dall'anno scolastico 2004-2005, che offre tre anni di istruzione professionale per gli studenti tra i 18 e i 21 anni che hanno concluso la scuola professionale biennale.

I curricula dell'istruzione secondaria superiore, definiti dal Ministro dell'Istruzione, sono divisi per discipline. Tutti gli studenti, comunque, devono seguire i "percorsi educativi" a carattere interdisciplinare previsti per questo livello di studi: educazione alla salute, educazione ambientale, educazione filosofica, educazione alla lettura e ai media, educazione religiosa, difesa civile, educazione europea ed educazione alla vita familiare.

5.5. Titoli di studio e loro valore

L'organismo di valutazione regionale OKE rilascia agli alunni del *Technikum* che si sottopongono all'esame di qualifica professionale un diploma di tecnico per il settore di riferimento che dà sia accesso diretto al mondo del lavoro, sia la possibilità di continuare gli studi nell'istruzione post-secondaria (ad esempio nel Politecnico). Coloro che non intendono svolgere tale esame, che è facoltativo, ricevono un attestato finale, rilasciato dalla scuola sulla base dei risultati scolastici conseguiti. Gli alunni che intendono proseguire gli studi a livello universitario devono sostenere l'esame di maturità (*Matura*) che, altrimenti, è anch'esso facoltativo.

L'OKE rilascia il diploma di qualifica professionale anche agli studenti della scuola professionale biennale che desiderano sostenere l'esame esterno nazionale facoltativo. Tale qualifica permette loro l'accesso al *Uzupelniajpqce liceum ogólnokształcące*, la scuola secondaria generale supplementare biennale. In alternativa, questi possono proseguire gli studi anche nel *Technikum uzupelniajpqce*, la scuola secondaria professionale supplementare, di durata triennale.

Gli alunni che decidono di non proseguire gli studi ricevono un attestato finale da parte della scuola che permette loro di accedere al mondo del lavoro, poiché con il compimento dei diciotto anni è assolto anche l'obbligo formativo. Le scuole professionali di base non danno accesso all'esame *Matura* e questo le rende assimilabili ai CFP, più che agli istituti professionali italiani.

Sia nella scuola professionale di base che nel *Technikum*, oltre alle discipline singole, il dirigente scolastico è responsabile dell'inclusione nel curriculum di alcuni "percorsi educativi" a carattere interdisciplinare, introdotti dal Ministero dell'Istruzione in tutti gli ordini e gradi di scuola nel 2002: educazione alla salute, educazione ambientale, educazione filosofica, educazione alla lettura e all'uso responsabile dei media, educazione religiosa, difesa civile, educazione europea ed

educazione alla vita familiare. I docenti delle varie discipline devono svilupparli all'interno della loro materia oppure insegnarli in moduli interdisciplinari. Lo scopo principale della loro introduzione è quello di incoraggiare la cooperazione tra docenti e fare in modo che essi e i loro studenti siano portati a pensare in termini interdisciplinari, recuperando l'unitarietà della cultura che rischia di essere perduta nella specializzazione disciplinare.

Nella maggior parte delle scuole, le modalità più innovative di gestione della lezione si riscontrano, in particolare, proprio nelle attività modulari relative ai percorsi educativi interdisciplinari: in questi casi, due o più docenti programmano insieme l'attività e la propongono in classe utilizzando metodologie che prevedono l'assunzione di un ruolo attivo e propositivo da parte degli studenti: lavoro di gruppo, *peer tutoring* oppure apprendimento cooperativo. Il successo di tali metodi, sia in termini di accrescimento dell'interesse, sia di miglioramento dei risultati da parte degli studenti, ha portato alcuni docenti a trasferire tale didattica modulare, fortemente sostenuta dal Ministero, anche all'interno delle discipline tradizionali, tra cui in particolare quelle di indirizzo.

Nell'organizzazione modulare sono attivati percorsi di apprendimento per competenze di carattere sia disciplinare, sia trasversale. In particolare, le competenze la cui acquisizione è ritenuta fondamentale sono:

- comunicare in modo appropriato ed efficace;
- ricercare, gestire ed utilizzare informazioni;
- risolvere problemi;
- esercitare il pensiero critico e la riflessione sull'azione compiuta;
- avvalersi delle tecniche di informazione in modo adeguato;
- trasferire le tecniche acquisite da un ambito di lavoro ad un altro.

Come si può notare, nell'elenco sono presenti competenze di tipo cognitivo, socio-relazionale, metacognitivo e tecnico pratico: sono, quindi, considerate tutte le dimensioni della competenza. Grazie a questo tipo di percorsi, lo studente risulta in genere maggiormente motivato ed ottiene risultati migliori, anche in termini di soddisfazione personale, perché viene coinvolto in attività che sente pensate appositamente per lui e tarate sulle sue effettive capacità personali iniziali. Inoltre, non si sente travolto da una quantità di contenuti percepita come insostenibile, perché gli viene spiegato lo scopo delle varie attività ed è chiarito fin dall'inizio anche il risultato che ci si aspetta egli raggiunga.

5.6. Modello valutativo e certificativo

Per quanto riguarda la valutazione in corso d'anno, essa viene svolta attraverso prove scritte ed orali non standardizzate e formulate dai singoli docenti che sono responsabili *in toto* della valutazione degli studenti loro affidati. Sono previste anche prove pratiche nelle materie che si avvalgono dei laboratori e la valutazione desunta concorre alla determinazione del voto complessivo nella specifica disciplina.

Il valore circa la padronanza dello studente è indicato con una scala numerica da uno a sei⁸:

- 1 = insufficiente;
- 2 = accettabile;
- 3 = soddisfacente;
- 4 = buono;
- 5 = molto buono;
- 6 = ottimo.

Sono ammessi alla classe successiva o agli esami finali coloro che ottengono una valutazione almeno accettabile (il voto 2) in tutte le materie. Uno studente insufficiente in una disciplina è promosso con riserva ed è tenuto a recuperare svolgendo un test supplementare che, se non superato, comporta la non ammissione alla classe successiva. Chi presenta un numero maggiore di insufficienze deve ripetere l'anno.

Gli studenti del *Technikum* che intendono proseguire gli studi a livello universitario devono sostenere l'esame di maturità (*Matura*), esterno a partire dal 2006 (in precedenza era gestito esclusivamente dai docenti interni). Tale esame, cui non possono accedere gli studenti della scuola professionale di base, è formato da una parte scritta, preparata dall'organismo di valutazione centrale CKE di Varsavia, e da una orale, predisposta e valutata da tre docenti, di cui uno esterno alla scuola.

Al termine del secondo anno della scuola professionale di base e del quarto anno del *Technikum* gli studenti possono sostenere un esame di qualifica professionale che dal 2006 è anch'esso esterno, cioè preparato dall'ente centrale di valutazione (CKE) e condotto da uno degli otto organismi regionali (OKE) deputati alla valutazione esterna. L'esame permette di valutare se l'alunno ha acquisito il livello di abilità e di conoscenza specificato negli standard previsti dal Ministero per un determinato profilo professionale.

L'esame di qualifica professionale non è obbligatorio: chi decide di non sostenerlo, riceve un attestato finale, rilasciato dalla singola scuola sulla base dei risultati scolastici conseguiti.

Al diploma di qualifica professionale è allegato il Certificato Europass, compilato dalle singole scuole, che contiene anche l'elenco delle competenze acquisite dagli studenti nel loro corso di studi, senza specificazione del livello di acquisizione.

In Polonia è molto sentito anche il problema della realizzazione di un Quadro Nazionale delle Qualifiche, cui il Ministero ha iniziato a lavorare nell'agosto 2008 e che dovrebbe essere approntato per l'anno 2011, da collegare proprio con l'*European Qualification Framework*, in modo da rendere i titoli di studio confrontabili con quelli degli altri Paesi europei. È da leggere in questa prospettiva anche l'ab-

⁸ *The System of Education in Poland*, www.eurydice.org.pl/files/the_system_2008.pdf

bassamento dell'età per l'accesso alla scuola primaria dai sette ai sei anni, in modo da anticipare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, che risulta particolarmente ritardato nell'attuale sistema formativo.

Uno dei principali obiettivi del lavoro iniziato nell'agosto 2008 è quello di dare il via ad una ricognizione delle qualifiche e delle competenze presenti nell'attuale sistema di istruzione e di formazione in Polonia. Questa necessità conferma che l'approccio basato sugli esiti di apprendimento (*learning outcomes*) ha ricevuto finora un'attenzione piuttosto limitata all'interno del sistema educativo del Paese⁹. Il lavoro intrapreso sugli standard di qualifica nazionale per le qualifiche professionali e i nuovi curricula nazionali per la scuola secondaria dovrebbero puntare verso un approccio basato proprio sui risultati di apprendimento, permettendo così di definire anche un sistema di certificazione delle competenze finora non presente.

Sitografia

www.case-research.eu/upload/publikacja_plik/27191519_CNR_87_final.pdf
www.eurydice.org.pl/files/poland.pdf
www.cedefop.europa.eu/EN/news/15131.aspx
www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/criteria_reply.asp
www.eurydice.org.pl/files/the_system_2008.pdf
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_PL_EN.pdf
www.men.gov.pl

6. SVEZIA

6.1. Il sistema educativo

6.1.1. L'istruzione obbligatoria

In Svezia l'obbligo a tempo pieno ha una durata di nove anni per bambini di età compresa tra 7 e 16 anni. I bambini possono però iniziare la scuola all'età di 6 anni se i genitori lo desiderano e se il comune di residenza può offrire tale possibilità. Il 1° luglio 1995 è stato varato un nuovo programma d'insegnamento, con nuovi programmi dei corsi e orari scolastici che valgono per tutta la scuola dell'obbligo. I programmi dei corsi indicano gli obiettivi da raggiungere alla fine del quinto e del nono anno scolastico. I progressi degli allievi vengono ponderati tramite una valutazione permanente. Di regola, gli allievi vengono promossi alla

⁹ Questo è confermato anche nello studio del Cedefop, *The Shift to Learning Outcomes: Policies and Practices in Europe*, 2009, reperibile sul sito www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=525

classe successiva, ma l'insegnante può, con l'accordo dei genitori, decidere di non promuovere un alunno alla classe successiva.

A decorrere dal semestre autunnale del 1995 è stato introdotto un sistema di assegnazione di voti in rapporto con gli obiettivi e con le conoscenze acquisite. A partire dall'ottavo anno vengono assegnati giudizi di triplice livello: sufficiente, buono, ottimo. Alla fine della carriera scolastica di un allievo viene assegnato un voto conclusivo. Tale voto viene assegnato al termine della scuola dell'obbligo, oppure ancora prima se l'allievo soddisfa i requisiti del nono anno.

6.1.2. Istruzione secondaria superiore

Il ginnasio impartisce un'istruzione agli allievi di età compresa tra 16 e 19 anni. I ginnasi possono essere gestiti dai comuni, dai consigli regionali o da enti privati. Nel nuovo ordinamento introdotto nel 1992, tutta l'istruzione viene organizzata nel contesto di 16 programmi nazionali. Tutti i programmi del ginnasio comprendono le stesse otto materie fondamentali. Viene, inoltre, impartita un'istruzione specifica in speciali materie.

Tutti i giovani che hanno terminato la scuola dell'obbligo hanno il diritto di iscriversi al ginnasio. Per poter seguire un programma nazionale gli allievi devono indicare il programma di studi desiderato, e se il comune di residenza non può offrire loro tale programma hanno il diritto di presentare domanda in un altro comune.

In questo nuovo ginnasio basato sui corsi gli allievi ricevono voti per i vari corsi, a mano a mano che questi ultimi vengono superati. Naturalmente, se necessario, gli allievi possono ricevere una trascrizione dei voti riportati nei corsi e se hanno ricevuto un voto insufficiente in uno o più corsi, gli allievi possono ripetere questi ultimi. Sussiste inoltre la possibilità di ripetere un intero anno scolastico.

Nell'ambito della riforma scolastica, che dovrebbe essere avviata nel 2011¹⁰, è prevista l'introduzione di due differenti esami, l'uno di ammissione all'università, l'altro di ammissione alla formazione professionale. Saranno ammessi alle prove d'esame gli studenti in possesso del certificato finale di scuola secondaria superiore che comprende 2500 crediti; è consentita una soglia minima di 2250 crediti.

6.1.3. Istruzione superiore a livello universitario e non-universitario

L'istruzione superiore in Svezia è suddivisa nelle seguenti tappe: formazione di base, formazione di perfezionamento e formazione alla ricerca. Lo scopo principale della riforma del 1993 era quello di conferire alle istituzioni accademiche maggiori poteri in materia di decisioni relative a programmi di studio e a norme locali di ammissione. Gli studi universitari durano almeno due anni per il diploma di scuola superiore, almeno tre anni per il kandidatexamen e almeno 4 anni per il ma-

¹⁰ Il 13 maggio 2009 il governo svedese ha approvato un disegno di legge (Govt. Bill 08/09:199) di riforma della scuola secondaria, sottoposto successivamente al Parlamento (Riksdag). L'avvio della riforma è previsto nell'autunno 2011.

gisterexamen. La formazione professionale di livello superiore dura da 2 a 5 anni e mezzo. Alcune formazioni comportano esperienze di lavoro pratico in un relativo settore dell'industria o nel settore pubblico.

Vi sono due tipi di esami: esame generico ed esame professionale. Quest'ultimo vale, soprattutto, per le professioni che richiedono un riconoscimento ufficiale (per esempio, la medicina).

6.2. Modello di curriculum

Il curriculum svedese, strutturato per competenze e riconducibile al modello formativo dell'Unione Europea, è regolato a livello nazionale e gestito a livello locale dalle singole istituzioni scolastiche con l'apporto delle municipalità.

Il curriculum nazionale è normato dal Ministero dell'Educazione svedese attraverso l'*Education Act*¹¹, nel quale sono stabilite la struttura, le finalità e gli ordinamenti delle scuole di ogni ordine e grado, le linee generali dell'istruzione obbligatoria, della scuola secondaria, delle scuole per disabili, dell'educazione per gli adulti, dell'insegnamento della lingua svedese agli stranieri, le norme per le scuole private (*independent*), i ruoli e le responsabilità delle amministrazioni locali, regionali e municipali.

Nel curriculum nazionale sono definiti gli indirizzi di studio, i corsi delle materie fondamentali (*core subjects*), i corsi caratterizzanti ciascun indirizzo, il numero di crediti da conseguire a conclusione degli studi, i punteggi da conseguire nei corsi comuni, nei corsi specifici d'indirizzo e nei corsi opzionali.

Le municipalità sono responsabili della distribuzione delle risorse finanziarie alle scuole che operano all'interno del territorio comunale. La dimensione locale del sistema scolastico svedese è estesa a tre livelli: amministrazione, rendicontazione/valutazione e formazione. A livello amministrativo, ogni Consiglio comunale designa uno o più consigli direttivi per amministrare le scuole nazionali. Il Consiglio municipale adotta un piano scolastico locale che indicherà com'è strutturato e gestito il sistema scolastico a livello comunale. Il piano scolastico dovrà in particolare definire quali misure il Comune intende mettere in atto per raggiungere gli obiettivi nazionali. La municipalità è tenuta a rivedere e valutare continuamente il piano¹². I Comuni, d'intesa con le Contee, realizzano l'offerta formativa, in modo tale che lo studente possa essere ammesso a determinati indirizzi del curriculum nazionale.

I consigli di Contea possono elaborare un'offerta formativa locale¹³, all'interno degli indirizzi nazionali, adottando un proprio Syllabus e relativi criteri di valutazione nei seguenti ambiti: l'utilizzo delle risorse naturali, l'agricoltura, la pesca, l'economia forestale e la salute.

¹¹ <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf>

¹² *Education Act, Ch. 1-2.*

¹³ Nella riforma è prevista una drastica riduzione dell'offerta formativa locale: i corsi istituiti a livello locale saranno aboliti e le scuole potranno attivare l'offerta formativa solo dopo l'approvazione ministeriale, tramite dell'Agenzia nazionale dell'educazione (Skolverket).

Particolare attenzione meritano i programmi dei 17 indirizzi di studio e delle singole discipline, nei quali sono chiaramente delineati i profili di competenze, gli standard e i livelli di performance attesi.

Le competenze che sostanziano il profilo dello studente formato – delineato al punto *The responsibility of the school* del programma di ciascun indirizzo – sono rinvenibili nei programmi disciplinari al punto *Goals*. Lo sfondo integratore di tale profilo si genera dalla sintesi tra le competenze date dalle discipline fondamentali comuni e dalle discipline specifiche.

6.2.1. *La personalizzazione del curriculum attraverso il Project work*

Lo studente viene coinvolto nel curriculum a livello sia gestionale, sia progettuale.

Ciascun indirizzo di studi offre la possibilità di gestione autonoma di una parte del curriculum allo studente che può scegliere, tramite opzioni individuali, corsi per un totale di 300 crediti su 2500.

Lo studente viene coinvolto anche a livello progettuale, in quanto realizza un progetto individuale pluridisciplinare (*Project work*), introdotto dal 2000 e previsto in tutti gli indirizzi di studio, per un credito di 100 punti. Il *Project work* favorisce la personalizzazione del curriculum, in quanto è lo studente a scegliere il tema sul quale svilupperà il proprio lavoro di indagine, documentazione, programmazione e produzione.

Il modello, le finalità e l'operatività sono definiti dall'Agenzia nazionale per l'educazione. *Project work* significa che lo studente risolve un problema o indaga un'area di problematicità all'interno di un ambito cognitivo fondamentale nell'indirizzo o nell'orientamento di studi che ha scelto. Lo studente spiegherà come risolvere tale problema, il tipo di lavoro, le conoscenze e i materiali necessari¹⁴. Particolare valenza formativa è data dal prodotto finale.

Le finalità di tale elaborazione individuale sono intrinseche ed estrinseche al sistema educativo. Intrinsecamente il *Project work* si pone come passaggio conclusivo del percorso formativo, poiché implementa la consapevolezza dell'organicità delle conoscenze e delle competenze acquisite e contribuisce a far sì che l'educazione e lo studio siano percepiti non tanto come una sequenza di discipline e moduli, bensì come un tutto coeso. Estrinsecamente il *Project work* è propedeutico alla professione, poiché le forme di lavoro orientate al progetto, la capacità di lavorare assieme ad altri e di essere intraprendenti, attivando iniziative personali, sono competenze richieste dai datori di lavoro¹⁵.

¹⁴ <http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?sprak=SV&id=PA&skolform=21&ar=0910&infotyp=17>

¹⁵ http://www3.skolverket.se/ki/eng/project_work.pdf - Il link rinvia alla pubblicazione *Project work. Syllabuses, grading criteria and commentaries* dell'Agenzia nazionale svedese per l'educazione che contiene una descrizione dei contenuti e dei metodi del progetto individuale pluridisciplinare e che costituisce anche un agile ed esauriente guida per i docenti.

In tutte le fasi del suo lavoro lo studente è assistito da un docente supervisore, che è anche valutatore. Ai docenti sono offerti materiali specifici per l'approfondimento disciplinare e supporti metodologici.

All'interno del curriculum il *Project work* è definito, così come i corsi (*Courses*) riconducibili alle discipline, in termini di finalità (*Aims*), di modello (*The nature of project work*), di competenze (*The goals of project work*), e di criteri di valutazione (*Grading criteria*).

6.3. Modello valutativo

In Svezia il sistema di valutazione dell'istruzione fu introdotto già nel 1940 attraverso la somministrazione di test a livello nazionale e prosegue fino ad oggi con modalità via via aggiornate ed implementate.

Il sistema nazionale di test è mirato a far sì che gli studenti incrementino il livello di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; fornire esemplificazioni di obiettivi e criteri di misurazione dell'apprendimento (linee guida per la valutazione); coadiuvare nella formulazione misurazioni attendibili ed oggettive (assistenza nella misurazione); identificare i punti di forza e le criticità degli studenti (funzione diagnostica); indicare, sulla base delle risultanze dei test, il livello di raggiungimento degli obiettivi (monitoraggio).

Tale valutazione ha la funzione da un lato di migliorare la qualità dell'insegnamento-apprendimento "*assessment for learning*", dall'altro di monitorare i risultati "*assessment of learning*". I test nazionali sono non tanto controlli ed esami nel senso tradizionale del termine, bensì strumenti di supporto per i docenti. Nella scuola secondaria superiore, così come nella scuola dell'obbligo, i test riguardano i corsi/moduli fondamentali degli indirizzi di studio, Svedese (o Svedese come seconda lingua), Inglese e Matematica.

La conduzione dei test nazionali è obbligatoria per i docenti, mentre gli studenti non sono obbligati a sostenerli, la maggioranza, tuttavia, li effettua.

I docenti che valutano le prove dei loro studenti, sono responsabili individualmente della valutazione, ma possono consultarsi in merito con altri colleghi. Le prove nazionali sono attrezzate di linee guida e di criteri di misurazione per i valutatori, elaborati con la collaborazione dei docenti.

In aggiunta ai test nazionali, distribuiti su supporto cartaceo alle scuole, esiste una banca dati accessibile tramite internet di test nell'area scientifica (Chimica, Fisica e Biologia) e nelle lingue moderne (Tedesco, Francese e Spagnolo). Esiste, inoltre, materiale prevalentemente interattivo per alcuni indirizzi professionalizzanti. Il docente può scegliere secondo molteplici parametri, ad esempio secondo domini (meccanica, costruzioni, ecc.), tipi di prova (scelta multipla, quesiti a risposta aperta o chiusa). Anche questo materiale è corredato da criteri di misurazione e linee guida per la valutazione.

Per essere ammesso alla scuola secondaria superiore, lo studente deve conseguire nella scuola dell'obbligo voti a partire dalla sufficienza nelle discipline fon-

damentali del curriculum: Svedese (o Svedese come seconda lingua), Inglese e Matematica.

Nella riforma prevista per l'autunno 2011 il punteggio è distribuito sui livelli A, B, C, D, E, F. A-E indicano i livelli di competenza per gli obiettivi raggiunti. F indica che la competenza non è stata raggiunta.

6.4. Modello certificativo

La certificazione finale della scuola secondaria superiore registra i corsi/moduli seguiti, le relative votazioni e il numero di crediti acquisiti.

Per ciascun indirizzo di studio il totale dei punti di credito ammonta a 2500 (dei quali 950 riguardano corsi di area curricolare comune e il *Project work*, 1250 corsi specifici d'indirizzo e 300 corsi opzionali), il che equivale all'incirca a 30 corsi/moduli, dei quali 8 appartengono all'area curricolare comune, i restanti all'area d'indirizzo e a quella opzionale. Così come il curriculum, il modello certificativo è riconducibile al sistema formativo europeo previsto dal processo di Bologna.

Sitografia

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx> Agenzia nazionale svedese per l'educazione. Questa parte del sito contiene le finalità degli indirizzi di studio, i programmi delle singole materie in essi compresi. Sono, inoltre, disponibili nominativi - link delle scuole. *Lingua: inglese (in parte) e svedese.*

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?sprak=SV&id=PA&skolform=21&ar=0910&infotyp=17> Agenzia nazionale svedese per l'educazione. Questa parte delinea, all'interno dei programmi della scuola superiore, le finalità del progetto individuale pluridisciplinare che gli alunni devono elaborare in tutti gli indirizzi della scuola secondaria.

http://www3.skolverket.se/ki/eng/project_work.pdf Agenzia nazionale svedese per l'educazione. Il link rinvia a una descrizione dei contenuti e metodi del progetto individuale pluridisciplinare. È una guida per i docenti.

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf> Link all'interno del sito del governo svedese, riguarda l'Education Act, del Ministero dell'Educazione svedese, una specie di "testo unico" nel quale sono stabilite le linee generali dell'istruzione obbligatoria, della scuola secondaria, delle scuole per disabili, dell'educazione per gli adulti, dell'insegnamento della lingua svedese agli stranieri, i ruoli e le responsabilità delle amministrazioni locali (Municipalities, Counties).

<http://www.saco.se/templates/OcupationStandardPage.aspx?id=4078&epslanguage=SV> Sito per l'orientamento professionale e la ricerca occupazionale della SACO sindacato confederale e delle associazioni professionali.

<http://www.lararforbundet.se/web/lfort.nsf/LookupDokument/00692A56?OpenDocument> Sito per la formazione dei docenti. Promuove e documenta iniziative e convegni per l'applicazione della nuova scala di valutazione del ministero dell'educazione svedese.

<https://www.praktikplatsen.se> Collegamento tra scuola e lavoro. Offre informazioni e contatti per stage, visite di studio e altri contatti professionali per le scuole primarie, le scuole secondarie e l'educazione degli adulti. Fornisce anche indirizzi delle scuole.

7. SVIZZERA - CANTON TICINO

7.1. La formazione scolastica

In Svizzera la responsabilità principale per la formazione e la cultura è dei Cantoni, i quali coordinano il loro operato a livello nazionale attraverso la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), composta dai 26 direttori cantonali della pubblica educazione. La collaborazione all'interno della CDPE si basa su accordi intercantionali giuridicamente vincolanti (concordati). La CDPE opera in modo sussidiario e lavora nei settori che non possono essere coperti dalle regioni o dai Cantoni.

Il sistema dell'istruzione del Canton Ticino è regolato dalla Legge cantonale del 1° febbraio 1990 sulla Scuola, integrata da uno specifico Regolamento di applicazione, che prevede i seguenti gradi scolastici:

- a. la scuola dell'infanzia;
- b. la scuola elementare;
- c. la scuola media;
- d. le scuole post obbligatorie.

La scuola elementare e la scuola media sono scuole obbligatorie.

Le scuole post obbligatorie comprendono i seguenti ordini:

- a. le scuole medie superiori;
- b. le scuole professionali.

In questi anni è in corso l'armonizzazione della Scuola Obbligatoria tra i diversi cantoni attraverso il cosiddetto "Concordato HarmoS". Esso è un accordo a carattere normativo tra i cantoni ai sensi dell'art. 48 della Costituzione federale. Sul piano giuridico ha lo stesso statuto del Concordato scolastico del 1970 e degli accordi intercantionali sul riconoscimento dei diplomi (1993) e sul finanziamento delle scuole universitarie (1997, rispettivamente 1998).

Il Concordato porta da 9 anni ad 11 anni la durata dell'obbligo scolastico, anticipandolo a 4 anni e quindi includendo in esso gli ultimi 2 anni della scuola dell'infanzia. Articola l'obbligo in un primo grado elementare della durata di 8 anni e in grado secondario I° della durata di 8 anni. Stabilisce che nel corso della scuola obbligatoria gli allievi devono acquisire la formazione di base che permette loro d'accedere ai cicli di formazione professionale o di formazione generale del grado secondario II° grado. Definisce poi gli obiettivi formativi della formazione di base in termini di competenze nei settori delle lingue, della matematica e delle scienze naturali, delle scienze umane e sociali, della musica, delle arti visive e arti applicate, del movimento e della salute.

I principi base del Concordato sono la sussidiarietà, per il quale i compiti sono eseguiti a un livello superiore della collettività pubblica solo nella misura in cui l'obiettivo non può essere altrimenti perseguito, e il criterio della mobilità nazio-

nale e internazionale della popolazione, per il quale tutto ciò che sul piano scolastico è di ostacolo alla mobilità deve essere eliminato.

Inoltre, vengono fissati standard nazionali di formazione, di due tipi:

- a. standard di prestazione basati, per ogni settore disciplinare, su un quadro di riferimento comprensivo dei livelli di competenza;
- b. standard che determinano dei contenuti di formazione o delle condizioni per la loro attuazione nell'insegnamento.

La legge sulla Scuola Superiore prevede un sistema composto da cinque licei e da una scuola di commercio e fissa per tutti una durata di quattro anni.

Il Cantone Ticino sulla base delle indicazioni dell'Ordinanza confederale ha messo a punto nel 2008 un proprio regolamento, in cui fissa per i propri licei quattro indirizzi: il primo che ha come opzione specifica il Greco (vicino al liceo classico italiano); il secondo ha come opzione specifica il Latino, il Francese, il Tedesco, l'Inglese e lo Spagnolo (vicino al liceo linguistico italiano); il terzo ha come opzione specifica la fisica e applicazioni della matematica, Biologia e Chimica (vicino al liceo scientifico italiano); il quarto ha come opzione specifica Economia e Diritto.

Per la scuola cantonale di commercio la legge del Canton Ticino fissa come finalità la formazione culturale e professionale dei giovani intenzionati ad esercitare un'attività in un'azienda o in un'amministrazione, a completare la loro formazione in scuole o corsi superiori di indirizzo commerciale o ad avviarsi a studi universitari. L'attività di questa scuola interessa sia l'ambito dell'istruzione che quello della formazione professionale in quanto l'attestato di maturità che essa rilascia consente sia l'accesso all'università che direttamente al mondo del lavoro.

7.2. La formazione professionale

Diversamente che per la formazione scolastica, la Costituzione svizzera all'art. 63 stabilisce che la Confederazione emana prescrizioni in materia di formazione professionale e promuove in questo settore la diversità e la permeabilità dell'offerta.

In Svizzera il sistema della formazione professionale è strettamente intrecciato con il sistema dell'istruzione, poiché consente ad un giovane in uscita dalla scuola dell'obbligo di percorrere un percorso lavorativo, durante il quale riceve sia una formazione professionale pratica sia una formazione scolastica in cultura generale e in conoscenze professionali. Ciò gli consente, se vuole, di rientrare nel sistema dell'istruzione e di percorrerlo fino all'università.

Le qualifiche professionali presenti nel mondo del lavoro sono codificate a livello Confederale e il loro riconoscimento avviene attraverso un esame gestito dall'ente pubblico. Complessivamente le professioni codificate sono quasi 600.

Il sistema della formazione professionale è regolato dalla Legge federale sulla formazione professionale del 13 dicembre 2002. Essa disciplina:

- la formazione professionale di base, compresa la maturità professionale;
- la formazione professionale superiore;
- la formazione professionale continua;
- le procedure di qualificazione, gli attestati, i certificati e i titoli;
- la formazione dei responsabili della formazione professionale;
- le competenze e i principi in materia di orientamento professionale, negli studi e nella carriera;
- la partecipazione della Confederazione alle spese della formazione professionale.

All'incirca due terzi dei giovani svizzeri alla fine della scuola obbligatoria scelgono di seguire un percorso di formazione professionale di base. Questa formazione permette di combinare teoria e pratica e non da ultimo di entrare rapidamente in contatto con la realtà del mondo del lavoro.

La formazione professionale di base può avvenire o in azienda attraverso il contratto di tirocinio (apprendistato), oppure in una scuola a tempo pieno ed ha una durata dai due ai quattro anni, a seconda della professione oggetto della formazione e del tipo di sbocco finale che, per una durata di due anni, è il Certificato federale di formazione pratica, mentre per una durata dai tre ai quattro anni è l'Attestato federale di capacità.

La formazione professionale di base si conclude con un esame effettuato al termine del tirocinio attraverso il quale si consegue, in rapporto alla durata del tirocinio stesso, o il Certificato di formazione pratica o l'Attestato federale di capacità per la professione in cui si è svolto il tirocinio.

Una volta in possesso dell'Attestato professionale di capacità il giovane, frequentando corsi di approfondimento di cultura generale e di conoscenze professionali, può conseguire l'Attestato federale di maturità professionale che è un titolo di studio riconosciuto dalla Confederazione.

I detentori di una maturità professionale possono, infatti, iscriversi a una scuola universitaria professionale (SUP) nel ramo affine alla professione imparata senza di norma dover sostenere ulteriori esami, a meno che la singola scuola non prescriva nel proprio ordinamento condizioni supplementari di accesso, quali stage, esami di graduatoria, ecc. Superando, poi, l'esame complementare al termine di un corso di preparazione della durata di un anno scolastico a tempo pieno, possono iscriversi anche ad altre università svizzere.

7.3. Valore dei titoli di studio

L'attestato liceale di maturità è rilasciato dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino agli studenti che hanno superato l'esame al termine del quarto anno.

L'attestato liceale di maturità consente l'accesso alle Università cantonali e federali, non abilita, invece, a nessuna delle professioni riconosciute.

L'attestato di maturità commerciale cantonale è rilasciato dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino agli studenti che hanno superato l'esame al termine del quarto anno.

L'attestato di maturità commerciale cantonale consente sia l'accesso diretto al lavoro, in quanto, essendo conferito in conformità alla legislazione federale in materia di formazione professionale, è riconosciuto come diploma di impiegato di commercio qualificato, permettendo sia l'iscrizione a scuole o corsi superiori di indirizzo commerciale sia di avviarsi a studi universitari.

L'attestato federale di capacità (AFC) è rilasciato dalla Divisione della formazione professionale del Cantone Ticino agli apprendisti che hanno superato l'esame finale di tirocinio.

L'attestato federale di capacità consente di entrare nel mondo del lavoro con una qualifica riconosciuta, consente poi di accedere ai corsi per il conseguimento della maturità professionale, che autorizza l'accesso alle Scuole universitarie professionali e con corsi integrativi anche ad altre università.

7.4. Modello didattico

Nei licei l'allievo ha l'opportunità di costruire gradualmente il proprio curriculum di studio, sulla base delle proprie motivazioni, dei propri interessi e in funzione delle prospettive di formazione successiva.

I programmi didattici contengono indicazioni su come il docente deve sviluppare l'attività didattica per far acquisire ai corsisti le competenze indicate. Si tratta di indicazioni logicamente abbastanza sommarie che, tuttavia, stimolano il docente ad impostare la lezione in forma interattiva con gli studenti. Il regolamento degli studi liceali specifica poi che i settori di studio vanno intesi come ambiti di collaborazione interdisciplinare, tanto che prevede che al termine dell'anno ci sia una valutazione unica, concordata tra i docenti delle discipline comprese in un settore.

Nella formazione professionale l'apprendimento avviene sia in ambito lavorativo, in affiancamento con personale esperto e in momenti formativi formali attuati in azienda, sia in ambito scolastico attraverso la frequenza alle scuole professionali. Esso può poi proseguire attraverso il successivo rientro nel sistema scolastico, che rende possibile approfondire ed ampliare le conoscenze culturali e professionali.

Il sistema quindi consente al giovane, che intraprende questo percorso formativo, sia di costruirsi al momento dell'ingresso un personale curriculum, attraverso la scelta della professione, la costruzione in accordo con l'azienda del proprio piano formativo, la selezione di materie specifiche e complementari nelle scuole professionali, sia di aggiornarlo e modificarlo nel tempo, in relazione al maturare delle sue scelte professionali, ai suoi interessi, all'evolversi del mercato del lavoro.

Nella gestione del suo curriculum il giovane può utilizzare i servizi di orientamento del cantone.

Il Cantone poi svolge funzioni di controllo sulla formazione impartita dall'azienda durante il periodo di tirocinio.

7.5. Il modello valutativo

La valutazione scolastica degli allievi, sia nell'ambito dell'istruzione che in quello della formazione professionale, viene effettuata secondo precise disposizioni emanate dagli uffici cantonali responsabili.

Le disposizioni stabiliscono che l'esame non deve essere inteso unicamente come un'ulteriore fase selettiva, ma come un momento in cui l'allievo può dimostrare di aver raggiunto gli obiettivi previsti dal piano di studio e, di conseguenza, di essere pronto per entrare nel mondo del lavoro, oppure di poter seguire un'ulteriore formazione. L'allievo potrà presentare delle lacune, ma l'apprezzamento nei suoi confronti sarà espresso non tanto sulle anomalie, ma sulle sue capacità di utilizzare coerentemente tutto il suo patrimonio di formazione.

Gli esami devono valutare le prestazioni degli allievi sulla base degli obiettivi essenziali e imprescindibili definiti nei piani di studio per ogni disciplina. Deve, cioè, essere valutato l'uso in situazioni concrete delle conoscenze e delle abilità (sapere e saper-fare) che sono state oggetto di apprendimento.

Pertanto, per ogni disciplina sono definite:

- le competenze da valutare;
- le evidenze da far produrre ad ogni allievo che gli consentono di dimostrare il possesso delle competenze oggetto di verifica;
- i criteri, correlati alle competenze, con cui valutare le prestazioni dell'allievo.

La definizione delle prove d'esame è lasciata ai docenti delle diverse discipline sotto la supervisione degli esperti di materia.

Invece, durante il periodo di tirocinio, previsto nella formazione professionale, l'apprendimento è valutato a scadenze regolari dal maestro di tirocinio. Egli valuta sia gli atteggiamenti sul lavoro del giovane sia l'incremento della sua professionalità nelle lavorazioni su cui si svolge il tirocinio.

La valutazione è trasmessa al Dipartimento della formazione professionale, che in caso di presenze di criticità interviene per risolverle.

7.6. La validazione degli apprendimenti dell'esperienza

Si tratta di un progetto finalizzato a riconoscere ad un numero sempre più frequente di percorsi formativi non lineari, non formalizzati, destrutturati, una specifica certificazione delle qualifiche conseguite attraverso le attestazioni ufficiali. Si rivolge alla popolazione adulta ma la metodologia adottata può essere trasferita anche sulla formazione professionale secondaria e terziaria.

Questa metodologia è comune a tutto il sistema della formazione professionale svizzera, che prende il nome di "*Validation des acquis*", in cui viene definito il modello per il riconoscimento di altre procedure di validazione, partendo dalla constatazione che si può arrivare a costruire una professionalità seguendo strade differenti, che possono prevedere offerte formative strutturate e formalizzate da un lato,

ovvero percorsi più individualizzati on the job, o anche in contesti informali e non formali dall'altro lato.

L'obiettivo finale è quello di garantire uniformità e qualità nella predisposizione delle modalità, delle metodologie di intervento, dei servizi offerti. Attualmente il processo di elaborazione del progetto sta attraversando una fase pilota, e a partire dal 2007 si è cominciato a sperimentare altre procedure di validazione.

Il modello prevede un'articolazione flessibile che consente di certificare le competenze effettivamente acquisite, ma anche di effettuare un bilancio a 360 gradi indicando anche le competenze mancanti e le possibili formazioni complementari. Così concepita la metodologia supera i confini della mera certificazione formale di competenze ai fini dell'acquisizione di un'attestazione ufficiale, e si caratterizza anche in termini di counseling e supporto alla definizione di un progetto personale di formazione e professionalizzazione.

Sitografia

Portale svizzero dell'orientamento scolastico e professionale: <http://www.orientamento.ch/dyn/1047.aspx>

Sito didattico della scuola ticinese (Scuoladecs): <http://www.orientamento.ch/dyn/1047.aspx>

Formazione professionale: <http://www.bbt.admin.ch/>

Formazione professionale e disoccupazione giovanile: <http://www4.ti.ch/decs/dfp/fp-dg/in-generale/>

Divisione della formazione professionale del Canton Ticino: <http://www4.ti.ch/?id=3284>

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS): <http://www4.ti.ch/decs/>

Una riflessione di sintesi

1. CANADA - QUÉBEC

Il Québec è stato uno dei primi paesi in assoluto ad adottare i curricula per competenze, dopo un lungo percorso e dibattito pedagogico avviato fin dagli anni '90. Dal 2000, la riforma scolastica introdotta nel paese prevede l'adozione di veri e propri "curricula per competenze", ponendo di fatto al centro dell'attenzione dei docenti non solo gli apprendimenti strumentali, ma soprattutto la formazione del pensiero e lo sviluppo dell'autonomia da parte dell'allievo. Ciò introduce fra l'altro una prospettiva di "transfer degli apprendimenti", inteso come sviluppo delle capacità di riutilizzare efficacemente gli apprendimenti acquisiti, adattandoli a nuovi contesti, che risulta particolarmente interessante dal punto di vista comparativo.

L'approccio per competenze che sta alla base del sistema di istruzione e formazione nel Québec mira a consentire agli allievi la costruzione di una visione del mondo, dell'identità e lo sviluppo dell'autonomia: possono essere così definite, in sintesi, le tre finalità del Programma di Formazione, il punto di riferimento per la formazione dei giovani, dalla scuola dell'infanzia fino alla conclusione della secondaria.

Tali finalità sono rese esplicite e concretizzate attraverso le competenze trasversali e disciplinari. La combinazione di tutti questi elementi costituisce il profilo formativo dell'allievo. Ciò allo scopo di consentire agli allievi l'acquisizione di conoscenze di base e, nel contempo, quella di creare i presupposti per consentire loro di continuare ad apprendere per tutta la vita, attraverso il collegamento con un sistema di riconoscimento ufficiale delle competenze acquisite in qualunque contesto (formale, non formale ed informale), da tempo esistente in Québec ed in altre provincie del Canada. Il percorso formativo strutturato per competenze deve, dunque, iscriversi in questo percorso di sviluppo continuo e mettere in evidenza il cammino fatto da ognuno.

È attivo da tempo un contesto politico-istituzionale che favorisce la partnership tra i diversi attori dello sviluppo locale, con particolare riferimento alla formazione delle risorse umane ed all'occupazione. Esiste, infatti, una ricca tradizione di collaborazione tra imprese, scuole, e istituzioni pubbliche.

L'approccio alla valutazione nel sistema previsto dal QUEB prevede, in sintesi, che essa sia rivolta alle competenze curriculari, favorisca la valutazione autentica in base alle prestazioni in contesti reali, faciliti la responsabilità condivisa per la valutazione (insegnanti, coetanei, auto, altri adulti).

Per quanto riguarda i campi generali di formazione, essi non devono essere formalmente valutati. L'istituto scolastico ha, piuttosto, l'obbligo di assicurare che di essi sia tenuto conto in maniera integrata. Per i campi di apprendimento, si richiede che ogni allievo mostri un livello di conoscenza sufficiente, così come specificato nei programmi disciplinari e precisato nelle scale di livelli di competenza. Quanto alla valutazione delle competenze trasversali, esse devono essere oggetto di regolamento specifico a cura dell'istituto ed essere prese in considerazione nei bilanci di fine ciclo.

È avvertita l'esigenza di valutare annualmente lo sviluppo delle competenze, rispettando allo stesso tempo il carattere continuo degli apprendimenti fondamentali nell'arco di tutto il ciclo.

2. DANIMARCA

In Danimarca chiunque può trovare una qualche forma di istruzione che si adatta alla sua specifica situazione: il giovane o l'adulto, che per motivi diversi non ha completato il percorso formativo obbligatorio, può accedere alle *Continuation schools* o ai programmi di *Istruzione degli adulti non professionale*.

Molte sono le opportunità per chi desidera migliorare la propria professionalità o imparare una nuova professione, grazie ai programmi offerti nell'ambito della formazione professionale degli adulti; offerte formative caratterizzate da percorsi formativi speciali e individuali sono possibili per persone portatrici di handicap o che manifestano difficoltà di apprendimento, nonché per gli stranieri o i rifugiati che vogliono trovare una collocazione all'interno della società e del mercato del lavoro danese; infine, lo Stato, fedele al proprio credo sull'importanza dell'istruzione diffusa e continua, sostiene tutte le modalità di istruzione non-formale, delle quali esiste un ampio ventaglio di possibilità.

La persona che desidera intraprendere un percorso formativo in età adulta (dopo i 18 anni) è aiutato nella scelta da un *guidance counsellor* che valuta le competenze formali e non formali possedute e costruisce il percorso più adatto al soggetto richiedente.

Il sistema d'istruzione danese consente a ciascuno in qualunque momento della vita di trovare spazio per accrescere la propria formazione o accedere a percorsi formativi nuovi. Esso prevede una forte integrazione e penetrazione tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro. Qualsiasi lavoro ha una sua dignità e, perciò, richiede non improvvisazione ma adeguata formazione. Questa formazione non si limita alla professionalizzazione, ma è attenta all'individuo come componente della comunità.

È rilevante il modello di autocertificazione per il riconoscimento della formazione pregressa. Il modello di autocertificazione potrebbe diventare l'occasione per aggregare i vari soggetti della formazione attorno a un condiviso processo forma-

tivo. La persona avrebbe così la possibilità di veder riconosciute le sue competenze e la formazione pregressa in più settori formativi, spenderli in un modello di flessibilità e mobilità lavorativa senza perdere nulla o arricchire le proprie conoscenze per un miglioramento della propria attività professionale.

3. FINLANDIA

L'esperienza finlandese nasce dal presupposto che la formazione e l'educazione scolastica debbano essere garantite a tutti i cittadini. La centralizzazione del sistema finlandese ha standardizzato i curricula formativi in base a due principali tipologie: percorso di studi generale e percorso di studi professionale. Nel corso degli anni nasce una stretta collaborazione, anche formale, tra il mondo della scuola e quello dell'imprenditoria e del business. I percorsi formativi sono elaborati in collaborazione e vengono strutturati programmi formativi che vengono elaborati ed approvati in prima istanza dai due sistemi e successivamente direttamente dall'amministrazione centrale. Questa strutturazione, alla quale viene anche collegato un sistema di valutazione e riconoscimento delle competenze (attraverso l'elaborazione di test di competenza) ha un margine di programmazione a livello locale per rispondere in maniera più puntuale alle reali necessità del territorio nel quale la scuola opera. La collaborazione fra sistema scolastico e sistema delle imprese si concretizza anche nell'attivazione di tirocini formativi che l'allievo svolge (sempre nel suo ruolo di studente) all'interno di aziende e questo viene realizzato per rispondere a due esigenze: da una parte fornire allo studente un'opportunità di operare direttamente in un contesto produttivo nel quale implementare e sviluppare competenze e abilità professionali, dall'altra per supportare le scuole nel garantire agli studenti la possibilità di operare con strumenti, attrezzature all'avanguardia, che le scuole non possono garantire, a causa dell'evoluzione tecnologica.

Inoltre va evidenziato anche la possibilità per qualsiasi lavoratore di aver riconosciute formalmente le proprie competenze attenendo un certificato di qualifica dopo aver sostenuto una sessione di test di competenze. Per facilitare sia il ricorso a questa opportunità, sia per supportare il lavoratore nell'acquisizione delle competenze professionali, esiste un sistema di consulenza che aiuta la persona a focalizzare il proprio percorso di conoscenza ed a rafforzarlo con conoscenze anche teoriche attraverso la partecipazione ad un tirocinio formativo.

4. FRANCIA

Il sistema francese, pur nella sua complessità, rappresenta un fattore positivo poiché consente di collocare le varie componenti entro un tutto organico, dotato anche di dinamicità e mutevolezza nel tempo.

Tale sistema educativo e formativo è fortemente strutturato e nasce da una forte integrazione e collaborazione fra le istituzioni pubbliche, gli organismi formativi e scolastici ed il contesto produttivo ed economico. La necessità di fornire al sistema paese risorse umane qualificate ha portato ad un'organizzazione e sviluppo dei curricula formativi basati sulle competenze professionali che il contesto produttivo richiede. Questa organizzazione ha condotto all'elaborazione di un archivio di repertori professionali nei quali vengono declinate in maniera estremamente dettagliata competenze, conoscenze, ambiti lavorativi, ecc. caratteristici di una professione. Questo repertorio, che viene aggiornato sistematicamente ogni 5 anni da parte di apposite commissioni eterogenee, è la base per lo sviluppo dei curricula formativi e per il riconoscimento delle competenze degli alunni e/o dei lavoratori.

Molto interessante è – in prospettiva comparativa con la realtà italiana – il repertorio ROME la cui stesura avviene grazie al contributo di équipes di tecnici, una per ogni Regione, con l'obiettivo di creare una classificazione finalizzata a favorire l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro. La sua specificità pratica emerge anche dalla descrizione delle oltre 10.000 professioni nelle quali sono definite non solo i comportamenti che la persona deve avere nello svolgimento della professione, ma anche le competenze e le conoscenze necessarie. Il ROME è diventato la base del dialogo con le imprese ed un aiuto prezioso per chi cerca lavoro e deve conoscere i profili delle professioni e la relativa formazione da seguire.

Molto interessante è l'esperienza legata all'introduzione, con la legge sull'orientamento, del libretto delle competenze che rappresenta un notevole fattore di confronto con la realtà italiana.

Uno dei vantaggi del libretto presso lo studente consiste nell'aiutarlo a costruire il proprio percorso di formazione e di orientamento, nella prospettiva dell'inserimento nel mondo del lavoro. Va ricordato che in Francia l'indicazione orientativa della scuola ha valore vincolante, tant'è vero che è sancita la possibilità di ricorso da parte della famiglia avverso a tale indicazione.

Questa pratica viene integrata nell'itinerario di scoperta dei mestieri e dei percorsi formativi e nel capitolo orientamento del progetto dell'istituzione scolastica.

Il liceo professionale è direttamente interessato alla realizzazione del libretto personale delle competenze, in particolare alla certificazione della padronanza delle conoscenze e competenze al termine del grado 3 dello zoccolo comune.

Alcuni licei professionali accolgono, infatti, nelle loro classi degli studenti dell'ultimo anno delle medie che da loro svolgono il *modulo di scoperta professionale* di 6 ore.

5. POLONIA

Il caso della Polonia è stato scelto perché rappresenta un esempio interessante di come un sistema di area ex URSS, centrato sul primato dell'istruzione tecnica, si

confronta con le prospettive dell'Unione europea, proponendo in particolare soluzioni utili in tema di organizzazione dell'offerta formativa.

La dinamica del sistema formativo polacco unisce in sé il retaggio positivo del passato, ovvero il rigore scientifico e tecnico, la concretezza, l'affidabilità delle scuole e delle università, con i nuovi orientamenti derivanti dalle politiche europee in tema di competenze chiave di cittadinanza, sistema dei titoli e delle qualifiche, framework di certificazione delle competenze e delle esperienze dei cittadini.

Questa dinamica, che non fa piazza pulita della tradizione scolastica del Paese, comporta un approccio progressivo, meditato e verificato alle nuove metodologie e prospettive. Ciò consente un avanzamento graduale, ma più solido nella direzione desiderata, senza ingenerare tensioni di natura ideologica e dibattiti apodittici sul destino dell'istruzione.

Sintomatico è il processo di innovazione metodologica, che mette in gioco tradizioni didattiche consolidate. È il caso del programma "Life Skills for Employability" del 2006, operante negli istituti tecnici e professionali, che punta allo sviluppo personale, inteso come la capacità di valutare in modo appropriato i propri obiettivi e le proprie risorse; inoltre, alla risoluzione di problemi, con il possesso di capacità di raggiungere un accordo e di gestire il conflitto; allo sviluppo di abilità legate alla professione, intese come capacità di lavorare in gruppo e di avere un'etica professionale; a sostenere le capacità di autovalutazione e disponibilità ad assumersi rischi; infine, alla progettazione e gestione efficaci del tempo e del denaro.

Il modo concreto e cooperativo in cui viene affrontata la didattica per competenze permette di motivare e di coinvolgere appieno gli alunni, che in tal modo possono riscontrare il legame tra le componenti teoriche del curriculum ed il loro utilizzo pratico e reale.

L'accumulo di esperienze di questa natura porta alla necessità di un quadro concettuale unitario con un linguaggio condiviso entro cui collocare tali buone pratiche, così da garantire un riferimento unitario e nel contempo la valorizzazione delle peculiarità dei singoli percorsi.

Ciò potrebbe fornire una consistenza ed un significato immediatamente riferibile alla realtà allo stesso concetto di competenza che sul piano teorico è caratterizzato da una estrema polisemia di significati e che nel contesto polacco è sovrapponibile ad altri concetti come "qualifica", "abilità" o perfino "autorità".

6. SVEZIA

Il sistema formativo svedese rappresenta un esempio di percorso "istituzionale" di costruzione, acquisizione, documentazione e certificazione delle competenze: l'offerta formativa comprende 17 indirizzi di studio, il curriculum di ogni indirizzo è articolato in corsi/moduli che danno accesso a crediti, per ciascun corso sono indicate le competenze da raggiungere e i relativi standard.

Semplice, essenziale, leggero come una casa di vetro, il modello svedese offre interessanti prospettive di trasferibilità in altri sistemi formativi, poiché le fasi di sviluppo delle competenze, dalla progettazione, alla valutazione e alla certificazione, sono delineate attraverso indicatori e descrittori concreti, concisi e nitidi, quindi agevolmente visibili e condivisibili dai soggetti coinvolti, sia formatori che formandi.

Il sistema formativo svedese offre un esempio di percorso “istituzionale” di costruzione, acquisizione, documentazione e certificazione delle competenze. Il modello della scuola secondaria si presenta come una struttura trasparente e leggera – una specie di *casa di vetro* – che lascia agevolmente vedere il percorso di sviluppo delle competenze, che si può così sintetizzare:

- il programma dell’indirizzo di studi traccia il profilo formativo in uscita, esplicitandone le competenze;
- i programmi dei corsi declinano il profilo formativo in competenze specifiche, applicate agli ambiti disciplinari, esplicitate in indicatori “didattici” (*Goals - The school should aim to ensure that pupils*) per la scuola/il docente che progetta e gestisce l’apprendimento, in indicatori di “apprendimento” (*Goals that pupils should have attained on completion of the course*) che descrivono la prestazione dello studente “competente”, ovvero che ha acquisito la competenza prevista dal corso;
- infine, i criteri di valutazione (*Grading criteria*) descrivono lo standard della competenza acquisita, a diversi livelli.

Una siffatta “declinazione” delle competenze in indicatori e descrittori, condivisa e diffusa in tutti gli ambiti del sapere, favorirebbe un’agile costruzione delle rubriche di competenza e delle unità formative d’apprendimento che ne discendono. Il Project work, con la sua componente operativa di personalizzazione del curriculum mirata ad un prodotto finale, costituisce un modello di riferimento per l’elaborazione del task che conclude le unità d’apprendimento e che documenta l’acquisizione della competenza, anche ai fini dell’attestazione o certificazione.

7. SVIZZERA - CANTON TICINO

Nel sistema formativo del Cantone Ticino è di particolare interesse l’articolazione nei compiti di indirizzo, di programmazione didattica e di gestione tra il potere centrale federale e il potere cantonale, che oltretutto è diversa tra il sistema scolastico e quello della formazione professionale. Mentre nel primo il Cantone ha la piena e totale responsabilità e può accettare o meno gli indirizzi proposti dal potere federale, tanto che non esiste una legge federale sulla scuola, ma solo tante leggi quanti sono i cantoni, nel secondo il rapporto è rovesciato e il Cantone applica le decisioni federali, adattandole alla sua realtà economica.

Altro elemento importante è l'istituzionalizzazione della possibilità di rientro nel sistema scolastico di chi ha compiuto esperienze di lavoro più o meno intrecciate con attività formativa, che può arrivare a conseguire anche titoli universitari.

La didattica per competenze è ormai estesa a tutti i tipi di scuole e sono in corso di definizione, iniziando dalla scuola dell'obbligo, i relativi standard formativi. Ciò è reso possibile dalla presenza sia a livello federale che a livello cantonale dalla presenza di centri per l'innovazione didattica strettamente collegati con le università.

È di notevole rilevanza la modalità di valutazione relativa ai percorsi di formazione professionale sulla base del profilo professionale definito secondo i seguenti contenuti: campo di lavoro, chi sono i gruppi target, gli interlocutori, i clienti, le competenze operative professionali, l'esercizio della professione (autonomia, creatività/innovazione, ambiente di lavoro, condizioni di lavoro), il contributo della professione a favore di società, economia, ambiente e cultura.

Le competenze operative si riferiscono ai tre luoghi di formazione (la formazione presso le aziende formatrici, la formazione/insegnamento scolastico presso le scuole professionali e quella intra-imprese). Con la nuova legge Federale del 13/12/2002 (Legge sulla formazione professionale, LFPr) entrata in vigore all'1/1/2004, le procedure di valutazione si focalizzano non solo sulle competenze professionali, ma anche sulle competenze metodologiche, sociali e personali e a seguire le competenze interdisciplinari. Queste competenze comprendono per esempio, le tecniche di lavoro, le strategie di apprendimento, il pensiero sistemico (competenze metodologiche), la capacità di comunicare e gestire i conflitti, la resistenza allo stress (competenze sociali e personali). Le competenze interdisciplinari sono richieste dal mondo del lavoro e devono avere una più grande importanza nella formazione. Pertanto, nelle procedure di valutazione e qualificazione il legislatore ha volontariamente accordato un margine di manovra per la scelta delle forme di esame: è possibile adattare le procedure di qualificazione alle particolarità del settore o della professione.

Nel processo di valutazione sono coinvolti i Cantoni e le Organizzazioni del mondo del lavoro.

La validazione degli apprendimenti acquisiti è una procedura individuale strutturata che consente di integrare le più svariate prestazioni di formazione, di attestare competenze operative e di cultura generale e di conseguire, se possibile, un titolo formale.

In Svizzera la validazione degli apprendimenti acquisiti rappresenta un complemento alla formazione formale: si tratta di un'offerta rivolta specialmente ad adulti che desiderano conseguire un primo titolo di livello secondario. Al momento dell'avvio della procedura è presupposta un'esperienza professionale di almeno cinque anni; nelle singole ordinanze sulla formazione professionale possono essere definite ulteriori condizioni di ammissione.

La Svizzera da questo punto di vista rappresenta un campione di notevole inte-

resse sia per l'impegno profuso nell'ultimo decennio dalle istituzioni scolastiche per passare da una programmazione didattica "per contenuti" ad una programmazione "per competenze", sia per il positivo intreccio nell'ambito della formazione tecnico-professionale tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, sia per l'articolazione non dirigitica nella dinamica dei rapporti istituzionali ed operativi tra i livelli confederale e cantonale, sia, infine, per l'apertura alla sperimentazione didattica tanto da essere prevista nella legge scolastica e dai regolamenti attuativi e che può essere promossa sia dall'alto e cioè dalle istituzioni ma anche da gruppi di docenti.

Il contesto europeo

Presentiamo in questo capitolo tre degli elementi rilevanti in tema di competenze nel contesto europeo: EQF, Europass ed il sistema di monitoraggio OCSE-Pisa che, pur essendo applicato ad un'area più vasta di paesi, è particolarmente significativo in Europa per gli influssi derivanti sul piano del dibattito circa l'efficacia dei sistemi educativi e la tematica della valutazione degli apprendimenti.

1. EQF

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

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

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

La sua rilevanza si riferisce ai seguenti punti:

1. *Illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento.* EQF facilita e potenzia la libera circolazione (mobilità) delle persone nello spazio comune europeo. Per questo è necessario disporre di un quadro comune di riferimento che renda “trasparenti” cioè comprensibili formalmente e semanticamente i risultati di apprendimento finali di ciascun titolo/certificato.
2. *Pone al centro dell'apprendimento le competenze.* La competenza non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione:

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

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

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

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

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

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

Ecco il dispositivo così come elaborato nella prima versione (è, infatti, in corso una sua revisione):

Descrittori che definiscono i livelli del Quadro Europeo delle Qualifiche

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

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

| | | | |
|---|---|---|--|
| <i>Livello 6**</i> Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 6 sono: | <ul style="list-style-type: none"> • conoscenze avanzate³ in un ambito di lavoro o di studio, che richiedono una comprensione critica di teorie e principi | <ul style="list-style-type: none"> • abilità avanzate, che dimostrano padronanza e innovazione, necessarie per risolvere problemi complessi e imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio | <ul style="list-style-type: none"> • 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 |
| <i>Livello 7***</i> Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 7 sono: | <ul style="list-style-type: none"> • conoscenze altamente specializzate, alcune delle quali costituiscono l'avanguardia delle conoscenze in un ambito di lavoro o di studio, quale base del pensiero originale • consapevolezza critica dei problemi legati alle conoscenze in un ambito e all'interfaccia tra ambiti diversi | <ul style="list-style-type: none"> • abilità di problem solving specializzate, necessarie per la ricerca e/o l'innovazione al fine di sviluppare nuove conoscenze e procedure e per integrare conoscenze provenienti da ambiti diversi | <ul style="list-style-type: none"> • gestire e trasformare contesti di lavoro e di studio complessi e imprevedibili, che richiedono approcci strategici nuovi • assumersi la responsabilità di contribuire alle conoscenze e alle pratiche professionali e/o di valutare le prestazioni strategiche di gruppi |
| <i>Livello 8****</i> Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 8 sono: | <ul style="list-style-type: none"> • conoscenze al livello più avanzato di un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra ambiti diversi | <ul style="list-style-type: none"> • le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese la sintesi e la valutazione, necessarie per risolvere problemi critici nella ricerca e/o nell'innovazione e per ampliare e ridefinire le conoscenze e le pratiche professionali esistenti | <ul style="list-style-type: none"> • dimostrare un grado elevato di autorità, innovazione, autonomia, integrità scientifica o professionale e un impegno sostenuto verso lo sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro o di studio⁴, tra cui la ricerca |

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

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

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

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

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

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

³ Ndt: in francese, *conoscenze approfondite*

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

2. EUROPASS

EUROPASS⁵ è il primo strumento operativo in cui si sostanzia il quadro unico europeo per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche. Si tratta di un portfolio di 5 documenti pensato per facilitare la mobilità geografica e professionale dei cittadini europei mediante la valorizzazione del patrimonio di esperienze e conoscenze teoriche e pratiche acquisite nel tempo.

I documenti contenuti nel portfolio Europass, chiamati anche “dispositivi europei per la trasparenza”, sono stati realizzati tra il 1996 e il 2002 dalla Commissione europea, dal Consiglio d’Europa, dall’Unesco e in collaborazione con gli Stati membri, con lo scopo di accompagnare i titoli e le certificazioni rilasciate a livello nazionale. I dispositivi di trasparenza contengono informazioni che si aggiungono a quelle contenute nei titoli ufficiali rilasciati a livello nazionale, rendendone il contenuto più leggibile e più spendibile in ambito professionale e/o di studio. Essi sono:

- *Europass Curriculum Vitae* (ex Curriculum Vitae Europeo): è un formato standard di Curriculum Vitae che consente di uniformare la presentazione dei titoli di studio, delle esperienze lavorative e delle competenze individuali. È un documento prodotto in autocompilazione.
- *Europass Passaporto delle Lingue* (parte del Portfolio Europeo delle Lingue): è uno strumento che accompagna l’individuo nel percorso di apprendimento delle lingue straniere lungo tutto l’arco della vita. È un documento prodotto in autocompilazione.
- *Europass Mobilità* (ex Europass formazione): è un documento individuale che conferisce trasparenza e visibilità ai periodi di apprendimento all’estero ed è rilasciato dai National Europass Center nazionali.
- *Europass Certificate Supplement*: è un documento che accompagna e integra il certificato/titolo/diploma d’istruzione o formazione professionali, e fornisce informazioni riguardo il contenuto del percorso formativo, il livello della qualifica e le competenze acquisite.
- *Europass Diploma Supplement*: è un documento integrativo del titolo ufficiale conseguito al termine di un corso di studi superiore (accademico o non accademico), e fornisce una descrizione della natura, del livello, del contenuto e degli esiti di tali percorsi.

Tale elenco, tuttavia, non è esaustivo poiché in futuro potrebbero entrare a far parte del portfolio ulteriori strumenti finalizzati alla trasparenza delle qualifiche e delle competenze.

In particolare, Europass Certificate Supplement è rilasciato ai possessori di un diploma/qualifica/certificato d’istruzione e formazione professionale; traduce le in-

⁵ Cfr. www.europass-italia.it; <http://www.europass.cedefop.europa.eu/>

formazioni essenziali relative al certificato ufficiale, agevolandone la comprensione, specie da parte di datori di lavoro o enti al di fuori del paese che lo ha rilasciato. Le informazioni che compaiono nel Supplemento sono fornite dagli enti certificatori interessati.

L'Europass Supplemento al Certificato non sostituisce il certificato originale; non è un sistema automatico che garantisce il riconoscimento dei titoli.

È erogato dalle autorità che rilasciano il certificato originale. In ogni Paese sono state definite o adottate modalità specifiche: alcuni Paesi hanno istituito cosiddetti Inventari nazionali degli Europass Supplementi al Certificato disponibili online sui siti di appositi Punti Nazionali di Riferimento e scaricabili anche direttamente dai beneficiari finali; in altri Paesi è invece necessario contattare il Punto nazionale di riferimento per conoscere le modalità specifiche per ottenere un Europass Certificate Supplement⁶.

A tre anni dalla sua nascita Europass si conferma strumento indispensabile alla messa in trasparenza dei titoli, qualifiche e competenze maturate dagli individui al fine di renderle più comprensibili e utilizzabili nella mobilità geografica ma anche nella transizione tra i contesti di apprendimento e il mercato del lavoro dei diversi Paesi Europei.

È ciò che emerge dal rapporto della prima valutazione esterna sui primi tre anni di vita dell'iniziativa. Questa considerazione è ampiamente provata anche dai recenti dati che sono stati rilevati circa il ricorso agli strumenti compresi nel portfolio Europass, all'utilizzo che di essi è stato fatto e agli effetti che questi hanno prodotto in termini di mobilità geografica e professionale, impiego lavorativo e/o proseguimento degli studi.

Il successo e la diffusione di Europass sono dovuti principalmente alla presenza in ogni Paese di un Centro Nazionale Europass (NEC) e alle sue molteplici attività di promozione del portfolio. Lo stesso sviluppo futuro degli strumenti dipende fortemente dalle iniziative messe a punto dal NEC a livello nazionale e nell'ambito del contesto europeo, nonché dalla qualità dei legami di cooperazione che nel tempo si sono andati costituendo a vari gradi e livelli con coloro che operano nei sistemi di istruzione e formazione professionale, nell'incontro domanda offerta di lavoro e nei servizi per l'orientamento.

L'operatività del NEC si è resa possibile grazie al contributo del Portale Europass che ha permesso in breve tempo un'ampia conoscenza, presso il grande pubblico, delle politiche europee di trasparenza a favore e sostegno della mobilità e la diffusione degli strumenti per la loro applicazione. Secondo i dati forniti dal Cedefop le visite al Portale Europass europeo sono state sino ad oggi 11,5 milioni e gli accessi circa 18mila al giorno; inoltre i Curriculum Vitae Europass generati o

⁶ Per l'Italia: www.nrpitalia.it

scaricati tramite tale Portale sono ad oggi circa 6,4 milioni e l'Italia è in assoluto al primo posto per numero di download.

Nella dimensione operativa e gestionale dei diversi documenti Europass, le principali criticità si concentrano sui due Supplementi: l'Europass Certificate Supplement (ECS) e l'Europass Diploma Supplement (EDS). I due documenti, intesi a tradurre e rendere leggibili i titoli professionali nel primo caso e quelli superiori/accademici nel secondo, non hanno ancora raggiunto un grado di utilizzo e di applicazione accettabile nel complesso dei Paesi europei. Questa situazione ha come causa la generale "resistenza" e difficoltà dei sistemi educativi e formativi europei nel collegare il rilascio dei propri titoli e qualifiche a categorie concettuali e a prassi operative diverse dalle proprie, oppure, come accade nel nostro Paese, a considerare i dispositivi europei di volta in volta come concorrenti o supplenti dei propri sistemi di certificazione. Questa considerazione conferma la portata della sfida rappresentata dall'European Qualification Framework. Nel nostro Paese, ad esempio, la scarsa applicazione del Certificate Supplement ha un suo limite, oltre che nei costi effettivi che comporta, anche nell'esigenza di creare pratiche omogenee tra i diversi sistemi di qualifiche regionali e quelli nazionali dell'istruzione tecnica e professionale.

Europass, in conclusione, offre al cittadino un effettivo servizio a supporto dell'attuazione e valorizzazione della mobilità transnazionale. Tuttavia, è comune la sensazione che il potenziale di Europass non sia del tutto emerso e che ancora molto può essere fatto per accrescere gli effetti positivi che questi strumenti sono in grado di sortire a beneficio della collettività e della moderna società della conoscenza.

Infatti, la leggibilità e validità dei titoli e delle qualifiche ottenuti, oltre che da formati comuni, dovranno essere sostenuti dall'uso di categorie e linguaggi comuni (ad esempio, learning outcomes, credit units) e dal riferimento agli 8 livelli di qualificazione. Il prossimo raccordo tra Europass e le disposizioni previste per l'adesione all'European Qualification Framework, nonché al sistema ECVET, raccordo che entrambe le Raccomandazioni prefigurano completato entro il 2012, rappresenterà certamente una sfida ma anche un'opportunità di dare forma e sostanza ad reale sistema di apprendimento Europeo.

Si allega il formato del certificato Europass.



Supplemento al certificato Europass ^(*)

[Bandiera nazionale e nome del paese che rilascia la qualifica]

1. Denominazione del certificato ⁽¹⁾

⁽¹⁾ In lingua originale

2. Denominazione tradotta del certificato ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Se applicabile. La presente traduzione non ha valore legale.

3. Profilo delle abilità e competenze

4. Insieme delle attività professionali cui il titolare del certificato può accedere ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Se applicabile

⁽¹⁾ Nota esplicativa

Il presente documento è volto a fornire ulteriori informazioni sul certificato specificato e non ha di per sé alcun valore legale. Il formato della descrizione è basato sulla risoluzione 96/C 224/04 del Consiglio del 3 dicembre 1992 sulla trasparenza delle qualifiche professionali, sulla risoluzione 98/C 224/04 del Consiglio del 15 luglio 1996 sulla trasparenza dei certificati di formazione professionale, nonché sulla raccomandazione 2001/613/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 10 luglio 2001 relativa alla mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori.

Per ulteriori informazioni: <http://europass.cedefop.europa.eu>

© Comunità europee 2002

| 5. Base ufficiale del certificato | |
|---|---|
| Denominazione e status dell'istituzione che rilascia il certificato | Denominazione e status dell'autorità nazionale/regionale che accredita/riconosce il certificato |
| Livello (nazionale o internazionale) del certificato | Tabella di classificazione / Requisiti per il conseguimento |
| Accesso al successivo livello di insegnamento/formazione | Accordi internazionali |
| Fondamento giuridico | |

| 6. Iter ufficialmente riconosciuti per il conseguimento del certificato | | |
|---|---|---|
| | | |
| Descrizione del tipo di istruzione e formazione professionale ricevuta | Percentuale del programma totale (%) | Durata (ore/settimane/mesi/anni) |
| Basata su scuola/centro di formazione | | |
| Basata sul luogo di lavoro | | |
| Riconoscimento dei percorsi | | |
| Durata totale dell'istruzione/formazione per il conseguimento del certificato | | |
| Requisiti di accesso | | |
| Annotazioni integrative | | |
| Ulteriori informazioni (compresa la descrizione del sistema nazionale di qualifiche) sono disponibili su: www. | | |
| Istanza nazionale di riferimento www. | | |

3. OCSE - PISA

Ocse Pisa⁷ interviene nei sistemi educativi al fine di accertare con periodicità triennale i risultati dei sistemi scolastici in un quadro comparato, non con l'obiettivo di verificare la padronanza delle conoscenze, bensì di rilevare in che misura i giovani quindicenni, prossimi alla fine della scuola dell'obbligo, abbiano acquisito alcune competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita.

L'indagine accerta il possesso di competenze funzionali negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze e di alcune competenze trasversali in gioco nel ragionamento analitico e nell'apprendimento.

L'attenzione non si focalizza tanto sulla padronanza di determinati contenuti curricolari, ma piuttosto sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare conoscenze e capacità apprese anche e principalmente a scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita reale.

Mostriamo, come esempio, una prova di lettura del progetto 2006:

GRAFFITI

Sono furibonda: è la quarta volta che il muro della scuola viene pulito e ridipinto per cancellare i graffiti. La creatività è da ammirare, ma bisognerebbe trovare canali di espressione che non causino ulteriori costi alla società.

Perché rovinare la reputazione dei giovani dipingendo graffiti dove è proibito? Gli artisti di professione non appendono i loro dipinti lungo le strade! Al contrario, cercano fondi e diventano famosi allestendo mostre legalmente autorizzate.

Secondo me gli edifici, le recinzioni e le panchine nei parchi sono opere d'arte in sé. È davvero assurdo rovinare l'architettura con i graffiti e, peggio ancora, il metodo con cui vengono realizzati distrugge lo strato di ozono.

Davvero non riesco a capire perché questi artisti criminali si diano tanto da fare, visto che le loro "opere d'arte" vengono cancellate sistematicamente.

Olga

Sui gusti non si discute. La società è invasa dalla comunicazione dei messaggi pubblicitari. Simboli di società, nomi di negozi. Grandi poster invadono i lati delle strade. Sono tollerabili? Sì, per la maggior parte. E i graffiti, sono tollerabili? Alcuni dicono di sì, altri no.

Chi paga il prezzo dei graffiti? In fin dei conti, chi paga il prezzo degli annunci pubblicitari? Giusto. Il consumatore.

Chi ha affisso i tabelloni, ha forse chiesto il vostro permesso? No. Allora perché chi dipinge graffiti dovrebbe farlo? Il proprio nome, i nomi delle bande e delle grandi opere pubbliche: non è solo una questione di comunicazione?

Pensiamo ai vestiti a strisce e quadri apparsi nei negozi qualche anno fa. E all'abbigliamento da sci. I motivi e i colori sono stati presi in prestito direttamente dai variopinti muri di cemento. È piuttosto curioso che questi motivi e colori vengano accettati ed ammirati, mentre i graffiti dello stesso stile sono considerati orrendi.

Tempi duri per l'arte.

Sofia

⁷ http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_00

Segnaliamo le tecniche di consegna del compito e di elaborazione delle domande, con specificazione del tipo di capacità sollecitata: non si chiede il contenuto, ma si sollecitano alcune riflessioni sui testi proposti: “*Queste due lettere sono state prese da Internet e riguardano i graffiti. I graffiti sono scritte o dipinti fatti illegalmente sui muri o da altre parti. Fai riferimento alle lettere per rispondere alle domande*”.

La prima domanda è così definita: “Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?”; nel testo metodologico si aggiunge opportunamente una spiegazione sul tipo di capacità sollecitata ed il livello di riferimento: “*Interpretare il testo - livello 3: questo compito richiede allo studente di inferire una relazione di tipo analogico tra due fenomeni trattati nel testo*”.

Le risposte positive sono più di una e quindi non vi è una semplificazione del compito così da poter essere corretto facilmente:

Punteggio 1

- *Riconosce che viene fatto un paragone tra i graffiti e le affissioni pubblicitarie. La risposta è coerente con l’idea che la pubblicità è una forma legale di graffiti.*
oppure
- *Riconosce che far riferimento alla pubblicità è una strategia per difendere i graffiti.*

Ogni sessione di prove perfeziona il metodo rispetto a quella precedente. Il progetto PISA 2009 rappresenta la quarta fase del Programme for International Student Assessment; esso si fonda sul concetto di “reading literacy” (“competenza in lettura”), che si riferisce alla comprensione, all’utilizzo e alla riflessione su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società. La “reading literacy” non è più considerata un’abilità che si acquisisce unicamente nell’infanzia, durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita, attraverso le interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.

La prossima rilevazione OCSE Pisa utilizzerà tre strumenti:

- prova per la rilevazione delle competenze degli studenti;
- questionario studente;
- questionario scuola.

Verranno somministrati agli studenti del campione anche quesiti relativi alle competenze funzionali di matematica e di scienze già utilizzati nelle precedenti fasi di PISA. L’analisi delle risposte degli studenti a tali quesiti consentirà non soltanto di stabilire possibili relazioni tra le diverse competenze indagate, ma anche di individuare le eventuali differenze nelle prestazioni degli studenti in una dimensione diacronica.

PISA 2009 prevede anche alcune opzioni internazionali:

1. somministrazione informatizzata delle prove;
2. rilevazione sulla familiarità con le TIC;
3. rilevazione sul coinvolgimento dei genitori nello sviluppo della “*reading literacy*” dei propri figli.

Il modello proposto ha avuto l’effetto di influenzare le modalità di valutazione adottate nei vari sistemi, anche perché comporta comparazioni che segnalano il livello di preparazione dei ragazzi dei diversi paesi.

Anche per questo motivo, si tratta di un importante fattore di stimolo:

- alla riflessione circa il rendimento degli studenti di ogni Paese indagato e, quindi, dei relativi sistemi educativi;
- all’innovazione delle metodologie di valutazione, soprattutto in direzione del passaggio dal focus dei contenuti al focus delle capacità d’uso e di ragionamento/trasferimento, oltre che del superamento dello schema sequenziale unico (stimolo chiuso/risposta chiusa) e l’apertura a soluzioni molteplici considerate equivalenti dal punto di vista della loro positività.

Non si può chiedere ad OCSE-Pisa di rappresentare un sostituto delle prove di valutazione disciplinari, ma costituisce, comunque, un esempio di come si possano mettere a fuoco le capacità degli studenti non tanto nel ripetere i contenuti, ma nel qualificare il proprio profilo di cittadinanza.

Parte seconda:
IL CASO ITALIANO

La realtà nazionale

In Italia¹, la tematica valutativa – con particolare riferimento agli apprendimenti ed alle maturazioni degli allievi, oggetto privilegiato della presente ricerca – ha assunto una rilevanza particolare specie a partire dall'introduzione del nuovo ordinamento del sistema educativo che, con la legge 53/03, presenta un profilo molto impegnativo assieme alla tematica della certificazione delle competenze e dei saperi.

Questa norma generale sancisce il passaggio dal sistema centrato sui programmi, ad un sistema centrato su traguardi formativi o risultati di apprendimento. Si entra in tal modo in un contesto totalmente differente dal precedente, nel quale il tema della valutazione risulta di enorme rilevanza sia per la rilevazione degli apprendimenti sia per l'analisi dei rendimenti delle istituzioni erogative e dello stesso sistema.

Viene in particolare istituito il “Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico” (Art. 1). L'art. 3 dispone la “Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione”. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

- a) la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità;
- b) ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;

¹ Vedi Dossier competenze: www.wikicompetenze.it

- c) l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

L'art. 4, circa l'alternanza scuola-lavoro, dispone di "indicare le modalità di certificazione dell'esito positivo del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente".

Circa la certificazione:

- d) nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; (art. 2).

Occorre dire che in tema di certificazione il caso Italiano corre sul filo tra una volontà di applicazione seria e rigorosa di questo dispositivo a favore dei giovani, e la tendenza a trattare tale impegno assunto a livello europeo come un puro adempimento amministrativo da assolvere senza investimenti e, quindi, da trattare come un sottoprodotto dei voti disciplinari.

È molto rilevante, a questo proposito, la natura e l'evoluzione dei compiti dell'Invalsi, che si trova sul crinale tra una funzione di monitoraggio e assistenza ed una funzione di intervento diretto nei processi valutativi degli studenti.

1. INVALSI

Con la legge 53/03 è stato istituito l'Invalsi – Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione – con il compito di effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze ed abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, allo scopo di fornire a ogni scuola uno strumento di diagnosi per migliorare il proprio lavoro.

La rilevanza strategica dell'attività dell'Istituto nazionale ha indotto, più volte, il legislatore ad intervenire per potenziare la qualificazione scientifica dell'Invalsi, attribuendo allo stesso ulteriori compiti e prevedendo, con la legge 25 ottobre 2007, n.176, l'emanazione di un'apposita direttiva annuale, da parte del Ministro dell'Istruzione, per l'individuazione degli obiettivi relativi alla valutazione esterna condotta dal Servizio nazionale di valutazione sul sistema scolastico e sui livelli di apprendimento degli studenti.

La rilevazione degli apprendimenti degli studenti per l'anno scolastico 2010-11 nell'ambito del Servizio Nazionale di Valutazione (SNV) è stata svolta in conti-

nuità con quanto previsto dalla direttiva triennale n.74 del 15.09.2008. In particolare, la rilevazione ha riguardato gli studenti della seconda e quinta classe della scuola primaria, della prima e terza classe della scuola secondaria di primo grado e della seconda classe della scuola secondaria di secondo grado. Per la terza classe si è tenuto conto della valutazione degli apprendimenti cui sono sottoposti gli studenti in occasione della Prova nazionale dell'esame di Stato del primo ciclo.

Le prove sono state costruite a partire dai quadri di riferimento elaborati da gruppi di esperti provenienti dal mondo della scuola e dell'università e sottoposte a una prova preliminare sul campo.

Invalsi fornisce la garanzia sull'attendibilità dei dati. L'utilità per la singola scuola di partecipare al progetto si fonda, infatti, sulla possibilità di poter effettuare confronti con quanto accade negli altri istituti, al netto delle differenze di contesto e di altri fattori esterni all'attività della scuola stessa. È perciò fondamentale che ciascun partecipante al progetto ritenga credibili e affidabili i dati complessivi con cui confrontare i propri. Per garantire questa affidabilità e credibilità, è stato predisposto un piano di verifica della somministrazione che prevede sia l'invio di osservatori in un campione di scuole per accertare la corretta applicazione del protocollo di somministrazione sia l'utilizzo di metodi statistici che permettono di individuare comportamenti in contrasto con il corretto svolgimento della rilevazione.

Il MIUR ha richiesto espressamente che la misurazione degli apprendimenti sia effettuata obbligatoriamente per tutti gli studenti delle classi individuate dalla direttiva n. 67/10. Perciò, tutte le seconde e quinte classi della scuola primaria, tutte le prime classi della scuola secondaria di primo grado e tutte le seconde classi della scuola secondaria di secondo grado sono coinvolte nella rilevazione, ad eccezione delle classi dei corsi serali e di quelle operanti nell'ambito dell'educazione degli adulti.

Un elemento di novità rispetto all'edizione del SNV 2009-10 è rappresentato dall'estensione della rilevazione anche a tutte le seconde classi dei licei, degli istituti tecnici e professionali pubblici, statali e non statali, operanti sul territorio nazionale.

INVALSI provvede anche a restituire alle istituzioni scolastiche che hanno partecipato all'indagine dell'a.s. 2009-10 i risultati, articolati domanda per domanda con riferimenti a livello regionale e a livello nazionale².

È, inoltre, in corso la preparazione delle prove al fine di provvedere alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi della scuola secondaria superiore, utilizzando le prove scritte dei relativi esami di Stato secondo criteri e modalità che ne consentano la comparabilità a livello internazionale.

² I risultati sono disponibili ai seguenti indirizzi:

- http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Rapporto_SNV_09_10.pdf;

- http://www.invalsi.it/download/rapporti/es1_0910/Rapporto_Prova_nazionale_2009_2010.pdf.

Il quadro emergente delinea un sistema di valutazione ad importanza sempre crescente; in tal modo, esso mira a più scopi:

1. diffondere una cultura della valutazione “attendibile” presso le istituzioni scolastiche, vista la limitatezza metodologica ed anche deontologica in tale ambito;
2. rilevare e confrontare i livelli di apprendimento degli studenti allo scopo di monitorare la “produttività” del sistema educativo;
3. fornire ad ogni scuola uno strumento di diagnosi per migliorare il proprio lavoro;
4. fornire al legislatore ed alle autorità scolastiche (ma anche agli enti locali oltre che ai vari stakeholder) indicazioni utili, al fine di delineare politiche educative riferite alle effettive caratteristiche del sistema.

La numerosità e rilevanza di tali scopi si spiega anche alla luce del grande ritardo che il nostro sistema educativo presenta rispetto alle esperienze di altri paesi di riferimento, sia nel contesto comunitario che all'esterno di questo.

Invalsi si trova di fronte, pertanto, una strada piuttosto impegnativa ed, inoltre, segnata da criticità imprevedute, come la pratica dei “suggerimenti” degli insegnanti, una novità assoluta nell'ambito dei paesi Ocse.

Ma il punto di maggiore criticità è rappresentato dal progressivo passaggio del ruolo di questo Istituto dalla funzione di monitoraggio del sistema, alla funzione di misurazione degli apprendimenti al fine della valutazione e, quindi, del voto con peso significativo da apportare in pagella. Si tratta di un'evoluzione per certi versi necessaria, ma essa viene accelerata e resa più consistente sul piano istituzionale, in direzione di una forte accentuazione della funzione di agenzia di produzione di prove nazionali e di giudice dell'apprendimento degli studenti.

In tal modo, entra a far parte del sistema in modo rilevante un'istituzione dedicata alla valutazione in senso stretto, con finalità non formativa né di incremento della cultura valutativa presso gli insegnanti e le scuole, bensì di misurazione delle performance degli allievi e di produzione dei voti.

2. IL LIBRETTO FORMATIVO DEL CITTADINO

Il decreto legislativo 226 del 2005, che detta le “norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione”, all'articolo 20 tratta specificatamente dei livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze:

- «1. *Le Regioni assicurano, quali livelli essenziali riferiti alla valutazione e certificazione delle competenze:*
- a) *che gli apprendimenti e il comportamento degli studenti siano oggetto di valutazione collegiale e di certificazione, periodica e annuale, da parte dei docenti e degli esperti, di cui all'articolo 19;*

- b) *che a tutti gli studenti iscritti ai percorsi sia rilasciata certificazione periodica e annuale delle competenze, che documenti il livello di raggiungimento degli obiettivi formativi;*
 - c) *che, previo superamento di appositi esami, lo studente consegua la qualifica di operatore professionale con riferimento alla relativa figura professionale, a conclusione dei percorsi di durata triennale, ovvero il diploma professionale di tecnico, a conclusione dei percorsi di durata almeno quadriennale;*
 - c-bis) *che, ai fini della continuità dei percorsi, di cui all'articolo 1, comma 13, il titolo conclusivo dei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) assuma la denominazione di "diploma professionale di tecnico superiore";*
 - d) *che nelle commissioni per gli esami di cui alla lettera c) sia assicurata la presenza dei docenti e degli esperti di cui all'articolo 19;*
 - e) *che le competenze certificate siano registrate sul "libretto formativo del cittadino" di cui all'articolo 2 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276.*
2. *Ai fini della valutazione annuale e dell'ammissione agli esami è necessaria la frequenza di almeno tre quarti della durata del percorso».*

Il libretto è uno strumento pensato per raccogliere, sintetizzare e documentare le diverse esperienze di apprendimento dei cittadini lavoratori, nonché le competenze da essi comunque acquisite: nella scuola, nella formazione, nel lavoro, nella vita quotidiana. Ciò al fine di migliorare la leggibilità e la spendibilità delle competenze e l'occupabilità delle persone. Il Libretto Formativo è stato definito in una sede istituzionale nazionale (con il DECRETO Interministeriale del 10 ottobre 2005) e viene gestito e rilasciato a cura delle Regioni e Province Autonome nell'ambito delle loro esclusive competenze in materia di formazione professionale e certificazione delle competenze. Attualmente il Libretto Formativo sarà introdotto in via sperimentale solo in alcune Regioni. Tale sperimentazione si è svolta nell'arco del 2006 con modalità di applicazione differenziate nelle singole Regioni, ma secondo un piano di lavoro comune e condiviso.

Il Libretto Formativo rappresenta lo strumento chiave per la trasparenza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. I concetti di lifelong e lifewide learning sottolineano la necessità, per gli individui, di potersi formare, valorizzare le proprie esperienze e apprendere in modo continuo esercitando i propri diritti di cittadinanza e di sviluppo professionale. Oggi è, infatti, fondamentale saper utilizzare gli strumenti e i linguaggi della società dell'informazione, ma anche saper leggere la realtà, affrontare percorsi formativi e lavorativi differenziati, sapersi orientare e muovere nella vita e nel lavoro. In questo contesto il Libretto formativo si pone come strumento di documentazione trasparente e formalizzata di dati, informazioni, certificazioni, utilizzabile dall'individuo nel suo percorso di apprendimento, crescita e mobilità professionale. Questa concezione del Libretto è coerente con le

strategie e le azioni dell'Unione Europea finalizzate alla trasparenza delle competenze e alla mobilità delle persone tanto che il Libretto può essere considerato il corrispettivo italiano di EUROPASS. Se, infatti, Europass rappresenta il passaporto delle qualifiche e delle competenze che favorisce la "portabilità" delle stesse in Europa, il Libretto rappresenta la carta d'identità per muoversi sia sul territorio nazionale, sia attraverso le diverse esperienze di apprendimento e lavoro. Il Libretto, inoltre, si pone in coerenza e sinergia con la Borsa Continua del Lavoro per favorire l'incontro domanda-offerta di lavoro. Il Libretto è, dunque, utile e fruibile dal mercato del lavoro e dal sistema dell'education, ma è primariamente uno strumento di valorizzazione della persona, che volontariamente sceglie di utilizzarlo, nonché riconoscibile dalle istituzioni per la garanzia e la tutela dei soggetti.

Il Libretto formativo, rappresenta, per la persona, uno strumento di comunicazione che risponde a tre obiettivi principali:

- fornire informazioni sul soggetto e sul suo curriculum di apprendimento formale, non formale e informale, per la ricerca di un lavoro, per la mobilità professionale e per il passaggio da un sistema formativo all'altro;
- rendere riconoscibili e trasparenti le competenze comunque acquisite e sostenere in questo modo l'occupabilità e lo sviluppo professionale;
- aiutare gli individui a mantenere la consapevolezza del proprio bagaglio culturale e professionale anche al fine di orientare le scelte e i progetti futuri.

Per il mercato del lavoro e per il sistema delle imprese, il Libretto formativo, rappresenta uno strumento di informazione, finalizzato a:

- evidenziare in modo omogeneo ed attendibile il percorso formativo e professionale del soggetto, dando visibilità al patrimonio complessivo della persona e ai suoi punti di forza;
- facilitare la riconoscibilità di professionalità e competenze individuali all'interno di un percorso di inserimento (ad esempio, nei contratti di apprendistato) e mobilità lavorativa (ad esempio, nelle varie forme di contratto flessibile).

Per le istituzioni locali e per il sistema dell'education (istruzione e formazione professionale), il Libretto formativo rappresenta uno strumento di garanzia finalizzato a:

- formalizzare e definire standard minimi di un servizio utile alla concreta valorizzazione delle esperienze e competenze della singola persona espresse in un quadro sintetico in funzione di una loro migliore spendibilità;
- garantire – anche in una dimensione europea – la trasparenza e la leggibilità delle informazioni e dei dati formativi e professionali della persona, anche attraverso la condivisione di un linguaggio istituzionale delle competenze;
- garantire la visibilità delle competenze e delle esperienze maturate dagli individui in una logica di mobilità geografica e professionale e di apprendimento su tutto l'arco della vita.

Pur essendo utile ai diversi attori sociali, il Libretto formativo si pone principalmente come uno strumento che ha carattere di servizio e di volontarietà per il cittadino. In ragione di ciò, responsabile della manutenzione del Libretto è essenzialmente l'individuo che ne è titolare e che, con l'ausilio dei servizi di orientamento o formazione preposti, potrà gradualmente aggiornarlo, ampliarlo e migliorarlo.

La previsione della realizzazione di un "libretto formativo" era già contenuta in vari provvedimenti normativi nazionali (Accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000, DM 174/2001 sulla Certificazione delle competenze). Il D.Lgs. 276/2003 attuativo della Legge Biagi conferma e integra quanto previsto dai precedenti provvedimenti, avviando il percorso di definizione e condivisione socio-istituzionale del Libretto Formativo. Al termine di questo percorso il Libretto Formativo del Cittadino è stato approvato ufficialmente con il Decreto Interministeriale del 10 ottobre 2005: "Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino, ai sensi del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, articolo 2, comma 1, lettera i".

In realtà, il percorso del Libretto formativo del cittadino si è perso, a parte alcuni richiami di legge che continuano a ricordarlo. Esso è stato da un lato messo in ombra dal Certificato Europass che viene più spesso citato direttamente ed alternativamente a questo; inoltre l'accentuazione posta sul tema della certificazione degli apprendimenti ha in qualche modo soppiantato l'interesse per il Libretto, che pure mantiene una sua validità, specie per il fatto di richiedere, nell'ambito delle competenze acquisite nei percorsi di studi, specifiche "evidenze documentali a supporto dell'avvenuta acquisizione delle competenze descritte", come previsto dal formato che presentiamo di seguito.

| |
|---|
| <p>LIBRETTO FORMATIVO DEL CITTADINO</p> |
|---|

RILASCIATO DA ... (soggetto abilitato/autorizzato)
NELLA REGIONE/PROVINCIA.....

DATA DI PRIMO RILASCIO
DATA DI ULTIMO AGGIORNAMENTO

SEZIONE 1

| | | |
|--|--|-----------------|
| 1. INFORMAZIONI PERSONALI | | |
| Nome e Cognome _____ | | |
| Codice Fiscale _____ | | |
| Sesso _____ | | |
| Data di nascita ____/____/____ | | |
| Comune (o Stato estero) di nascita _____ | | |
| Provincia _____ | | |
| Nazionalità _____ | | |
| Comune di residenza _____ | | CAP _____ |
| | | Provincia _____ |
| Indirizzo di residenza _____ | | |
| Comune di domicilio _____ | | CAP _____ |
| | | Provincia _____ |
| Indirizzo di domicilio _____ | | |
| Numero di telefono cellulare _____ | | |
| Numero di Telefono _____ | | |
| Numero di Fax _____ | | |
| Indirizzo di posta elettronica _____ | | |

| | | |
|--|--|--|
| 2. ESPERIENZE LAVORATIVE / PROFESSIONALI (*) | | |
| Tipologia contrattuale _____ | | |
| Data di inizio del rapporto di lavoro ____/____/____ | | |
| Data di cessazione del rapporto di lavoro ____/____/____ | | |
| Mansione svolta (qualifica SIL) _____ | | |
| Settore economico (codice ISTAT) _____ | | |
| Principali attività svolte _____ | | |
| Nome del datore di lavoro _____ | | |
| Indirizzo del datore di lavoro _____ | | |

(*) Da ripetersi per ogni esperienza citata.

3. TITOLI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE (*)

Titolo di studio _____

- se in apprendistato, indicare se:

 apprendistato per il diritto dovere

 apprendistato per l'alta formazione

Anno di conseguimento _____

Nome dell'Istituto Scolastico/Ente/Università _____

Sede dell'Istituto Scolastico/Ente/Università _____

votazione conseguita (numeratore/denominatore) ____ / ____ cum laude ____

ultimo anno frequentato (se abbandonato) _____

anno di frequenza (se in corso) _____

nr. esami sostenuti (se abbandonato o in corso) _____

tirocinio/stage Durata _____

ente/azienda ospitante _____

(*) Da ripetersi per ogni esperienza citata.

4. ESPERIENZE FORMATIVE (*)

Titolo attività formativa _____

- se ottenuto in apprendistato indicare:

 apprendistato per il diritto dovere

 apprendistato professionalizzante

 apprendistato per l'alta formazione

- indicare se ottenuto in contratto di inserimento

Soggetto che ha erogato l'attività formativa _____

Sede soggetto erogatore (comune o stato estero) _____

concluso nel _____

durata (specificare se in ore/giorni/mesi) _____

attestazione/certificazione rilasciata o validata dall'ente pubblico _____

altre attestazioni _____

tirocinio/stage Durata _____

ente/azienda ospitante _____

(*) Da ripetersi per ogni esperienza citata.

SEZIONE 2

Competenze acquisite in percorsi di apprendimento

| Tipologia (*) | Descrizione | Contesto di acquisizione (in quale percorso/situazione sono state sviluppate le competenze indicate) | Periodo di acquisizione (anno/i in cui sono state sviluppate le competenze indicate) | Tipo di evidenze documentali a supporto dell'avvenuta acquisizione delle competenze descritte |
|---------------|-------------|---|---|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

(*) In caso di competenze acquisite nell'ambito di percorsi di apprendimento formale, specificare l'articolazione in relazione alle tipologie di competenze individuate dall'accordo in Conferenza Unificata del 28.10.2004; Competenze di base, Competenze tecnico-professionali e trasversali. Per le Competenze di base derivanti da percorsi di istruzione e formazione si farà riferimento alle aree individuate dall'Accordo in Conferenza Unificata del 15.01.04: Area dei linguaggi, Area tecnologica, Area scientifica, Area storico-socio-economica.

3. CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CICLO DEGLI STUDI

In Italia il tema della certificazione delle competenze è comparso da diverso tempo. Già il DPR n. 275/1999 e il decreto legislativo n. 59/2004 prevedevano la messa a punto di modelli di certificazione delle competenze a conclusione del I ciclo, attualmente ancora in fase sperimentale.

La Direzione Generale per gli Ordinamenti del Sistema Nazionale di Istruzione, con l'intento di supportare le singole scuole, ha promosso, sul territorio nazionale, un lavoro cooperativo tra scuole con esperienze di rilievo. Ciò ha consentito la raccolta di esperienze pregresse e la produzione di nuovi materiali, anche alla luce della recente documentazione nazionale ed europea di riferimento.

Allo scopo di aprire a tutte le scuole la riflessione finora svolta, è stato predisposto un ambiente Wiki, in cui le scuole possono accedere alle informazioni, pubblicare le proprie riflessioni e materiali, confrontarsi e collaborare online³.

La piattaforma Wiki, che si avvale delle potenzialità del Web 2.0 (interattività e produzione in rete), contiene la documentazione di riferimento, contributi di esperti sul tema, riflessioni, percorsi, materiali elaborati dalle scuole, prodotti del lavoro di gruppi disciplinari nel corso di un seminario dedicato, esempi di schemi certificativi proposti dalle scuole.

Per le azioni da intraprendere in applicazione della Circ. n. 32 del 14 marzo 2008 - art. 6 e delle Misure di accompagnamento contenute nella circolare n. 54 del 26 maggio 2008 su questo sito le scuole possono trarre spunti, consultare la documentazione di riferimento e gli schemi del documento complessivo di certificazione.

La riflessione che ha accompagnato il lavoro delle scuole è stata sintetizzata dal Gruppo Tecnico di esperti che ha coordinato l'iniziativa nel documento di sintesi pubblicato sul sito sopra citato. Con l'occasione se ne ripropongono i passaggi ritenuti rilevanti con alcune integrazioni relative agli impegni delle scuole per la conclusione dell'anno scolastico.

È necessario distinguere la certificazione dalla valutazione dei risultati.

La valutazione è l'espressione di un giudizio che si fonda su elementi forniti dal processo di verifica, la quale, a sua volta, si fonda sugli esiti delle diverse misurazioni. La valutazione, pertanto, rappresenta l'esito di un itinerario complesso proposto dai docenti nel consiglio di classe e dei risultati raggiunti dagli allievi. La certificazione di una competenza, invece, è la rappresentazione di un saper fare intenzionale ed efficace raggiunto dall'allievo che viene descritto in relazione al contesto di uso in cui è espressa.

³ Per consultare esemplificazioni di schemi utili per la valutazione e per la certificazione di competenze d'ambito, si rimanda al sito www.wikicompetenze.it alla voce "Contributi esperti" e "Prodotti Fiuggi", per consultare schemi del documento complessivo di certificazione alla voce www.wikicompetenze.it/6.ESEMPI.

Si assume in questa sede che le rappresentazioni di competenza corrispondono ad articolazioni graduali delle competenze stesse; ad esempio, si possono descrivere competenze elementari esibite in situazioni quotidiane o competenze progressivamente più articolate che si riferiscono a contesti la cui complessità richiede l'uso di diverse abilità e conoscenze.

La certificazione delle competenze, così proposta, costituisce un documento integrativo del diploma.

Si possono raggiungere esiti di valutazione che non si traducono in certificazioni specifiche di competenze. L'assenza di una certificazione, poiché corrisponde soltanto al non raggiungimento di una competenza di livello accettabile, non pregiudica l'acquisizione del titolo di diploma ed il superamento degli esami.

Nella prospettiva della continuità con il biennio della scuola secondaria di secondo grado, la certificazione delle competenze alla fine del primo ciclo deve essere ancorata agli assi culturali che costituiscono il tessuto fondamentale per il conseguimento delle competenze chiave di cittadinanza previste dal Regolamento dell'obbligo di istruzione.

Con riferimento alle misure d'accompagnamento delineate nella C.M. 54 del 26 maggio 2008 si rappresenta la necessità che le scuole centrino la propria attenzione certificativa in primo luogo sulle discipline che rappresentano il core curriculum individuato a livello europeo e, con riferimento all'italiano e alla matematica, testate nella prova scritta a carattere nazionale. Senza il sicuro possesso di tali competenze anche le successive acquisizioni culturali rischiano di non avere il fondamento indispensabile per consolidarsi.

È necessario, inoltre, garantire l'equilibrio e la correlazione tra conoscenze, abilità e competenze. Ciò al fine d'evitare il passaggio da una pratica didattica orientata alla semplice riproduzione delle conoscenze ad una indicazione generica di competenze non sostanziata dai necessari presupposti di conoscenze ed abilità.

In base alle problematiche esposte nelle relazioni dei Presidenti delle Commissioni d'esame 2007 e negli incontri con i Dirigenti Scolastici nel 2008, si è suggerito il ricorso ad un documento certificativo unico, ma articolato in due parti.

- 1) La prima è firmata dal Dirigente Scolastico, al termine dello scrutinio d'ammissione all'esame, con la certificazione dei livelli di competenza raggiunti dall'allievo e rilevati dal consiglio di classe (ai sensi della Legge n. 53/2003, art. 3, comma a).
- 2) La seconda è firmata dal Presidente della Commissione che acquisisce la documentazione valutativa e certificativa del consiglio di classe, attesta gli esiti dell'esame ed evidenzia ulteriori specifiche competenze emerse in situazione d'esame (ai sensi della Legge n. 53/2003, art. 3, comma c).

Pare prefigurabile, quindi, la definizione da parte del consiglio di classe della mappa completa degli apprendimenti attesi con riferimento ai vari ambiti disciplinari (da inserire nella *relazione finale*), sulla base della quale ritagliare gli ele-

menti informativi di valutazione da inserire nella *scheda individuale di valutazione*.

L'attestato delle competenze, espresso nel documento integrativo del diploma, costituisce, pertanto, un valore aggiunto rispetto alla valutazione individuale.

4. L'EQUIVOCO DEI VOTI

In Italia il MIUR ha posto l'accento sulla valutazione in chiave di monitoraggio (del sistema, della scuola, del singolo alunno), ma senza un'elaborazione della stessa in chiave formativa. In questo quadro, non ha assolutamente affrontato il tema dei compiti e, quindi, non si è posta la questione della differenza tra procedure esecutive e strategie di soluzione di problemi reali. Inoltre, non è stata affrontata la questione del rapporto tra valutare e dare voti, tranne che con una disposizione paradossale, l'art. 2 della L.169 (ex Decreto 137), che dispone, per la scuola primaria e secondaria di primo grado, di effettuare la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite mediante l'attribuzione di voti numerici espressi in decimi. Un vero e proprio ossimoro: certificazione tramite voti equivale a dire "luce oscura". Tutto ciò senza chiarire quali prestazioni, ed a che livelli e gradi corrispondono tali voti. Quindi una disposizione amministrativa, piuttosto che formativa, che contraddice quanto stabilito nell'obbligo di istruzione. Questa valenza amministrativa motiva anche l'assoluta mancanza di riferimento al coinvolgimento degli studenti nelle attività valutative.

A ragione, viene affermato che «con la L.169 arriva a conclusione un percorso, iniziato da Berlinguer, di arretramento rispetto alla "scheda di valutazione" inaugurata con la L.517 e siamo risospinti all'indietro agli anni 70 et antea»⁴.

5. CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE PER L'OBBLIGO DI ISTRUZIONE

Un punto rilevante in tema di certificazione delle competenze è costituito dall'obbligo di istruzione⁵.

Circa la sua natura, viene affermato che l'obbligo di istruzione indica "una base comune", alla quale si riferiscono gli ordinamenti del primo e del secondo ciclo, necessaria a tutti gli studenti per proseguire con successo gli studi, costruire il proprio progetto personale e professionale, per svolgere un ruolo attivo nella società. Si tratta di un'affermazione impegnativa, che, peraltro, non ha ancora trovato

⁴ http://www.edscuola.it/archivio/ped/dopo_la_legge_169.htm

⁵ Allegato 1 al Regolamento n. 139 del 22 agosto 2007.

riscontro nei vari modelli di certificazione del primo ciclo e della secondaria di primo grado.

Circa l'obbligo di istruzione, si afferma che la sua certificazione "è uno strumento utile per sostenere e orientare gli studenti nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o, almeno, di una qualifica professionale di durata triennale entro il diciottesimo anno di età". Il modello adottato è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore, con riferimento agli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione (dei linguaggi; matematico; scientifico-tecnologico e storico-sociale), entro il quadro di riferimento rappresentato dalle competenze chiave di cittadinanza, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al Quadro Europeo dei titoli e delle qualifiche (EQF).

La valutazione delle competenze da certificare in esito all'obbligo di istruzione, «è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche» (articolo 1, comma 2, del D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122) ed è effettuata dai consigli di classe per tutte le competenze elencate nel modello di certificato, allo scopo di garantirne la confrontabilità.

Il modello adottato costituisce una prima risposta alle esigenze di trasparenza e comparabilità dei risultati conseguiti dagli studenti, a seguito della valutazione condotta collegialmente dai consigli di classe sulla base delle proposte dei singoli insegnanti e dei risultati di misurazioni valide e affidabili.

È interessante il punto in cui si afferma che, "allo scopo di evitare l'automatica corrispondenza tra livelli di competenza e voti numerici, i consigli di classe rendono coerenti, nella loro autonomia, i risultati delle predette valutazioni con la valutazione finale espressa in decimi di cui all'articolo 1, comma 3, del decreto ministeriale n. 9/2010 soprarichiamato".

Il modello di certificato, che è unico sul territorio nazionale, contiene la scheda riguardante competenze di base e relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali, con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza.

La definizione per livelli di competenza è parametrata secondo la scala, indicata nel certificato stesso, che si articola in tre livelli: *base*, *intermedio*, *avanzato*. Ai fini della compilazione delle singole voci del modello di certificato, si precisa che il raggiungimento delle competenze di base va riferito a più discipline o ambiti disciplinari. Questo è un punto decisivo, poiché rende chiara la non sovrapponibilità di voti e giudizi relativi alle competenze. Inoltre, si definisce il "non raggiungimento" che richiede una motivazione da riportare nel verbale del consiglio di classe, nel quale sono anche indicate le misure proposte per sostenere lo studente nel successivo percorso di apprendimento.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE,
DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA (*)
(DENOMINAZIONE DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA)(**)
CERTIFICATO delle COMPETENZE DI BASE

acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione

N°

IL DIRIGENTE SCOLASTICO (***)

Visto il regolamento emanato dal Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca
(ex Ministro della Pubblica Istruzione) con decreto 22 agosto 2007,
n.139;
Visti gli atti di ufficio;

certifica^(*)

che l... studente/ssa

cognomenome

nato/a il .../.../..., a Stato

iscritto/a presso questo Istituto nella classe sez.....(****)

indirizzo di studio (*****)

nell'anno scolastico

nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, della durata di 10 anni,

ha acquisito

le competenze di base di seguito indicate.

(*) Nel caso di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) occorre affiancare al logo del MIUR anche quella della REGIONE di riferimento.

(**) Nel caso di percorsi di IeFP realizzati da Strutture formative accreditate dalle Regioni, occorre sostituire "Istituzione scolastica" con "Struttura formativa accreditata".

(***) Nel caso di percorsi di IeFP realizzati da Strutture formative accreditate dalle Regioni occorre sostituire 'Il Dirigente Scolastico' con 'Il Direttore/Legale Rappresentante della Struttura formativa accreditata'. Per le istituzioni scolastiche paritarie, il certificato è rilasciato dal Coordinatore delle attività educative e didattiche.

(****) Nel caso di percorsi di IeFP realizzati da Strutture formative accreditate dalle Regioni occorre sostituire 'Istituto nella classe ... sezione ...' con "Struttura formativa accreditata".

(*****) Nel caso di percorsi di IeFP occorre sostituire 'indirizzo di studio' con 'percorso di qualifica o diploma professionale'.

| COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI ⁽²⁾ | |
|---|---------|
| Asse dei linguaggi | LIVELLI |
| lingua italiana: <ul style="list-style-type: none"> padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi | |
| lingua straniera <ul style="list-style-type: none"> utilizzare la lingua ⁽²⁾ per i principali scopi comunicativi ed operativi | |
| altri linguaggi <ul style="list-style-type: none"> utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario utilizzare e produrre testi multimediali | |
| Asse matematico | |
| <ul style="list-style-type: none"> utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico | |
| Asse scientifico-tecnologico | |
| <ul style="list-style-type: none"> osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate | |
| Asse storico-sociale | |
| <ul style="list-style-type: none"> comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio | |

Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del regolamento citato in premessa (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione).

Li Il

IL DIRIGENTE SCOLASTICO ⁽²⁾

.....

Er

Manca nel certificato dell'obbligo di istruzione – ed è una lacuna decisamente rilevante – l'articolazione delle competenze in evidenze, così come ad esempio fa il Ministero francese in tema di libretto, per il quale la struttura linguistica della competenza prevede tre segmenti:

- *La competenza*: (per esempio, la competenza 1 = la padronanza della lingua francese).
- *Il campo*: per esempio, nella competenza 1 (padronanza della lingua francese) sono *campi* leggere, scrivere, parlare ecc.
- *L'item*: rappresenta la declinazione di un campo; per esempio, per il campo leggere, adattare il modo di leggere alla natura del testo proposto e all'obiettivo da conseguire, estrapolare per iscritto o oralmente l'essenziale di un testo letto ...

Nell'ambito dei materiali di supporto, il Ministero dell'Educazione propone un "Vocabolario comune per la redazione della certificazione dello zoccolo", strutturato per campi e item, che rappresenta il punto di riferimento essenziale, ed obbligatorio, per ogni scuola nel definire le competenze da formare, valutare e, quindi, certificare.

Si propone un esempio legato alla competenza 1 riferita alla padronanza della lingua francese:

| COMPETENZA 1 - LA PADRONANZA DELLA LINGUA FRANCESE | |
|---|--|
| Campo 1: LEGGERE | |
| ITEM | Adattare il proprio modo di leggere alla natura del testo proposto e all'obiettivo prefissato. |
| | Utilizzare le proprie capacità di ragionamento, le proprie conoscenze della lingua, sapersi riferire a degli strumenti appropriati per leggere meglio. |
| | Estrapolare, per iscritto o oralmente, l'essenziale da un testo letto. |
| | Comprendere un testo a partire dai suoi elementi espliciti e dagli elementi impliciti necessari. |
| | Manifestare la propria comprensione di testi diversi con vari mezzi. |
| Campo 2: SCRIVERE | |
| ITEM | Riprodurre un documento senza errori con una presentazione adeguata. |
| | Scrivere in modo leggibile un testo, dettato o spontaneo rispettando l'ortografia e la grammatica. |
| | Redigere un testo breve, coerente e punteggiato, in risposta ad una domanda o a partire da consegne date. |
| | Utilizzare le proprie capacità di ragionamento, le proprie conoscenze della lingua, sapersi riferire a strumenti vari per migliorare il proprio testo. |
| Campo 3: PARLARE | |
| ITEM | Riprodurre un discorso, rendere conto di un lavoro a un pubblico designato. |
| | Sviluppare una data argomentazione davanti a un pubblico. |
| | Adeguare le proprie parole alla situazione comunicativa. |
| | Partecipare a un dibattito, a uno scambio verbale. |

L'attestato delle conoscenze e competenze dello zoccolo comune al grado 3 si articola in 7 competenze che comprendono 26 campi divisi a loro volta in centinaia di item.

Il libretto personale delle competenze include anche i seguenti attestati certificativi rilasciati durante la scolarità obbligatoria:

- attestati scolastici della sicurezza stradale di 1° e 2° livello;
- attestato di “Prevenzione e soccorso civici di livello 1”;

Questi attestati non sono indispensabili per il diploma di licenza media.

Mentre in Francia esiste un vocabolario comune, ben strutturato, in Italia le competenze consistono in enunciati generali con scarsa capacità di indicare le prestazioni e le loro caratteristiche. In questo modo, ne risulta un vuoto di riferimenti per le scuole, da cui il pericolo del “fai da te”, ma soprattutto del gattopardismo, che in sostanza fa coincidere le prestazioni con le verifiche tradizionali (compiti scritti, interrogazioni e test) e, quindi, con i voti, togliendo in tal modo ogni valore alla certificazione.

Le Regioni

Le Regioni e le Province autonome, nell'ambito della loro competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale, gestiscono gli esami di valutazione finale dei percorsi di qualifica e di diploma quadriennale e ne rilasciano i titoli. In forza di questo, esse da un lato fissano i requisiti ed i formati per la presentazione dei candidati e, nel contempo, possono riconoscere acquisizioni informali e non formali attribuendo ad esse il valore di credito formativo in funzione dell'accesso a tali prove.

Occorre riconoscere che i comportamenti delle Regioni e Province autonome sono molto differenziati e riflettono impostazioni che si pongono, da un lato tra l'estremo della "prova di qualifica" tradizionale, centrata essenzialmente sulla prova professionale e su una "infiltrazione di cultura generale, e dall'altro sul crinale dei modelli focalizzati sulle competenze e su un impianto più conforme all'impostazione europea in materia.

Dal punto di vista dell'approccio, tali istituzioni si muovono entro tre modelli generali di certificazione.

Nell'ambito della valutazione (e, quindi, della certificazione) delle competenze, non si riscontra la presenza di un solo approccio; tre paiono essere le tipologie di modelli disponibili:

1. Unità formative capitalizzabili (Ufc) o modello compositivo.
2. Prove standard di valutazione (modello accertativo).
3. Linee guida e rubriche (modello costruttivista e collaborativo).

1) *Unità formative capitalizzabili o modello compositivo*¹

Come si persegue l'attendibilità della valutazione

L'attendibilità si fonda sulla corrispondenza tra traguardi per competenze e crediti formativi riferiti a tutti i compiti su cui è stata scomposta ogni competenza e verificati tramite prove a corredo dei repertori di competenze per Ufc.

Metodologia utilizzata

La competenza viene scomposta in un certo numero di unità, ognuna delle quali è strutturata con un percorso ed una prova standard. Ogni unità corrisponde ad un compito tipico posto nel campo della competenza.

Compiti dell'autorità pubblica e dei soggetti valutativi

L'autorità pubblica emana indicazioni su traguardi, standard e certificazioni, corredate da repertori di competenze e dizionari di unità formative capitalizzabili ognuna corredata da strumenti didattici e prove di valutazione.

¹ ITALIA FORMA, *Costruire Unità formative capitalizzabili (U.F.C.)*, <http://www.certiskills.net/Vproduct/CD1/it/doc/modello/Costruire-UFC.pdf>

Commenti sul modello
 Propone un meccanismo rigido, dà sicurezza agli operatori ed alle autorità del sistema, ma produce meccanicismo (la competenza è in sostanza una somma di parti, una sorta di neo-taylorismo) e scarsa valorizzazione del contesto. Il candidato si trova di fronte ad un percorso obbligato centrato sulla rigida sequenza di compiti che deve necessariamente seguire per poter giungere alla certificazione.

2) *Prove standard di valutazione o modello accertativo*²

Come si persegue l'attendibilità della valutazione
 L'attendibilità si fonda sulla rigosità delle prove-capolavori strutturate, definite in forma standard (garantendo il loro carattere complesso), riferite a tutte le competenze traguardo e distribuite lungo tutto il percorso formativo.

Metodologia utilizzata
 Per ogni competenza viene elaborata una prova-capolavoro, in grado di sollecitare nella persona la mobilitazione delle risorse necessarie alla formulazione del giudizio di padronanza. Tale prova è costruita come compito-problema e conduce ad un prodotto significativo e valido. La valutazione si svolge sulla base di rubriche specifiche e di griglie fornite dal soggetto regolatore del sistema, spesso presente con un rappresentante nella commissione di valutazione.

Compiti dell'autorità pubblica e dei soggetti valutativi
 L'autorità pubblica emana indicazioni su traguardi, standard e certificazioni con repertori di competenze corredati da prove standard che si rinnovano di volta in volta, istituisce inoltre un soggetto tecnico regolatore del sistema di valutazione.

Commenti sul modello
 Questo modello propone un meccanismo flessibile, consente autonomia alle istituzioni erogative, distingue tra apprendimento e valutazione, nella sua forma più compiuta prevede una struttura per sessioni plurime lungo l'anno che consentono ai candidati di procedere in avanti quando sia stata accertata la loro competenza e di poter ripetere le prove di valutazione entro scadenze ravvicinate.
 Richiede agli operatori un impegno maggiore rispetto al modello delle Ufc. È compatibile col modello delle linee guida e rubriche (C).

3) *Linee guida e rubriche o modello costruttivista e collaborativo*³

Come si persegue l'attendibilità della valutazione
 L'attendibilità si fonda su un'intesa tra soggetti della rete (intesa centrata su linguaggio e procedure) in grado di assicurare la coerenza tra pluralità dei percorsi (contestuali) e rigosità delle valutazioni, sulla base di riferimenti standard condivisi (indicatori, livelli e gradi).

Metodologia utilizzata
 Per ogni competenza viene elaborata una rubrica che ne articola gli indicatori (evidenze concrete, osservabili e valutabili) e che propone i comportamenti tipici per ogni livello standard (EQF), mentre i gradi di padronanza sono definiti tramite una rubrica olistica, valida per tutte le competenze.
 Le istituzioni erogative – unite da patti di rete – hanno il compito di elaborare griglie che consentano di cogliere tutti i fattori in gioco e procedere ad un giudizio attendibile.

Compiti dell'autorità pubblica e dei soggetti valutativi
 L'autorità pubblica emana indicazioni su traguardi e regole/formati per la certificazione. Standard e livelli/gradi vengono definiti dalle reti di organismi formativi, sulla base di linee guida, formazione e certificazione/abilitazione degli operatori.

² INVALSI, *Quadro di Riferimento (QdR) per le prove di valutazione*, <http://www.invalsi.it/snv0809/index.php?action=documentazione>

³ GRUPPO NAZIONALE PER LA QUALITÀ DELLA ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE, *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, paper, Roma, ottobre 2008.

Commenti sul modello

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 maggiore competenza e deontologia professionale negli operatori. È compatibile col modello delle prove standard (2).

Presentiamo ora alcuni casi regionali che presentano modelli generalmente di tipo misto: l'Emilia Romagna indica un incrocio tra l'approccio per Ufc e quello per evidenze riferite a rubriche; il Veneto ha dato vita ad un progetto di sistema delle competenze tramite il coinvolgimento di tutti gli attori scolastici, formativi, associativi; il Piemonte ha elaborato un proprio modello notevolmente complesso, che si muove nell'incrocio tra Ufc e prove di valutazione strutturate; infine, la Toscana sposa decisamente il modello frammentario per Ufc.

1. EMILIA ROMAGNA

1.1. Il sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze

Il Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze (SRFC) adottato in Emilia Romagna riguarda le competenze riferibili al Sistema Regionale delle Qualifiche. Esso:

- assume e traduce in concreto quanto sancito dalla L.R. 12/03, e rispetto a questo, per migliorare le linee di miglioramento del sistema, prevede il coinvolgimento delle Parti Sociali e delle Province;
- si pone in continuità con quanto definito dalla Regione nell'ambito del Sistema Regionale delle Qualifiche e degli Standard formativi;
- tiene conto dell'assetto normativo nazionale e degli orientamenti comunitari;
- costituisce un'elaborazione originale della Regione fondata sulle esperienze svolte nel territorio regionale, sulle indicazioni espresse dalle Parti Sociali e sul confronto svolto con i soggetti del sistema formativo.

Il SRFC si colloca in un quadro normativo e regolamentare regionale, nazionale e comunitario, di cui assume vincoli e orientamenti. Esso persegue finalità delineate a partire, oltre che dai riferimenti normativi, dagli orientamenti in proposito definiti e condivisi. Gli oggetti su cui si focalizza costituiscono il primo ambito di concretizzazione di tali orientamenti.

1.2. Obiettivi e orientamenti

La formalizzazione e certificazione delle competenze ne consente il loro riconoscimento:

- nel sistema dell’istruzione-formazione professionale come crediti formativi, in base a disposizioni o eventuali accordi che saranno sviluppati tra le componenti del sistema;
- nel mondo del lavoro “... secondo gli orientamenti e le scelte che le parti, nell’esercizio della loro autonomia, intenderanno effettuare” (D.G. 936/2004).

La formalizzazione e certificazione delle competenze facilita la costruzione di percorsi di sviluppo professionale che le persone, individualmente o con il supporto di appositi servizi, possono definire a partire dalla messa in trasparenza delle competenze possedute e dal confronto tra queste competenze e gli standard del Sistema Regionale delle Qualifiche di riferimento (Repertorio delle Qualifiche e relative Unità di competenza).

La certificazione delle competenze costituisce un diritto delle persone, come definito dalla L.R. 12/03 e come più volte esplicitato dagli orientamenti comunitari.

La realtà emiliano-romagnola è caratterizzata da una diffusa partecipazione di persone (e tra queste, di adulti) a percorsi formativi, così come sollecitato dagli orientamenti europei alla *Long life learning* e da una elevata qualità del sistema produttivo, che chiede e produce competenze professionali distintive.

In tale quadro si pone la necessità di attuare dispositivi che mettano in trasparenza le competenze e ne attestino l’effettivo possesso da parte delle persone, secondo procedure rigorose, trasparenti, condivise.

La formalizzazione e certificazione delle competenze è rilevante per coloro che partecipano a percorsi formativi, alla conclusione dei quali possono ricevere documenti che riportano le competenze apprese.

È, inoltre, rilevante per coloro che, sul mercato del lavoro, presentano fisionomie professionali ed esperienziali differenti e che possono veder valorizzate le competenze acquisite attraverso i diversi e individuali percorsi lavorativi e/o informali e/o di apprendimento formale.

Il processo di formalizzazione e certificazione delle competenze ha in esito il conferimento di documenti formali e, come sopra indicato, riguarda un numero ampio e crescente di persone.

Per assicurare che quanto in esito al processo attesti l’effettivo possesso di competenze da parte delle persone, conferendo, così, a ciascuno un documento valido, è necessario che il processo sia realizzato in modo rigoroso in ogni sua parte e che i soggetti attuatori del processo, definiti e regolati dalla Regione, siano in grado di assicurare correttezza e competenza.

Inoltre, per garantire l’esercizio effettivo del diritto da parte di un numero ampio e crescente di persone, è necessario che il processo preveda possibilità di accompagnamento delle persone alla costruzione del percorso che porta all’acquisizione dei documenti rilasciati e che i soggetti operino con attenzione al singolo, alle sue condizioni e alle sue richieste.

La struttura del processo di Formalizzazione e Certificazione delle competenze

e i soggetti che ne assicurano l'attuazione sono definiti in funzione degli orientamenti sopra indicati.

1.3. Gli oggetti della formalizzazione e della certificazione

Oggetto della "Formalizzazione" e della "Certificazione" sono le competenze comunque acquisite dalle persone.

Le competenze comunque acquisite comprendono sia le competenze apprese in percorsi formativi, sia le competenze apprese in percorsi professionali, attraverso l'esperienza maturata in contesti lavorativi e/o informali e/o in situazioni di apprendimento formale.

La Formalizzazione e Certificazione delle competenze si effettua in riferimento a Standard professionali: le competenze oggetto di questo processo sono pertanto rilevate, misurate e valutate rispetto a quelle presenti nel repertorio del Sistema regionale delle qualifiche.

Gli standard professionali sono aggiornati periodicamente secondo i criteri e le modalità previste nella procedura sorgente del Sistema regionale delle qualifiche (SRQ).

Nel caso in cui le competenze corrispondano ad una o più UC o all'insieme delle UC che compongono una qualifica, alla persona viene rilasciato un *Certificato di Unità di competenza* o una *Qualifica*; nel caso, invece, in cui le competenze corrispondano parzialmente ad una o più UC, alla persona viene rilasciata una *Scheda conoscenze e capacità*.

Il processo di Formalizzazione e Certificazione delle competenze interessa:

- persone iscritte e che hanno partecipato ad un percorso formativo che preveda, in esito, il rilascio di un documento di formalizzazione e certificazione;
- persone con esperienza maturata in contesti lavorativi e/o informali e/o con attestazioni conseguite in situazioni di apprendimento formale, interessate ad ottenere un documento di formalizzazione e certificazione.

1.4. I soggetti impegnati nell'attuazione

La Regione, a fronte della configurazione che assumerà la domanda di formalizzazione e certificazione delle competenze e che sarà rilevata da un apposito monitoraggio, definirà, in accordo con le parti sociali, il profilo del sistema di attuazione ed autorizzerà i soggetti a farne parte purché in possesso dei requisiti definiti.

L'attuazione del processo precedentemente descritto è attribuita, in prima applicazione, ai soggetti accreditati del sistema formativo, titolati per legge (L.R. 12/03) a svolgere questa funzione e investiti istituzionalmente del compito di produrre saperi professionali.

In raccordo con le Amministrazioni provinciali potranno essere valutate iniziative di attivazione del processo di formalizzazione delle competenze presso i servizi per l'impiego, in risposta a specifiche richieste di cittadini.

Possono gestire il processo anche enti non accreditati che abbiano sviluppato un'attività formativa correlata agli standard del SRQ ed ottenuto dalla Regione o dalle Province una specifica autorizzazione alla "formalizzazione e certificazione delle competenze" in esito a tale attività (L.R. 12/03, art. 34).

I Soggetti accreditati rappresentano, nel territorio, luoghi conosciuti, identificati con tipologie di formazione o di competenze, strutturalmente in grado di operare in logica di servizio. Inoltre, per le persone che provengono da percorsi formativi, sono soggetti in grado di assicurare rapidità e semplicità di accesso e fruizione della certificazione.

Questi enti, che svolgono attività formative finalizzate al conferimento di certificati (competenze o qualifica) realizzano, oltre a queste attività, le seguenti fasi: accoglimento della richiesta; formalizzazione delle conoscenze e delle capacità; certificazione delle competenze. Realizzano, inoltre, le attività di Consulenza individuale necessarie a supportare le persone, in particolare quelle che vengono dal mondo del lavoro, nella costruzione del percorso che porta alla formalizzazione e alla certificazione delle competenze.

La realizzazione del processo di Formalizzazione e Certificazione delle competenze è affidata a due diversi ruoli, distinti per funzioni, competenze, responsabilità.

Il ruolo che rappresenta il riferimento procedurale e organizzativo per l'attuazione dell'intero processo è rappresentato dal *Responsabile della formalizzazione e certificazione delle competenze*. Già previsto dall'attuale sistema di accreditamento, ha la responsabilità di assicurare che l'intero processo venga realizzato nel rispetto delle procedure previste e con attenzione alle esigenze e alle caratteristiche delle persone.

Il Responsabile della formalizzazione e certificazione delle competenze possiede competenze tecnico-professionali relative alla gestione del processo, alla relazione con l'utente, alle norme e alle procedure amministrative pertinenti. Le sue competenze sono definite secondo gli standard del SRQ e coerentemente certificate. I soggetti formativi nominano il proprio Responsabile e lo comunicano alla Regione che lo inserisce in uno specifico elenco regionale. La presenza del Responsabile costituisce requisito per l'autorizzazione da parte della Regione allo svolgimento delle attività previste dal processo di Formalizzazione e Certificazione delle competenze.

Gli *esperti* che effettuano la valutazione delle competenze sono di due tipi:

- un primo tipo di esperti si caratterizza per possedere competenze riferibili ad aree professionali (ed eventualmente a specifiche qualifiche) maturate nel sistema del lavoro o delle professioni;
- un secondo tipo di esperti è costituito da persone che possiedono competenze riferibili ai processi valutativi. Si tratta di esperti che hanno maturato le competenze nell'ambito del sistema formativo e operano, di norma, presso il centro che gestisce il processo di formalizzazione e certificazione delle competenze.

L'esperto di processi valutativi effettua l'accertamento tramite evidenze per cui si avvarrà, se necessario, del supporto di un esperto di area professionale.

Una commissione composta di esperti di area professionale/qualifica e di un esperto di processi valutativi effettua l'accertamento tramite esame.

Gli esperti svolgono una funzione per conto della Regione e sono responsabili della corretta applicazione delle procedure previste per l'accertamento tramite evidenze e l'accertamento tramite esame.

In riferimento al SRFC la Regione svolge una funzione di indirizzo, regolazione, monitoraggio e supporto all'applicazione del sistema.

La Regione *indirizza* il sistema, nel senso che ne definisce le caratteristiche e modalità di funzionamento.

Regola il sistema, autorizzando gli enti allo svolgimento delle attività, stabilendo i criteri per la costituzione degli elenchi regionali dei componenti delle commissioni, gli standard di riferimento e le modalità della sua alimentazione (Reperitorio UC RER), il format minimo di alcuni strumenti utilizzati nel processo di certificazione e le relative modalità di revisione, il format dei documenti rilasciati e le relative modalità di revisione.

Monitora il funzionamento del sistema e in particolare effettua statistiche sul funzionamento del sistema, realizza audit periodici, realizza controlli a campione, acquisisce reclami inerenti disfunzioni, assume provvedimenti finalizzati a garantire la correttezza.

Supporta l'applicazione del sistema mediante lo sviluppo di azioni finalizzate all'apprendimento di una cultura regionale condivisa sulla certificazione e iniziative finalizzate alla qualificazione di alcune figure-chiave del sistema (Responsabili della formalizzazione e certificazione, esperti).

La Regione, inoltre, assicura la registrazione, archiviazione e riproducibilità delle informazioni rilevanti ai fini di utilizzo da parte del cittadino delle schede e dei certificati rilasciati.

In fase di prima applicazione le funzioni sopra indicate sono svolte dalla Regione; successivamente, specifiche funzioni potranno essere delegate alle Province secondo quanto verrà a proposito stabilito.

Il SRFC prevede due forme di accertamento, che prevedono attività e risultati differenti: l'accertamento tramite evidenze e l'accertamento tramite esame.

1.5. L'accertamento tramite evidenze

Le evidenze sono delle prove di conoscenza e capacità esercitate, rapportabili agli standard del SRQ. Esse si connotano in modo diverso a seconda che siano state acquisite in esito ai percorsi formativi oppure attraverso l'esperienza (maturata in contesti lavorativi e/o informali e/o con attestazioni rilasciate in esito a percorsi di apprendimento formali).

L'accertamento tramite evidenze è una fase del processo di formalizzazione e certificazione delle competenze propedeutica alla formalizzazione delle competenze su scheda ed all'accertamento tramite esame.

Si tratta di una fase che, indipendentemente dal fatto che riguardi persone che

provengano da un percorso formativo di cui vanno accertate le competenze in esito oppure persone di cui vanno accertate le competenze acquisite attraverso esperienza maturata in contesti lavorativi e/o informali e/o attestazioni conseguite in situazioni di apprendimento formale, è *sempre* presente nel processo.

Ai fini dell'accertamento le evidenze vengono riportate in un *dossier delle evidenze da percorso formativo*, prodotto dal soggetto gestore dell'intervento utilizzando un apposito format allo scopo predisposto; nel dossier sono indicate le *evidenze* rapportabili agli standard previsti dal SRQ (prove di verifica che permettono di apprezzare gli apprendimenti previsti in esito al modulo o unità formativa messe in diretta relazione con gli standard di riferimento del percorso formativo costituiti dal SRQ).

Il *dossier delle evidenze da esperienza* è prodotto dalla persona interessata alla formalizzazione e certificazione delle competenze con il supporto previsto nella fase di consulenza individuale; nel dossier, anche in questo caso avente un format appositamente predisposto, sono indicate le evidenze rapportabili agli standard previsti dal SRQ rispetto a cui è richiesta la formalizzazione e certificazione delle competenze.

1.6. L'accertamento tramite esame

L'accertamento delle competenze tramite esame è affidato ad una commissione appositamente costituita. La commissione è la stessa sia nel caso di certificazione di competenze acquisite in esito ai percorsi formativi, sia di competenze altrimenti acquisite attraverso esperienza maturata in contesti lavorativi e/o informali e/o attestazioni conseguite in situazioni di apprendimento formale.

Inoltre, ha la stessa configurazione e segue le stesse regole di funzionamento sia che accerti tramite esame le competenze riferite a singole UC, sia che accerti quelle riferite a qualifiche.

La commissione è composta da tre commissari, di cui due esterni ed uno interno all'ente autorizzato. I componenti della commissione sono nominati dal Responsabile della formalizzazione e certificazione delle competenze dell'ente autorizzato. I commissari esterni, aventi competenze riferibili ad aree professionali/qualifiche, sono individuati secondo una procedura trasparente all'interno di un elenco regionale appositamente costituito e decretato.

Il commissario interno, avente competenze relative ai processi valutativi, è individuato tra le risorse dell'ente.

L'ammissione, sia per coloro che provengono dal percorso formativo sia per coloro che provengono dall'esperienza lavorativa, avviene sulla base delle conoscenze e capacità accertate attraverso le evidenze e riportate nella scheda relativa. Tale scheda costituisce requisito per la partecipazione all'esame.

Il responsabile della certificazione individua, secondo una modalità trasparente, possibilmente assistita da strumenti informatici, i commissari esterni, contattandoli, verificandone la disponibilità, convocandoli per le riunioni preparatorie

alla sessione d'esame; contestualmente il Responsabile individua il commissario interno con competenze relative ai processi valutativi.

La commissione si riunisce in prima convocazione, nomina il proprio Presidente e ne informa il Responsabile della formalizzazione e certificazione; questi formalizza la nomina della commissione e del Presidente e invia la comunicazione all'amministrazione competente per piano.

L'amministrazione ha a disposizione dieci giorni lavorativi per recepire la formalizzazione; scaduto questo periodo, in base al principio del silenzio-assenso, la commissione può ritenersi autorizzata a procedere nei suoi lavori.

Gli esami consistono in prove pratiche che devono riflettere una simulazione lavorativa professionale, integrate da colloqui orali. L'oggetto delle prove pratiche concerne attività osservabili e valutabili ai fini dell'accertamento di una o più UC o della qualifica.

I colloqui sono centrati sulle modalità di svolgimento delle prove pratiche, in particolare nei casi in cui il processo di lavoro, oggetto delle prove, presenti aspetti prevalentemente cognitivi e impliciti e, quindi, possa rivelarsi opportuno richiedere la verbalizzazione/esplicitazione di alcune attività realizzate e/o la motivazione di decisioni prese.

Possono essere valutate le competenze collegate ad una stessa UC o ad un insieme di UC anche con prove aventi diversi oggetti purché siano tra loro equivalenti, in termini di complessità, applicando, in fase di progettazione delle prove, metacriteri di riferimento definiti allo scopo.

Sulla base di quanto rilevato, la commissione individua l'oggetto delle prove di esame ed i criteri per definire l'accettabilità della prestazione. Oggetto e criteri devono essere adeguati ad accertare le competenze dei candidati, indipendentemente dalla loro provenienza e in coerenza con gli standard rappresentati dal SRQ.

La commissione affida la progettazione di dettaglio delle prove (almeno due batterie omogenee tra loro) al commissario avente competenze nei processi valutativi; esamina, in una successiva sessione, le prove progettate, le modifica e/o le approva.

L'esame si conclude con una valutazione di idoneità al conseguimento, a seconda dei casi, della Certificazione di competenze o di Qualifica.

Nel caso di valutazione di mancata idoneità al conseguimento della Certificazione delle competenze, alle persone viene rilasciata la Scheda relativa alle conoscenze e capacità.

Nel caso di valutazione di mancata idoneità al conseguimento della Qualifica alle persone possono essere conferiti, se le relative competenze sono state accertate, uno o più Certificati di competenze.

1.7. Il sistema regionale delle qualifiche (SRQ)

La Regione, nell'intento di consentire alle persone il riconoscimento e l'utilizzo delle competenze comunque acquisite in attuazione della Legge Regionale n. 12/2003, "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per

ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro", ha completamente ridefinito il proprio sistema di qualifiche regionali, i relativi standard formativi, i criteri, le modalità e le procedure per il riconoscimento e la certificazione delle competenze.

Il Sistema Regionale delle Qualifiche è il risultato di un'analisi approfondita del sistema professionale del territorio regionale, condotto di concerto con le parti sociali allo scopo di ricomporre un Repertorio di qualifiche che prendesse a riferimento figure significative per il tessuto economico-produttivo della Regione. Al nuovo sistema corrispondono nuove modalità di certificazione che prendono in esame le competenze acquisite sia in contesti di apprendimento formale (percorsi formativi) sia in contesti non formali (esperienza lavorativa).

La centralità posta sul concetto di standard professionale e un adeguato servizio di formalizzazione e certificazione delle competenze consentono, quindi, di intendere la qualifica non più come titolo formativo, bensì come titolo professionale formale: attribuibile alla singola persona; assegnato attraverso un processo regolamentato dalla Regione; acquisibile con un atto unico o con la somma di certificazioni parziali, ottenibili attraverso percorsi di apprendimento diversi, in momenti differenti della vita; registrabile nel "Libretto formativo del cittadino".

È possibile integrare ed aggiornare il Repertorio delle qualifiche regionali attraverso un monitoraggio costante ed una specifica procedura sorgente che consente di mantenerlo adeguato e rispondente alle dinamiche socio-economiche e produttive del territorio regionale.

Le competenze riconducibili al SRQ sono, allo stesso tempo, esercitate ed esercitabili sul lavoro, formate e formabili nel sistema della istruzione-formazione, acquisite ed acquisibili dalle persone nelle situazioni e nei percorsi formativi e/o professionali e/o sociali e/o individuali. La prospettiva è l'integrazione tra istruzione-formazione-lavoro.

La qualifica professionale regionale:

1. è un titolo professionale e formale attribuito alla persona. È un titolo professionale (non un titolo formativo), nel senso che qualifica professionalmente una persona per le attività professionali esercitate-esercitabili nel mondo del lavoro. È un titolo formale, nel senso che certifica ufficialmente il possesso da parte di una persona degli standard di competenza minimi caratterizzanti la figura professionale del SRQ ed è regolato da atti ufficiali-pubblici-istituzionali;
2. certifica il possesso di competenze comunque e ovunque acquisite. Le competenze sono dimensione costitutiva e fondante della qualifica che attesta competenze (e non curricula o percorsi formativi) comunque e ovunque apprese in situazioni e contesti formativi e/o professionali e/o sociali e individuali;
3. è assegnata attraverso un processo regolamentato dalla Regione, il Sistema regionale di Formalizzazione e Certificazione (SRFC). È un processo disposto per dare affidabilità, trasparenza, spendibilità, riconoscibilità agli attestati rila-

sciati, che prevede un accertamento tramite evidenze seguito da un accertamento tramite esame;

4. è acquisibile attraverso:
 - un atto unico di certificazione, relativo all'insieme delle competenze della figura. L'atto unico rilascia il Certificato di Qualifica Professionale,
 - a somma di certificazioni parziali, che si possono ottenere attraverso percorsi di apprendimento diversi (all'interno di sistemi di istruzione-formazione-lavoro), in momenti differenti della vita. Le certificazioni parziali rilasciano Certificati di Unità di Competenza, che rispondono all'esigenza di attestare apprendimenti parziali, capitalizzabili per il conseguimento del Certificato di Qualifica.

La Qualifica viene registrata nel Libretto formativo individuale, così come i titoli e le altre certificazioni conseguite ai sensi dell'art. 6 della L.R. 12/2003.

2. VENETO

2.1. L'azione di sistema

“Riconoscere e certificare le competenze” è un'iniziativa che coinvolge 47 progetti, tramite la quale la Regione del Veneto promuove interventi sperimentali, preceduti da un'azione di ricerca, volti ad individuare processi, linguaggi e strumenti utili alla costruzione di un sistema regionale di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite dal cittadino. La necessità di certificare non solo titoli di studio, ma anche e soprattutto le competenze acquisite dalla persona in contesti diversi (lavoro e vita quotidiana) da quelli tradizionali (scuola e università) è richiamata anche nel “Rapporto sul futuro della formazione in Italia”, curato dalla Commissione istituita dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dalle più recenti raccomandazioni europee.

Sono impegnati nella realizzazione dei progetti oltre 500 soggetti tra titolari e partner e 1200 operatori del sistema Istruzione Formazione Lavoro. Nella fase di realizzazione della sperimentazione sono coinvolti oltre 4500 persone tra studenti del secondo ciclo, allievi di percorsi universitari e master, adulti occupati, inoccupati e disoccupati. Due sono tipi di progetti:

- Linea A - Descrizione dei risultati di apprendimento in ambiti formali di apprendimento.
- Linea B - Riconoscimento e certificazione delle competenze in ambiti non formali e informali di apprendimento.

Nell'ambito di questa importante iniziativa, si stanno sviluppando vari modelli, che tendono a convergere verso un approccio comune, pur se differenziato.

Presentiamo alcuni elaborati e, poi, uno schema di riferimento per la convergenza dei modelli.

2.2. CESAR - Progetto certificazione delle competenze

Il progetto “Investiamo per il vostro futuro” si occupa del riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite in ambiente di lavoro dagli occupati in contratto di apprendistato.

Esso intende favorire il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale delle competenze acquisite sul posto di lavoro dagli apprendisti occupati nell'artigianato e nel terziario, che in particolare svolgono in azienda l'attività formativa professionalizzante (formazione interna assistita). Il contratto di apprendistato risulta una delle modalità più utilizzate nell'ambito della micro e piccola impresa per assumere nuovo personale, senza distinzioni di rilievo tra settori e province.

I territori provinciali coinvolti sono: Belluno, Padova, Rovigo, Treviso, Venezia, Verona, Vicenza.

In fase di sperimentazione del modello e degli strumenti sviluppati sono stati coinvolti come destinatari finali i soggetti che hanno bisogno di ottenere una convalida/certificazione delle competenze acquisite in ambiente di lavoro anche in funzione dell'acquisizione di una qualifica, laddove l'esperienza lavorativa possa essere considerata prerequisito di accesso alla formazione prevista in preparazione dell'esame.

Il progetto ha voluto prendere in esame, a partire dalle raccomandazioni europee e dagli obiettivi individuati dal parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea, i diversi strumenti che costituiscono il quadro di riferimento per la costruzione di modelli e strumenti di riconoscimento delle competenze comunque acquisite.

In particolare saranno presi a riferimento il Quadro europeo delle qualifiche (EQF) e la sua declinazione a livello nazionale e gli studi e principi guida diffusi a livello europeo attorno al tema della validazione degli apprendimenti acquisiti in ambiti non formali ed informali. Saranno, inoltre, valorizzate buone prassi e capitalizzati i risultati emersi in precedenti esperienze dei partner di progetto.

Gli strumenti e le procedure che saranno individuate e sviluppate dovranno avere caratteristiche tali da garantire la standardizzazione e la trasferibilità del modello a più sistemi, consentendo, inoltre, di esprimere risultati confrontabili con quanto prodotto negli altri progetti nei quali sono impegnati i partner di progetto. Seminari e workshop saranno realizzati per favorire la cooperazione e la condivisione di risultati e prodotti.

Il progetto si articola in 5 interventi:

- *Ricerca di buone pratiche per il riconoscimento delle competenze.* L'intervento è finalizzato al reperimento delle buone pratiche in tema di riconoscimento e certificazione delle competenze al fine di definire la base di partenza per la predisposizione di modelli per la sperimentazione.

- *Ideazione ed elaborazione di modelli e strumenti e loro sperimentazione.* L'intervento prevede la progettazione di strumenti di riconoscimento e validazione delle competenze che verranno sperimentati in situazioni di apprendimento non formale e informale.
- *Interventi di accompagnamento.* L'intervento ha la finalità di sviluppare le competenze dei destinatari diretti sia dal punto di vista degli strumenti e modelli da utilizzare che degli elementi che devono caratterizzare una significativa attività di sperimentazione.
- *Attività di promozione e diffusione dei risultati del progetto.* L'intervento ha come obiettivo la promozione delle attività del progetto al fine di darne ampia diffusione, agevolando così il reperimento dei destinatari finali e di diffonderne, a conclusione delle attività, i risultati, i prodotti e le buone prassi sperimentate.
- *Attività di coordinamento e gestione del progetto.* L'intervento fa riferimento all'esigenza di sviluppare, coordinare le attività di progetto, verificarne l'andamento dal punto di vista quantitativo e qualitativo, pianificare e gestire gli aspetti economici e finanziari.

2.3. Metàlogos

Il progetto è stato gestito da Metàlogos s.c. in partenariato con Unione Regione Veneto - Confcooperative, Università degli studi di Padova, Provincia di Belluno, Consorzio Impresa Sociale 3 Venezie, Irecoop Veneto, SIPAP Veneto - Società Italiana Psicologi Area Professionale.

Le figure che in questo momento il settore sociale e, in particolare, la cooperazione richiede necessitano di competenze che vanno dalla capacità di gestire l'organizzazione, anche in ambiente complesso e in evoluzione come quello cooperativo, a quella di accudimento.

Competenze che spesso non costituiscono oggetto di apprendimento formale, ma derivano da esperienze lavorative e più in generale di vita. Esempi sono lo psicologo o l'educatore professionale che svolgono funzioni di amministratore/gestore organizzativo in realtà eterogenee e complesse; la madre di famiglia che cerca di riqualificarsi con un corso per OSS per entrare/rientrare nel mondo del lavoro; il volontario con un'esperienza in un SS che vuole trasformare in professione.

Figure di questo tipo incontrano difficoltà a ritrovare nelle proprie esperienze passate elementi che permettano loro di riconoscersi in possesso di competenze idonee alla nuova attività e per questo necessitano di un'azione di accompagnamento/riconoscimento delle proprie competenze da parte di un operatore adeguatamente formato; di esprimere le proprie esperienze con modalità che permettano il riconoscimento da parte di terzi delle competenze conseguentemente sviluppate; di dimostrare/certificare crediti formativi spendibili all'interno dei percorsi formativi o di istruzione in cui intendano rientrare/entrare. Il Progetto ha affrontato il compito attraverso due linee di ricerca:

1. la prima, attraverso l'adattamento e la sperimentazione nel contesto cooperativo sociale di un sistema di Bilancio e portfolio di competenze⁴;
2. la seconda ha sviluppato e sperimentato uno strumento per la valutazione/autovalutazione del possesso di una serie di competenze trasversali ritenute rilevanti per chi opera o intende operare nella cooperazione sociale attuale⁵.

2.4. La “Rete veneta delle competenze”

Cinque reti si sono riunite a loro volta in un consorzio denominato “Rete veneta delle competenze” coordinata dall'ITIS Barsanti; si tratta di:

- ITIS Barsanti di Castelfranco Veneto;
- ITSCT Einaudi di Padova;
- IS Ruzza Pendola di Padova;
- IS Marco Polo di Verona;
- IPSIA Garbin di Schio.

Il consorzio ha condiviso il medesimo Comitato Tecnico Scientifico e lo stesso modello di descrizione, valutazione e certificazione delle competenze.

Anche il Liceo Brocchi, pur non appartenendo al Consorzio, ha seguito un modello molto simile e per certi versi sovrapponibile di descrizione dei risultati di apprendimento dei profili liceali.

Ai partenariati di rete partecipano circa 150 enti, tra scuole, CFP, associazioni datoriali e professionali, Enti del territorio.

Nelle diverse attività è coinvolto quasi un migliaio di docenti delle diverse province del Veneto.

Per la descrizione dei risultati di apprendimento si sono presi come riferimento i profili in uscita previsti dai Regolamenti di riordino della scuola secondaria di secondo grado del 2010.

Si è scelto come strumento di descrizione la “rubrica” costituita da tre sezioni:

- *sezione A*: descrizione del percorso formativo in termini di competenze, abilità e conoscenze. Le competenze di riferimento sono quelle previste dal DM 139/07 per il biennio e dai Regolamenti del 2010; per i CFP, le competenze comuni sono quelle del DM 139/07 sull'obbligo di istruzione e quelle dell'Accordo Stato Regioni del 05.02.2009 come competenze di profilo. Le abilità e le conoscenze relative alle competenze dei Regolamenti 2010, sono state ricostruite a partire dalle Linee Guida per i Licei; da documenti di lavoro delle Commissioni Ministeriali per i Tecnici e i Professionali. Le competenze co-

⁴ Documentati nel volume A. SERBATI e A. SURIAN (2011), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo*, Cleup, Padova.

⁵ ORZES RUDY - ALVARO PRA BALDI (2011), *Sperimentazione di uno strumento per la valutazione di competenze trasversali nel sociale in situazione esperienziale e lavorativa*, Cleup, Padova.

muni, per tutti gli ordini di scuola, sono state raggruppate nelle otto competenze chiave europee, delle quali sono diventate competenze specifiche.

- *Sezione B*: nella sezione B vengono esplicitate le “evidenze”, ovvero le categorie di performance che esplicitano la competenza agita; i saperi essenziali, ovvero le conoscenze, i contenuti, i concetti che vengono ritenuti irrinunciabili; i compiti significativi, ovvero gli esempi di compiti che si possono affidare agli allievi perché agiscano in termini di competenza.
- *Sezione C*: i livelli di padronanza della competenza formulata sul modello EQF. Una breve descrizione rende conto delle conoscenze, delle abilità e del grado di autonomia e responsabilità con cui vengono agite sui primi quattro livelli EQF (tre per la formazione professionale). I livelli di padronanza sono strumento essenziale per la valutazione e certificazione delle competenze.

Sono state costruite Unità di apprendimento con focus prevalente sulle competenze comuni e UDA con focus prevalente sulle competenze di profilo. Le UDA sono corredate di consegna agli allievi, piano di lavoro, diagramma di Gantt, esempio di griglia per la valutazione delle dimensioni di processo. Nei diversi progetti sono state messe a punto “prove esperte” per la valutazione delle competenze, sperimentate realmente nelle classi nella primavera del 2011.

Tutti i materiali sono visibili sul sito “Piazza delle competenze”⁶.

2.5. Schema di riferimento per una possibile convergenza

Il lavoro di monitoraggio e coordinamento ha portato, in fase intermedia, ad una restituzione delle prassi considerate, contestualizzata sia rispetto all’obiettivo del presente bando, sia rispetto alle linee metodologiche e agli strumenti che via via venivano indicati dai progetti.

Le linee guida ed i repertori degli strumenti indicati nei progetti sono stati analizzati al fine di individuare gli elementi ricorrenti, rispetto a: esplicitazione del processo, indicazione in merito a repertori e standard di riferimento, individuazione degli strumenti; ciò nella prospettiva del massimo grado di elementi comuni o, comunque, compatibili/confrontabili/sovrapponibili.

Si indicano gli elementi comuni che consentono di passare dalla logica delle prassi a quella di una linea guida convergente:

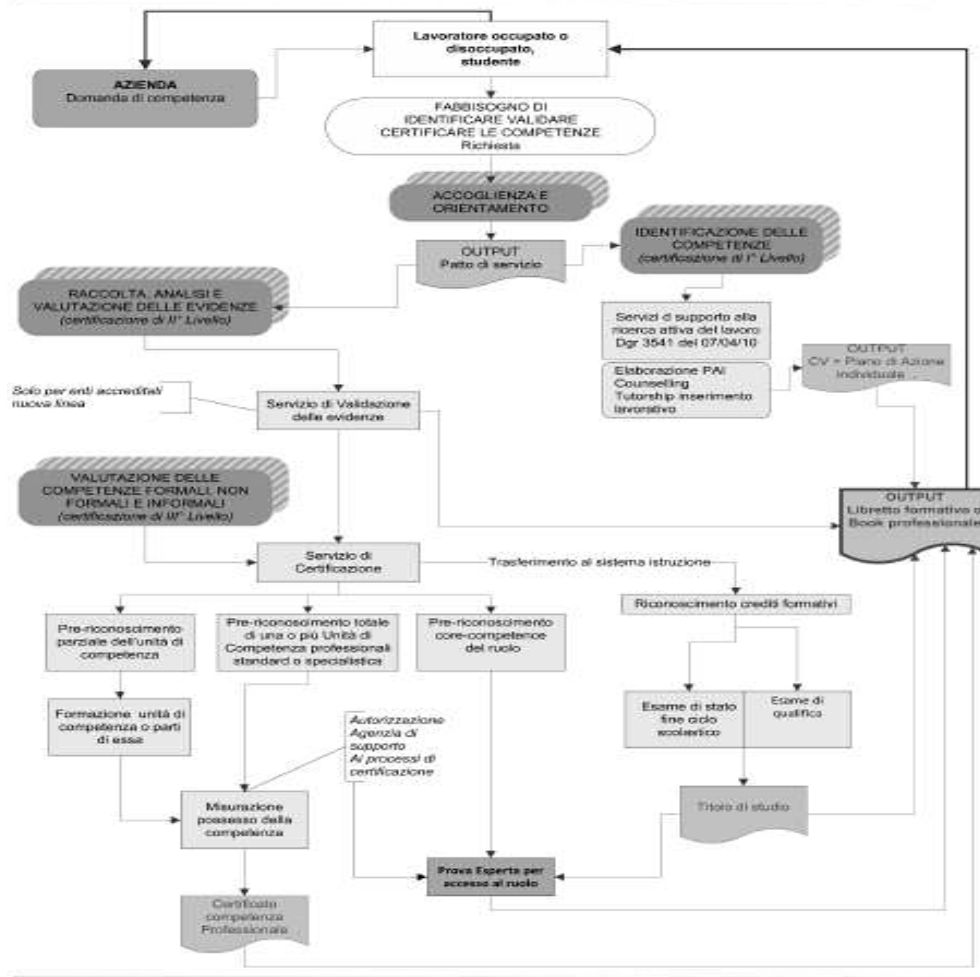
- Definizione del concetto di competenza; utilizzo di sintassi e format descrittivi delle competenze.
- Articolazione del processo di certificazione in fasi.
- Individuazione di strumenti a supporto di ciascuna fase.
- Riferimento a repertori di competenze o standard (ISFOL, di settore, Competenze chiave di cittadinanza, ecc.).

⁶ http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_la_descrizione_valutazione_e_certificazione_delle_competenze

- Indicazione di quali competenze certificare (competenze specifiche di un profilo; competenze individuate dalla Riforma quali RdA dei nuovi profili in uscita dagli istituti tecnico/professionali).
- Individuazione dei soggetti deputati a verificare/validare/certificare le competenze (commissioni; esperti di settore; esperti di valutazione, orientatori, ecc.).
- Ruolo dei valutatori (indipendenza; preparazione specifica).
- Distinzione di almeno due operazioni: analisi delle evidenze; valutazione delle competenze (prove/simulazioni; osservazione diretta sul campo).
- Rilascio di un documento di formalizzazione (portfolio/dossier; Libretto; Certificato).

Alla luce di questo, emerge un possibile schema di processo convergente di certificazione delle competenze formali, informali e non formali:

Processo di certificazione delle competenze formali, informali e non formali



3. PIEMONTE

3.1. Il sistema degli standard formativi

Gli standard formativi della Regione Piemonte costituiscono quell'insieme di regole che governano la descrizione delle qualifiche in esito ai percorsi di formazione professionale, le modalità didattiche di erogazione dei corsi, i requisiti d'accesso e le modalità di certificazione. Essi si riferiscono in sostanza ai modelli per competenze; con il termine "competenze" si fa riferimento a:

- la combinazione di capacità, supportate da saperi, e atte ad attivare strategie tecniche e comportamentali;
- posseduti dal soggetto in un determinato ambito e ad un determinato livello; competenze, ambiti di riferimento e livelli sono definiti per convenzione e con il proposito di identificare le Unità base di competenza in cui può essere articolata e su cui si fonda l'esercizio di una professione e dei diritti di cittadinanza;
- riconoscibili e certificabili sulla base del riferimento ad un quadro generale di classificazione delle competenze assunto a livello regionale, con un elevato grado di coerenza con analoghi strumenti adottati in altre regioni, oltre che a livello nazionale ed europeo;
- che possono essere conseguiti durante percorsi formativi di ogni tipo, nella vita sociale ed in quella professionale.

Tali competenze si apprendono contestualmente in una serie di "attività" (e analogamente, viene certificato che la persona sa svolgere quelle attività), declinate in azioni, anche loro supportate da saperi e definite per livelli, riferiti all'autonomia nello svolgimento delle medesime.

Lo schema di riferimento per coniugare attività e competenze, nel sistema piemontese, è costituito dalla scheda "matrice" all'interno del sistema informativo "collegamenti".

La funzione della scheda è molteplice:

- permette di definire attività in termini di azioni, osservabili dall'esterno e di definire le competenze come un mix, che definisce "il filmato" interno che la persona si fa, le strategie che attiva e che sono trasferibili, in contesti analoghi, con adeguato aggiornamento e ricontestualizzazione.
- Permette, tramite gli incroci compatibili, tra livelli di competenze e livelli di attività, di definire agevolmente i sei livelli europei di certificazione.
- Permette:
 - l'attestazione delle attività da parte del datore di lavoro, con i diversi gradi di autonomia;
 - l'autocertificazione degli apprendimenti informali, sempre tramite la descrizione delle attività. Infatti, attività ed azioni, in quanto osservabili e corri-

- spondenti ad un linguaggio comune, non richiedono, per essere descritte, conoscenze teoriche sull'argomento competenze;
- la ricostruzione, da parte di tecnici esperti delle competenze sottese, attestabili direttamente o a seguito di specifiche prove mirate.

La declinazione delle competenze in capacità e delle attività in azioni:

- permette anche una certificazione parziale (di capacità riferite alle competenze e di azioni riferite ad attività) atto a rendere ogni percorso formativo certificabile in positivo, anche se non viene raggiunto in pieno il risultato atteso;
- permette di predisporre futuri aggiornamenti, sia in termini di attività che in termini di competenze.

I singoli incroci tra competenze ed attività costituiscono le Unità di competenza (U.C).

La correlazione tra attività e competenze e la declinazione di entrambe, rispettivamente in azioni e capacità è anche utile a favorire la personalizzazione dei percorsi formativi; l'introduzione di un sistema di standard di competenza deve produrre innanzitutto un più alto grado di "diversificazione e flessibilità dei percorsi formativi al fine di rispondere ai bisogni individuali e sviluppare le attitudini individuali" (Presidenza dell' UE, Consiglio informale dei Ministri dell'educazione, 3-4 ottobre 2003); tale utilizzo risulta particolarmente utile sia nei cosiddetti percorsi "destrutturati", rivolti ad utenze "difficili" che necessitano una personalizzazione del percorso, sia per la stesura del Piano formativo individuale in apprendistato.

3.2. Il sistema informativo della Regione Piemonte

Il sistema informativo regionale, nel suo complesso, supporta l'intero processo, la suddivisione in componenti consente di articolare l'intervento su vari livelli di dominio e di connetterli tra di loro.

Il sistema COLLEGAMENTI si riferisce a:

- la descrizione dei profili per competenze;
- il loro raccordo con i codici ISTAT e ISCO e ATECO e, quindi, anche alle analisi su fabbisogni professionali delle aziende;
- la predisposizione di percorsi formativi per competenze, aventi in esito i profili formativi o una loro parte;
- l'erogazione delle prove finali di qualifica e delle prove per le singole competenze ed il supporto alla valutazione (anche delle prove pratiche);
- la banca dati di competenze e attività, utilizzabili anche:
 - per la certificazione del non formale e dell'informale,
 - per la descrizione dei percorsi formativi,
 - per l'implementazione delle prove di certificazione,
 - per l'interfaccia con i centri per l'impiego.

In quanto sistema dedicato espressamente alle competenze, è utilizzabile da tutti gli altri sistemi informativi nel momento in cui entra in gioco l'oggetto competenze.

In particolare, per quanto riguarda la formazione professionale, si interfaccia con i sistemi S.INF.O.D. e LIBRA. Il motore competenze è una specifica applicazione dell'interazione dei tre sistemi, che consente, a partire dal nominativo dell'allievo, di ricostruire tutte le certificazioni possedute, di raffrontarle con i profili in collegamenti e di rilasciare un'attestazione complessiva riferita ad uno o più profili. Può essere utilizzato anche come motore per l'interazione di sistemi diversi (ad esempio, il Sistema Informativo Lavoro) con il sistema dedicato alle competenze. Costituisce il nocciolo dell'informatizzazione del libretto formativo del cittadino.

Il modello proposto ha lo scopo di concretizzare una prassi operativa e una metodologia di modellamento che consentano di definire un repertorio condiviso (e confrontabile) di Competenze funzionali alla gestione di specifiche Attività.

Le Competenze sono definite come descrizioni legate ad oggetti linguistici, per cui non possono essere considerate come descrittori assoluti, a-temporali, a-contestuali. Sono descrizioni "fatte da un osservatore", considerato come referente epistemologico. Tale assunto presuppone che la realtà sia auto-etero riferita ed in continuo mutamento.

La struttura descrittiva delle Competenze permette di definire sia le Competenze/Attività specifiche di una data professionalità, sia quelle che supportano l'acquisizione delle aree trasversali, comuni, di base, relative all'orientamento, alle pari opportunità ... che non identificano una specifica professione, ma che consentono di gestire rapporti lavorativi e non a più ampio spettro.

Nel primo caso, nel presente documento, ci si riferisce ai Profili, nel secondo si parlerà di Obiettivi, per cui d'ora in avanti verrà adottata la dicitura Profilo/Obiettivo.

Per poter descrivere un Profilo/Obiettivo è necessario delineare cinque caratteristiche essenziali:

- le Attività (declinate in Azioni) che danno via al flusso operativo specifico del Profilo/Obiettivo;
- le Competenze (declinate in Capacità) che concorrono a gestire le Attività;
- gli Argomenti che identificano le grandi tematiche cui ci si dovrà riferire;
- i Focus di Valutazione che concorrono a certificare le performance attese;
- le correlazioni/interazioni tra Attività e Competenze (la Matrice).

Riassumendo, si può affermare che le Competenze possono emergere nel momento in cui un osservatore mette in relazione:

- un'Attività da svolgere;
- due o più attori che svolgano indipendentemente tale Attività;
- strumenti e metodi per l'osservazione e la comparazione delle performance,

ma, al contempo, sono intrinsecamente legate a:

- specifici saperi capaci di rendere trasferibili le esperienze passate;
- valori capaci di offrire uno sfondo di riferimento.

Inoltre, le Competenze:

- sono riferibili a specifiche culture;
- sono oggetti negoziabili (e quindi, in certa misura, trasferibili e trasmissibili);
- hanno gradi diversi di a-contestualità.

3.3. Modello di didattica per competenze

La Regione Piemonte non presenta in prima istanza un modello di didattica “regionale”, ma l’impianto così congegnato di standard formativi impone di fatto l’approccio descrittivo neurolinguistico adottato all’intero sistema.

Tutto ciò assume una prospettiva generale di valore etico-sociale, connessa ai diritti formativi dei cittadini, ma porta con sé come risultato la burocratizzazione (pur se con un linguaggio non più solo amministrativo, ma con una neo-lingua specialistica) del sistema e la riduzione della cultura progettuale degli operatori che diventano di fatto compilatori di schemi che dovrebbero rappresentare la realtà dell’azione didattico-formativa, ma in effetti finiscono per sostituirsi ad essa.

Tale normativa va, infatti, nella direzione dell’integrazione dei sistemi dell’istruzione, formazione professionale e lavoro, nell’ottica di un pluralismo istituzionale, con l’obiettivo di garantire al cittadino il diritto all’apprendimento durante tutto l’arco della vita, al lavoro ed allo sviluppo professionale, mette costantemente l’accento sul passaggio concettuale della certificazione per competenze.

La crescita costante delle competenze individuali è il risultato dell’esercizio pieno ed effettivo dei diritti di cittadinanza e dell’esistenza di adeguati livelli di qualità della vita sociale e professionale.

Tale obiettivo presuppone l’attuazione di una politica di integrazione delle politiche e dei sistemi dell’istruzione, della formazione e del lavoro.

Pertanto, l’asse degli standard formativi viene spostato sul *sistema di certificazione delle competenze e di riconoscimento dei crediti*, quale strumento per “rendere certe”, ovvero definite, classificate e riconosciute in maniera e con linguaggio condiviso tra tutti i sistemi, le competenze acquisite dall’individuo.

Lo sviluppo del confronto a livello della Regione e il processo di sviluppo del sistema degli standard formativi per competenze ha, infatti, la duplice funzione:

- di costituire dei riferimenti certi, anche se evolvibili, a livello regionale:
 - per il cittadino, che si trova ad attraversare i sistemi di istruzione, formazione e lavoro;
 - per le imprese, che hanno la necessità di poter “leggere” le competenze acquisite dal lavoratore in un unico linguaggio, per quanto diversi siano i sistemi che il medesimo lavoratore ha attraversato e riattraversato lungo l’arco della vita;

- per gli operatori dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro, che devono rispondere al cittadino sia con il rilascio delle certificazioni per competenze (in alternanza per la scuola, in tutti i percorsi per la formazione professionale, compresi quelli in apprendistato, nei tirocini formativi e di orientamento per quanto riguarda il sistema lavoro), sia con la concessione di crediti in ingresso (per quanto riguarda istruzione e formazione) sia con la “lettura” da parte del sistema delle competenze acquisite dal cittadino, al fine di determinarne l’occupabilità e/o la necessità di riqualificazione. Per gli operatori di tutti e tre i sistemi si tratta, inoltre, di arrivare ad una registrazione omogenea delle competenze sul libretto formativo del cittadino.
- Di contribuire alla definizione del quadro nazionale di riferimento e di abbreviarne i tempi.

3.4. Modalità di valutazione

Il Focus di Valutazione è un vettore che indica ad un valutatore verso quale “evento, comportamento, oggetto” volgere l’attenzione, qualora voglia verificare il grado di:

- conoscenza/gestione;
- comunicazione/condivisione;
- progettazione/realizzazione;
- verifica/ottimizzazione;
- di una o più Competenza/Capacità, di uno o più Attività/Azione.

I Focus di Valutazione sono associati tanto alle Attività quanto alle Competenze. Tale attesa descrittiva è stata introdotta con l’obiettivo di rendere “verificabile” ogni singola Competenza/Attività. Essi sono ordinati rispetto al loro “peso”, espresso in centesimi, in qualità di parametro da considerare per le attività di valutazione. Non indicano il “come” fare una verifica, propongono, invece, possibili “oggetti” della verifica.

Per definire i Focus di Valutazione è necessario stabilire quale livello di performance viene considerato per le Attività e quale per le Competenze.

I livelli di performance riferibili alle Attività sono:

- esegue singole operazioni sulla base di istruzioni date;
- pianifica ed esegue in autonomia operazioni in vista di un risultato;
- agisce monitorando il processo.

I livelli di performance riferibili alle Competenze sono:

- applica saltuariamente;
- applica con continuità;
- correla ad altre esperienze.

Tali livelli possono essere usati tanto separatamente, quanto in relazione tra loro.

Nel caso in cui Competenze e Attività siano semplici, le Capacità e le Azioni potrebbero essere di per sé considerate come dei Focus di Valutazione.

Dunque, semplicemente selezionando Capacità e Azioni riferite ad un Profilo/Obiettivo, potrebbero essere definiti i Focus di Valutazione necessari e sufficienti per valutare un dato Soggetto in relazione ad un Focus di Valutazione.

Nel caso in cui Competenze e Attività risultino complesse, si potrebbe tendere alla definizione di Focus di Valutazione che, in qualche modo, siano rappresentativi di insiemi di Competenze/Attività o, meglio ancora, che consentano di verificare possibili interazioni/integrazioni tra differenti Capacità/Azioni.

Il processo di Valutazione presentato è costituito da una serie di prove tra loro indipendenti che si sommano per dar vita all'intero contesto valutativo. La descrizione dell'attività di modellamento e gestione della Valutazione è organizzata in fasi, da svilupparsi in modo sequenziale, ognuna delle quali richiede di essere soddisfatta. Il processo di valutazione è sommariamente riassunto in alcuni "passaggi chiave" :

- misurare;
- verificare;
- valutare;
- giudicare.

Solo nella misura in cui vengono definiti/esplicitati presupposti e criteri, potrà essere espressa una valutazione ...

Solo nella misura in cui vengono definiti/esplicitati strumenti, parametri e tecniche di misurazione, tale attività potrà essere concretamente sviluppata ...

Solo nella misura in cui vengono definite/esplicitate metodologie e prassi operative, potrà essere portata a termine una verifica ...

Solo nel momento in cui vengono valutate le complesse implicazioni relazionali attivate da un giudizio, potrà essere valutata l'opportunità di esplicitare/agire tale attività ...

Così contestualizzati i quattro passaggi sono di fatto l'uno propedeutico all'altro.

A tal proposito, si tiene conto del fatto che passare dal misurare al giudicare significa passare da decisioni legate (riferibili) a parametri espliciti e quantificabili a decisioni fortemente legate alla soggettività del valutatore e potenzialmente sostenute da meccanismi proiettivi, non facilmente prevenibili. Per poter chiedere ad un osservatore di compiere una valutazione, è necessario aver verificato che quanto esplicitato relativamente ai quattro livelli enunciati sia:

- percepibile;
- comprensibile;
- condivisibile;
- attuabile;
- verificabile;

per cui, ci si chiede se ciò che si è deciso di misurare, verificare, valutare, giudicare, è facilmente percepibile, comprensibile, condivisibile, attuabile, verificabile, anche da chi non ha partecipato alla definizione della “prova” e/o anche da chi sarà “soggetto alla/della prova”.

L’oggetto da sottoporre all’attenzione dell’osservatore è identificato nel “Focus (l’oggetto) della Valutazione”, esplicitato ed associato alla valutazione, seguendo le fasi previste.

Nel sistema regionale i soggetti che realizzano e gestiscono i percorsi formativi sono responsabili della *certificazione*, ovvero dell’attestazione dell’avvenuto conseguimento di obiettivi di apprendimento da parte dell’individuo nell’ambito dei percorsi formativi di tipo formale e non formale, rispetto ai quali la Regione, anche a seguito delle intese specifiche con le Parti sociali, definirà criteri e regole, nonché modalità e dispositivi di certificazioni.

Qualora la certificazione venga rilasciata all’individuo che abbia completato l’intero percorso, essa attesta il conseguimento dell’insieme degli obiettivi di apprendimento, per U.C. descritte in base ai livelli previsti dall’intero percorso. Se è prevista, la commissione d’esame diventa una certificazione di parte terza, con rilascio da parte dell’ente pubblico.

Qualora essa venga rilasciata all’individuo che ha svolto soltanto parte e parti del percorso, essa attesta il conseguimento dei singoli obiettivi di apprendimento eventualmente conseguiti.

Tali certificazioni costituiscono *credito formativo* per l’ingresso in altri percorsi formativi:

- quando la certificazione comprende un’intera U.C., costituisce credito per percorsi che prevedono analoghe U.C., che possono in tal modo essere ridotti;
- quando la certificazione non comprende un’intera U.C., la struttura in ingresso, secondo regole che saranno predefinite negli Accordi di cui sopra, la struttura in ingresso valuterà il credito da assegnare, comunque in misura inferiore, o al massimo pari, al credito per l’intera U.C.

La certificazione di competenze acquisite nell’ambito di esperienze di tipo informale può essere rilasciata su richiesta dell’interessato dagli operatori in possesso di specifiche competenze:

- dell’agenzia formativa accreditata, presso cui vengono esaminati i requisiti di ingresso e di credito ad un percorso formativo;
- dei Centri per l’impiego, a seguito di relativo colloquio e bilancio. Anche in questo caso, la Regione, d’intesa con le Parti sociali, provvederà a definire criteri e regole di certificazione, ivi comprese le modalità di attestazione delle esperienze acquisite nell’ambito dei luoghi di lavoro.

Anche tali certificazioni possono costituire credito formativo per l’ingresso in percorsi formativi.

La certificazione attestante il conseguimento dell'insieme di U.C. previste per una figura e/o un profilo professionale attesta che l'individuo è in possesso delle U.C., previste per una determinata figura o profilo professionale.

Essa si basa sulle certificazioni per U.C. ottenute dall'individuo nell'ambito di diversi percorsi formativi di tipo formale e non formale e di esperienze di tipo informale (rispettivamente rilasciate dai soggetti erogatori o dai Servizi integrati per la certificazione).

Si tratta di una certificazione che viene rilasciata su richiesta dell'interessato dalle Amministrazioni provinciali e consente alla persona di presentarsi a qualsiasi esame di qualifica, senza alcun obbligo di frequenza.

Sitografia

<http://www.regione.piemonte.it/formazione/>

<http://www.sisform.piemonte.it/>

<http://extranet.regione.piemonte.it/fp-lavoro/centrorisorse/>

<http://www.ires.piemonte.it/>

<http://extranet.regione.piemonte.it/cgi-bin/fp-lavoro/centrorisorse/infolav/index.pl>

4. TOSCANA

4.1. Standard per i processi di riconoscimento e certificazione delle competenze

Il sistema regionale per il riconoscimento e la certificazione è costituito da un insieme di servizi e di soggetti erogatori di tali servizi istituzionalmente preposti a:

- supportare la persona in tali processi;
- garantire alla persona la spendibilità degli esiti dei processi attivati;
- garantire la qualità delle risorse professionali, dei dispositivi e degli strumenti predisposti per la realizzazione dei processi;
- garantire la trasparenza delle procedure messe in atto e delle registrazioni e/o attestazioni finali.

I diversi processi di riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite nell'ambito dei percorsi di apprendimento di tipo formale, non formale e informale sono orientati da un lato alla valorizzazione e dall'altro alla messa in trasparenza delle competenze degli individui, in relazione ai diversi sistemi di istruzione e formazione, al sistema dei servizi per l'impiego ed al sistema delle imprese.

Gli standard minimi relativi al sistema regionale di riconoscimento e certificazione riguardano:

- le diverse tipologie di processi di “attribuzione di valore” alle competenze delle persone, ed i relativi dispositivi formalizzati in procedure;
- la qualità delle risorse anche professionali impegnate nell’erogazione dei servizi previsti dal sistema;
- le responsabilità ed i ruoli dei soggetti istituzionalmente preposti ad erogare i servizi;
- l’adozione di metodologie e strumenti condivisi e standardizzati per il riconoscimento e la certificazione delle competenze possedute dagli individui.

Il rispetto di tali standard assicura l’attuazione dei principi di pari opportunità, della pari dignità e della pari validità degli apprendimenti, indipendentemente dai modi e dai luoghi della loro acquisizione, in linea con i principali indirizzi e le principali acquisizioni a livello regionale, nazionale ed europeo in materia di rapporti tra diritti di cittadinanza, apprendimenti e lavoro.

L’articolazione interna degli standard per i processi ed i servizi di riconoscimento e certificazione deve assicurare l’adeguatezza dei dispositivi rispetto alle esigenze reali e specifiche dei cittadini e dei lavoratori, distinguendo tra:

1. *l’iter di validazione* di competenze acquisite attraverso esperienze non formali e informali, realizzato dal soggetto pubblico e finalizzato a migliorare l’occupabilità mediante la messa in trasparenza delle competenze professionali possedute, anche attraverso la loro successiva certificazione;
2. *l’iter di certificazione* di competenze finalizzato al rilascio di attestato di qualifica o certificato di competenze.

Tali processi coinvolgono, con ruoli e funzioni diverse, gli attori della formazione e dell’istruzione professionale, quelli dei servizi al lavoro, nonché le imprese che realizzano formazione per i propri dipendenti, e si distinguono in:

- descrizione delle competenze;
- dichiarazione degli apprendimenti;
- validazione delle competenze;
- certificazione delle competenze.

4.2. Il processo di descrizione delle competenze

Con l’espressione “descrizione delle competenze” si indica nel sistema toscano il processo formalizzato ed i relativi dispositivi finalizzati a ricostruire e mettere in trasparenza le competenze comunque maturate e di cui la persona è in possesso. Tale descrizione viene realizzata dall’individuo stesso, con il supporto metodologico di un operatore qualificato, nell’ambito della rete dei servizi per l’impiego.

La descrizione delle competenze costituisce il primo passo per l’eventuale attribuzione di un valore d’uso alle stesse in vista di successive azioni di riconoscimento e certificazione. Essa, tuttavia, produce esiti che non assumono ancora un

valore riconosciuto da terzi, ma possono essere propedeutici all'attivazione di altri processi (vedi sotto).

Le principali attività che strutturano il processo di descrizione in tali ambiti sono le seguenti:

- a) definizione consensuale tra l'interessato e l'operatore qualificato delle modalità di elaborazione della documentazione di cui alle lettere b) e c);
- b) elaborazione guidata del curriculum, secondo il formato standard definito a livello nazionale;
- c) individuazione, descrizione e/o elaborazione della documentazione in grado di testimoniare le esperienze formative e professionali ricostruite (comprese le relative evidenze), secondo il formato standard.

La descrizione è un'attività che l'individuo intraprende su base esclusivamente volontaria e si distingue dalla autodescrizione in forza del supporto di un operatore qualificato e della presenza di una procedura formalizzata e standardizzata.

4.3. Il processo di dichiarazione degli apprendimenti

Il processo di dichiarazione degli apprendimenti viene attivato nell'ambito di percorsi di formazione "formale" realizzati nel rispetto degli standard regionali contenuti nel Repertorio Regionale delle Figure Professionali di cui alla Sezione C, e precisamente:

- al termine dei percorsi non finalizzati al conseguimento di qualifica professionale o di certificato di competenze, oppure
- al termine di percorsi finalizzati al conseguimento di qualifica professionale o certificato di competenze, in caso di interruzione del percorso formativo prima della sua conclusione senza raggiungimento dei requisiti minimi in termini di frequenza, qualora il candidato ne faccia richiesta, oppure
- al termine di percorsi finalizzati al conseguimento di qualifica professionale o certificato di competenze in caso di non superamento dell'esame finale, qualora il candidato ne faccia richiesta.

La dichiarazione degli apprendimenti, a seguito della conclusione positiva di una o più unità formative, permette la verifica e l'attestazione dell'effettivo raggiungimento degli obiettivi di apprendimento cui il percorso è finalizzato, laddove non è prevista o non è richiesta l'attivazione di un processo di certificazione.

La dichiarazione degli apprendimenti è spendibile all'interno del sistema di formazione e istruzione professionale per l'ingresso in altri percorsi.

4.4. Il processo di "validazione delle competenze" acquisite in contesti di tipo non formale e informale

Con l'espressione "validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali", nel sistema regionale si definisce il dispositivo – ed il relativo

processo operativo – che consente alle persone di ricostruire e documentare le esperienze realizzate in ambiti non formali e di vedere riconosciute le competenze in essi acquisite, ponendole in relazione con le competenze oggetto dei percorsi formali di istruzione e formazione e dando luogo a riconoscimenti capitalizzabili in funzione dell'acquisizione di titoli formali. Possono essere oggetto di validazione soltanto quelle competenze che trovano adeguato riscontro negli standard professionali compresi nel Repertorio Regionale delle Figure professionali nei termini di singole Unità di Competenze attinenti alle singole Aree di Attività o intere Figure professionali. Non è prevista la validazione di singole Conoscenze e/o Capacità.

La validazione delle competenze viene attivata dalla persona interessata. Essa si svolge in due fasi distinte:

- a) una prima fase di ricostruzione dell'esperienza maturata in contesti non formali e informali e delle competenze che questa ha consentito di acquisire; tale fase viene affrontata dall'individuo con il supporto di operatori in possesso di specifiche professionalità;
- b) una seconda fase di vera e propria validazione degli elementi emersi da tale ricostruzione, da parte dell'amministrazione provinciale competente.

Sulla base dell'esito della validazione, il soggetto interessato può:

- partecipare ad un percorso formativo di tipo formale, al fine di sviluppare le competenze mancanti necessarie all'acquisizione della qualifica; in tal caso, la partecipazione al percorso potrà essere ridotta alla frequenza delle sole unità formative relative alle competenze che non sono state validate;
- sostenere l'esame per ottenere la certificazione delle competenze emerse dalla validazione.

Nell'ambito dell'esame per la certificazione delle competenze, l'amministrazione svolge le funzioni di:

- controllo della correttezza formale della procedura d'esame attraverso il presidente della Commissione, il quale è anche responsabile della certificazione ed è individuato dall'amministrazione provinciale/regionale che ne accerta le competenze;
- presidio metodologico delle prove d'esame;
- rilascio di certificazioni; le certificazioni, intese come attestazioni dell'esito positivo di un processo di certificazione, ovvero gli attestati di qualifica e i certificati di competenze sono rilasciati dall'amministrazione responsabile della realizzazione del processo, indipendentemente dal soggetto che materialmente predispose le attestazioni.

L'amministrazione è, inoltre, responsabile:

- dell'organizzazione ed erogazione dei servizi di assistenza alla compilazione ed all'aggiornamento del Libretto formativo, quale strumento di registrazione

delle certificazioni conseguite e di messa in trasparenza delle esperienze di apprendimento realizzate in contesti non formali/informali da parte dei singoli individui;

- dell'integrazione e raccordo dei servizi erogati nell'ambito dei Servizi per l'impiego, individuati quali punti di primo contatto della singola persona con il sistema regionale di riconoscimento e certificazione delle competenze.

L'amministrazione regionale provvede alla gestione e all'aggiornamento dell'elenco regionale degli esperti di valutazione degli apprendimenti e delle competenze.

L'amministrazione regionale provvede ad emanare periodicamente un apposito avviso di bando per la presentazione delle richieste di riconoscimento di percorsi formativi da parte dei soggetti interessati.

4.5. L'esame per la verifica delle competenze ed il rilascio di certificazione

L'esame per la valutazione e la certificazione delle competenze costituisce quella fase del processo di certificazione finalizzata ad accertare l'effettivo possesso delle competenze, di cui è stata richiesta la certificazione da parte della persona che ha presentato l'istanza.

L'esame si svolge davanti ad una Commissione nominata ed istituita dall'amministrazione competente con riferimento ai seguenti contesti:

- a conclusione di percorso formativo finanziato o riconosciuto da un'amministrazione e finalizzato al rilascio di certificazione (attestato di qualifica, certificato di competenze); in tali percorsi la compilazione della scheda di iscrizione da parte del partecipante vale come richiesta di certificazione;
- richiesta individuale presentata all'amministrazione da singole persone che, a seguito di un processo di validazione dell'esperienza non formale/informale, chiedono di sostenere l'esame per il conseguimento della certificazione delle competenze, ovvero attestato di qualifica o certificato di competenze.

Qualora la sessione d'esame sia *finalizzata al rilascio di un attestato di qualifica*, essa deve accertare l'effettivo possesso di tutte le Unità di Competenze previste dalla Figura professionale di riferimento.

Qualora la sessione d'esame sia *finalizzata al rilascio di un certificato di competenze*, essa deve accertare l'effettivo possesso di tutte le Unità di Competenze previste dalle Aree di Attività di riferimento.

Nel caso di esame al termine di un percorso formativo, qualora la persona che svolge il ruolo di responsabile interno dei processi di valutazione e quella che è stata designata quale Rappresentante interno dell'Organismo di formazione in seno alla Commissione coincidano, egli non partecipa alla votazione per l'individuazione ed approvazione delle prove da realizzare.

Le prove d'esame devono essere finalizzate a verificare il possesso di Unità di Competenze, ovvero la capacità del candidato di realizzare le performance asso-

ciate alle Aree di Attività cui le Unità di Competenze oggetto di certificazione sono riferite; pertanto, le Area di Attività devono essere oggetto di valutazione attraverso prove tecnico-pratiche da cui emergono le relative performance.

Gli esiti finali della valutazione sono formalizzati nell'apposito verbale d'esame che registra lo svolgimento di tutte le sessioni d'esame. Tale verbale, redatto sulla base di una modulistica comprensiva di un modello di griglia di valutazione riferita a ciascuna Area di Attività, è approvato dal Settore regionale competente e sottoscritto dal Presidente e da tutti i componenti della Commissione.

In caso di esame al termine di percorso formativo, il verbale deve essere redatto in due copie entrambe sottoscritte da tutti i membri della Commissione, una delle quali deve essere custodita dall'Organismo formativo tra la documentazione relativa al progetto formativo.

L'acquisizione da parte dell'amministrazione del verbale costituisce condizione essenziale per il rilascio delle attestazioni.

Inoltre, la documentazione relativa allo svolgimento dell'esame, unitamente a quella che registra le altre attività svolte dall'amministrazione nello svolgimento della sua funzione di controllo di processo, costituiscono uno strumento essenziale per il monitoraggio della qualità del processo e delle risorse in esso impegnate, e, quindi, per il monitoraggio complessivo dell'efficacia ed efficienza del nuovo sistema regionale degli standard per il riconoscimento e la certificazione delle competenze.

In caso di esame per il *rilascio di attestato di qualifica*, l'esito può essere:

- a) *idoneità alla qualifica*: effettivo possesso di tutte le Unità di Competenze caratterizzanti la Figura di riferimento;
- b) *idoneità alla certificazione di specifiche Unità di Competenze che compongono la qualifica*: effettivo possesso delle competenze attinenti soltanto alcune delle Unità di Competenze caratteristiche della figura di riferimento;
- c) *non idoneità*: non superamento di nessuna delle prove previste.

Le attestazioni rilasciate a seguito di ciascun tipo di esito sono:

- a) attestato di qualifica;
- b) certificato di competenze relativo alle Unità di Competenze di cui il candidato ha dimostrato il possesso;
- c) nessuna attestazione di certificazione: qualora il candidato sia pervenuto all'esame finale a seguito di percorso formativo, può richiedere all'organismo formativo una *dichiarazione degli apprendimenti* relativamente al percorso svolto, da utilizzare come credito formativo nel caso di rientro in formazione.

In caso di esame per il *rilascio di certificato di competenze*, l'esito può essere:

- a) *idoneità alla certificazione delle Unità di Competenze, per le quali è stata richiesta la certificazione*: effettivo possesso di tutte le Unità di Competenze rispetto alle quali si è svolta la verifica;

- b) *idoneità alla certificazione di specifiche Unità di Competenze, tra quelle per le quali è stata richiesta la certificazione*: effettivo possesso delle competenze atinenti soltanto alcune delle Unità di Competenze rispetto alle quali si è svolta la verifica;
- c) *non idoneità*: non superamento di nessuna delle prove previste.

4.6. Riconoscimento dei crediti in ingresso ai percorsi formativi

Alla persona che al momento dell'ingresso nel percorso formativo possieda competenze più articolate o competenze aggiuntive rispetto alla soglia minima identificata e comprese tra quelle previste dal profilo professionale, deve essere garantita la possibilità di vedersi riconosciuto il possesso di tali competenze in termini di credito formativo fino ad un massimo del 50% delle ore del percorso. Tale patrimonio, infatti, determina la riduzione della durata del percorso formativo che la persona deve svolgere per il conseguimento della relativa qualifica professionale. L'esame finale dovrà essere sostenuto su tutti i contenuti del percorso.

Pertanto, è necessario che ciascun soggetto che eroga servizi di formazione nel sistema regionale di offerta di formazione professionale (peraltro a ciò accreditato sulla base della normativa regionale vigente in materia):

- preveda e pubblicizzi adeguatamente la possibilità di riconoscimento di crediti in ingresso, specificando la relativa documentazione necessaria;
- garantisca il livello di competenza tecnica adeguato delle risorse professionali che effettuano la valutazione ed il riconoscimento dei crediti;
- effettui la valutazione delle competenze al fine del loro riconoscimento quali crediti rispetto al percorso formativo almeno sulla base della documentazione richiesta, eventualmente integrandola con un colloquio;
- registri l'intera procedura di valutazione mediante apposito verbale;
- attesti gli esiti della procedura di riconoscimento dei crediti indicando gli elementi informativi minimi individuati nello schema di riferimento approvato dal dirigente del Settore regionale competente, nel rispetto dei contenuti minimi dell'“Attestazione di riconoscimento di crediti in ingresso al percorso di formazione professionale” di cui all'allegato C dell'Accordo siglato in Conferenza Stato-Regioni il 28 ottobre 2004; tale attestazione costituisce la garanzia che il soggetto erogatore fornisce rispetto al corretto svolgimento della procedura e, al contempo, permette alla persona cui viene rilasciata di vedersi riconosciuti i medesimi crediti in caso di passaggio ad altro percorso formativo finalizzato al conseguimento della medesima qualifica.

Modelli scolastici locali

Presentiamo ora due modelli significativi per il sistema scolastico, realizzati il primo dalla Direzione scolastica regionale della Lombardia insieme alla Regione Lombardia ed il secondo dall'Istituto Malignani di Udine.

1. LOMBARDIA

1.1. La certificazione delle competenze in Lombardia

Il modello qui presentato, riferito al sistema scolastico, deriva da uno studio di Assolombarda, associazione delle imprese industriali e del terziario dell'area milanese.

Dal 1992 Assolombarda ha collaborato al Progetto Qualità della Scuola, un percorso formativo e di ricerca finalizzato alla realizzazione di azioni innovative volte alla qualificazione del sistema di istruzione e formazione locale e nazionale, con il concorso sinergico di istituzioni, attori interni al sistema, forze del mondo imprenditoriale e produttivo. Ciò è stato possibile grazie anche a una serie di accordi tra Assolombarda, Regione Lombardia e Direzione Scolastica Regionale, finalizzati a migliorare la qualità del sistema scolastico.

Il Progetto Qualità della Scuola si realizza all'interno della rete ReQuS, la Rete per la Qualità della Scuola, che ha sviluppato il modello di gestione delle competenze di Assolombarda, applicandolo contestualmente al modello didattico-formativo presente in Italia.

La sperimentazione si è inizialmente innestata nei percorsi di alternanza scuola lavoro, per estendersi successivamente nella formazione professionale e in alcune esperienze sperimentali di diverse scuole secondarie di secondo grado della regione Lombardia.

Le sperimentazioni sono state realizzate in concertazione con Ufficio Scolastico Regionale, regione Lombardia, università e Associazione Assolombarda.

Il modello di riferimento è descritto da Umberto Vairetti nel volume: *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione*, edito da FrancoAngeli.

1.2. Titoli di studio e loro valore

Con l'intesa sottoscritta il 13 marzo 2009 tra il Ministro Gelmini e il presidente della regione Lombardia Formigoni, viene proposto un modello organizza-

tivo sperimentale volto a innalzare la qualità del servizio di istruzione e accrescere l'efficacia e l'efficienza della spesa (art. 1, comma 2). Il modello si colloca, comunque, in coerenza con i curricula nazionali.

La sperimentazione della Regione Lombardia, a cui l'Intesa del 13 marzo 2009 fa riferimento, si attua sulla base dell'adesione volontaria delle istituzioni scolastiche al fine di garantire continuità e unitarietà dell'offerta dell'istruzione e formazione professionale nell'ambito territoriale della Lombardia, a tal scopo a partire dall'a.s. 2009/10 *gli istituti professionali possono erogare l'offerta di istruzione e formazione professionale con riferimento all'accordo Stato regioni siglato il 5 febbraio 2009, facendo riferimento, riguardo i titoli di uscita, al repertorio di Regione Lombardia delle qualifiche e ai diplomi di istruzione e formazione professionale approvato con ddg 244, 19 gennaio 2009 (allegato tecnico all'intesa, pag. 1).*

Nello stesso allegato a pagina 2 è prevista la possibilità di rilasciare un diploma professionale tecnico al termine del quarto anno ai sensi dell'art 20 comma 1, lettera c) Decreto legislativo 226/ 2005 *sempreché compreso nel repertorio nazionale.*

A partire dall'a.s. 2010/11 è prevista *l'attivazione di un corso di quinto anno realizzato in intesa con le università e l'alta formazione artistica coreutica e musicale finalizzato a sostenere l'esame di stato valido anche per l'ammissione all'università (allegato tecnico all'intesa, pag. 3, 4).*

Il percorso quinquennale potrà completarsi con percorsi Ifts e Its secondo *una logica di filiera tecnico-scientifica già prevista nella finanziaria del 2007 allo scopo di formare figure professionali che rispondano alla domanda proveniente dal mondo dei settori produttivi interessati alle innovazioni tecnologiche.*

Allo stato attuale i profili nazionali fanno riferimento ai regolamenti recanti la "revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico" pubblicati in data 4 febbraio 2010.

Sono in fase di pubblicazione le indicazioni nazionali costruite sulla base della classificazione per competenze, abilità e conoscenze.

1.3. Modello di curriculum

Il modello proposto da Assolombarda è mutuato da una matrice organizzativa aziendalistica che pone al centro del processo di lavoro la prestazione del soggetto.

Il presupposto fondamentale in questo modello di gestione delle competenze è la valorizzazione delle competenze individuali del soggetto integrato nell'organizzazione.

Infatti, nella società della conoscenza il ruolo centrale è accordato alla dimensione conoscitiva, in particolare la conoscenza è diventata *l'unica risorsa*, anziché una tra le tante, così in questa società il lavoratore diventa, da semplice componente dell'ingranaggio, il bene più prezioso.

Fondamentale in questa prospettiva diventa il processo di costruzione delle competenze, attraverso un apprendimento continuo e mutevole. Nelle teorie di strategia

d'impresa e di gestione delle risorse umane si è posta attenzione in questi ultimi anni sul valore attribuito alle risorse umane e sulla sinergia esistente tra apprendimento individuale e apprendimento organizzativo. Nella *mappa del valore* delle risorse umane la prima fase, fondamentale, è la costruzione delle competenze, che sono una potenzialità all'interno dell'organizzazione. Affinché queste diventino risorsa fruibile, è necessario attivare relazioni significative e che le competenze si traducano in risultati visibili e concreti, cioè vi sia erogazione della prestazione. Perché le competenze e la prestazione diventino patrimonio dell'organizzazione, è necessario che vi sia la valorizzazione delle prestazioni, ultimo quadrante della mappa del valore.

La mappa del valore pone, quindi, la costituzione delle competenze al primo quadrante, ma risulta essere anche elemento finale rinforzato del processo ciclico appena descritto.

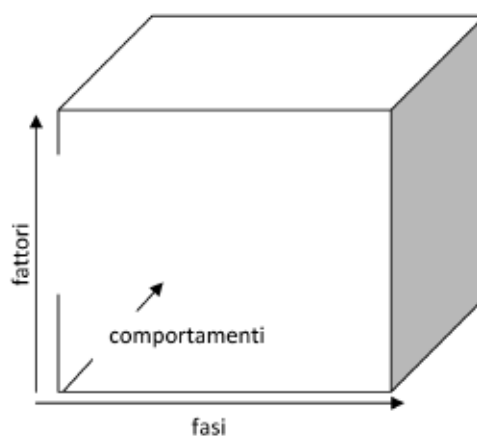
In questo nuovo panorama della gestione delle risorse del XXI secolo, Assolombarda sperimenta un nuovo approccio alla costruzione della competenza, cercando di condividere con gli altri attori elementi concettuali, strumenti e linguaggio.

Il modello teorico si basa sul concetto che la competenza in azienda significa, soprattutto, *capacità di fare* e viene misurata dai risultati ottenuti dal lavoro del soggetto.

La riflessione parte da un processo che inverte la logica comunemente adottata: *“occupiamoci innanzitutto di ciò che le persone fanno, poi di cosa devono saper fare e infine di ciò che devono conoscere, quali capacità e/o attitudini devono avere, quali atteggiamenti, comportamenti devono assumere”*. Ciò a dire, partiamo dalla prestazione richiesta per costruire il processo di apprendimento.

La competenza risulta essere, infatti, *la capacità di applicare una conoscenza in un contesto dato, assumendo comportamenti funzionali al conseguimento del risultato, ricordando che non si dà competenza al di fuori delle prestazioni*.

Qualunque processo, infatti, che sia di lavoro o di apprendimento-insegnamento, si realizza attraverso una serie di operazioni/procedure, utilizza risorse, richiede di saper gestire relazioni e risolvere problemi. La struttura del processo è rappresentata come:



Le fasi sono rappresentate dall'insieme delle prestazioni legate alle procedure, ai tempi, alla progettazione gestione, all'organizzazione.

I fattori determinano l'insieme delle prestazioni legate all'utilizzo delle risorse e alla considerazione dei vincoli presenti nel processo.

I comportamenti rappresentano la dimensione che determina l'insieme delle prestazioni legate alla gestione delle relazioni e alla risoluzione dei problemi.

È possibile, secondo Vairetti, individuare un elenco di prestazioni tipo che attingono alle diverse dimensioni e che possono essere valide per qualunque tipo di processo. Infine, le prestazioni tipo possono, secondo l'autore, essere organizzate e raccolte sotto una stessa categoria a seconda della dimensione a cui si riferiscono, arrivando a costruire una matrice di competenze/prestazioni.

Sono previste nove competenze declinate in 27 prestazioni tipo.

1.3.1. *Modello matrice competenze applicato al processo di apprendimento-insegnamento*

Le caratteristiche essenziali del modello sono:

- a) la matrice competenze-processi è uno strumento per classificare le prestazioni rese sia nei processi di lavoro che nei percorsi di apprendimento e permette di rilevarne varianti e analogie;
- b) è così possibile ottenere nei percorsi formativi prestazioni analoghe a quelle richieste per la gestione dei processi di lavoro e ottenere sul lavoro prestazioni in cui è riconoscibile uno specifico apprendimento; su ciò si fonda la possibilità di costruire come un *continuum* lo sviluppo delle competenze individuali tra scuola e lavoro;
- c) dal confronto tra profilo professionale richiesto sul lavoro e profilo formativo effettivamente garantito dalla scuola è possibile individuare gli aspetti su cui intervenire per migliorare la preparazione complessiva degli studenti, utilizzando di volta in volta i setting e le strategie formative più efficaci; in altri termini, è possibile stabilire gli obiettivi specifici del progetto di alternanza (competenze - obiettivo e prestazioni rivelatrici) e scegliere se, in che misura e come perseguirli mediante l'apprendimento a scuola o sul lavoro;
- d) le esperienze di lavoro vengono così assunte nella loro valenza formativa e in parallelo l'esperienza scolastica viene valorizzata anche per i suoi aspetti professionalizzanti; si sceglierà di sviluppare le prestazioni attraverso la formazione o il lavoro in funzione della maggiore efficacia o efficienza delle diverse opzioni;

Nella matrice si identificano quattro competenze sequenziali correlate alla dimensione del processo di produzione (fasi):

1. definire obiettivi e risultati attesi;
2. pianificare e programmare le attività;
3. attuare;
4. controllare.

Un secondo gruppo di competenze è correlato alla dimensione dei fattori di produzione:

5. gestire le informazioni (acquisire, selezionare, organizzare, restituire, trasferire);
6. gestire i mezzi (strumenti e tecnologie);
7. gestire le relazioni (risorse professionali, lo scambio).

La matrice prevede, infine, le ultime due competenze che riguardano la dimensione dei comportamenti funzionali al raggiungimento del risultato:

8. self management;
9. problem solving.

Il lavoro di adattamento del modello competenze-processi al processo formativo di apprendimento ha prodotto una specificazione della matrice che aggiunge alcune esemplificazioni di prestazioni scolastiche come evidenze delle competenze.

Il modello analizzato che emerge è, quindi, un modello snello che prevede 9 competenze tipo, individuate sulle 3 dimensioni del processo che si evidenziano attraverso 27 prestazioni tipo.

1.4. Modello valutativo

Dal 2002 al 2004 il gruppo di lavoro che ha sviluppato il modello Assolombarda/Requs ha inizialmente sperimentato prove di accertamento delle competenze inserite in matrice e ritenute strategiche. È stato prima realizzato un percorso di formazione biennale che ha coinvolto 60 docenti e una successiva fase di somministrazione delle prove di accertamento rivolta a 2400 studenti¹.

Sono state costruite prove di:

- analisi e comprensione del testo;
- matematica;
- inglese;
- informatica;
- chimica-fisica;
- 2 prove interdisciplinari.

Le prove sono state costruite al fine di accertare il livello di padronanza di alcune competenze della mappa/matrice considerate strategiche.

La costruzione delle prove da parte dei partecipanti alla sperimentazione ha tenuto conto dei seguenti criteri:

¹ Per maggiori approfondimenti sugli strumenti e sugli esiti della sperimentazione si rimanda al report di ricerca reperibile sul sito www.requs.it, alla pagina <http://www.requs.it/default.asp?pagina=3179>.

- presenza di elementi di sollecitazione per la mobilitazione di alcune competenze;
- scelta di competenze considerate “non scolastiche” cioè trascurate dall’apprendimento formale;
- assenza di valutazione delle conoscenze ma valutazione del loro utilizzo in situazioni non usuali;
- le prove non sono valutative, non producono un giudizio individuale sullo studente ma raccolgono informazioni statistiche sulle maggiori difficoltà riscontrate;
- prove destinate a classi terminali e con durata massima di 3 ore.

Nel 2008 la Regione Lombardia definisce le linee guida relative agli standard professionali, il *Quadro Regionale degli Standard Professionali (QRSP)* del 13 febbraio 2008, descrive e classifica i profili professionali di istruzione e formazione professionale declinati in competenze, conoscenze e abilità.

Nel Quadro le competenze sono ricondotte alla struttura del processo e alla sua pluridimensionalità. Vi è, inoltre, esplicito riferimento alla performance lavorativa, *il cui possesso è necessario ai fini dell’ottenimento della stessa.*

Accertare la prestazione è quindi il solo modo per riconoscere il possesso di una competenza.

L’accertamento, la valutazione e la certificazione delle competenze portano sequenzialmente a produrre il bilancio individuale delle competenze, strumento necessario per un piano di sviluppo personale.

1.5. Modello certificativo

La Legge Regione Lombardia n.19 del 2007 contiene un esplicito riferimento a un sistema di certificazione delle competenze acquisite negli ambiti non formali e informali, nonché quelle acquisite in ambiti formali e certificate dalle istituzioni formative e operatori accreditati.

Il sistema di certificazione è finalizzato a:

- a) garantire la trasparenza delle competenze acquisite anche al fine della prosecuzione degli studi;
- b) favorire l’inserimento, la permanenza e il reingresso nel mondo del lavoro, nonché lo sviluppo professionale;
- c) assicurare il riconoscimento a livello regionale, nazionale ed europeo delle competenze acquisite nei diversi contesti formali, informali o non formali.

La certificazione avviene attraverso il rilascio di:

- a) qualifica di istruzione e formazione professionale di II livello europeo;
- b) attestato di competenza di III livello europeo;
- c) attestato di competenza di IV livello europeo;
- d) attestato di competenza a seguito di specializzazione, formazione continua, permanente e abilitante.

Solo al comma 10 vi è riferimento alle modalità strumentali di certificazione.

Le certificazioni sono registrate nel libretto formativo del cittadino di cui all'articolo 2 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 (Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro di cui alla l. 14 febbraio 2003, n. 30), utilizzabile dalla persona nel suo percorso di educazione lungo tutto l'arco della vita e nelle transizioni in ambito formativo e di lavoro².

Per gli ambiti del secondo ciclo e della formazione superiore di IFP, i contenuti della certificazione sono definiti dai profili formativi dell'apposito Repertorio dell'offerta regionale. Per gli altri ambiti di formazione e per i casi di acquisizione delle competenze al di fuori di percorsi formativi (sul lavoro o per esperienza di vita), i contenuti sono definiti dai profili professionali del Quadro Regionale degli Standard Professionali.

A livello dell'apprendimento formale è presente un format di certificazione elaborato dall'Irre Lombardia finalizzato alla produzione di modelli per il riconoscimento dei crediti e la certificazione delle competenze nell'Educazione/Istruzione degli adulti, da proporre a dirigenti e docenti EdA al fine di una sperimentazione degli stessi in sede di scrutinio finale.

Sitografia

www.regione.lombardia.it → cittadini → studiare e formarsi
QRPS Regione Lombardia http://85.94.199.86/site/index/normativa_riferimento
www.requs.it → competenze e innovazione nell'offerta formativa
www.irrelombardia.it → http://www.irrelombardia.it/Istr_adulti-home/cert-comp_home

2. ITIS MALIGNANI DI UDINE

2.1. Il biennio dell'obbligo di istruzione

Il valore del progetto dell'Istituto Malignani di Udine consiste nell'aver affrontato concretamente e con un approccio metodologico rigoroso il tema della certificazione delle competenze dell'obbligo di istruzione.

I lavori sono iniziati in Collegio docenti e nei dipartimenti con la formazione di gruppo di lavoro strutturati per assi. I gruppi hanno iniziato a produrre materiale didattico e di valutazione per assi, superando così la logica disciplinare, per sottoporli poi al collegio, discutere e, soprattutto, condividere la metodologia.

Si è deciso di procedere a ritroso rispetto alla didattica tradizionale: definire le competenze in uscita in base al profilo e costruire conseguentemente i curricula per

² Legge Regionale 19/07 art. 10.

assi, per il biennio dell'obbligo insieme alla riflessione anche rivolta al triennio. Il lavoro è stato facilitato anche da un progetto europeo Leonardo che ha coinvolto varie scuole e l'università per la costruzione di indicatori e descrittori in uscita adatti alla trasferibilità europea.

I materiali prodotti – di seguito presentati – sono originali come pure le schede di valutazione delle competenze delle prove; invece, la certificazione finale avviene su modulo prodotto dal ministero (ancora in bozza). Relativamente alle prove, esse vengono somministrate a tutte le classi per garantire i livelli di competenze previste nelle UdA e per dare credibilità alla valutazione e al lavoro stesso; tuttavia, manca la classe di controllo che non è stata prevista ma che potrebbe essere interessante introdurre per avere delle controprove sulla didattica per competenze e sugli esiti rispetto alle classi che lavorano in modo tradizionale.

Agli studenti viene presentata, come già detto, la didattica per competenze, spiegando il valore delle prove comuni e fornendo gli strumenti per favorire l'autovalutazione su abilità, contenuti e conoscenze.

Per la preparazione dei materiali, le verifiche, i problemi legati alla valutazione, i dipartimenti e gli interdipartimenti si trovano una volta al mese; una volta a settimana, invece, i gruppi di lavoro. Durante gli incontri viene discussa l'efficacia delle attività svolte e anche il problema legato alla valutazione per competenze che spesso non corrisponde a quella disciplinare. Si creano cioè delle forbici tra le due valutazioni, inevitabili perché tra sviluppo delle competenze e didattica trasmissiva, i fattori in gioco sono decisamente più complessi. È naturale pertanto che la valutazione finale sia distinta da quelle delle competenze; a fine anno scolastico la pagella attesta la valutazione per disciplina e il certificato quella delle competenze per assi. Le competenze di cittadinanza sono inserite nelle programmazioni per assi, con priorità relative a quelle più significative e utili alle UdA che sono svolte per assi nello stesso periodo per poi svolgere la verifica.

In prospettiva ravvicinata, l'esigenza di lavorare per competenze ha obbligato i docenti a ripensare ai manuali in adozione; perciò attraverso una rete nazionale è stato avviato un progetto per l'elaborazione di ebook adatti alle esigenze.

| | |
|--|--|
| COMPETENZE | <p>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti italiano L1</p> <p>L'interazione comunicativa verbale è distinta in:</p> <ul style="list-style-type: none"> - strutturata in situazione formale. <p>Per quanto riguarda l'interazione strutturata, le tipologie di verifica sono ordinate per tipologia testuale, livello di difficoltà, livello di autonomia richiesta, creatività.</p> <p><u>Esporre</u>: verifiche semi strutturate, riassunto, relazione, recensione, risposta a domanda mediata in forma aperta.</p> <p><u>Descrivere e narrare</u>: racconto di una esperienza tratta dal vissuto, con elementi descrittivi.</p> <p><u>Argomentare</u>: recensione, valutazione personale su un argomento o su una lettura, commento su argomenti di studio.</p> <p><u>Rispondere</u>: a domanda diretta non mediata, in forma aperta o chiusa</p> <ul style="list-style-type: none"> - non strutturata in situazione informale. <p>Per quanto riguarda l'interazione non strutturata, il docente registra informalmente gli interventi degli studenti, sulla base del Quadro comune europeo delle lingue (parlante nativo).</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Avanzato = 9-10 b. Intermedio = 7-8 a. Base = 6 |
| TIPOLOGIE DI VERIFICA | |
| CONVERSIONE TRA INDICATORI DI LIVELLO E VOTI DECIMALI | <p>In alcune tipologie di prova si partirà dal punteggio ottenuto per convertirlo in indicatore di livello. In altre tipologie di prova il processo sarà opposto.</p> |

| ABILITÀ | CONOSCENZE | INDICATORI/DESCRIPTORI DI LIVELLO DI ABILITÀ |
|--|--|--|
| 1. Raccoglie le informazioni necessarie allo scopo. | Criteri di selezione e classificazione delle informazioni relative alle fonti. | <ul style="list-style-type: none"> a. Raccoglie le informazioni significative ed efficaci rispetto allo scopo. b. Raccoglie informazioni dettagliate rispetto allo scopo. c. Raccoglie informazioni necessarie e sufficienti rispetto allo scopo. |
| 2. Organizza le informazioni selezionate in scaletta, mappa concettuale, schema, ecc. Compara le informazioni. | Scalette, mappe, schemi, nessi causali, analogie, differenze, opposizioni, connettivi. | <ul style="list-style-type: none"> a. Organizza le informazioni secondo un criterio logico-cronologico-tematico in forma autonoma. b. Organizza parzialmente le informazioni secondo un criterio logico-cronologico-tematico. c. Organizza le informazioni secondo un criterio logico-cronologico-tematico solo se guidato. |
| 3. Esplicita l'organizzazione delle informazioni in un testo orale coerente | Frasi, periodo, connettivi testuali, consecutivo temporum. Criteri di articolazione testuale (introduzione, sviluppo, conclusione). | <ul style="list-style-type: none"> a. Il testo orale è ricco di informazioni pertinenti e organiche. b. Il testo orale è ricco di informazioni non sempre pertinenti. c. Il testo ha sufficienti informazioni con elementi impliciti di coerenza. |
| 4. Si esprime con una lingua standard corretta dal punto di vista morfologico-sintattico, con lessico specifico e con i connettivi logico-testuali (coesione). | Morfologia, sintassi, lessico e suoi codici, registri linguistici, connettivi logico-testuali | <ul style="list-style-type: none"> a. Padroneggia con efficacia il codice lingua e usa correttamente i connettivi logico-testuali. b. Padroneggia correttamente il codice lingua e i connettivi logico-testuali con imprecisioni lessicali. c. Usa il codice lingua a livello di corretta comunicazione senza usare un lessico specifico. |
| 5. Comprende la domanda, raccoglie le informazioni dal proprio bagaglio conoscitivo, risponde in modo efficace. | Tutte le conoscenze elencate dal punto 1 al punto 4. | <ul style="list-style-type: none"> a. Risponde in modo pertinente ed efficace b. Risponde in modo pertinente ma non efficace c. Risponde in modo pertinente, ma frammentario e superficiale (solo se sollecitato). |

| COMPETENZE | | Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo Italiano L1 | |
|--|---|--|--|
| TIPOLOGIA DI VERIFICA | | Sono ordinate per tipologia testuale, livello di difficoltà, livello di autonomia richiesta, creatività. Analisi di testi letterari e non letterari (scritta o orale). Lettura a voce alta. | |
| CONVERSIONE TRA INDICATORI DI LIVELLO E VOTI DECIMALI | | <ul style="list-style-type: none"> a. Avanzato = 9-10 b. Intermedio = 7-8 b. Base = 6 | |
| ABILITÀ | | In alcune tipologie di prova si partirà dal punteggio ottenuto per convertirlo in indicatore di livello. In altre tipologie di prova il processo sarà opposto. | |
| CONOSCENZE | | INDICATORI/DESCRITTORI DI LIVELLO DI ABILITÀ | |
| 1. Padroneggia le strutture della lingua presenti nei testi. 2. Individua natura, funzione e principali scopi comunicativi e espressivi di un testo letterario e non letterario. 3. Coglie i caratteri specifici di un testo letterario. | Struttura della lingua. Lessico. Struttura e caratteristiche delle diverse tipologie testuali. Specificità del codice letterario. Contesto storico-culturale di riferimento degli autori e delle opere lette. | <ul style="list-style-type: none"> a. Comprende in modo completo testi letterari e non letterari, cogliendone sfumature interpretative e elementi del contesto. b. Comprende in modo completo testi letterari e non letterari, cogliendone il contesto e il messaggio complessivo. c. Comprende in modo frammentario testi letterari e non letterari, cogliendone solo parzialmente il messaggio o il contesto. | |
| 4. Applica strategie di lettura silenziosa - orientativa, analitica e sintetica. | Struttura della lingua. Lessico. Struttura e caratteristiche delle diverse tipologie testuali. Paragrafazione e indentazione dei testi. | <ul style="list-style-type: none"> a. Utilizza in modo efficace una strategia di lettura (orientativa, analitica e sintetica) adeguata al tipo di testo e al destinatario. b. Utilizza una strategia di lettura (orientativa, analitica e sintetica) adeguata al tipo di testo e al destinatario. c. Utilizza strategie di lettura adeguate al tipo di testo e al destinatario solo se guidato. | |
| 5. Applica strategie di lettura espressiva a voce alta. | Testi letterari e non letterari. | <ul style="list-style-type: none"> a. Legge testi di diverse tipologie utilizzando una lettura espressiva con efficace finalità comunicativa. b. Legge testi di diverse tipologie utilizzando una lettura espressiva con efficace finalità comunicativa. c. Legge in modo inesplicito testi di diverse tipologie. | |

| COMPETENZE | | Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi Italiano L1 |
|---|--|---|
| TIPOLOGIE DI VERIFICA | <p>Sono ordinate per tipologia testuale, livello di difficoltà, livello di autonomia richiesta, creatività.</p> <p>Descrivere: descrizione, relazione, cronaca, diario, lettera.</p> <p>Esporre: verifiche semi strutturate, riassunto, verbale, curriculum, relazione, recensione.</p> <p>Narrare: diario, racconto.</p> <p>Argomentare: argomentazione, scrittura documentata (saggio breve, articolo di giornale).</p> <p>Altri testi: parafrasi, testi discontinui, produzione creativa.</p> <p>c. Avanzato = 9-10 d. Intermedio = 7-8 e. Base = 6</p> <p>In alcune tipologie di prova si partirà dal punteggio ottenuto per convertirlo in indicatore di livello. In altre tipologie di prova il processo sarà opposto.</p> | |
| CONVERSIONE TRA INDICATORI DI LIVELLO E VOTI DECIMALI | | |
| ABILITÀ | CONOSCENZE | INDICATORI/DESCRIPTORI DI LIVELLO DI ABILITÀ |
| 1. Riconosce lo scopo comunicativo e individua le forme testuali corrispondenti allo scopo. | Le funzioni della comunicazione. Le tipologie testuali: descrivere, esporre, narrare, argomentare. | <p>a. Riconosce la pluralità di scopi.</p> <p>b. Riconosce lo scopo comunicativo implicito utilizzando l'adeguata forma testuale.</p> <p>c. Riconosce lo scopo comunicativo esplicitato nella consegna utilizzando l'adeguata forma testuale.</p> |
| 2. Raccoglie le informazioni necessarie allo scopo. | Criteri di selezione e classificazione delle informazioni relative alle fonti. | <p>a. Raccoglie le informazioni significative ed efficaci rispetto allo scopo.</p> <p>b. Raccoglie informazioni dettagliate rispetto allo scopo.</p> <p>c. Raccoglie informazioni necessarie e sufficienti rispetto allo scopo.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| 3. Organizza le informazioni selezionate in scaletta, mappa concettuale, schema, ecc. Compara le informazioni. | Scalette, mappe, schemi, nessi causali, sillogismo, induzione, deduzione, categorie, analogie, differenze, opposizioni, principi di insiemistica, connettivi. | <ul style="list-style-type: none"> a. Organizza le informazioni secondo un criterio logico-cronologico-tematico. b. Organizza parzialmente le informazioni secondo un criterio logico-cronologico-tematico. c. Organizza le informazioni secondo un criterio logico-cronologico-tematico solo se guidato. |
| 4. Usa una organizzazione per la stesura del testo (coerenza). | Frasi, periodo, paragrafo, connettivi testuali, consecutivo temporum, punteggiatura. Criteri di articolazione testuale (introduzione, sviluppo, conclusione). | <ul style="list-style-type: none"> a. Il testo ha coerenza evidente e organica. b. Il testo ha una coerenza evidente. c. Il testo ha elementi impliciti di coerenza. |
| 5. Usa nella produzione i codici linguistici pertinenti e i connettivi logici e testuali che garantiscono la coesione. | Morfologia, sintassi, lessico e suoi codici, registri linguistici, analisi grammaticale, logica e del periodo. | <ul style="list-style-type: none"> a. Padroneggia con efficacia il codice lingua. b. Utilizza correttamente i codici linguistici ai fini della comprensione. c. Utilizza i codici linguistici garantendo la comprensione. |
| 6. Usa autonomamente e correttamente il dizionario cartaceo o on line nella produzione di vari tipi di testo. | Lemmi e pluralità di significati, abbreviazioni, etimologia, sinonimi e contrari, casistica e esemplificazioni. | <ul style="list-style-type: none"> a. Usa efficacemente i dizionari. b. Usa correttamente i dizionari. c. Non è in grado di usare autonomamente i dizionari. |
| 7. Opera una revisione del testo sia a livello delle informazioni sia a livello delle scelte linguistiche. | Tutte le conoscenze elencate dal punto 1 al punto 6. | <ul style="list-style-type: none"> a. Opera autonomamente la revisione testuale. b. Opera la revisione, ma in modo parziale. c. Opera una revisione testuale secondo indicazioni. |

| COMPETENZE | | Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi (anche italiano L2) | |
|---|---|--|--|
| ABILITÀ | INDICATORI/DESCRITTORI DI ABILITÀ | SCALA DI VALUTAZIONE | |
| COMPETENZE COMUNICATIVE CL.1^A | | <p>Nulla (1): non conosce le informazioni e rifiuta ogni forma e tentativo di coinvolgimento.</p> <p>Del tutto insufficiente (2,3): non conosce le informazioni, le regole e la terminologia di base, non è in grado di comprendere né di comunicare.</p> <p>Gravemente insufficiente (4): evidenzia gravi errori nella comprensione, fornisce alcune informazioni di qualità molto scarsa utilizzando un lessico povero e non appropriato e commettendo gravi errori morfo-sintattici e/o fonologici che rendono la produzione difficilmente comprensibile;</p> <p>Non sufficiente (5): evidenzia una comprensione prevalentemente globale, conosce le informazioni che fornisce utilizzando un lessico elementare e non specialistico e dimostrando una scarsa correttezza morfo-sintattica e/o fonologica che pregiudica in parte l'efficacia comunicativa;</p> | |
| ABILITÀ RICETTIVE | | | |
| Ascoltare Comprendere il significato di testi orali semplici a velocità ridotta attinenti alla vita quotidiana, se stessi, la propria famiglia, le cose concrete e immediate che ci circondano. | Sa capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente. Riesce a comprendere i punti essenziali di semplici messaggi e annunci e il significato globale di un semplice testo orale. | | |
| Leggere Estrapolare il senso da testi scritti di tipo espositivo semplice; saper leggere e comprendere un semplice testo scritto relativo alla vita quotidiana e di carattere culturale. | Sa trovare informazioni specifiche in testi di varie tipologie (es. comunicazioni personali, opuscoli, volantini, menu, orari, cartine, testi descrittivi e informativi); sa leggere e capire i più comuni cartelli e annunci in luoghi pubblici (come strade, ristoranti, stazioni). | | |

| ABILITÀ PRODUTTIVE | | |
|---|--|--|
| <p>Parlare</p> <p>Produrre un semplice messaggio orale attinente alla vita quotidiana, in particolare saper parlare di se stessi, delle proprie abitudini, delle proprie preferenze; saper fornire una descrizione fisica delle persone; saper parlare della propria e dell'altrui famiglia; saper parlare in modo essenziale degli argomenti di civiltà trattati; saper dare indicazioni stradali e collocare gli edifici nello spazio; saper parlare delle proprie abilità e capacità.</p> <p>Scrivere</p> <p>Produrre un semplice testo relativo alla vita quotidiana, al mondo circostante e agli elementi di civiltà trattati; saper scrivere semplici dialoghi in situazioni date; saper prendere semplici appunti.</p> <p>INTERAZIONE</p> <p>Orale</p> <p>Interagire in modo semplice ammesso che l'altra persona sia disposta a ripetere o riformulare le informazioni più lentamente e ad aiutare a riformulare ciò che si sta cercando di dire.</p> | <p>Sa iniziare e concludere una conversazione, presentare qualcuno, salutare qualcuno e domandargli/le come sta; sa dare e chiedere informazioni personali (nome, età, indirizzo, famiglia); sa operare semplici confronti su aspetti di civiltà e di attività quotidiane; sa dare e chiedere informazioni e parlare del tempo libero; sa esprimere i propri gusti; sa fare offerte, accettarle e rifiutarle; sa chiedere e fornire semplici indicazioni stradali.</p> | <p>Sufficiente (6): evidenzia una sufficiente comprensione delle informazioni che fornisce in numero quantitativamente e qualitativamente accettabile utilizzando un lessico semplice ma appropriato e dimostrando una sufficiente correttezza morfo-sintattica e/o fonologica; la produzione è semplice e lineare ma risulta complessivamente efficace (ha raggiunto gli obiettivi minimi);</p> <p>Discreto (7): evidenzia una comprensione dettagliata, fornisce informazioni utilizzando un lessico appropriato con uso di termini precisi, dimostra una discreta correttezza morfo-sintattica e/o fonologica; la produzione risulta efficace;</p> <p>Buono(8): evidenzia una comprensione dettagliata, fornisce le informazioni richieste utilizzando un lessico ampio e dimostrando una buona correttezza morfo-sintattica e/o fonologica; la produzione risulta efficace e coesa, sa applicare le regole e la terminologia anche in situazioni non note;</p> <p>Distinto(9): evidenzia una comprensione dettagliata, fornisce informazioni qualitativamente e quantitativamente ricche usando un lessico appropriato e vario e dimostrando una sicura padronanza delle strutture morfo-sintattiche e/o fonologiche; la produzione risulta efficace, coesa e dal registro linguistico appropriato ed evidenzia qualche valutazione critica;</p> |
| | <p>Sa scrivere cartoline, lettere e messaggi di posta elettronica riguardanti la presentazione di se stessi e la propria vita quotidiana e semplici e brevi testi descrittivi su aspetti di civiltà trattati.</p> | |
| | <p>Sa porre domande e rispondere a semplici quesiti nell'ambito dei bisogni immediati o su argomenti molto familiari. Riesce a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedono solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete; riesce a partecipare a brevi conversazioni, anche se la comprensione non è sufficiente per sostenere la conversazione.</p> | |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Scritta</p> <p>Prendere semplici appunti e scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Saper produrre uno scritto personale molto semplice. Saper chiedere o trasmettere dettagli personali in forma scritta.</p> | <p>Sa scrivere comunicazioni personali molto semplici per ringraziare e scusarsi; sa trascrivere semplici e brevi messaggi a patto che sappia chiedere di ripetere e riformulare; sa scrivere brevi e semplici appunti e messaggi relativi ad argomenti ed aree di immediato bisogno; sa scrivere numeri e date e dati personali, sa compilare moduli con dati personali come per esempio la scheda di registrazione di un albergo.</p> | <p>Ortimo(10): evidenzia una comprensione dettagliata, fornisce informazioni qualitativamente e quantitativamente ricche, dimostra un'ottima padronanza del lessico ed un utilizzo delle strutture morfo-sintattiche e/o fonologiche caratterizzato da sicurezza e scorrevolezza; la produzione risulta efficace, coesa, dal registro linguistico appropriato ed evidenzia un approccio personale e critico alle problematiche.</p> |
| <p>COMPETENZE LINGUISTICHE</p> | | |
| <p>ABILITÀ</p> | | |
| <p>Individuare, riconoscere e utilizzare strutture linguistiche e funzioni comunicative.</p> | <p>INDICATORI/DESCRIPTORI DI ABILITÀ</p> <p>Sa utilizzare le strutture morfossintattiche di base pur in presenza di saluari errori che non ostacolano la comunicazione:</p> <p>articolari: indeterminativi, determinativi; principali preposizioni di luogo e di tempo; question-words; avverbi ed espressioni di frequenza; avverbi di modo; so do I / neither do I; ausiliari: to be – to have; there is/are; modali: can, must; tempi verbali: present simple, present continuous, simple past, past continuous, present continuous for future, imperative; like/love/hate + -ing; nomi: plurali, genitivo sassone; aggettivi/pronomi: personali (soggetto e complemento), possessivi, dimostrativi, quantitativi (some, any, no); aggettivi qualificativi: comparativi e superlativi.</p> <p>Sa riconoscere le strutture fondamentali della lingua e metterle a confronto con quelle delle altre lingue.</p> | <p>SCALA DI VALUTAZIONE</p> <p>Vedi i livelli relativi alle competenze comunicative.</p> |

| COMPETENZE | Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico | |
|--|---|--|
| <p>TIPOLOGIA DI VERIFICA</p> | <p>Sono ordinate per tipologia testuale, livello di difficoltà, livello di autonomia richiesta, creatività. Descrivere: descrizione, relazione, cronaca di una visita guidata. Esporre: verifiche semi strutturate, recensione. Narrare: racconto. Argomentare: argomentazione, scrittura documentata (saggio breve, articolo di giornale). Altri testi: produzione creativa di depliant o itinerari artistico-letterari.</p> | |
| <p>CONVERSIONE TRA INDICATORI DI LIVELLO E VOTI DECIMALI</p> | <p>a. Avanzato = 9-10 b. Intermedio = 7-8 c. Basse = 6 d. Insufficiente = 5 e. Gravemente insufficiente = 1-4</p> <p>In alcune tipologie di prova si partirà dal punteggio ottenuto per convertirlo in indicatore di livello. In altre tipologie di prova il processo sarà opposto.</p> | |
| <p>ABILITÀ</p> | <p>CONOSCENZE</p> | |
| <p>1. Interpreta i diversi codici iconici di opere artistiche (pittoriche, scultoree, architettoniche e dei media)</p> | <p>Diverse tipologie di opere artistiche (pittoriche, scultoree, architettoniche e dei media). Contesto storico-culturale di riferimento degli autori e delle opere lette.</p> | <p>INDICATORI/DESCRIPTORI DI LIVELLO DI ABILITÀ</p> <p>a. Comprende in modo completo opere artistiche (pittoriche, scultoree, architettoniche e dei media), cogliendone sfumature interpretative e elementi del contesto. b. Comprende in modo completo opere artistiche (pittoriche, scultoree, architettoniche e dei media), cogliendone il contesto e il messaggio complessivo c. Comprende in modo frammentario opere artistiche. (pittoriche, scultoree, architettoniche e dei media), cogliendone solo parzialmente il messaggio o il contesto.</p> |
| <p>2. Riconosce e fruisce di elementi del patrimonio artistico locale e nazionale.</p> | <p>Monumenti o siti artistici (Musei, biblioteche). Mostre e rassegne culturali e artistiche (Teatro di posa, teatro lirico, rassegne cinematografiche).</p> | <p>a. Conosce gli importanti elementi del patrimonio artistico locale e nazionale nonché le principali rassegne culturali. b. Conosce alcuni elementi del patrimonio artistico locale e nazionale. c. Conosce alcuni elementi del patrimonio artistico locale e nazionale se guidato.</p> |

| COMPETENZE | | Utilizzare e produrre testi multimediali Italiano L1, L2 e Lingua straniera |
|--|--|--|
| TIPOLOGIA DI VERIFICA | Questionario di ricerca sul web, mappa cognitiva, presentazione multimediale. | |
| CONVERSIONE TRA INDICATORI DI LIVELLO E VOTI DECIMALI | a. Avanzato = 9-10 b. Intermedio = 7-8 c. Base = 6 | |
| ABILITÀ | In alcune tipologie di prova si partirà dal punteggio ottenuto per convertirlo in indicatore di livello. In altre tipologie di prova il processo sarà opposto. | |
| | CONOSCENZE | INDICATORI/DESCRIPTORI DI LIVELLO DI ABILITÀ |
| 1. Utilizza software di navigazione in rete | Browser, motori di ricerca. | a. È in grado di recuperare dalla rete informazioni significative tramite una gerarchia di links. Effettua ricerche mirate con un motore. b. È in grado di individuare una pagina web a partire da un link determinato. Sa impostare una ricerca semplice con un motore. c. Riesce ad eseguire una ricerca se guidato. |
| 2. Utilizza software per la progettazione di mappe cognitive | Tools per la costruzione di mappe cognitive. | a. Conosce le funzionalità avanzate del software specifico. b. Conosce le funzionalità avanzate del software specifico: nodi e frasi legame. c. Conosce gli aspetti fondamentali del software specifico. |
| 3. Produce una mappa cognitiva con un software specifico | Tools per la costruzione di mappe cognitive. | a. Cura la veste grafica della mappa. Interpreta correttamente la sintassi del codice specifico. Aggiunge funzionalità ai nodi. b. Produce una mappa cognitiva semplice ma corretta nei collegamenti tra nodi. c. Non è in grado di produrre una mappa cognitiva ma opta per una mappa mentale o un diagramma di flusso. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>4. Utilizza software per la presentazione di testi multimediali.</p> | <p>PowerPoint o similari.</p> | <p>a. Fa una presentazione di contenuti multimediali interpretando i testi iconici, modificando o aggiungendo a voce contenuti significativi. b. È in grado di far scorrere le diapositive di una presentazione multimediale indicandole e riproducendo i contenuti. c. È in grado di aprire una presentazione multimediale e di far scorrere le diapositive indicandole e riproducendone correttamente i contenuti.</p> |
| <p>5. Produce una presentazione multimediale (editing di testo, editing di immagini, registrazione di suoni e video).</p> | <p>Videoscrittura (Word, Write Open Office), Paint Shop o similari. PowerPoint o similari. Registratore di suoni e immagini.</p> | <p>a. Produce una presentazione multimediale con diverse diapositive. La struttura è complessa e riconducibile a una mappa cognitiva. Gli stili sono coerenti. b. Produce una presentazione multimediale composta da alcune diapositive di struttura semplice. La concatenazione delle diapositive è a volte incoerente. c. Produce una presentazione multimediale composta da poche diapositive, con struttura e concatenazione incoerenti.</p> |

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE PER ASSE

ALLIEVO _____

CLASSE _____

| | | | | |
|--|--|---------------------------|---------|--------------------|
| Asse dei linguaggi | Competenza 1 Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. | Esito formativo prova del | Livello | Livello competenza |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 2 Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 3 Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 4 Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| Competenza 5 Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico. | Esito formativo prova del | Livello | Livello | |
| | Esito formativo prova del | Livello | | |
| | Esito formativo prova del | Livello | | |
| | Esito formativo prova del | Livello | | |

| | | | | |
|---------------------------|---|---------------------------|---------|---------|
| | Competenza 6 Utilizzare e produrre testi multimediali. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| Asse matematico | Competenza 1 Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 2 Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 3 Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 4 Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di appresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| Esito formativo prova del | | Livello | | |

| | | | | |
|--|---|------------------------------|---------|---------|
| Asse scientifico- tecnologico | Competenza 1 Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 2 Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 3 Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| Asse storico-sociale | Competenza 1 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. | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 2 Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| | Competenza 3 Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio. | Esito formativo prova del | Livello | Livello |
| | | Esito formativo prova del | Livello | |
| Esito formativo prova del | | Livello | | |
| Esito formativo prova del | | Livello | | |

Una riflessione di sintesi

1. EMILIA ROMAGNA

La buona pratica riguarda una linea guida per la progettazione, strutturata sotto forma di un piano formativo per unità di apprendimento connesse all'insieme dei traguardi formativi previsti (competenze, abilità e conoscenze). Il valore di tale prassi è costituito dall'organicità dell'approccio, così da consentire una coerenza tra il momento progettuale, quello della cura degli apprendimenti e quello della valutazione/certificazione. In tal modo, l'unità formativa rappresenta il modo ordinario del processo di apprendimento e non una modalità occasionale; ciò consente di dare consistenza all'intesa nei consigli di classe e ad affrontare in modo più rigoroso e attendibile il momento della valutazione.

Si tratta, però, di un modello precedente al processo di definizione degli standard nazionali, quindi esso deve uscire da una sorta di autoreferenzialità regionale per confrontarsi con un quadro nazionale ed europeo che non può essere soddisfatto unicamente dalla logica del minimo fattore comune, ovvero i compiti connessi alle figure professionali, poiché in tal modo si rimarrebbe ancora nello stretto ambito delle pratiche neo-addestrative, basate sulle operazioni tecnico-professionali, ma non aperte ad un respiro culturale né di cittadinanza.

2. VENETO

Il progetto del Veneto assume una rilevanza particolare – e per certi versi unica sul piano nazionale – per il fatto di aver evitato di dare vita ad un modello autocratico, ma di aver fornito un ambito progettuale e di confronto a tutti gli attori in gioco nel sistema educativo e formativo, del lavoro e delle professioni, tenendo conto delle diverse normative elaborate ed in via di elaborazione, avendo come riferimento la definizione di un sistema di gestione delle competenze condiviso e praticabile.

Tramite la dinamica delle reti ed una procedura di coordinamento e di monitoraggio centrale, il progetto ha consentito di definire una sorta di “modello convergente”, sulla base del quale è ora possibile pensare ad una linea guida regionale condivisibile e praticabile nel sistema più ampio. Naturalmente, in questo modo la Regione svolge un ruolo non tanto di amministrazione dei processi certificativi connessi al sistema di istruzione e formazione professionale, ma più ampiamente

fornisce un'animazione del sistema locale affinché, nel rispetto dei ruoli e delle normative, si possa delineare dal basso un modello convergente che eviti il caos e l'inconfrontabilità.

3. PIEMONTE

La Regione Piemonte ha sviluppato un lavoro rilevante in tema di standard formativi e sistema di certificazione delle competenze. È positivo lo sforzo fatto nel delineare un modello di riferimento fondato su un approccio culturale ben definito, di matrice neuro-linguistica, e la volontà di giungere ad un modello non lineare ma a struttura circolare, nel quale siano compresenti le diverse dimensioni del processo della competenza (competenze/capacità; attività/azione). È, nel contempo, positiva la costruzione di un sistema omogeneo di strutturazione contenente i traguardi formativi e le prove di valutazione, a cura dell'ente gestore.

La soluzione adottata, anche in riferimento alla certificazione dei risultati di apprendimento, appare peraltro eccessivamente autoreferenziale, oltre che complessa ed articolata, finendo per appesantire eccessivamente il lavoro dei vari soggetti compilatori ed inducendo, anche in modo involontario, un'omogeneizzazione delle pratiche educative e formative, riducendo in tal modo lo spazio dell'autonomia e della costruttività dei percorsi formativi.

4. TOSCANA

Anche il sistema Toscano per il riconoscimento e la certificazione delle competenze comunque acquisite, sulla base della garanzia di leggibilità e trasparenza nei confronti degli altri sistemi regionali e nazionali, presenta un valore significativo, pur trattandosi ancora di una soluzione decisamente autoreferenziale che non si pone affatto il problema della connessione con altri modelli e con il contesto nazionale.

Il sistema regionale per il riconoscimento e la certificazione delle competenze si fonda su un insieme di standard condivisi che costituiscono il riferimento regolatore per l'erogazione dei servizi di formazione e di riconoscimento e certificazione delle competenze comunque acquisite. Esso si rivolge ai titoli ed alle qualifiche di competenza regionale, ma ha l'intento di applicarsi anche al sistema scolastico più vasto. Il sistema Toscano, in particolare, permette di ottenere qualifiche professionali anche senza frequentare percorsi formativi, ma riconoscendo dei crediti per apprendimenti ottenuti in contesti sia formali che informali o non formali. È un modello molto frammentato e, quindi, basato su un approccio operativistico e compositivo, che non consente una riflessione di insieme sulla padronanza come capacità di mobilitazione della persona in riferimento all'insieme delle competenze possedute.

5. LOMBARDIA

Il modello della Lombardia ha il vantaggio di essere pensato in cooperazione tra Regione e sistema scolastico; inoltre, risulta da una collaborazione con le associazioni imprenditoriali, garantendo in tal modo un legame solido con la realtà. Esso però segue la stessa pista degli altri modelli regionali, riferibili ad una stagione precedente a quella di EQF. Lo rivela l'enfasi eccessiva - ed esclusiva - alle evidenze intese come prestazioni tecnico-professionali, quindi operazioni specifiche, tendenzialmente autonome dalle altre ed in ogni caso non rielaborate entro un quadro educativo e culturale. In questo modo, la prestazione diventa una sorta di tessera minima del puzzle delle competenze, così che il disegno complessivo non è un tutto unico, ma un reticolo di pezzetti che si congiungono.

Dal punto di vista metodologico, si rischia il performativismo secondo cui la competenza viene fatta coincidere con la prestazione; inoltre, non compaiono nel modello i compiti complessi, ma si evidenzia una formazione centrata su routine date e consolidate.

6. ISTITUTO MALIGNANI DI UDINE

Il valore dell'esperienza dell'Istituto Malignani risiede nella capacità di sviluppare un dispositivo rigoroso e realistico di valutazione delle competenze relative all'obbligo di istruzione, mediante una metodologia innovativa e concreta, la cui applicazione ha portato a riflessioni rilevanti circa l'indirizzo metodologico dell'Istituto e le pratiche didattiche e valutative da adottare.

Non è, quindi, un'iniziativa pensata in astratto e poi messa in atto in piccole realtà sperimentali, ma una prassi che, unica nel contesto nazionale, è stata applicata all'universo degli studenti del secondo anno.

Parte terza:
LA PROPOSTA

Due modelli a confronto: educativo-culturale e prestazionale

La rassegna che abbiamo appena svolto presenta una duplice tipologia di modelli:

1. i modelli di natura educativa e culturale, con componenti significative di natura tecnico-professionale, che concepiscono la competenza come capacità di mobilitazione del soggetto di fronte a compiti tendenzialmente complessi con tratti di imprevedibilità. Appartengono a tale impostazione la maggior parte delle esperienze internazionali individuate, oltre al modello Veneto e a quello dell'Istituto Malignani di Udine;
2. i modelli di natura "prestazionale" che fanno coincidere le competenze con le operazioni connesse ai compiti di natura prioritariamente professionale e che procedono tramite sequenze di routine note e consolidate. Appartengono a tale impostazione, pur con modalità ed accentuazioni differenti, le altre esperienze nazionali: Piemonte, Toscana, Lombardia, Emilia Romagna.

Esiste una differenza radicale, e secondo noi non componibile, tra i due approcci che consiste nella diversità radicale della *preoccupazione di fondo*: mentre i modelli educativi e culturali pongono al centro la necessità di formare il cittadino della società complessa, in grado di mobilitare le diverse risorse a disposizione a fronte delle sfide e dei problemi emergenti dalla realtà, i modelli prestazionali si pongono il problema più circoscritto di adattare la gioventù alle richieste dell'impresa, concepite come routine bell'è fatte che debbono essere apprese una ad una in modo sequenziale.

Anche il *quadro culturale* risulta decisamente differente: i primi sono collocati entro una prospettiva più ampia, centrata sulla riflessione circa i processi educativi nel contesto della società complessa e, quindi, con riferimenti a due visioni fondamentali: in primo luogo la visione socio culturale di Vygotskij (1972, 2002, 2006), secondo cui la scuola ed in genere l'educazione nell'attuale contesto debbono accentuare maggiormente la formazione delle facoltà psichiche superiori come la riflessione, la consapevolezza, il pensiero logico, la capacità analitica nella valutazione e acquisizione delle conoscenze, tutte determinate dal linguaggio e dall'esercizio operato nella scuola dagli educatori, con forte rilevanza per l'"interdipendenza positiva" tra gli allievi. In secondo luogo la visione costruttivista di Bruner (1966, 1999, 2002), il quale attribuisce notevole rilevanza alla cultura come fattore in grado di mobilitare il passaggio da un sistema di conoscenze attivo ad uno ico-

nico ad uno simbolico, così da aumentare il potere d'azione dell'individuo sulla realtà, permettendogli di amplificare le proprie capacità riflessive anche tramite il “principio di esternalizzazione” che richiama l'importanza di costruire opere che diano evidenza del lavoro mentale realizzato, dando forma oggettiva ai pensieri.

I secondi modelli assumono, invece, una prospettiva più delimitata, caratterizzata da due ancoraggi prioritari: in primo luogo le teorie comportamentiste (Watson 1930, Tolman 1976), che concepiscono il processo di apprendimento come una successione di stimoli forniti al soggetto dall'ambiente, a cui egli risponde con comportamenti appropriati, mettendo in moto un “condizionamento operante” nel contesto di una “istruzione programmata” caratterizzata da routine di compiti ed operazioni e da un sistema di ricompense e di sanzioni. In secondo essi si collegano ad una letteratura di natura manageriale in riferimento alla formazione delle risorse umane in azienda (Costa 2002), senza peraltro riflettere sugli approcci più collegabili alla tematica dell’“economia della conoscenza” (Rullani 2004), con applicazioni immediate di tali impostazioni entro il contesto educativo (Vairetti 2009).

Di conseguenza, essi divergono circa la *posizione della scuola*¹ nel contesto sociale: i primi puntano ad una centralità del ruolo scolastico nell'ambito di un compito educativo e culturale che appartiene alla comunità sociale più ampia, compresi i soggetti economici e professionali, mentre i secondi prospettano una sorta di dipendenza della scuola dalle richieste prestazionali del sistema economico, sulla base di una rappresentazione neo-tayloristica dei ruoli lavorativi e del rapporto tra individuo e organizzazione.

Infine, vi è una differenza non di poco conto in rapporto al *modo del coinvolgimento dei giovani*: mentre i primi si pongono nella prospettiva di una nuova impostazione di tale relazione, alla luce della riflessione sui processi di apprendimento e sui costumi culturali del nostro tempo, proponendo un approccio amichevole in grado di mobilitare le risorse umane degli studenti entro una didattica attiva, centrata sul coinvolgimento e la scoperta, i secondi esprimono un approccio più ristretto definito da un processo che richiama la tecnologia dell'istruzione e richiede una sequenza di operazioni da mettere in atto sulla base delle richieste provenienti dall'esterno, senza una reale mobilitazione delle leve intrinseche che sostengono l'apprendimento.

Si potrebbe dire che mentre i modelli prevalenti nel contesto internazionale si muovono entro una visione positiva dell'educazione, i secondi sono a-educativi e si accontentano di sequenze di prestazioni conformi ai ruoli sociali costituiti.

In questo senso, mentre una parte dei primi modelli – la descrizione dei compiti professionali sotto forma di prestazioni – può essere ricompresa entro il secondo approccio, il contrario non può avvenire a causa della ristrettezza di prospettiva dei primi. Naturalmente tale assunzione deve essere effettuata con l'accortezza

¹ In questo contesto si intende per “scuola” l'insieme delle istituzioni, anche formative, che operano nel sistema educativo.

di introdurre anche compiti complessi e multicompetenze e di porre in evidenza gli elementi della cultura professionale in quanto componente della cultura di cittadinanza che può trovare legami con molti fattori degli assi culturali, ma non necessariamente tutti.

Per tutti questi motivi, i due modelli si impongono in modo alternativo l'uno verso l'altro.

Pare a noi che di fronte a tale alternativa, sia preferibile il primo modello perché si pone in una prospettiva educativa e culturale, assicurando in tale ottica anche la garanzia di una rigorosa formazione tecnico-professionale degli studenti, ma entro un'impostazione aperta, olistica, saremmo tentati di dire "umana".

La formazione di persone competenti rientra nel più ampio compito educativo della società. Hannah Arendt ha espresso nel testo *Vita Activa* una definizione assolutamente convincente circa tale compito: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1999, p. 29).

Un nuovo patto educativo tra scuola e giovani

Quello che emerge sul piano internazionale, e nel contesto Triveneto¹, indica, innanzitutto, che siamo in presenza di una stagione di forte impegno e innovazione in tema non solo di valutazione degli apprendimenti, ma anche di filosofia di fondo dei sistemi educativi e di definizione di un nuovo Patto tra scuola e giovani, oltre che del sistema formativo e gli adulti.

Non si tratta, quindi, solo di dispositivi amministrativi, ma di una vera e propria ripresa di tensione educativa dei sistemi educativi.

Questa stagione è messa in evidenza dalla presenza di un modello di prove *esterne* che non assomigliano ai tradizionali test strutturati sotto forma di batterie di quesiti specie a risposta multipla, ma si strutturano per compiti e problemi orientati alla cittadinanza (Eurdyce 2009). Nel contempo emergono i dispositivi di certificazione delle competenze del cittadino, con conseguenze importanti per il processo di valutazione *interno* alle istituzioni erogative che punta a superare (e per certi versi inglobare) le tradizionali verifiche didattiche per compiti standard ed interrogazioni su quesiti noti, a favore di una modalità di valutazione che metta a fuoco la padronanza dello studente non tanto nella ripetizione del sapere, bensì della sua mobilitazione in situazioni reali ed adeguate. Ma ciò richiama, come abbiamo detto, una nuova impostazione circa la natura del compito della scuola ed il modo in cui si assume il rapporto con le giovani generazioni.

È possibile affermare, con una certa approssimazione, che siamo di fronte ad un “modello emergente” di natura educativa e culturale che si sviluppa intorno ai seguenti tre nodi teorici e metodologici:

- il modo in cui è assunto il concetto di competenza ed il rapporto tra questo ed i saperi disciplinari;
- il modo in cui viene intesa la doppia natura della valutazione: formativa e per i voti, ed il rapporto tra questa e la certificazione;
- il ruolo attribuito agli studenti nel processo di apprendimento e di maturazione oltre che di valutazione e, nel contempo, il ruolo delle autonomie locali e dell’istituzione scolastica nel definire il curriculum e le condizioni della sua realizzazione.

¹ Facciamo riferimento anche al progetto della Regione Friuli, ma anche all’esperienza del Trentino che presenta tratti di affinità all’approccio qui perseguito.

1. COMPETENZA E SAPERI DISCIPLINARI

Si tratta del punto nodale della questione intorno al quale si confrontano i sistemi formativi dei vari paesi analizzati: qual è la differenza tra competenze e saperi disciplinari e, nel contempo, quali legami intercorrono tra di loro.

Emerge dalla ricerca un modello prevalente che considera le discipline ed i saperi connessi come risorse a disposizione degli studenti, il cui possesso è indispensabile, al fine di fronteggiare compiti e problemi sempre più complessi man mano procede il percorso degli studi, e che abilitano la persona ad esercitare le proprie prerogative in un contesto di cittadinanza attiva, autonoma e responsabile.

Da qui la centralità delle competenze nel curriculum e, nel contempo, l'intreccio indispensabile tra queste ed i contenuti disciplinari.

Questa impostazione è ben evidenziata dal caso del Québec per il quale la struttura dei cicli non è costituita dal processo di accumulo di conoscenze (che, in realtà, sono le stesse per ogni ciclo, ma più numerose via via che il percorso procede), bensì dalla costruzione progressiva di competenze sempre più complesse finalizzate alla scoperta, all'acquisizione dell'autonomia e responsabilità da parte degli studenti. Il sistema, quindi, non è più fondato su programmi, bensì su una prospettiva esplicitamente educativa e formativa che presenta una dimensione necessariamente collettiva, vedendo coinvolti le famiglie, la scuola, il territorio, gli studenti e le imprese, ecc., che vede al centro lo studente.

Si può dire, in altri termini, che il discorso delle competenze rappresenta l'ordito di un tessuto, la formazione della persona, la cui trama è costituita dai saperi disciplinari, oltre che dalle capacità personali. È in questo modo che il compito della scuola acquisisce una valenza prioritaria di natura educativa e formativa:

- *educativa*, poiché mira alla piena espressione delle possibilità buone di ogni studente, nessuno escluso, attraverso il confronto con la cultura tramite cui si rende possibile la scoperta della realtà e del proprio mondo personale;
- *formativa*, poiché indirizza il processo educativo entro una *forma* prevalente costituita dalla figura del cittadino consapevole, in grado di esercitare la propria presenza nel mondo attraverso l'assunzione autonoma e responsabile dei ruoli e, quindi, dei compiti affidati, compresi quelli lavorativi ma non solo questi, contribuendo in tal modo ad accrescere il bene collettivo.

Istruzione ed addestramento non sono, quindi, delle finalità, ma modalità messe in atto nel processo educativo e formativo.

- *l'istruzione* indica lo sforzo finalizzato ad accrescere le conoscenze possedute dallo studente e si sviluppa mediante differenti tecniche, la più diffusa delle quali è la docenza frontale con relative verifiche, una tecnica che va gestita in modo puntuale ed appropriato tenuto conto delle condizioni di efficacia che non sempre sussistono (si pensi alla motivazione, al desiderio di apprendere, all'omogeneità del gruppo-classe, ai tempi ...);

- l'*addestramento* indica a sua volta lo sforzo di accrescerne le abilità mediante l'imitazione, la ripetizione dei gesti (fisici e mentali) e l'acquisizione di routine definite da sequenze più o meno rigide di operazioni miranti ad uno scopo definito.

In tale prospettiva, risulta importante il riferimento al lavoro che emerge in ogni sistema indagato. Nel caso polacco, ad esempio, il “*Life Skills for Employability*” del 2006 prevede tra le diverse aree di competenza anche lo sviluppo di abilità legate alla professione intese come capacità di lavorare in gruppo e di avere un'etica professionale; capacità di autovalutazione e disponibilità ad assumersi rischi; progettazione e gestione efficaci del tempo e del denaro.

Il Canton Ticino esprime una realtà di influenza tedesca nella quale è fortemente rilevante la formazione professionale, tanto che circa due terzi dei giovani svizzeri alla fine della scuola obbligatoria scelgono di seguire un percorso di formazione professionale di base che permette di combinare teoria e pratica e di entrare rapidamente nel mondo del lavoro.

2. VALUTAZIONE FORMATIVA, DARE VOTI E CERTIFICARE

Di conseguenza a quanto detto in tema di competenze e saperi disciplinari, si pone in luce la differenza necessaria tra il compito della valutazione formativa, che risulta prioritario nel lavoro scolastico, ed il processo del “dare voti”, a loro volta distinti dalla certificazione delle competenze.

La Francia esprime bene la differenza tra le due modalità di valutazione: dopo aver affermato che questa rappresenta un elemento fondamentale del processo educativo con un'attenzione particolare per la valutazione formativa, si afferma che valutare e dare il voto sono due cose che vanno tenute distinte, così come vanno tenute distinte dalla certificazione delle competenze:

- la *valutazione formativa* cerca di definire lo stato degli apprendimenti in relazione agli obiettivi specifici prefissati, ovvero le competenze, e serve a mettere in evidenza i successi e, nel contempo, le carenze così da permettere di porvi rimedio, dando consapevolezza all'allievo e fornendo indicazioni per il lavoro degli insegnanti;
- *dare un voto numerico* consiste nella traduzione in cifra della produzione specifica e puntuale dell'alunno: il voto di un compito è il risultato della somma dei punti attribuiti all'alunno in funzione del dispositivo fissato per il conseguimento di ciascun obiettivo di apprendimento valutato.

La valutazione di una competenza è, infatti, nettamente distinta dalla verifica di una conoscenza o abilità/capacità che si applica necessariamente ad una situazione già nota; la padronanza della competenza viene messa a fuoco e, quindi, risulta possibile valutarla, quando l'alunno si trova di fronte a un problema nuovo

ovvero a un compito complesso, le cui caratteristiche prestantive non possono essere rese tramite una routine bell'è fatta, ma richiedono di mettere in gioco combinazioni non predeterminabili di risorse (abilità, conoscenze, capacità) da definire tramite decisioni successive. Tale processo deve necessariamente svolgersi in situazioni e contesti reali o realistici; inoltre, molto spesso, ciò richiede la cooperazione tra insegnanti diversi.

Il punto della questione risiede nel modo in cui i voti numerici concorrono alle valutazioni finali e certificative: in Francia i primi hanno un peso, che non esaurisce però il giudizio relativo alle competenze, la cui consistenza non può essere affermata dalla media dei voti.

La *certificazione* indica l'attestazione del raggiungimento da parte del candidato dei traguardi di competenza previsti. Essa può avere una struttura binaria – come nel caso francese – oppure può prevedere una scala con differenti item come nel caso canadese o anche italiano.

3. RUOLO ATTRIBUITO AGLI STUDENTI

Ma lo spostamento dell'asse della valutazione sulle competenze porta con sé un diverso modo di fare scuola rispetto agli attori in gioco, ciò a favore di un maggiore coinvolgimento e protagonismo degli studenti, collocati entro una comunità di insegnamento ed apprendimento che si esprime nella messa in comune delle competenze degli insegnanti e degli altri attori in modo da costruire volta per volta percorso e situazioni di apprendimento non routinari, ma caratterizzati da novità.

Le stesse valutazioni, facendo parte delle azioni pedagogiche, coinvolgono l'alunno nei suoi percorsi di apprendimento. A questo proposito possiamo trovare due soluzioni:

1. una nella quale l'alunno viene coinvolto tramite conoscenze degli obiettivi e dei metodi, raccolta dei propri prodotti, autovalutazione, mentre il curriculum è, comunque, deciso dalla realtà scolastica;
2. l'altra nella quale lo studente è direttamente coinvolto nel percorso degli studi poiché decide il proprio piano in funzione dei corsi possibili e dei crediti acquisibili, sapendo che taluni di questi sono indispensabili per conseguire un titolo, ma i tempi dello studio consentono – e suggeriscono – anche di affrontare attività opzionali, tra cui la possibilità di anticipare contenuti della tappa successiva.

Circa il primo caso, si ricorda il successo riscontrato presso gli studenti polacchi delle attività modulari relative ai percorsi educativi interdisciplinari gestite insieme da più docenti, utilizzando metodologie che prevedono l'assunzione di un ruolo attivo e propositivo da parte degli studenti: lavoro di gruppo, *peer tutoring* ed apprendimento cooperativo.

Circa il secondo, tutto l'ambito scandinavo, compresa la Danimarca, punta sulla valorizzazione dell'iniziativa degli studenti nel percorso degli studi.

In Finlandia le recenti politiche educative enfatizzano l'individualità, la flessibilità, l'opzionalità e la responsabilità locale e ciò ha portato ad un incremento dell'offerta formativa nel paese. È incoraggiata l'autovalutazione da parte dello studente e ciò rappresenta una dimensione importante del processo di apprendimento.

Il caso danese propone lo strumento del *My Competence Portfolio* un'autocertificazione nella quale il titolare può registrare il proprio CV e tutto quanto può servire per definire il quadro formativo e delle competenze acquisite sia in chiave formale che informale e non formale. Il percorso degli studi è, quindi, molto flessibile in base alle competenze attestata ed è, inoltre, gestito dallo studente entro un sistema di corsi obbligatori e facoltativi.

È interessante lo strumento del Project Work nel caso svedese tramite cui si apre un'area di fertile impiego delle risorse individuali, intellettuali e operative, nella quale esplicitare e far interagire le capacità acquisite sia attraverso l'apprendimento a scuola, sia in campi personali d'esperienza.

È da notare come la flessibilità e l'opzionalità si leghino strettamente con il decentramento e la forte responsabilità delle autorità locali in ordine ai programmi ed ai contenuti degli studi. Questi, infatti, presentano un margine anche rilevante di flessibilità e variabilità che procede secondo la logica dell'"equivalenza formativa" per cui le stesse competenze possono essere perseguite mediante compiti e problemi posti in situazioni differenti.

In questo modo si coglie il carattere sociale dell'azione della scuola, tramite il coinvolgimento collettivo dei vari attori della comunità più vasta, la vera titolare del compito educativo e formativo.

Il caso italiano

Con il nuovo ordinamento, la scuola si trova ad affrontare un cambio rilevante, centrato su tre questioni cruciali:

1. favorire apprendimenti “autentici” presso gli studenti, nell’ambito di una loro trasformazione coerente con il Pecup, ovvero il traguardo antropologico e culturale che disegna il profilo dello studente così come lo si immagina al termine del percorso degli studi;
2. certificare le competenze, ovvero “ciò che lo studente sa fare con ciò che sa”;
3. sostenere l’autonomia della scuola come approccio necessario all’elaborazione di un curriculum appropriato, che valorizzi le risorse del contesto e metta in moto la capacità progettuale e di lavoro cooperativo dei docenti entro una prospettiva di rete e di “regole dell’autonomia”.

Si tratta di una prospettiva piuttosto impegnativa, ma indispensabile, se vogliamo che avanzi nella scuola (condizione necessaria perché ciò avvenga anche per gli studenti) una cultura dell’autonomia che significa responsabilità educativa, solidarietà tra scuole e gli altri attori coinvolti, sussidiarietà nel rapporto con lo Stato e le regioni.

Il tema della valutazione degli apprendimenti rappresenta il punto più rilevante sul quale si sta giocando molta della partita dell’autonomia delle scuole: il passaggio da un ordinamento centrato sui “programmi nazionali” ad un altro che predilige i “risultati di apprendimento” (*knowledge outcome*) risulta largamente incompiuto e, quindi, equivoco, nel momento in cui l’autorità pubblica ha omesso di indicare gli standard di apprendimento e di valutazione-certificazione, ovvero le caratteristiche ed i livelli delle prestazioni attese, affinché si possano rilasciare i titoli ed i certificati previsti, limitandosi ad enunciare le competenze-traguardo articolate in conoscenze ed abilità. Questa mancanza lascia aperto un vuoto che può essere riempito solo in due modi:

- attraverso un controllo centralistico da parte del MIUR delle prove di valutazione che finirebbero in tal modo per espropriare le scuole di una loro competenza rilevante e per imporre surrettiziamente (o meglio: per condizionamento “dal fondo”) una didattica tutta funzionale al superamento delle prove stesse;
- per mezzo di una assunzione di responsabilità delle scuole autonome, che sulla base di intese di rete decidono di adottare una linea guida univoca in merito alle evidenze delle competenze ed ai loro livelli di accettabilità, alle modalità di definizione delle unità di apprendimento, alle prove esperte ed alle modalità di certificazione. Aggiungendo a ciò la creazione di un network di condivisione di strumenti, materiali, occasioni di scambio, ricerca, lavoro comune tra scuole.

Una scuola autonoma accetta di buon grado di essere valutata da un organismo esterno legittimato a ciò, ma non può consegnare al ruolo sussidiario la valutazione che – come sappiamo – impegna da vicino le scelte relative alla didattica e all'organizzazione del curriculum.

1. LA FALSA ALTERNATIVA TRA CONTENUTI E COMPETENZE

Una questione centrale nel rilancio dell'autorevolezza dell'educazione consiste nel rapporto tra contenuti e competenze. Il dibattito attuale si sta pericolosamente bloccando entro una falsa alternativa tra i due fattori, evidenziando un'idea astratta dei primi ed una visione puramente funzionale delle seconde. In realtà, le competenze non vanno intese come un sostituto funzionale delle conoscenze, ma come una qualità antropologica delle persone, in base alla quale esse sono in grado di mobilitarsi entro la realtà in modo autonomo e responsabile, fronteggiando e portando a termine i compiti e problemi da cui sono sfidate.

La vera questione è, pertanto, contrastare la decadenza dell'insegnamento a disciplinarismo, ovvero l'impoverimento della capacità del sapere di suscitare affezione, di spiegare la realtà e di aiutare l'allievo ad operare in essa con un progetto positivo. Il nodo centrale è, quindi, costituito dalla formazione dei docenti: in gran parte, gli insegnamenti dalle scuole medie in su sono impartiti ancora secondo programmi basati sull'epistemologia delle discipline, in un contesto inerte di insegnamento-verifica.

Di contro, l'impostazione metodologica più accreditata, sulla base della quale sono stati scritti i regolamenti, è di matrice costruttivista e sociale; essa si basa sul principio dell'autenticità degli apprendimenti, della personalizzazione dei percorsi e della trasparenza delle attestazioni e delle certificazioni.

L'insegnamento nel contesto dell'approccio per competenze, cessa di essere una "successione di lezioni", ma procede come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento".

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario, quindi, ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti ed inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

L'approccio del processo insegnamento/apprendimento per competenze si basa sull'analisi dei problemi e delle situazioni da risolvere di volta in volta sul campo e non sui saperi che restano impliciti e legati alle esperienze, interessi e necessità individuali di ciascun esperto.

Ciò significa che tale processo si realizza in modo costruttivo, tramite unità di apprendimento.

Inoltre, la competenza è messa in luce tramite compiti-problemi e mobilita i nuclei portanti del sapere posti secondo una successione formativa, ovvero attenta al modo in cui gli allievi imparano.

La proposta: una valutazione attendibile

Possiamo ora avanzare una proposta che trae riscontro nei casi di studio indagati e riflette l'opzione educativa e culturale emersa da tale percorso. Ciò significa che la valutazione viene collocata entro una prospettiva che pone al centro l'intenzionalità educativa degli insegnanti e delle scuole, finalizzata prioritariamente a rendere evidenti le capacità buone degli allievi e a dare loro una forma significativa ed utile dal punto di vista sociale, nella prospettiva della cittadinanza.

Essa si ancora ad una concezione della competenza non intesa come saperi, saper-fare o attitudini, né intesi singolarmente né come somma di elementi, ma come qualità del soggetto che apprende: essa è concepita, quindi, come *padronanza, una qualità* in base alla quale la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse.

Questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata); ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, quelle che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

In base a ciò, è incongruo ritenere che la valutazione delle competenze si svolga attraverso la somma algebrica di voti conseguenti a verifiche aventi per oggetto conoscenze ed abilità, attuate in modo inerte, ovvero slegate da un compito-problema contestualizzato, perché questo modo di procedere non consente di esprimere un giudizio sulla capacità della persona di mobilitare le risorse a disposizione a fronte di compiti-problema reali, fattore che costituisce il cuore di una valutazione attendibile. È, quindi, indispensabile che la valutazione segua una didattica per competenze; questa è svolta tramite unità di apprendimento, caratterizzate dall'insieme di occasioni che consentono allo studente 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 attendibile.

Tre sono, pertanto, gli elementi fondamentali per la descrizione di una competenza: i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche, schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione; la natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale. A differenza della valutazione di conoscenze ed abilità, la valutazione

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

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

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

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

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

| FASI | AZIONI |
|-----------|---|
| Previa | <p>Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria (tramite una Rubrica della competenza) finalizzata ad individuare:</p> <ul style="list-style-type: none">- le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi;- le dimensioni da valutare;- i criteri e gli strumenti di valutazione;- i livelli di padronanza. |
| Formativa | <p>Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa, sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline) viene valutata tramite una griglia unitaria che consenta l'analisi:</p> <ul style="list-style-type: none">- dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento ...);- dei comportamenti e dei processi posti in atto;- del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese. <p>La progressione dello studente nel cammino del “diventare competente” viene documentata tramite l'attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti. Sono previste anche verifiche periodiche di padronanza centrate espressamente sulle conoscenze ed abilità. Questo modo di procedere consente di suggerire al consiglio di classe gli opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| Finale o accertativa | La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); essa consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati. |
| Attestativa e certificativa | L'attestazione delle competenze rappresenta la "fotografia" della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi). La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente. |

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.

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, di 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: 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. 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.

Per una certificazione “onesta”

La 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.

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 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.

La certificazione è onesta, quando il consiglio di classe evita la tentazione di “barare”, trasponendo i voti delle discipline sotto l’elenco delle competenze, ma indica effettivamente le prove reali ed adeguate della padronanza dello studente, ovvero ciò che sa fare con ciò che sa. In questo modo il giudizio risulta fondato ed attendibile ed indica la capacità della persona di fronteggiare in modo adeguato i compiti ed i problemi che sono propri del suo ambito di studio, oltre che della cittadinanza intesa in senso lato.

Il metodo di valutazione

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” che viene esteso anche agli assi culturali e alla cittadinanza. È il significato del criterio dell'*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.

Si distingue, pertanto, tra **verifica** – che riguarda la rilevazione degli apprendimenti in relazione a conoscenze ed abilità e che viene svolta tramite strumenti consolidati come l'interrogazione, il test, il compito scritto – e **valutazione** che, invece, consente di esprimere un giudizio fondato circa il grado di padronanza della persona relativamente alla competenza –; essa avviene *lungo il percorso*, ogni volta che si completa una unità di apprendimento significativa, ed alla fine dello stesso tramite la *prova esperta*. 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.

La valutazione procede in due direzioni che rappresentano altrettanti punti di vista tramite cui si guarda lo stesso fenomeno, ovvero l'allievo in apprendimento. Essi sono:

- 1) la *pagella* con i voti per asse culturale/disciplina che riflettono sia le attività comuni sia quelle svolte dal singolo docente, oltre alla condotta che è decisa comunemente dall'équipe;
- 2) la *certificazione delle competenze* che indica il giudizio di padronanza dell'allievo su una scala di tre livelli centrati sui criteri di autonomia, responsabilità, complessità del compito e consapevolezza, in accordo con la metodologia EQF.

La coerenza tra i voti del pagellino e i giudizi per livelli del certificato di competenze è garantita dal riferimento agli stessi traguardi formativi e dal “travaso” di

voti su registri dei singoli docenti, derivanti dalle attività svolte dagli allievi nelle unità di apprendimento comuni.

L'assunzione del modello dell'obbligo di istruzione può comportare una tendenziale separazione tra gli assi culturali, le aree professionali e l'area della cittadinanza: tale pericolo viene facilmente evitato, se si tiene presente *l'insieme delle otto competenze di cittadinanza europea*, e si assicurano tre attenzioni presenti nella metodologia: in primo luogo, dalla definizione da parte dell'équipe formativa del piano formativo di massima unitario che individua i traguardi condivisi da tutti i formatori; inoltre, dall'individuazione di alcune unità di apprendimento comuni scelte per la loro significatività e la loro valenza "mobilitante" l'insieme dei saperi proposti; infine, dal modello di valutazione che vede un apporto di tutti i formatori non solo nella valutazione delle competenze, ma anche nella definizione di note e voti negli assi culturali, oltre che nel comportamento.

Trattandosi di un approccio olistico, si è scelto di porre al centro dello stesso un *linguaggio* ed una *metodologia* che consenta di rappresentare le relazioni che intercorrono tra compiti, conoscenze ed abilità, oltre che comportamenti e che permetta di delineare un accordo tra docenti e di condurre ad una certificazione valida delle competenze. Ciò è reso attraverso la rubrica, ovvero "matrice" della competenza. Essa consiste in uno strumento in grado di coniugare l'univocità dei riferimenti e la varietà dei percorsi possibili. Inoltre, presenta un insieme ordinato di indicazioni metodologiche ed operative a carico dell'équipe di educatori-formatori, finalizzato alla descrizione delle acquisizioni di un soggetto – indicandone il livello di padronanza – sia attraverso la frequenza ad un percorso formale, sia tramite esperienze formative non formali ed informali.

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.
- *Gradi di padronanza* (basilare, adeguato, eccellente) che il soggetto è in grado di mostrare nel presidiare quei compiti.

La distinzione dei gradi di padronanza è fondata sui seguenti criteri:

- *Autonomia*: caratteristica di chi agisce conducendo da sé il processo di lavoro, pur avvalendosi di indicazioni.
- *Complessità*: caratteristica del compito/problema che lo rende in qualche misura inedito rispetto ai casi precedentemente affrontati.
- *Consapevolezza*: coscienza del senso della propria condotta volta alla soluzione dei compiti/problema.
- *Efficacia*: capacità della soluzione del compito/problema di soddisfare i requisiti di risultato richiesti.

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

| BASILARE | ADEGUATO | ECCELLENTE |
|--|---|---|
| L'allievo è in grado di affrontare compiti semplici 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 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 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. |

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'equipe formativa i seguenti tre utilizzi:

- *Individuazione delle situazioni di apprendimento* consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'equipe 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.

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'equipe.

È uno strumento che esige un riscontro o *validazione*, composto di due passi: 1) nel momento dell'*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; 2) 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.

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.

I criteri metodologici di una corretta valutazione della competenza sono:

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

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

Tre sono le tappe fondamentali per poter procedere alla valutazione della competenza, ognuno delle quali richiede a sua volta azioni specifiche:

| | TAPPE | AZIONI |
|---|--|---|
| 1 | Elaborazione della mappa delle competenze di riferimento delle azioni formative. | - Individuazione dei requisiti della competenza. - Assunzione degli standard. - Elaborazione della mappa delle competenze. |
| 2 | Elaborazione di una rubrica per ciascuna delle competenze previste nella mappa. | - Individuazione della struttura della competenza. - Costruzione delle rubriche complete in riferimento alla mappa delle competenze. |
| 3 | Elaborazione della metodologia di valutazione delle unità di apprendimento. | - Identificazione dei fattori della valutazione (performance, processo, riflessione, valutazione dei "giudici"). - Elaborazione degli strumenti tipo per la valutazione dei tre fattori. |

Esempio di progettazione per competenze: l'autoriparatore

Per comprendere il cambio metodologico – la cui valenza è decisamente rilevante – è necessario approfondire la questione scegliendo un caso di riferimento concreto: il profilo professionale di qualifica triennale corrisponde alla figura dell’**“Operatore alla riparazione dei veicoli a motore”**, ovvero una qualifica triennale, di cui si indicano, in primo luogo, le competenze *professionali* in esito al percorso formativo:

Competenze dell’*Operatore alla riparazione dei veicoli a motore*

1. Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni.
2. Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso.
3. Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria.
4. Predisporre e curare gli spazi di lavoro al fine di assicurare il rispetto delle norme igieniche e di contrastare affaticamento e malattie professionali.
5. Collaborare all’accoglienza del cliente e alla raccolta di informazioni per definire lo stato del veicolo a motore.
6. Collaborare all’individuazione degli interventi da realizzare sul veicolo a motore e alla definizione del piano di lavoro.
7. Effettuare interventi di riparazione e manutenzione dei vari dispositivi, organi e gruppi sulla base delle consegne, dei dati tecnici e di diagnosi ed effettuare il collaudo della funzionalità/efficienza del veicolo a motore o delle parti riparate/sostituite, nel rispetto delle procedure e norme di sicurezza.

Si propone ora il quadro *complessivo* dei traguardi formativi da perseguire, realizzato aggregando gli standard nazionali entro lo schema delle competenze di cittadinanza europea:

| Aggregazioni di competenze | Competenze |
|---|--|
| Comunicazione nella madrelingua | <ul style="list-style-type: none"> - Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale e non verbale in vari contesti. - Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo. - Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. |
| Comunicazione nelle lingue straniere | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi. |
| Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica. - Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni. - Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi. - Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi, anche con l'ausilio di interpretazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni di tipo informatico. - Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni, appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità. - Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. |
| Competenze professionali/ di indirizzo | <ul style="list-style-type: none"> - Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. - Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso. - Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. - Predisporre e curare gli spazi di lavoro al fine di assicurare il rispetto delle norme igieniche e di contrastare affaticamento e malattie professionali. - Collaborare all'accoglienza del cliente e alla raccolta di informazioni per definire lo stato del veicolo a motore. - Collaborare alla individuazione degli interventi da realizzare sul veicolo a motore e alla definizione del piano di lavoro. - Effettuare interventi di riparazione e manutenzione dei vari dispositivi, organi e gruppi sulla base delle consegne, dei dati tecnici e di diagnosi ed effettuare il collaudo della funzionalità/efficienza del veicolo a motore o delle parti riparate/sostituite, nel rispetto delle procedure e norme di sicurezza. |
| Competenza digitale | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare e produrre testi multimediali. - Utilizzare gli strumenti informatici e telematici ed essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate. |
| Imparare ad imparare | <ul style="list-style-type: none"> - Imparare ad imparare. |

| | |
|--|--|
| Competenze sociali e civiche | <ul style="list-style-type: none"> - Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente. - Adottare comportamenti preventivi a tutela della salute e della sicurezza propria e altrui nei vari contesti domestici, scolastici, sociali e professionali. - Identificare e rielaborare (affrontare/fronteggiare) situazioni di rischio potenziale per la sicurezza, la salute e l'ambiente nel luogo di lavoro, promuovendo l'assunzione di comportamenti corretti e consapevoli di prevenzione. - Riconoscere i tratti caratteristici della cultura italiana ed europea nelle sue radici giudaico-cristiane, riconoscere il valore delle grandi religioni ed il loro patrimonio spirituale, cogliere l'importanza del confronto e della cooperazione tra culture diverse. - Esprimere un progetto personale di vita e di lavoro come servizio al bene comune. - Collaborare e partecipare. - Agire in modo autonomo e responsabile. |
| Spirito di iniziativa e intraprendenza | <ul style="list-style-type: none"> - Orientarsi nel tessuto produttivo, economico e professionale del proprio territorio; cogliere il valore etico delle scelte economiche e delle loro conseguenze, orientarsi nel mercato del lavoro. - Gestire gli atti amministrativi fondamentali della vita quotidiana e professionale. - Risolvere problemi. |
| Consapevolezza ed espressione culturale | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico. - 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 tra aree geografiche e culturali. - Avere cura del proprio corpo e praticare il moto e lo sport. |

Si presenta ora il *piano formativo* relativamente alla valenza scientifica, tecnica e professionale, definito tramite unità di apprendimento che richiedono interdisciplinarietà e finalizzazione a esiti e prodotti dotati di valore, realizzati direttamente dagli studenti. È questo il centro della didattica per compiti reali svolti dagli studenti, tramite i quali essi dimostrano non solo di sapere (riconoscere, ripetere, indicare ...), ma di saper agire (scegliere, applicare, realizzare, riflettere, trasferire ...) ciò che sanno in vista della soluzione di compiti e problemi.

A tale elenco sono da aggiungere le unità di apprendimento a prevalente valenza linguistica e storico-sociale, così da mobilitare, nelle esperienze di apprendimento proposte agli allievi, tutto il ventaglio delle competenze previste.

| | | I° ANNO | | |
|-----|--|--|------------|------|
| UdA | TITOLO | COMPETENZE MIRATE | ORE | |
| | | | SCUOLA/CFP | CASA |
| 1 | ELETTROMAGNETISMO | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. • Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare ad imparare. | 34 | 6 |
| 2 | MOTORE A BENZINA E MOTORE DIESEL SISTEMI DI ALIMENTAZIONE E RAFFREDDAMENTO | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. • Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. • Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso. • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborare e partecipare. | 120 | 12 |
| 3 | REALIZZAZIONE DI IMPIANTI ELETTRICI | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adottare comportamenti preventivi a tutela della salute e della sicurezza propria e altrui nei vari contesti domestici, scolastici, sociali e professionali. | 100 | 10 |

| | | | | |
|---|---|---|----|---|
| 4 | CAMBIO DI VELOCITÀ | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. • Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. • Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso. • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborare e partecipare. | 30 | 5 |
| 5 | SISTEMI DI SICUREZZA ATTIVA | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. • Diagnosticare ed intervenire su tutti gli organi elettro/elettronici componenti l'autoveicolo, eseguendo operazioni di diagnosi individuando eventuali anomalie e operando con strumentazione diagnosi elettronica. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Risolvere problemi. | 42 | 5 |
| 6 | ORGANI DI TRASMISSIONE, DIREZIONE E SOSPENSIONE | <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborare e partecipare. | 28 | 4 |

II° ANNO

| UdA | TITOLO | COMPETENZE MIRATE | ORE | |
|-----|--|--|------------|------|
| | | | SCUOLA/CFP | CASA |
| 1 | IMPIANTI ELETTRICI SU VETTURA | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. • Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare ad imparare. | 45 | 5 |
| 2 | REVISIONE DEL MOTORE (BENZINA E DIESEL) | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. • Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. • Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso. • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborare e partecipare. | 55 | 9 |
| 3 | IMPIANTI FRENANTI E SOSPENSIONI DELL'AUTO SISTEMI DI SICUREZZA ABS E AIR BAG | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Risolvere problemi. | 42 | 5 |

| | | | | |
|---|---|--|----|----|
| 4 | INIETTORI A BENZINA INIETTORI DIESEL | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. • Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso. • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborare e partecipare. | 60 | 10 |
|---|---|--|----|----|

III° ANNO

| UDA | TITOLO | COMPETENZE MIRATE | ORE | |
|-----|----------------------------------|--|------------|------|
| | | | SCUOLA/CFP | CASA |
| 1 | GRUPPO PROPULSORI: CICLO OTTO | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. • Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso. • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborare e partecipare. | 85 | 12 |

| | | | | |
|---|--------------------------------|--|----|---|
| 2 | CAMBI AUTOMATICI | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. • Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso. • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborare e partecipare. | 40 | 5 |
| 3 | IMPIANTI DI CLIMATIZZAZIONE | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni. • Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso. • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <p>Collaborare e partecipare</p> | 26 | 5 |

Si presenta, di seguito, un esempio di rubrica riferita alla competenza “*Pianificazione, predisposizione e monitoraggio di attrezzature, strumenti e macchinari del comparto meccanico, settore veicoli a motore*” che riaggrega in sé le seguenti competenze specifiche:

- definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e del sistema di relazioni;
- approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso;
- monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchinari, curando le attività di manutenzione ordinaria.

Rubrica delle competenze: PIANIFICAZIONE, PREDISPOSIZIONE E MONITORAGGIO DI ATTREZZATURE, STRUMENTI E MACCHINARI DEL COMPARTO MECCANICO SETTORE VEICOLI A MOTORE

| RISORSE | | |
|---|---|--|
| ABILITÀ | CONOSCENZE | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare indicazioni di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.) e/o istruzioni per predisporre le diverse attività. • Applicare criteri di organizzazione del proprio lavoro relativi alle peculiarità delle lavorazioni da eseguire e dell'ambiente lavorativo/organizzativo. • Applicare modalità di pianificazione e organizzazione delle lavorazioni nel rispetto delle norme di sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale specifiche di settore. • Adottare procedure di monitoraggio e verifica della conformità delle lavorazioni a supporto del miglioramento continuo degli standard di risultato. • Individuare materiali, strumenti, attrezzature, macchine per le diverse fasi di lavorazione sulla base delle indicazioni di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali, ecc.). • Applicare procedure e tecniche di approntamento strumenti, attrezzature, macchine. • Applicare procedure di impostazione dei parametri di funzionamento macchine per le lavorazioni da eseguire. • Applicare le tecniche di monitoraggio e verificare l'impostazione e il funzionamento di strumenti, attrezzature, macchine. • Adottare modalità e comportamenti per la manutenzione ordinaria di strumenti, attrezzature, macchine. • Utilizzare metodiche per individuare eventuali anomalie di funzionamento. | <ul style="list-style-type: none"> • Normative di sicurezza, igiene, salvaguardia ambientale di settore. • Principali terminologie tecniche del settore. • Processi e cicli di lavoro dell'autoriparazione. • Tecniche di comunicazione organizzativa. • Tecniche di pianificazione. • Metodi e tecniche di approntamento/avvio di utensili attrezzature e macchine. • Tipologie delle principali attrezzature, macchine, strumenti, del settore della riparazione di veicoli a motore. • Tipologie e caratteristiche dei principali materiali del settore della riparazione di veicoli a motore. • Principi, meccanismi e parametri di funzionamento delle macchine e delle apparecchiature per la riparazione di veicoli a motore. • Comportamenti e pratiche nella manutenzione ordinaria di strumenti, attrezzature, macchine. • Procedure e tecniche di monitoraggio. • Procedure e tecniche per l'individuazione e la valutazione del malfunzionamento. | |

EVIDENZE

In riferimento alle attività di riparazione e manutenzione dei sistemi meccanici ed elettromeccanici del veicolo (accensione e alimentazione, motore a benzina e motore diesel, cambio di velocità, impianto frenante e organi di trasmissione direzione e sospensione), reperire ed organizzare le informazioni e la documentazione necessaria all'intervento compilando la distinta del materiale da utilizzare e pianificando le lavorazioni sulla base delle norme di sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale.
Scegliere e predisporre gli strumenti, i materiali e le attrezzature finalizzati alle lavorazioni previste e verificare la loro funzionalità; individuare eventuali anomalie, eseguirne la manutenzione.

| COMPITI | SAPERI ESSENZIALI |
|--|---|
| <p>(Esempio: realizzazione di un impianto elettrico illuminazione, montaggio dell'insieme pistone-spinotto-biella):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere le indicazioni di lavoro. - Pianificare l'intervento compilando con l'ausilio dei cataloghi la distinta materiali e delle attrezzature necessarie in riferimento alle singole e diverse fasi di lavorazione in cui vengono utilizzati. - Verificare il rispetto delle norme di sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale - Predisporre e verificare le attrezzature e gli strumenti necessari. <p>(Esempio: realizzazione di un impianto di avviamento di un veicolo a motore, esecuzione dello smontaggio/rimontaggio di un motore endotermico):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere le indicazioni di lavoro. - Pianificare l'intervento compilando con l'ausilio dei cataloghi, in versione informatica, la distinta materiali e delle attrezzature necessarie in riferimento alle singole e diverse fasi di lavorazione in cui vengono utilizzati. - Verificare il rispetto delle norme di sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale. - Predisporre e verificare le attrezzature e gli strumenti necessari. <p>(Esempio: realizzazione del cablaggio elettrico completo di un veicolo a motore, esecuzione di interventi sugli organi di trasmissione):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere e comprendere le indicazioni di lavoro. - Pianificare l'intervento compilando con l'ausilio di software applicativi multimediali per la diagnosi di un veicolo, la distinta materiali e delle attrezzature necessarie in riferimento alle singole e diverse fasi di lavorazione in cui vengono utilizzati. - Verificare il rispetto delle norme di sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale. - Predisporre e verificare le attrezzature e gli strumenti necessari. | <ul style="list-style-type: none"> • Le proprietà fisiche, meccaniche e tecnologiche di materiali. • Saper leggere ed interpretare uno schema elettrico. • I cicli di lavoro relativi ad interventi di manutenzione/riparazione su: impianto elettrico e sistema motore. • Attrezzature specifiche, componenti, apparecchiature e strumenti per l'esecuzione dei cicli di lavoro. • Cataloghi e riviste tecniche del settore. • Le norme antinfortunistiche (Legge 81/08). • I cicli di lavoro relativi ad interventi di manutenzione/riparazione su: impianto elettrico, elettronico e sistema motore. • Utilizzo di strumenti informatici per reperire informazioni utili all'intervento. • Il rischio incendio, rischio chimico, biologico, cancerogeno, rischio rumore e rischio elettrico. • Le fasi di intervento relative all'utilizzo di un generico sistema di diagnosi • La gestione di uno strumento diagnostico generico • I cicli di lavoro relativi ad interventi di manutenzione/riparazione su: impianto elettrico, elettronico, sistema motore ed organi di trasmissione • Identificazione delle condizioni di sicurezza e salubrità dell'ambiente di lavoro nel rispetto degli obblighi di legge |

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|--|
| L'allievo, con una supervisione diretta e in un contesto strutturato, individua le operazioni da svolgere compilando in modo elementare la distinta materiali e delle attrezzature necessarie in riferimento alle operazioni da svolgere, predispone le attrezzature e gli strumenti necessari. | L'allievo, – con un certo grado di autonomia, potendo contare su una supervisione – pianifica in modo essenziale un intervento compilando con l'ausilio dei cataloghi la distinta materiali e delle attrezzature necessarie in riferimento alle attività in cui vengono utilizzati, verificando in linea di massima il rispetto delle norme di sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale, predisponendo e verificando le attrezzature e gli strumenti necessari. | L'allievo a partire da input e da indicazioni date e assumendosene la responsabilità, facendo fronte anche a situazioni e problemi imprevisti, pianifica un intervento compilando con l'ausilio di software applicativi multimarca per la diagnosi di un veicolo, la distinta materiali e delle attrezzature necessarie in riferimento alle singole e diverse fasi di lavorazione in cui vengono utilizzati, verifica il rispetto delle norme di sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale, predispone e verifica le attrezzature e gli strumenti necessari. |

Ora si presenta un esempio di *unità di apprendimento riferita all'elettromagnetismo*, un'attività prevista per il primo anno del corso. L'UdA 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.

| <i>Denominazione</i> | ELETTROMAGNETISMO (Primo anno) |
|---|---|
| <i>Compito - prodotto</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dossier sulle esperienze standard di elettromagnetismo, elettricità in corrente continua e in corrente alternata e dissociazione elettrolitica. 2. Relazione individuale. 3. Glossario tecnico italiano-inglese. |
| <i>Competenze mirate</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>assi culturali</i> • <i>professionali</i> • <i>cittadinanza</i> | <p>Assi culturali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. • Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. <p>Area professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria. <p>Cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare ad imparare. |

| Abilità | Conoscenze |
|---|---|
| <i>Assi culturali</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendere i principali passaggi logici di una dimostrazione. - Progettare un percorso risolutivo strutturato in tappe. - Formalizzare il percorso di soluzione di un problema attraverso modelli algebrici e grafici. - Convalidare i risultati conseguiti sia empiricamente, sia mediante argomentazioni. - Tradurre dal linguaggio naturale al linguaggio algebrico e viceversa. - Raccogliere dati attraverso l'osservazione diretta dei fenomeni naturali (fisici, chimici, biologici, geologici, ecc.) o degli oggetti artificiali o la consultazione di testi e manuali o media. - Organizzare e rappresentare i dati raccolti. - Individuare, con la guida del docente, una possibile interpretazione dei dati in base a semplici modelli. - Presentare i risultati dell'analisi. - Utilizzare classificazioni, generalizzazioni e/o schemi logici per riconoscere il modello di riferimento. | <p>Definizioni e descrizioni di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - forza elettromagnetica, - cariche elettriche, - forze e campi magnetici, - correnti indotte, - trasformatori, - campo elettromagnetico, - conduttori ed isolanti elettrici, - resistenza elettrica, - effetto Joule, - circuiti elettrici in serie ed in parallelo, - legge di Ohm. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi. - Ricercare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo. - Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni. - Rielaborare in forma chiara le informazioni. - Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative. | <ul style="list-style-type: none"> - Principali strutture grammaticali della lingua italiana. - Elementi di base delle funzioni della lingua. - Contesto, scopo e destinatario della comunicazione. - Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo. - Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi. - Principali connettivi logici. - Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi. - Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso. - Uso dei dizionari. - Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc. - Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione. |
| <i>Area professionale</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Applicare le tecniche di monitoraggio e verificare l'impostazione e il funzionamento di strumenti, attrezzature, macchine. - Adottare modalità e comportamenti per la manutenzione ordinaria di strumenti, attrezzature, macchine. - Utilizzare metodiche per individuare eventuali anomalie di funzionamento. | <ul style="list-style-type: none"> - Comportamenti e pratiche nella manutenzione ordinaria di strumenti (calibro, micrometro, comparatore, righelli millimetrati), attrezzature, macchine. - Procedure e tecniche di monitoraggio. - Procedure e tecniche per l'individuazione e la valutazione del malfunzionamento. |

| <i>Cittadinanza</i> | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Organizzare il proprio apprendimento mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni. - Essere consapevoli dei propri bisogni identificando le opportunità disponibili finalizzate ad un apprendimento efficace. - Valutare il proprio apprendimento cercando consigli, informazioni e sostegno. - Essere capaci di collaborare in gruppo partecipando attivamente al raggiungimento dell'obiettivo finale. - Essere in grado di risolvere problemi nell'apprendimento. - Avere un atteggiamento curioso e motivato nei confronti del proprio apprendimento. - Valorizzazione del sé. | <ul style="list-style-type: none"> - Strategie di autoregolazione e di organizzazione del tempo, delle priorità, delle risorse. - Metodologie e strumenti di ricerca dell'informazione: bibliografie, schedari, dizionari, indici, motori di ricerca, testimonianze, reperti. - Metodologie e strumenti di organizzazione delle informazioni: sintesi, scalette, grafici, tabelle, diagrammi, mappe concettuali. - Teorie e regole della memoria, strategie di memorizzazione. - Stili cognitivi e di apprendimento; strategie di studio. - Strategie di valutazione delle risorse personali. - Modalità di soluzione dei problemi (algoritmica ed euristica). - Ricostruzione del processo di apprendimento. |
| Utenti destinatari | Classi prime |
| Prerequisiti | Modulo di Sicurezza in laboratorio |
| Fase di applicazione | settembre-novembre |
| Tempi | 34 ore 6 ore lavoro domestico |
| Esperienze attivate | <ul style="list-style-type: none"> - Elettromagnetismo, - elettricità in cc, - elettricità in ca, - dissociazione elettrolitica. |
| Metodologia | Osservazione diretta e sulla quantificazione dei fenomeni per dedurre le leggi scientifiche fondamentali. |
| Risorse umane • interne • esterne | Docente di matematica e scienze. Docente di tecnologia e laboratorio. Docente di lingua italiana. Docente di lingua inglese. |
| Strumenti | Per l'esecuzione delle esperienze speciali sono necessari alcuni componenti opzionali, quali: <ul style="list-style-type: none"> - Ponte di Wheatstone. - Wattmetro monofase 0,5A, 25V. - Trasformatore monofase 600/1200. - Motore in CC. |
| Valutazione | La valutazione viene svolta sulla base di una griglia unitaria concordata tra i docenti. La valutazione complessiva effettuata servirà ad esprimere il giudizio di padronanza sulle competenze mirate. La considerazione delle voci pertinenti della griglia di valutazione consentirà di indicare voti negli assi culturali coinvolti e nell'area professionale. |

Metodologia di valutazione dell'Unità di apprendimento

Il riferimento concreto per la valutazione delle competenze è costituito dall'unità di apprendimento. Il primo passo per elaborare la metodologia di valutazione delle unità di apprendimento consiste nell'identificazione dei fattori della valutazione.

Se è vero che tutte le attività formative debbono tradursi il più possibile in esperienze che consentano di mobilitare le risorse ed i talenti degli allievi in situazioni stimolanti e sfidanti, mobilitando ad un tempo la loro intelligenza logico-cognitiva, affettiva e relazionale, concreta, solo una parte di queste richiede di essere svolta secondo un approccio di formazione e valutazione autentica e, quindi, con un apparato metodologico impegnativo: si tratta delle UdA significative e interdisciplinari, che possiedono un valore chiave nel percorso di apprendimento.

Tutte le altre attività possono essere svolte secondo un approccio più tradizionale, e con una metodologia valutativa più intuitiva e "morbida"¹. Ciò in forza del fatto che il formatore è una figura professionale dotata a sua volta di competenza e di sensibilità che applica in buona parte del suo lavoro assumendosi la responsabilità di ciò che fa, salvo documentare la propria attività in forma adeguata.

La valutazione *dell'unità di apprendimento significativa e interdisciplinare*, mirante ad uno o più prodotti, deve comprendere i seguenti tre fattori, come indicato dalla tavola successiva:

- la *performance* (o le performance se sono più di una, come auspicabile, visto che è utile che vi sia, accanto al *prodotto* vero e proprio, un *glossario* dei termini e delle espressioni più importanti, anche in lingua inglese, ed una *relazione/presentazione* che spieghi il percorso, i problemi affrontati e gli esiti) che rappresenta l'elemento visibile e manifesto della competenza;
- il *processo* di mobilitazione delle risorse, che porta la persona ad un comportamento competente sapendo comprendere il compito, definire una strategia e seguirla, fronteggiare situazioni critiche e giungere ad un risultato attendibile;
- la *riflessione sull'azione svolta* da parte dell'allievo, tramite la quale egli pone in luce le capacità comunicative ed espressive, la capacità di astrazione, di collegamento, di spiegazione.

¹ PLESSI P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia, 2004.

Si propone una **griglia di valutazione dell'unità di apprendimento**, centrata su tutti e tre i seguenti fattori ed elaborata tenendo conto della rispondenza alle competenze mirate, oltre che alle conoscenze ed abilità in cui queste si articolano.

*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.*

È, 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. Tutti 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. È 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, pertanto, descritto con chiarezza 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.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELLA UDA

| INDICATORI <i>(Selezionare solo quelli attinenti all'attività)</i> | | DESCRITTORI | | Livello raggiunto <i>(segnare con una crocetta)</i> |
|--|---|--------------------|--|---|
| Prodotto | Completezza, pertinenza, organizzazione | Liv 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. | |
| | | Liv 3 | Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro. | |
| | | Liv 2 | Il prodotto contiene le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna. | |
| | | Liv 1 | Il prodotto presenta lacune circa la completezza e la pertinenza, le parti e le informazioni non sono collegate. | |
| | Funzionalità | Liv 4 | Il prodotto è eccellente dal punto di vista della funzionalità. | |
| | | Liv 3 | Il prodotto è funzionale secondo i parametri di accettabilità piena. | |
| | | Liv 2 | Il prodotto presenta una funzionalità minima. | |
| | | Liv 1 | Il prodotto presenta lacune che ne rendono incerta la funzionalità. | |
| | Correttezza | Liv 4 | Il prodotto è eccellente dal punto di vista della corretta esecuzione. | |
| | | Liv 3 | Il prodotto è eseguito correttamente secondo i parametri di accettabilità. | |
| | | Liv 2 | Il prodotto è eseguito in modo sufficientemente corretto. | |
| | | Liv 1 | Il prodotto presenta lacune relativamente alla correttezza dell'esecuzione. | |
| Processo | Rispetto dei tempi | Liv 4 | Il periodo necessario per la realizzazione è conforme a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione anche svolgendo attività ulteriori. | |
| | | Liv 3 | Il periodo necessario per la realizzazione è conforme a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione. | |
| | | Liv 2 | Il periodo necessario per la realizzazione è leggermente più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha svolto le attività minime richieste. | |
| | | Liv 1 | Il periodo necessario per la realizzazione è considerevolmente più ampio rispetto a quanto indicato e lo studente ha affrontato con superficialità la pianificazione delle attività disperdendo il tempo a disposizione. | |

| INDICATORI <i>(Selezionare solo quelli attinenti all'attività)</i> | | DESCRITTORI | | Livello raggiunto <i>(segnare con una crocetta)</i> |
|--|---|--------------------|--|---|
| Processo | Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie | Liv 4 | Usa strumenti e tecnologie con precisione, destrezza e efficienza. Trova soluzione ai problemi tecnici, unendo manualità, spirito pratico a intuizione. | |
| | | Liv 3 | Usa strumenti e tecnologie con discreta precisione e destrezza. Trova soluzione ad alcuni problemi tecnici con discreta manualità, spirito pratico e discreta intuizione. | |
| | | Liv 2 | Usa strumenti e tecnologie al minimo delle loro potenzialità. | |
| | | Liv 1 | Utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato. | |
| | Ricerca e gestione delle informazioni | Liv 4 | Ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con attenzione al metodo. Le sa ritrovare e riutilizzare al momento opportuno e interpretare secondo una chiave di lettura. | |
| | | Liv 3 | Ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con discreta attenzione al metodo. Le sa ritrovare e riutilizzare al momento opportuno, dà un suo contributo di base all'interpretazione secondo una chiave di lettura. | |
| | | Liv 2 | L'allievo ricerca le informazioni essenziali, raccogliendole e organizzandole in maniera appena adeguata. | |
| | | Liv 1 | L'allievo non ricerca le informazioni oppure si muove senza alcun metodo. | |
| | Autonomia | Liv 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. | |
| | | Liv 3 | È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni. È di supporto agli altri. | |
| | | Liv 2 | Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni ed abbisogna spesso di spiegazioni integrative e di guida. | |
| | | Liv 1 | Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni e procede, con fatica, solo se supportato. | |
| | Problem setting e problem solving | Liv 4 | Identifica con chiarezza il problema e le possibili soluzioni proponendole ai compagni. Sa identificare le proposte corrispondenti ad una pluralità di parametri (praticabilità, qualità, sicurezza...). | |
| | | Liv 3 | Identifica con discreta chiarezza il problema e le possibili soluzioni. È in grado di valutare le proposte di soluzione nella prospettiva della realistica praticabilità. | |
| | | Liv 2 | Identifica gli aspetti più evidenti del problema. Persegue la soluzione più facile. | |
| | | Liv 1 | Se da solo, non identifica il problema e non propone ipotesi di soluzione. Persegue la soluzione indicata. | |

| INDICATORI <i>(Selezionare solo quelli attinenti all'attività)</i> | | DESCRITTORI | | Livello raggiunto <i>(segnare con una crocetta)</i> |
|--|--|--------------------|---|---|
| Relazione, superamento delle criticità e linguaggio | Relazione con i formatori e le altre figure adulte | Liv 4 | L'allievo entra in relazione con gli adulti con uno stile aperto e costruttivo. | |
| | | Liv 3 | L'allievo si relaziona con gli adulti adottando un comportamento pienamente corretto. | |
| | | Liv 2 | Nelle relazioni con gli adulti l'allievo manifesta una correttezza essenziale. | |
| | | Liv 1 | L'allievo presenta lacune nella cura delle relazioni con gli adulti. | |
| | Superamento delle crisi | Liv 4 | L'allievo si trova a suo agio di fronte alle crisi ed è in grado di scegliere tra più strategie quella più adeguata e stimolante dal punto di vista degli apprendimenti. | |
| | | Liv 3 | L'allievo è in grado di affrontare le crisi con una strategia di richiesta di aiuto e di intervento attivo. | |
| | | Liv 2 | Nei confronti delle crisi l'allievo mette in atto alcune strategie minime per tentare di superare le difficoltà. | |
| | | Liv 1 | Nei confronti delle crisi l'allievo entra in confusione e chiede aiuto agli altri delegando a loro la risposta. | |
| | Comunicazione e socializzazione di esperienze e conoscenze | Liv 4 | L'allievo ha un'ottima comunicazione con i pari, socializza esperienze e saperi interagendo attraverso l'ascolto attivo ed arricchendo-riorganizzando le proprie idee in modo dinamico. | |
| | | Liv 3 | L'allievo comunica con i pari, socializza esperienze e saperi esercitando l'ascolto e con buona capacità di arricchire-riorganizzare le proprie idee. | |
| | | Liv 2 | L'allievo ha una comunicazione essenziale con i pari, socializza alcune esperienze e saperi, non è costante nell'ascolto. | |
| | | Liv 1 | L'allievo ha difficoltà a comunicare e ad ascoltare i pari, è disponibile saltuariamente a socializzare le esperienze. | |
| | Uso del linguaggio settoriale-tecnico-professionale | Liv 4 | Ha un linguaggio ricco e articolato, usando anche termini settoriali-tecnici-professionali in modo pertinente. | |
| | | Liv 3 | La padronanza del linguaggio, compresi i termini settoriali-tecnico-professionale da parte dell'allievo è soddisfacente. | |
| | | Liv 2 | Mostra di possedere un minimo lessico settoriale-tecnico-professionale. | |
| | | Liv 1 | Presenta lacune nel linguaggio settoriale-tecnico-professionale. | |

| INDICATORI <i>(Selezionare solo quelli attinenti all'attività)</i> | | DESCRITTORI | | Livello raggiunto <i>(segnare con una crocetta)</i> |
|--|---|--------------------|--|---|
| Dimensione meta-cognitiva | Consapevolezza riflessiva e critica | Liv 4 | Riflette su ciò che ha imparato e sul proprio lavoro cogliendo appieno il processo personale svolto, che affronta in modo particolarmente critico. | |
| | | Liv 3 | Riflette su ciò che ha imparato e sul proprio lavoro cogliendo il processo personale di lavoro svolto, che affronta in modo critico. | |
| | | Liv 2 | Coglie gli aspetti essenziali di ciò che ha imparato e del proprio lavoro e mostra un certo senso critico. | |
| | | Liv 1 | Presenta un atteggiamento operativo e indica solo preferenze emotive (mi piace, non mi piace). | |
| | Capacità di trasferire le conoscenze acquisite | Liv 4 | Ha un'eccellente capacità di trasferire saperi e saper fare in situazioni nuove, con pertinenza, adattandoli e rielaborandoli nel nuovo contesto, individuando collegamenti. | |
| | | Liv 3 | Trasferisce saperi e saper fare in situazioni nuove, adattandoli e rielaborandoli nel nuovo contesto, individuando collegamenti. | |
| | | Liv 2 | Trasferisce i saperi e saper fare essenziali in situazioni nuove e non sempre con pertinenza. | |
| | | Liv 1 | Applica saperi e saper fare acquisiti nel medesimo contesto, non sviluppando i suoi apprendimenti. | |
| | Capacità di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici sottostanti al lavoro svolto | Liv 4 | È dotato di una capacità eccellente di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto. | |
| | | Liv 3 | È in grado di cogliere in modo soddisfacente i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto. | |
| | | Liv 2 | Coglie i processi culturali, scientifici e tecnologici essenziali che sottostanno al lavoro svolto. | |
| | | Liv 1 | Individua in modo lacunoso i processi sottostanti il lavoro svolto. | |
| | Creatività | Liv 4 | Elabora nuove connessioni tra pensieri e oggetti, innova in modo personale il processo di lavoro, realizza produzioni originali. | |
| | | Liv 3 | Trova qualche nuova connessione tra pensieri e oggetti e apporta qualche contributo personale al processo di lavoro, realizza produzioni abbastanza originali. | |
| | | Liv 2 | L'allievo propone connessioni consuete tra pensieri e oggetti, dà scarsi contributi personali e originali al processo di lavoro e nel prodotto. | |
| | | Liv 1 | L'allievo non esprime nel processo di lavoro alcun elemento di creatività. | |

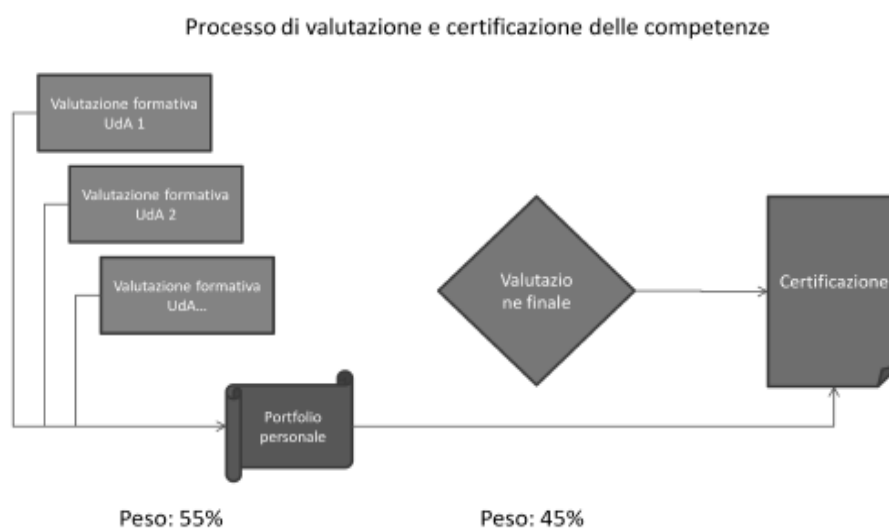
| INDICATORI <i>(Selezionare solo quelli attinenti all'attività)</i> | | DESCRITTORI | | Livello raggiunto <i>(segnare con una crocetta)</i> |
|--|------------------|--------------------|--|---|
| Dimensione meta-cognitiva | Auto-valutazione | Liv 4 | L'allievo dimostra di procedere con una costante attenzione valutativa del proprio lavoro e mira al suo miglioramento continuativo. | |
| | | Liv 3 | L'allievo è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni. | |
| | | Liv 2 | L'allievo svolge in maniera minimale la valutazione del suo lavoro e gli interventi di correzione. | |
| | | Liv 1 | La valutazione del lavoro avviene in modo lacunoso. | |
| | Curiosità | Liv 4 | Ha una forte motivazione all'esplorazione e all'approfondimento del compito. Si lancia alla ricerca di informazioni/alla ricerca di dati ed elementi che caratterizzano il problema. Pone domande. | |
| | | Liv 3 | Ha una buona motivazione all'esplorazione e all'approfondimento del compito. Ricerca informazioni/dati ed elementi che caratterizzano il problema. | |
| | | Liv 2 | Ha una motivazione minima all'esplorazione del compito. Solo se sollecitato ricerca informazioni/dati ed elementi che caratterizzano il problema. | |
| | | Liv 1 | Sembra non avere motivazione all'esplorazione del compito. | |

La prova esperta

La prova di **valutazione finale**, o “prova esperta” è una prova “inter-competenze”, articolata su più dimensioni dell’intelligenza e sulla base di una ampia varietà di quesiti, concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati – articolati in abilità, capacità e conoscenze e indicati nelle rubriche di riferimento – utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati attendibili, ovvero provati, certi e validi.

È collocata in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (alla fine di ogni anno e quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito significativo e rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati, viste nel loro insieme ovvero della capacità di mobilitazione da parte del soggetto delle risorse (conoscenze, abilità e capacità) possedute, in un quadro di autonomia e responsabilità.

Il peso indicativo proposto per le due forme di valutazione è il seguente: 45% per le prove esperte, mentre l’altro 55% deriva dalla **valutazione formativa** derivante dall’insieme delle UdA sviluppate, come si rileva dal processo di valutazione e certificazione delle competenze qui di seguito visualizzato:



L'utilizzo della prova esperta non può essere indifferente alle metodologie didattiche utilizzate durante il percorso formativo: essa, infatti, *richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia costruttivistica 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".

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario quindi:

- ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti tratti dall'elenco previsto dalle rubriche di riferimento;
- inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

La prova esperta è fortemente inter-competenze nel senso che coinvolge sempre competenze degli assi culturali, di indirizzo e di cittadinanza¹.

Al centro della prova vi deve essere un compito-progetto in sé compiuto, evitando che sia solo un pretesto per porre domande di verifica.

Il tipo di compito oggetto della prova esperta è differente rispetto a quello delle unità di apprendimento, mentre queste ultime sollecitano gli allievi a realizzare prodotti compiuti, le prove esperte mobilitano le risorse degli stessi mediante casi reali, problemi, collaudi, decisioni, soluzioni alternative, incidenti (malfunzionamenti, reclami, riduzioni di budget...).

Nella prova devono essere presenti una molteplicità di quesiti: sì/no, a risposta chiusa e a risposta aperta (almeno uno deve prevedere due risposte positive possibili), elaborazioni progettuali, schede tecniche e matematiche, testi continui e discontinui. Occorre, pertanto, evitare che vi sia una preponderanza oppure un'esclusività di alcuni elaborati rispetto ad altri.

Si prevedono cinque fasi tipiche:

- a. Di gruppo (può essere iniziale oppure finale).
- 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.

Le attività ed i relativi indicatori si riferiscono alle seguenti sei dimensioni dell'intelligenza:

- cognitiva,
- pratica,
- affettiva e relazionale,

¹ Questa tripartizione è approssimativa ed utile solo in via pratica poiché, in realtà, tutte le competenze sono aggregate entro l'elenco delle competenze di cittadinanza europea.

- sociale,
- meta competenza,
- problem solving.

È possibile prevedere un quesito ulteriore per monitorare l'eccellenza.

1. ESEMPIO DI PROVA ESPERTA PER IL TERZO ANNO DI AUTORIPARATORE

Si presenta, come esempio, la prova esperta elaborata nell'ambito della Rete CNOS-FAP operante nel progetto della Regione Veneto, da parte dell'Associazione A. Provolo - Ficiap, in riferimento alla figura dell'autoriparatore del terzo anno di qualifica.

PROVA ESPERTA

| | |
|---|---|
| Profilo | Operatore all'autoriparazione |
| Classe in sperimentazione CFP/Scuola | 3A / Livello EQF 3 |
| partner in sperimentazione | Associazione A. Provolo - Ficiap |

Titolo Progetto **Azione di sistema per la progettazione e la sperimentazione di linee guida, procedure, strumenti a supporto della certificazione delle competenze relative agli assi culturali acquisite nei percorsi in obbligo di istruzione**

| | | | |
|--|------------------------------------|----------------------------|---|
| Capofila progetto | Federazione CNOS-FAP Veneto | Tipologia documento | <input checked="" type="checkbox"/> P - progettato, in corso di sperimentazione <input type="checkbox"/> A - applicato <input type="checkbox"/> R - revisionato |
| Codice progetto | | | |
| Data documento | 04/04/2011 | | |
| Progettisti della PROVA ESPERTA | Mirko Furia | | |
| Esperto per l'accompagnamento | | | |
| Direttore di progetto | | | |
| Coordinatore di progetto | | | |
| Validazione scientifica | | | |

| 1) SCHEDA PER DOCENTI | | | | | |
|---|---------------|----------|--|------|--|
| Titolo Simulazione caso reale | | | | | |
| Percorso/classe Addetti alla autoriparazione - Classe 3 A | | | | | |
| Periodo Maggio/giugno 2011 | | | | | |
| Durata totale 8h | | | | | |
| Competenze mirate Produrre testi a carattere tecnico. Utilizzare strumenti informatici per il trattamento dei testi e la gestione del foglio elettronico. Utilizzare la documentazione tecnica per la ricerca di informazioni necessarie alla realizzazione dell'intervento. Eseguire la diagnosi utilizzando i principali strumenti di misura e controllo ed effettuare gli eventuali interventi. Valutare lo stato di usura dei vari componenti ed organi meccanici. Individuare ed utilizzare gli strumenti idonei per effettuare le operazioni richieste. Eseguire gli interventi necessari per ripristinare la funzionalità su organi motore, trasmissione e impianto elettrico. | | | | | |
| Step | Durata in ore | Attività | Compito significativo e prodotto | Peso | Dimensioni dell'intelligenza prevalentemente sollecitate |
| 1 | 4 h | C | Intervento di riparazione meccanica e autodiagnosi | 10 | Pratica |
| 2 | 1 h | B 1 | Lettera commerciale | 10 | Cognitiva |
| 3 | 1 h | B 2 | Questionario tecnico scientifico | 50 | Cognitiva |
| 4 | 0,5 h | D | Relazione autovalutazione | 10 | Sociale |
| 5 | 0,5 h | E | Testo in lingua inglese | 10 | Cognitiva |
| 6 | 1 h | A | Verbale lavoro di gruppo | 10 | Relazionale |
| Modalità di gestione gruppi (composizione, ruoli assegnati, casuali o scelti, riferiti ad una o più classi) Gruppi scelti dai docenti, ruoli scelti dal gruppo | | | | | |
| Strumenti forniti e/o ammessi: dizionari, atlanti, formulari, calcolatori, prezziari, uso di Internet ... Strumentazioni di laboratorio meccanico Strumenti di diagnosi autronica Calcolatori | | | | | |
| Logistica: es. laboratori attrezzati con CAD.1 postazioni individuali uso dei tempi, degli spazi e delle attrezzature Laboratorio meccanico, autronico e informatico | | | | | |

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*):

- f. Cognitiva.
- g. Pratica.
- h. Affettiva e relazionale.
- i. Sociale.
- j. Metacompetenza.
- k. 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

Fase 1 (C)

Nell'officina in cui stai lavorando come apprendista arrivano due auto da riparare e consegnare entro il fine settimana.

- Il cliente di una delle due auto ti spiega con parole sue come sono andate le cose, cercando di farti capire cosa può essere successo "Ero fermo ad un incrocio e ad un certo punto il motore si è spento senza nessun preavviso. Al tentativo di rimettere in moto l'auto il motore faceva un rumore strano". Esci con il cliente e provi ad avviare l'auto, il motore gira libero come se non avesse compressione e tu in quel momento capisci quali sono le cause.

Dell'altra auto sul foglio di lavoro c'è scritto:

- FIAT Punto 176 75 1.2kat equipaggiata con impianto gestione motore IAW 08 F 5T con la spia guasti accesa. Il motore si avvia senza problemi, rimane in moto ma il minimo risulta irregolare. Da un controllo dei gas di scarico con regime motore al minimo risultano i seguenti dati HC=500 CO=0,05 COcorr=0,04 CO2=11,5% O2=3% Lambda=1,1.

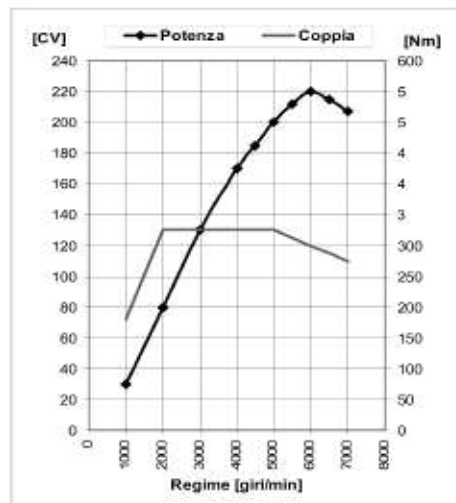
Fase 2 (B 1)

Il titolare dell'officina "Car Service" via dei Mandorli, 25 - 37100 Verona, presso la quale stai svolgendo il tuo apprendistato, ti chiede di aiutarlo nella stesura di un sollecito di pagamento di una loro fattura emessa il 30/03/2010. Il pagamento della fattura da sollecitare si riferisce ad un intervento su una Peugeot 206, targata CY432ZU, di proprietà del sig. Salvo Melotti residente in via Cappellini 12, 37100 Verona. Precisa che il pagamento dovrà essere fatto entro una settimana tramite assegno non trasferibile intestato alla ditta "Car Service". Qualora il termine non venga rispettato, verrà applicata una penale del 10%.

Fase 3 (B 2)

In base alle informazioni contenute sul manuale tecnico della vettura che stai riparando rispondi al questionario presente:

A) Nel diagramma sottostante sono riportate le curve della coppia e della potenza riferite al motore dell'autovettura in esame. Rispondi alle domande utilizzando i grafici a disposizione. (Da inserire le risposte multiple)



| |
|--|
| <p>1. Quanto vale la potenza massima (in CV e in kW)?</p> <p>2. A quali regimi eroga la massima coppia?</p> <p>3. Quanto vale la coppia massima?</p> <p>4. Quali sono le prestazioni a 2000 giri/minuto?</p> <p>5. Quale coppia sviluppa il motore a 6000 giri/minuto?</p> <p>6. A quale regime il motore eroga 125 kW?</p> <p>7. A quale regime il motore eroga 130 CV?</p> <p>8. A quale regime il motore sviluppa una coppia di 300 Nm?</p> <p>9. A quale regime il motore sviluppa 145 kW?</p> <p>10. A quale regime raggiunge la massima potenza?</p> <p>B) Nel caso in cui non si abbia a disposizione il diagramma coppia-potenza, il motore dell'autovettura deve esser messo al banco prova per effettuare delle misure. Portandosi ad un regime di 4200 rpm, si calcola una potenza di 150 CV. Quanto vale la coppia corrispondente? Se poi in una successiva condizione di funzionamento la coppia vale 350 Nm e la potenza vale 110 kW, a quale regime sono state effettuate queste misure?</p> <p>C) Supponendo che l'autovettura monti un motore con: 4 cilindri in linea cilindrata 1500 cm³ alesaggio pari a 9 cm, calcola quanto vale la corsa del pistone.</p> <p>D) Prima di riconsegnare l'autovettura al cliente è richiesto di controllare la pressione degli pneumatici. Sul libretto della casa automobilistica è suggerita una pressione di 2,0 bar per gli anteriori e 2,3 bar per i posteriori. Se si ha a disposizione uno strumento con i soli kPa come unità di misura, a quanti kPa bisogna gonfiare gli pneumatici anteriori ed i posteriori?</p> <p>Fase 4 (D)</p> <p>Predisponi una relazione di autovalutazione in base alle seguenti indicazioni:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual è secondo te il grado di difficoltà della prova svolta? 2. Quali sono, a tuo giudizio, le competenze professionali che la prova voleva verificare? 3. Quali sono state le scelte/decisioni principali che hai dovuto prendere e come le giustifichi? 4. Ti sembra di aver raggiunto gli obiettivi della prova? 5. Quali sono le correzioni/modifiche che apporteresti per migliorare il risultato del tuo lavoro? <p>Fase 5 (E)</p> <p>Traduzione di un brano tecnico in lingua inglese</p> <p>Fase 6 (A)</p> <p>Redigere un verbale sulla discussione di gruppo, rispettando i ruoli decisi all'interno del gruppo. L'argomento della discussione è: Chi tra i diversi elementi del gruppo ha affrontato la prova di laboratorio nel miglior modo.</p> |
| <p>Compiti/ prodotti</p> <p>Intervento di riparazione meccanica e autodiagnosi Lettera commerciale Questionario tecnico scientifico Relazione autovalutazione Testo in lingua inglese Verbale lavoro di gruppo</p> |
| <p>Durata</p> <p>8h</p> |
| <p>Valutazione</p> |
| <p>Allegati</p> |

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 cosicché 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 |
|--|
| <p style="text-align: center;">METODOLOGIA DI VALUTAZIONE</p> <p style="text-align: center;">Attività di gruppo</p> <p>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:</p> <p>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</p> <p>Il punteggio totale va riportato a 10</p> <p style="text-align: center;">Attività individuale con focus linguistico-culturale</p> <p>La prova, costituita da testi continui e non continui, conterrà item diversi che verranno valutati secondo i seguenti criteri, portati a titolo di esempio:</p> <p>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 risposte corrette, 2 punti; una sola corretta, 1 punto 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...</p> <p>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.</p> <p>Ogni item deve avere esplicitati questi elementi:</p> <ol style="list-style-type: none">tipo di compito: individuare informazioni; individuare il genere testuale; rilevare inferenze; interpretare...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 continuopeso dell'item nell'economia generale della provacriterio di correzione <p>Il risultato derivante dalla somma dei punteggi ponderati va riportato a 22</p> |

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

oltre che sul merito delle questioni poste nel problema posto.

L'attribuzione del punteggio avviene attribuendo un punteggio da 1 a 3 ai diversi quesiti o problemi proposti secondo questi criteri:

- d. correttezza dei calcoli e logicità del procedimento (punteggio da 1 a 3)
1 = il compito matematico è scorretto nel calcolo, logico nel procedimento
2 = il compito ha inesattezze nei calcoli, il procedimento è logico e corretto
3 = il compito matematico è formalmente corretto nel calcolo e nel procedimento, che è anche logicamente seguito.
- e. Quesiti o compiti riguardanti il merito del problema proposto: punteggio da 1 a 3 per ciascun quesito/compito;
- f. Valutazione di efficienza/efficacia, costi/benefici; ecc.: punteggio da 1 a 3
- g. Quesiti sulla giustificazione delle scelte; confronti, ecc.: punteggio da 1 a 3 per ciascun quesito/compito

Il risultato derivante dalla somma dei punteggi parziali 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.

| SCHEMA DI RACCOLTA DATI | | |
|---|----------|--------------------------|
| Nome, cognome | | |
| Classe | | |
| Prova | | |
| Attività di gruppo | PUNTEGGI | TABULAZIONE ² |
| 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 _____

² 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.

2. ESEMPIO DI PROVA DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE DEGLI ASSI CULTURALI

Presentiamo anche un esempio di prova di valutazione degli assi culturali, elaborata dalla Regione Liguria per i percorsi di formazione professionale triennale dell'anno 2010-2011.

| PROVA MULTIDISCIPLINARE (Lingua e letteratura italiana con Storia ed educazione civica; Lingua inglese; Matematica e Scienze; Informatica) |
|--|
| Esame finale III anni di qualifica professionale IFP |
| Durata totale: 4 ore |
| Competenze mirate <i>Comunicazione nella madrelingua</i> <ul style="list-style-type: none">• Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.• Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. <i>Comunicazione nella lingua inglese</i> <ul style="list-style-type: none">• Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi. <i>Competenze sociali e civiche</i> <ul style="list-style-type: none">• Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali.• Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente. <i>Competenze di matematica e scienze</i> <ul style="list-style-type: none">• Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica.• Osservare e descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità. <i>Competenze di informatica</i> <ul style="list-style-type: none">• Utilizzare gli strumenti informatici e telematici ed essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate. |

| STRUTTURA DELLA PROVA PER STEP | | | | |
|--------------------------------|------------------|---|---|---|
| Step | Durata in minuti | Ambiti culturali | Compito | Dimensioni dell' intelligenza prevalentemente sollecitate |
| A | 90' | Lingua e letteratura italiana con Storia ed educazione civica | Rispondere a delle domande relative alla comprensione di due articoli di giornale riguardanti la celebrazione del 150° e alla conoscenza del periodo storico del Risorgimento. | Cognitiva Metacompetenza Problem solving |
| B | 50' | Inglese | Il compito è suddiviso in una reading (domande a risposta chiusa relative alla comprensione di un testo in lingua inglese) e in una writing (elaborazione di un testo in lingua inglese). | Cognitiva Metacompetenza Problem solving |
| C | 50' | Matematica e scienze | Rispondere a quesiti di matematica che implicano capacità di calcolo e di ragionamento. | Cognitiva Metacompetenza Problem solving |
| D | 50' | Informatica | Elaborare una presentazione di power point, completa di grafici e tabelle, relativa ad un'indagine statistica. | Cognitiva Metacompetenza Problem solving |

| CONSEGNA PER GLI STUDENTI Generale |
|---|
| Titolo: |
| Scopo della prova Verificare la padronanza dei saperi e delle competenze in lingua e letteratura italiana, storia ed educazione civica, lingua inglese, matematica e scienze, informatica. |
| Compiti/prodotti distinti per step (e durata) Step A (90') Il compito prevede la lettura e comprensione di due testi – articoli riguardanti la celebrazione del 150° – e quindi la risposta a dieci quesiti. Step B (50') Il compito consiste in una parte di reading (risposta a domande chiuse relative alla comprensione di un testo in lingua inglese) e una parte di writing (elaborazione di un testo in lingua inglese) Step C (50') Il compito richiede di rispondere a quesiti di matematica che implicano capacità di calcolo e di ragionamento Step D (50') Il compito richiede di elaborare una presentazione di power point, completa di grafici e tabelle, relativa ad un'indagine statistica. |

**Step A: Lingua e letteratura italiana con Storia ed educazione civica
(1 di 4)**

Durata: 90 minuti

Compiti/Prodotti

Ti chiediamo di leggere attentamente i due testi allegati in tema di 150° dell'Unità d'Italia e quindi di rispondere ai quesiti ed alle richieste successive:

Confessiamolo: nessuno di noi, a sera inoltrata, è riuscito a riporre subito il tricolore. L'abbiamo lasciato lì, legato alla ringhiera del terrazzo o fermato sotto i vasi del davanzale, perché questo strano gioco dell'orgoglio nazionale ci ha un po' preso il cuore. Solitamente ci coinvolge per un gol della Nazionale o per una regata di Luna Rossa, per un gran premio della Ferrari o per un tappone al Tour de France, ma in quei casi è troppo inquinato dal tifo perché davvero lo si possa considerare tanto nobile. Questo 17 marzo è tutto diverso: nato tra mille difficoltà e duemila diffidenze, osteggiato e deriso dalle più remote piccinerie, è cresciuto piano piano dentro di noi, senza che nemmeno ce ne accorgessimo, fino a fiorire rigoglioso in un'indimenticabile giornata di vera festa popolare.

E lasciamoci andare, per una volta. Non esitiamo ad ammetterlo. Senza timori e senza pudori, è bello dire che un giorno di sana retorica fa bene all'umore e pure alla salute. Per qualche ora, ci siamo sentiti tutti migliori. Meno intossicati, meno acidi, meno lugubri. Il tricolore sui palazzoni e sulle villette a schiera, il tricolore sui municipi e sui campanili, il tricolore sulle scuole e sugli asili, il tricolore sui tram e sulle vetrine, il tricolore sugli zainetti e sui baveri dei nostri vestiti. Sono esplosi botti, si è sentito Mameli in tutti gli stili, ha diretto Muti e hanno cantato i cori alpini. Le televisioni hanno dipinto di tricolore i loro loghi, persino le radio più esterofile e giovaniliste hanno inzuppato il biscotto nel simpatico rito della retorica nazionale. Che giornata folle e particolare. Mai si era respirato uno spirito così autenticamente e spontaneamente italiano. Certo di feste importanti ne abbiamo altre, ma mai siamo riusciti a sentirle davvero feste universali. Si comincia l'8 marzo: tutti siamo ovviamente per le donne, ma ogni volta diventa immancabilmente una festa femminista. Poi c'è il 25 aprile: è la liberazione di tutti, ma diventa la festa personale dei partigiani comunisti. Quindi il Primo maggio: è la festa di tutti i lavoratori, anche e soprattutto di quelli che lo sognano, ma di fatto è da sempre una festa operaia. E poi il 2 giugno: è una festa bellissima, ricorda quell'idea grandiosa che è una repubblica democratica, ma stranamente si riduce solo ad una parata lungo i Fori Imperiali. Tutte feste serie e prestigiose: ma tutte feste di parte. Feste di qualcuno. Feste appaltate, manipolate, privatizzate.

Non so bene che cosa sia capitato stavolta. Credo che nessuno possa spiegarselo compiutamente. Per la prima volta, davvero, la festa ha coinvolto il popolo e ha rallegrato il popolo.

Cristiano Gatti

L'idea stessa di celebrazione richiede inevitabilmente una certa dose di retorica: non è pensabile festeggiare una ricorrenza qualsiasi, civile o religiosa, senza un po' di enfasi. Bisogna però andarci con la mano leggera, fare molta attenzione a non esagerare, perché altrimenti si rischia l'effetto contrario, una reazione di tipo repulsivo. Come con i dolci: piacevoli e anche utili nelle giuste dosi, stucchevoli fino alla nausea quando se ne mangiano troppi. E l'impressione è con le celebrazioni dei 150 anni dell'unità d'Italia ci sia stata somministrata una overdose di retorica. Così si dà l'impressione che la retorica serva a coprire, con una mano di vernice tricolore, la sostanza. Che colpi di cannone e squilli di fanfare siano dovuti alla sensazione che chi ha voluto e organizzato le celebrazioni di quei valori in realtà non si senta sicuro del loro reale radicamento nella società. Tanto che si arriva alla denigrazione e alla condanna senza appello di chi non accetta di associarsi pedissequamente.

Mi chiedo, dunque, se non sarebbe stato meglio celebrare questa ricorrenza parlando di più e in termini più concreti del Risorgimento: raccontandolo, liberandolo dalla patina di glassa retorica dalla quale è stato ricoperto. Con lezioni, conferenze spettacoli, concerti, mostre, rassegne. Forse, ad esempio, qualcuno avrebbe potuto ricordare che Cavour, vero regista del processo unitario, progettava un'Italia federale e che la sua prematura morte permise al re Vittorio Emanuele II di creare invece uno Stato fortemente e assurdamamente centralista, con tutti i guai che ne seguirono. Oppure, altro esempio, rivedere il dibattito su Roma capitale, decisione che 150 anni fa non era affatto scontata. Ma chissà, forse, una volta riposte le coccarde nei cassetti e spenta l'eco delle fanfare si potrà anche serenamente e costruttivamente parlare perfino di queste cose. Nelle scuole, alla radio, alla televisione, insomma nel Paese e non solo fra gli storici.

Carlo Maria Lomartire

Domanda 1: Qual è secondo i due autori il modo giusto per celebrare la ricorrenza del 150°?

Cristiano Gatti

Carlo Maria Lomartire

Domanda 2: spiega il significato di “retorica” secondo i due autori.

Cristiano Gatti

Carlo Maria Lomartire

Domanda 3: C'è un legame tra il messaggio e la forma con cui sono stati scritti i due articoli? Se sì, indica quale.

Cristiano Gatti

Carlo Maria Lomartire

Domanda 4: Che legame c'è tra Giuseppe Mazzini, Goffredo Mameli e Giuseppe Verdi e l'unità d'Italia?

Domanda 5: Quale forma di Stato aveva l'Italia nel 1860; quando è cambiata e per quale nuova forma?

Domanda 6: Indica la data originale e la natura delle tre ricorrenze:

8 marzo _____

25 aprile _____

2 giugno _____

Domanda 7: Tra gli italiani è diffuso il sentimento o “orgoglio” nazionale, così come accade ad esempio in Francia o in Germania? Perché?

Domanda 8: In cosa consiste il Risorgimento?

Domanda 9: Indica la differenza tra stato unitario e stato federale.

Domanda 10: Indica un episodio dell'Unità d'Italia accaduto in Liguria e due personaggi di origine Ligure che hanno contribuito in modo rilevante all'unificazione.

Valutazione

Le risposte saranno valutate in base a tre gradi di padronanza: basilare, intermedio, elevato.

**Step B: Lingua inglese
(2 di 4)**

Durata: 50 minuti

Compiti/Prodotti

STEP B1 - Reading

Look at the sentences below about a trip to the Andes in Peru.

Read the text on the opposite page to decide if each sentence is correct or incorrect.

If it is correct, mark A near to each sentence.

If it is not correct, mark B near to each sentence.

- 1 - This tour of Peru begins in the capital city.
- 2 - There are organised trips in Cusco if you want.
- 3 - You must book all sporting activities before arrival.
- 4 - The train rides through the mountains.
- 5 - You need to pay more for the train ride.
- 6 - All destinations offer a choice of two different hotels.
- 7 - You can go on a trip the day after your arrival in Lima.
- 8 - There are opportunities to buy local products in the mountains.
- 9 - In the mountains some musicians will talk about their traditional musical instruments.
- 10 - There is no time to do any activities on the final full day in Lima.

Exploring Peru

Our tour will introduce you to the most beautiful parts of Peru, starting with the capital of the country, Lima. Here you can visit some excellent museums and eat in world-famous restaurants. You will also visit the mountain city of Cusco, which is a magical place with a relaxed atmosphere, colourful markets and a lively nightlife.

There are many opportunities for you to explore the city on your own, or you can choose to go sightseeing with our excellent guides. There is also a chance to go hiking, mountain biking, white water rafting, horse riding, paragliding and hot-air ballooning. Our guides will help you choose and book your activities after you arrive.

From Cusco, you can take a train through the mountains of the Andes. This is the high point of your tour and we have carefully chosen a route that will allow you to visit local villages and eat in local restaurants. There is also a visit to the ancient city of Macchu Picchu. The cost of this mountain trip is included in the price of the tour.

Some destinations offer two choices of hotel. The nights in the mountains are spent together in local hotels. All our hotels are of the highest quality.

Days 1-3 Mid-morning flight from London Heathrow to Lima. You will be met on arrival at Lima airport and taken to your hotel. Just enough time to eat and sleep, and the next day you can join a sightseeing trip and spend your time getting to know the capital.

| | |
|----------|--|
| Days 4-6 | Take an early morning flight to Cusco and explore the magical city. |
| Days 7-9 | Take an unforgettable train ride through the mountains. Stay in a village and see a typical Inca home. There are plenty of beautiful local cloths and pots for sale. Listen to a traditional Peruvian band, who will give you a demonstration and an explanation of the musical instruments of the Andes. Visit the ancient city of Macchu Picchu. |
| Day 10 | Return to Cusco for another day to explore the beautiful city. Perhaps try one of the adventure sports on offer. |
| Day 11 | Take the morning flight to Lima. Visit the famous Gold Museum. |
| Day 12 | Return flight to London. |

STEP B2 - Writing

You're on holiday. Write a postcard (about 35-45 words) to your best friend. Say:

- *where you are now and who you are with;*
- *what you are doing at the moment; (say two things)*
- *what the weather is like;*
- *what you do in the evening; (say two things)*
- *what you do to practise your English.*

Valutazione

Della scheda saranno valutati tre aspetti:

- **Correttezza linguistica**
- **Correttezza dei contenuti**
- **Completezza**

**Step C:
(3 di 4)**

Durata: 50 minuti

Compiti/Prodotti

Alessandro, Matteo e Davide sono tre amici che, con le loro famiglie, vogliono fare un viaggio e, partendo da Udine, vogliono andare a Milano per visitare il museo della Scienza e della tecnica dove hanno appuntamento per una visita guidata alle ore 15,30.

Alessandro, che guida una Volkswagen Golf 1660 1.6 GPL, parte alle ore 7,30 anche perché si deve fermare per motivi di lavoro a Verona.

Domanda 1: Sapendo che la distanza tra Udine e Verona è di 225 Km, e che Alessandro viaggia ad una velocità media di 90 Km/h a che ora arriverà in città?

Domanda 2: A Verona rimane nell'ufficio del catasto per sbrigare delle pratiche per 112 minuti, poi riparte in direzione Milano dove arriva alle ore 13,12. Sapendo che la distanza Verona - Milano è di 175 Km, calcola a quale velocità media ha viaggiato in questo secondo tratto? I calcoli si possono fare o come Km al minuto (Km/m) o come metri al secondo (m/s).

Matteo invece guida una Fiat Bravo 1600 diesel, sapendo che la distanza Udine - Milano è di 381 Km e volendo arrivare a Milano per le 15,30 sceglie di partire da Udine alle ore 12,00 e viaggia alla velocità media di 32 m/s (115,2 Km/h).

Davide a causa di un impegno è costretto a partire alle 12,30 e viaggia con una Volkswagen Golf 1660 1.6 a benzina, alla velocità di 40 m/s.

Domanda 3: Arriveranno in tempo per l'appuntamento? Giustifica la risposta precisando l'ora di arrivo di ciascuno.

Domanda 4: Lungo il viaggio Davide supererà Matteo?

Domanda 5: Data la normativa, Davide rischia di prendere una multa per eccesso di velocità? Perché?

Al momento dell'acquisto della macchina ho chiesto consulenza al venditore sulla scelta fra diesel o benzina, sottolineando che i miei km l'anno sono più di 20.000. Mi è stata consigliata la Fiesta 1.2 Benzina perché, a detta del venditore, ha "consumi bassissimi".
I consumi indicati sul libretto della macchina sono: 12 Km/l in città, 17 Km/l su percorso misto, 20 Km/l su strada.
Questi invece i consumi reali: 10Km/l su percorso urbano, 12 Km/l su percorso misto e su strada.

Domanda 6: Se io annualmente percorro 2625 Km circa in città e 7854 Km su percorso misto e 10368 Km su strada quanto carburante consumo in un anno?

Domanda 7: Quanto carburante avrei dovuto invece consumare secondo il venditore?

Valutazione

Sarà valutata la competenza matematica basandosi su esecuzione dei compiti, correttezza dei calcoli, logicità dei procedimenti.

| Step D: (4 di 4) |
|--|
| Durata: 50 minuti |
| <p>Compiti/Prodotti</p> <p>Leggi il seguente testo e svolgi il compito indicato successivamente:</p> <p style="text-align: center;">L'uso e l'abuso di alcol in Italia</p> <p>Nel 2010 la quota di popolazione di 11 anni e più che ha consumato almeno una bevanda alcolica durante l'anno è pari al 65,7%, in diminuzione rispetto al 2009 (68,5%); il 26,3% della popolazione (14 milioni 126 mila persone) beve alcolici quotidianamente, mentre il 38,4% ha consumato alcol almeno una volta fuori dai pasti.</p> <p>Beve vino il 53,3% delle persone di 11 anni e più, birra il 45,9% e aperitivi alcolici, amari, superalcolici o liquori il 39,9%; beve vino tutti i giorni il 24,1% e birra il 4,3% della popolazione di riferimento.</p> <p>Negli ultimi 10 anni tra i giovani sono aumentati i consumatori occasionali, quelli che bevono fuori pasto e di chi consuma altri alcolici oltre a vino e birra, mentre si sono ridotti i consumatori giornalieri e quelli che bevono solo vino e birra.</p> <p>Nel complesso i comportamenti a rischio nel consumo di alcol (consumo giornaliero non moderato), binge drinking (sei o più bicchieri di bevande alcoliche in un'unica occasione) e consumo di alcol da parte dei ragazzi di 11-15 anni riguardano 8 milioni e 624 mila persone, il 16,1% della popolazione di 11 anni e più. Tale quota è stabile nel tempo.</p> <p>La popolazione più a rischio di consumo non moderato è quella anziana: si tratta di 2 milioni e 915 mila persone di 65 anni e più (il 43,5% dei maschi e il 10,6% delle femmine).</p> <p>La popolazione più a rischio di binge drinking è quella giovanile (18-24 anni): si tratta di 698 mila persone (il 16,6% dei giovani) con un rapporto tra maschi e femmine pari a tre. Questo comportamento spesso si verifica durante momenti di socializzazione.</p> |
| <p>Compito:</p> <p>elabora un power point, con titolo e data a piè di pagina, in cui inserire nei punti appropriati:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un grafico che indichi il confronto tra il 2009 ed il 2010 circa la quota percentuale di popolazione con più di 11 anni che ha consumato almeno una bevanda alcolica in un anno; - una tabella con le due popolazioni più a rischio nel consumo non moderato e di binge drinking. |
| <p>Valutazione</p> <p>Della scheda saranno valutati tre aspetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correttezza - Completezza - Estetica |

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE
(1 di 4)

STEP A: Lingua e letteratura italiana con Storia ed educazione civica

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D1 (Qual è secondo i due autori il modo giusto per celebrare la ricorrenza del 150°?)

Punteggio pieno

Cristiano Gatti: l'allievo indica che secondo l'autore la ricorrenza ha un valore simbolico ed affettivo.
Carlo Maria Lomartire: l'allievo indica che secondo l'autore la ricorrenza ha un valore di conoscenza storica e di confronto.

Nessun punteggio

Altre risposte.
Non risponde.

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D2 (spiega il significato di "retorica" secondo i due autori)

Punteggio pieno

Cristiano Gatti: retorica indica l'enfasi che deve essere giustamente attribuita a questo avvenimento così importante per l'identità nazionale del popolo Italiano.
Carlo Maria Lomartire: l'enfasi è un ingrediente indispensabile di questa ricorrenza, ma occorre tenerlo sotto controllo in modo che non si esageri, altrimenti rischia di coprire la sostanza delle cose.

Nessun punteggio

Altre risposte
Non risponde

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D3 (C'è un legame tra il messaggio e la forma con cui sono stati scritti i due articoli? Se sì, indica quale)

L'allievo indica l'esistenza di un legame:

Cristiano Gatti: L'idea che la ricorrenza del 150° presenti un valore simbolico ed affettivo trova riscontro nel parlare in prima persona plurale chiedendo il coinvolgimento del lettore, e nel ricorso ad espressioni emotive ed enfatiche ("ci ha un po' preso il cuore", "ci coinvolge", "fiorire rigoglioso in un'indimenticabile giornata di vera festa popolare"). Il testo non fa leva sul ragionamento ("non so bene che cosa sia capitato stavolta. Credo che nessuno possa spiegarselo compiutamente"), ma sul "lasciarsi andare".

Carlo Maria Lomartire: la forma utilizzata punta al ragionamento, introdotta da una presa di distanza dal tono retorico ("bisogna però andarci con la mano leggera, fare molta attenzione a non esagerare") e gestita prima in modo impersonale, poi introducendo un quesito "mi chiedo..."), proseguendo con il porre dubbi e quindi puntando sulla riflessione da parte del lettore, con una chiusura che contrappone ancora le fanfare con il ragionamento.

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D4 (Che legame c'è tra Giuseppe Mazzini, Goffredo Mameli e Giuseppe Verdi e l'unità d'Italia?)

Punteggio pieno

Giuseppe Mazzini è stato uno dei pensatori dell'Unità d'Italia ed ha anche preso parte a diversi eventi importanti della sua formazione: quindi è un padre della Patria.
Goffredo Mameli ha scritto giovanissimo l'Inno nazionale per poi morire pochi mesi dopo a seguito delle ferite riportate nella difesa della Seconda Repubblica romana.
Giuseppe Verdi è un compositore molto sensibile agli ideali del Risorgimento e dell'Unità d'Italia, anche se non ha partecipato attivamente alle vicende che l'hanno resa possibile. Entra in Parlamento soltanto per cinque anni, dal 1861 al 1865, ma poi si dedica esclusivamente alla musica.

Nessun punteggio

Altre risposte.
Non risponde.

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D5 (Quale forma di Stato aveva l'Italia nel 1860; quando è cambiata e per quale nuova forma?)

Punteggio pieno

Nel 1860 l'Italia era una Monarchia costituzionale, mentre nel 1946 è divenuta Repubblica democratica a seguito del referendum istituzionale.

Nessun punteggio

Altre risposte.
Non risponde.

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D6 (Indica la data originale e la natura delle tre ricorrenze)

Punteggio pieno

- 8 marzo: festa (giornata internazionale) della Donna, che viene erroneamente fatta risalire alla morte di centinaia di operaie nel rogo di un'inesistente fabbrica di camicie Cotton o Cottons avvenuto nel 1908 a New York (in realtà in quella città, il 25 marzo 1911 nell'incendio della fabbrica Triangle morirono 146 lavoratori, in gran parte giovani donne immigrate dall'Europa).
- 25 aprile: festa della Liberazione, riferite alla liberazione di Milano e Torino che nel 1945 sono state liberate dalle truppe nazifasciste di occupazione.
- 2 giugno: Festa della Repubblica, poiché il 2 giugno del 1946 si tenne il referendum istituzionale che diede allo Stato Italiano la forma di Repubblica democratica.

Nessun punteggio

Altre risposte.
Non risponde.

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D7 (Tra gli italiani è diffuso il sentimento o "orgoglio" nazionale, così come accade ad esempio in Francia o in Germania? Perché?)

Punteggio pieno

No, gli italiani non hanno orgoglio nazionale (ad esclusione di quando gioca la Nazionale, ma non quando giocano le squadre di club in coppe internazionali). Ciò è dovuto al fatto che l'Italia per molti secoli è stata divisa in Regni e Principati, Repubbliche, Comuni e Signorie, conservando ancora oggi una identità di territorio piuttosto che di Paese.

Nessun punteggio

Altre risposte (ad esempio: quelle che fanno riferimento ad una "immaturità civile" degli Italiani).
Non risponde.

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D8 (In cosa consiste il Risorgimento?)

Punteggio pieno

Si intende per Risorgimento il periodo nel quale la nazione italiana conseguì la propria unità nazionale, riunendo in un solo nuovo stato il Regno d'Italia ed i precedenti Stati preunitari. Solitamente tale fase viene fatta iniziare con il Congresso di Vienna del 1815 per concludere nel febbraio 1871 con l'annessione dello Stato Pontificio e lo spostamento della capitale a Roma.

È corretto anche indicare come significato di Risorgimento anche il movimento culturale, politico e sociale che promosse l'unificazione d'Italia, sulla base di ideali romantici e nazionalisti, e che si manifestò dalla fine dell'Impero romano fino alla seconda metà del VI secolo.

Nessun punteggio

Altre risposte.
Non risponde.

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D9 (Indica la differenza tra stato unitario e stato federale)

Punteggio pieno

Uno Stato è unitario quando è accentrato, ovvero i suoi poteri sono centralizzati negli organi costituzionali della capitale con funzioni legislativa, esecutiva e giudiziaria, mentre le autonomie locali hanno solo alcune funzioni amministrative (è il caso della Francia).

Uno Stato è federale quando nasce da più stati autonomi che gli preesistono ed è l'esito di un'intesa tra questi stati sovrani che mettono in comune la politica estera e la difesa affidandole ad un ente superiore, normalmente una Confederazione (è il caso della Svizzera).

Nessun punteggio

Altre risposte (anche quella che confonde il federalismo con la cosiddetta "devoluzione" che in realtà rappresenta una cessione di competenze dallo Stato centrale alle Autonomie locali, sulla base dei principi di responsabilità e di sussidiarietà).

Non risponde.

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D10 (Indica un episodio dell'Unità d'Italia accaduto in Liguria e due personaggi di origine Ligure che hanno contribuito in modo rilevante all'unificazione)

Punteggio pieno

Episodio: la partenza della spedizione di Garibaldi ed i suoi Mille da Quarto nel 1860.

Personaggi: erano Liguri Giuseppe Mazzini (Genova), Goffredo Mameli (Genova), Michele Novaro (Genova), Nino Bixio (Genova).

Vale anche citare Giuseppe Garibaldi, nato a Nizza, che faceva allora parte della Liguria.

Nessun punteggio

Altre risposte.

Non risponde.

Le risposte saranno valutate indicando uno dei seguenti gradi di padronanza:

- | | |
|--------------------|---|
| 0 = Non padronanza | Le risposte sono decisamente scorrette e confuse |
| 1 = Basilare | Le risposte sono in stretta maggioranza corrette e chiare, con contenuti mediamente elementari |
| 2 = Intermedia | Le risposte sono sostanzialmente corrette e chiare, con contenuti ricchi |
| 3 = Eccellente | Le risposte sono in grande maggioranza corrette, fondate, ben scritte, con contenuti approfonditi |

VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI
(2 di 4)

STEP B: Lingua inglese

I risultati sono i seguenti: 1a, 2a, 3b, 4a, 5b, 6b, 7a, 8a, 9a, 10b

Il testo sarà valutato secondo i seguenti parametri:

| | Correttezza (linguistica e dei contenuti) e completezza |
|--------------------|---|
| 0 = Non padronanza | Produce un testo poco chiaro e sostanzialmente scorretto nella forma e nei contenuti |
| 1 = Basilare | Produce un testo essenzialmente corretto dal punto di vista linguistico su un livello minimo di contenuti |
| 2 = Intermedia | Produce un testo chiaro e corretto dal punto di vista linguistico e contenutistico |
| 3 = Eccellente | Produce un testo chiaro, dettagliato e corretto dal punto di vista linguistico oltre che estremamente preciso per contenuti |

VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI
(3 di 4)

STEP C: Matematica e Scienze

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D1 (a che ora Alessandro arriverà a Verona)

Punteggio pieno

Alessandro arriverà a Verona alle 10.00

$$225 : 90 = 2,5 \text{ h}$$

$$7,30 + 2,5 = 10,00 \text{ h}$$

Nessun punteggio

Altre risposte

Non risponde

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D2 (a quale velocità media Alessandro viaggia tra Verona e Milano)

Punteggio pieno

Alessandro viaggia

A 2,1875 Km al minuto (Km/m)

$$10\text{h} + 112' = 11\text{h} 52'$$

$$13\text{h} 12' - 11\text{h} 52' = 80'$$

$$175 : 4 \times 3 = 131,25 \text{ km/h}$$

131,25 km/h equivalgono a 2,1875 Km/m

Nessun punteggio

Altre risposte

Non risponde

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D3 (ora di arrivo a Milano di Matteo e Davide)

Punteggio pieno

Matteo giunge a Milano alle 15.00 18' 44" (entro le 15h 30')

32 m/s equivalgono a 1,92 km/minuto

$$381 : 1,92 = 198,4375 \text{ che equivalgono a } 3\text{h } 18' 44''$$

Davide giunge a Milano alle 15.00 38' 75" (troppo tardi)

40 m/s equivalgono a 2,4 km/minute

$$381 : 2,4 = 158,75 \text{ che equivalgono a } 2\text{h } 38' 75''$$

Nessun punteggio

Altre risposte

Non risponde

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE D4 (lungo il viaggio Davide supererà Matteo?)

Punteggio pieno

No perché giunge a Milano dopo Matteo

Nessun punteggio

Altre risposte

Non risponde

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE **D5** (Davide rischia di prendere una multa per eccesso di velocità)

Punteggio pieno

Sì perché viaggia a 144 km/h ovvero superiore ai 130 km/h di limite, considerando anche gli ulteriori 5km di valore di soglia tollerati

Nessun punteggio

Altre risposte
Non risponde

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE **D6** (quanto carburante consumo effettivamente all'anno)

Punteggio pieno

Consumo 1.781 litri di carburante all'anno

$$2.625 : 10 = 262,5$$

$$7.854 : 12 = 654,5$$

$$10.368 : 12 = 864,0$$

$$262,5 + 654,5 + 864,0 = 1.781$$

Nessun punteggio

Altre risposte
Non risponde

INDICAZIONI PER LA CORREZIONE **D7** (quanto carburante avrei dovuto consumare all'anno secondo il rivenditore)

Punteggio pieno

Avrei dovuto consumare 1.199,15 litri di carburante all'anno

$$2.625 : 12 = 218,75$$

$$7.854 : 17 = 462,00$$

$$10.368 : 20 = 518,40$$

$$218,75 + 462,00 + 518,40 = 1.199,15$$

Nessun punteggio

Altre risposte
Non risponde

Il testo sarà valutato secondo i seguenti parametri:

Competenza matematica

| | |
|--------------------|--|
| 0 = Non padronanza | Il compito matematico non è stato eseguito o risulta non accettabile per carenze e procedimento confuso e incompleto |
| 1 = Basilare | Il compito matematico è mediamente corretto nel calcolo, logico nel procedimento |
| 2 = Intermedia | Il compito è corretto in quasi tutti i calcoli, il procedimento è logico e corretto |
| 3 = Eccellente | Il compito matematico è corretto in tutti i calcoli, logico nel procedimento |

**VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI
(4 di 4)**

STEP D: Informatica

Il testo sarà valutato secondo i seguenti parametri:

Utilizzo degli strumenti informatici

- 0 = Non padronanza il testo è disordinato e scorretto, oltre che poco piacevole
- 1 = Basilare il testo è svolto con un uso essenziale ed elementare degli strumenti informatici con un esito poco attraente
- 2 = Intermedia il testo rivela una buona padronanza degli strumenti informatici ed è esteticamente accettabile
- 3 = Eccellente il testo è realizzato in modo eccellente dal punto di vista informatico ed è esteticamente attraente

SCHEMA PER LA VALUTAZIONE: GRADI E PUNTEGGI

| Focus | Step | Punti di ogni step | Padronanza Corrispondenza gradi-punti | | | | |
|---|------|--------------------|--|-----------------|------------|--------------|-----------|
| | | | Gradi | 0 non raggiunto | 1 basilare | 2 intermedio | 3 elevato |
| Lingua e letteratura italiana con Storia ed educazione civica | A | 70 | punti | 1-41 | 42-51 | 52-61 | 62-70 |
| Inglese | B | 40 | punti | 1-23 | 24-28 | 29 -34 | 35-40 |
| Matematica e scienze | C | 60 | punti | 1-35 | 36-44 | | |
| Informatica | D | 30 | punti | 1-17 | 18-22 | 23 -26 | 27-30 |
| TOTALE (da dividere per 10) | | 200 | VALORE DI SOGLIA: 120/200 | | | | |

SCHEMA DI RACCOLTA DATI

| Cognome | Nome | Classe |
|---|------|-------------|
| FOCUS DELLA VALUTAZIONE | | LIVELLO EQF |
| Lingua e letteratura italiana con Storia ed educazione civica | | III |
| Inglese | | III |
| Matematica e scienze | | III |
| Informatica | | III |

Luogo _____

Data _____

Commissione _____

Certificazione delle competenze

La *certificazione delle competenze* rappresenta un'azione che mira a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona, preferibilmente sotto forma di competenze, e a registrarle in un formato condiviso tra i diversi attori del sistema educativo di IFP, compresi i soggetti economici. La certificazione mira, pertanto, a connotare il documento prodotto in stretto riferimento al merito delle acquisizioni della persona, di cui questa si è dotata attraverso le più diverse esperienze formative (formali, non formali ed informali).

La certificazione si riferisce a due categorie di fenomeni: in primo luogo, le *competenze* intese come fattori che qualificano il grado di autonomia e di responsabilità della persona a fronte di specifiche categorie di compiti/problema dal rilevante valore personale, sociale e professionale; nel contempo, essa specifica i *saperi*, ovvero *le conoscenze e le abilità/capacità*, ovvero le risorse di cui la persona si è impadronita e che ha saputo certamente mobilitare nel lavoro di soluzione dei compiti/problema indicati. Nella certificazione debbono essere evidenziati i livelli di padronanza delle competenze, che possono essere indicati per gradi progressivi: parziale, basilare, adeguato, eccellente.

È evidente che la mancata notazione indica che la persona non possiede una padronanza neppure parziale della competenza indicata.

La definizione di certificazione delle competenze si lega necessariamente ad una seconda, quella del credito formativo. Questo rappresenta una documentazione che attribuisce alla persona in possesso di un'acquisizione un valore esigibile presso un organismo formativo, in vista del raggiungimento di uno specifico titolo. Perché il credito relativo ad un'acquisizione formativa sia effettivamente esigibile, occorre che l'organizzazione ricevente riconosca la certificazione fatta da quella inviante ed attribuisca a questa certificazione un valore, affinché possa essere davvero utilizzata per accedere a (o progredire in) un percorso formativo o lavorativo, senza che alla persona titolare sia imposto di ripetere le attività di apprendimento riconosciute.

Di conseguenza, il credito formativo indica il valore di una certificazione e sancisce l'accettazione da parte dell'organismo ricevente della validità della formazione impartita all'allievo da altri organismi e viceversa, a condizione che vengano soddisfatte le tre successive condizioni:

- a) che l'organismo rilasciante sia accreditato secondo le procedure appositamente previste e che, in particolare, preveda una funzione organizzativa e personale adeguati a tale compito e che adotti la metodologia prevista;

- b) che il credito ed il suo valore sia chiaramente riferito al PECUP ed alle Indicazioni regionali;
- c) che contenga le informazioni necessarie ad individuare le attività formative svolte, le competenze personali e professionali maturate dal titolare, le conoscenze e le abilità che egli ha acquisito e che sono iscritte nelle competenze maturate.

Il riconoscimento di un credito avviene mediante un processo di bilancio che prevede anche l'analisi dei materiali di valutazione e di documentazione personale dell'allievo. Tale analisi riguarda la presenza delle condizioni di validità del credito stesso e di norma non prevede una prova di accertamento di tipo valutativo, poiché l'attestazione soddisfa già i requisiti di trasparenza necessari. In questo senso, la certificazione costituisce un atto con cui viene accertato il possesso di una competenza determinata, ovvero il possesso di un credito formativo, ma il cui valore effettivo dipende però dall'organizzazione presso cui viene proposto.

Certificazione degli apprendimenti e crediti formativi alludono ad un documento che, pur non sostituendosi al titolo di studio, sia nella versione del certificato finale dei percorsi IFP che in quello del certificato delle competenze che vale e per l'obbligo di istruzione e per ogni attività formativa, si propone come strumento atto ad accompagnare la persona nella sua crescita in termini di esperienze e di competenze: si tratta del libretto formativo. Si tratta di EUROPASS, il passaporto delle qualifiche e delle competenze che favorisce la "portabilità" delle stesse in Europa, che assolve alle necessità del Libretto *personale del lavoratore*.

L'adozione di una metodologia di certificazione degli apprendimenti non rappresenta, quindi, unicamente un fenomeno compilativo di natura amministrativa, ma richiama una pratica formativa centrata su competenze che, a sua volta, comporta il passaggio già indicato *da un insegnamento "inerte" ad un insegnamento più vitale*, superando la mera trasmissione dei contenuti per avviare una pratica di costruzione degli stessi, così che gli allievi siano protagonisti del loro cammino.

Si propone un modello di certificazione *attendibile* dei saperi e delle competenze, ovvero "sostenute da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio". Ciò mira a sollecitare il "saper agire" degli studenti che si esprime nella capacità/padronanza di affrontare problemi e compiti sfidanti. Questo porta ad identificare non più semplici attività, ma veri compiti/problemi significativi che conducano a risultati concreti.

Il metodo di certificazione che si propone è costituito da due documenti:

1. la *scheda di certificazione delle competenze* che prevede l'elenco delle competenze previste come risultati di apprendimento dall'Autorità di riferimento, organizzate in base allo schema delle 8 competenze di cittadinanza europea, articolate nei tre gradi di padronanza previsti: basilare, intermedio, elevato;
2. la *scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte* dove si indicano le occasioni di apprendimento svolte nel biennio che si riferiscono esplicitamente a quella specifica competenza.

La *certificazione delle competenze* rappresenta il momento in cui, a seguito della valutazione, si passa alla loro registrazione entro una scheda che ne indichi il livello di padronanza e le altre informazioni utili alla comprensione del giudizio. Non si tratta di un atto amministrativo che si limiti a mettere dei giudizi a fianco dell'elenco delle competenze, ma è un processo di elevato valore formativo e sociale. Occorre pertanto garantire il criterio dell'attendibilità, che a sua volta comporta di sostenere il giudizio di padronanza con riferimenti precisi, dando ad esso un'efficacia dimostrativa ed un riscontro probatorio.

La *certificazione finale* è indicata dal documento proposto dall'Unione Europea, "EUROPASS - Supplemento al certificato"¹ che consente di specificare la natura del certificato che viene rilasciato e che indica l'ambito di attività in cui la persona è risultata competente.

Presentiamo di seguito lo strumento di certificazione delle competenze ed il supplemento al certificato Europass.

¹ <http://www.europass-italia.it/Europass/dispositivi/supplcertificato.htm>.

CERTIFICATO DELLE COMPETENZE

Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative

Allievo _____ classe _____ anno _____

| MACRO COMPETENZE EUROPEE | ATTIVITÀ, AZIONI ED ESPERIENZE SIGNIFICATIVE SVOLTE |
|---|---|
| Comunicazione nella madrelingua | |
| Comunicazione nelle lingue straniere | |
| Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia | |
| Competenza digitale | |
| Imparare ad imparare | |
| Competenze sociali e civiche | |
| Spirito di iniziativa e intraprendenza (Competenze professionali/di indirizzo) | |
| Consapevolezza ed espressione culturale | |

Scheda di certificazione delle competenze

Allievo _____ classe _____ anno _____

| COMPETENZA | LIVELLO EQF | GRADO DI PADRONANZA (BASILARE, ADEGUATO, ECCELLENTE) NOTE |
|---|-------------|---|
| Comunicazione nella madrelingua | | |
| Comunicazione nelle lingue straniere | | |
| Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia | | |
| Competenza digitale | | |
| Imparare ad imparare | | |
| Competenze sociali e civiche | | |
| Spirito di iniziativa e intraprendenza (Competenze professionali/di indirizzo) | | |
| Consapevolezza ed espressione culturale | | |

| 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 | |

| PROFILO PROFESSIONALE | | |
|--|--------------------|--|
| DESCRIZIONE DEL PROFILO PROFESSIONALE o del PROFILO DI COMPETENZE oggetto della certificazione (indicare la fonte) | | |
| Il possessore del certificato è in grado di: (indicare le competenze delle indicazioni aggregate secondo l'elenco della cittadinanza europea) | | |
| Competenze | Livello EQF | Grado (basilare, intermedio, elevato) |
| | | |

| |
|--|
| 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 <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <i>Denominazione</i> <i>Natura giuridica</i> <i>Fonte di legittimità</i> <i>Livello territoriale/settoriale</i> |
| Livello del certificato (nazionale o internazionale) | <i>Livello ISCED:</i> <i>Livello EQF:</i> <i>Altro:</i> |
| Scala di valutazione soglia di validità | <i>Valutazione su base</i> _____ <i>Soglia minima</i> _____ |
| Accesso a studi ulteriori | <i>Istruzione e formazione professionale</i> <i>Scuola</i> <i>Università</i> <i>Formazione superiore</i> |
| Norma di riferimento | <i>Legge</i> <i>Indicazioni</i> <i>Regolamento</i> <i>Standard</i> |

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

Bibliografia

- ARENDT H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- 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.
- BAUDRILLARD J. (1996), *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Cortina, Milano.
- BECCIU M., COLASANTI A. (2003), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma.
- BENEDETTO XVI (2008), *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Libreria editrice vaticana, 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. (a cura di) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento.
- BRUNER J.S. (1966), *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1966.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BRUNER J.S. (2002), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- BUBER M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Editore, Milano.
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (2007), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- CAVALLI A., ARGENTIN G. (2007), *Giovani a scuola*, il Mulino, Bologna.
- CEPOLLARO G. (a cura di) (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, pp. 93-112.
- CORNOLDI C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- COSTA G. (2002), *Economia e direzione delle risorse umane*, UTET, Milano.
- 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.
- FRABONI 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), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- GERGEN K.J. (1995), *Social Construction and the Educational Process*, in L.P. Steffe & J. Gale (Eds) *Constructivism in education* (pp. 17-39), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- GIAMBELLUCA G., RIGO R., TOLLOT M.G., ZANCHIN M.R. (2009), *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- GIUSTI M. (2004), *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.

- GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- GRUPPO NAZIONALE PER LA QUALITÀ DELLA ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (2008), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, paper, Roma.
- 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*, Editions d'Organisation, Paris.
- LEGRENZI P. (2002), *Storia della psicologia*, Il Mulino, Bologna.
- MAGGIOLINI A., PIETROPOLLI CHARMET G. (2004), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano.
- 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*, FrancoAngeli, Milano.
- MASTROCOLA P. (2011), *Togliamo il disturbo*, Guanda, Parma.
- 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.
- MECCACCI L. (2003), *Storia della psicologia del Novecento*, Laterza, Bari.
- NONAKA-TAKEUCHI (1995), *The knowledge creating company*, Oxford University Press USA.
- NICOLI D. (a cura di) (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.
- PELLERER M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma.
- PELLERER M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- PERRENOUD P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- PIAGET J. (1997), *Le scienze dell'uomo*, Laterza, Bari.
- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- POLANY M. (1979), *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma.
- QUAGLINO G.P., CARROZZI G.P. (2002), *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Angeli, Milano.
- REY B. (a cura di) (2003), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles.
- ROMEI P. (1990), *La scuola come organizzazione*, Angeli, Milano.
- RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carrocci, 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. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.
- SERGIOVANNI T.J., STARRATT J. (2003), *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma.
- TODOROV T. (2008), *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano.
- TOLMAN E.C. (1976), *L'uomo psicologico*, selezione dei saggi dell'autore, a cura di CORNOLDI C., SANAVIO E., Franco Angeli, Milano.
- 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
- VAIRETTI U. (2009), *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione*, Franco Angeli, Milano.

- 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.
- VYGOTSKIJ L. (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- VYGOTSKIJ L. (2002), *Il processo cognitivo - Raccolta di scritti a cura di Michael Cole, Sylvia Scribner, Vera John-Steiner, Ellen Souberman*, Ed. Bollati Boringhieri, Torino.
- VYGOTSKIJ L. (2006), *Psicologia pedagogica - Attenzione, memoria e pensiero*, Erikson, Trento.
- WALD P., CASTLEBERRY M. (2010), *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS, Roma.
- WATSON J.B. (1930), *Behaviorism*, University of Chicago Press, Chicago.
- 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.

INDICE

| | |
|--------------------|---|
| SOMMARIO | 3 |
| INTRODUZIONE | 5 |
| GLOSSARIO | 9 |

Parte prima:
COMPARAZIONE INTERNAZIONALE

| | |
|--|----|
| SETTE CASI DI STUDIO | 21 |
| 1. Canada - Québec | 21 |
| 1.1. Il sistema educativo | 21 |
| 1.2. Le competenze del secondo ciclo di istruzione | 24 |
| 1.3. La valutazione | 24 |
| 1.3.1. <i>La valutazione per l'apprendimento</i> | 24 |
| 1.3.2. <i>La certificazione delle competenze</i> | 26 |
| 2. Danimarca | 27 |
| 2.1. Sistema educativo | 27 |
| 2.1.1. <i>Scuola secondaria superiore</i> | 28 |
| 2.1.2. <i>VET Vocational Education and Training</i> | 29 |
| 2.2. Sistema di certificazione | 30 |
| 3. Finlandia | 33 |
| 3.1. Il sistema di istruzione | 33 |
| 3.2. Modello di didattica per competenze | 34 |
| 3.3. Modalità di valutazione | 35 |
| 4. Francia | 37 |
| 4.1. Sistema educativo francese | 37 |
| 4.2. Lo zoccolo comune ed il libretto delle competenze | 39 |
| 5. Polonia | 43 |
| 5.1. Il sistema educativo polacco nella recente riforma | 43 |
| 5.2. Il sistema scolastico polacco | 44 |
| 5.2.1. <i>Educazione pre-scolare</i> | 44 |
| 5.2.2. <i>Istruzione obbligatoria</i> | 45 |
| 5.3. Valutazione e certificazione | 46 |
| 5.4. Istruzione secondaria superiore | 46 |
| 5.5. Titoli di studio e loro valore | 47 |
| 5.6. Modello valutativo e certificativo | 48 |
| 6. Svezia | 50 |
| 6.1. Il sistema educativo | 50 |
| 6.1.1. <i>L'istruzione obbligatoria</i> | 50 |
| 6.1.2. <i>Istruzione secondaria superiore</i> | 51 |
| 6.1.3. <i>Istruzione superiore a livello universitario e non universitario</i> ... | 51 |

| | |
|--|-----------|
| 6.2. Modello di curriculum | 52 |
| 6.2.1. <i>La personalizzazione del curriculum attraverso il Project work</i> ... | 53 |
| 6.3. Modello valutativo | 54 |
| 6.4. Modello certificativo | 55 |
| 7. Svizzera - Canton Ticino | 56 |
| 7.1. La formazione scolastica | 56 |
| 7.2. La formazione professionale | 57 |
| 7.3. Valore dei titoli di studio | 58 |
| 7.4. Modello didattico | 59 |
| 7.5. Il modello valutativo | 60 |
| 7.6. La validazione degli apprendimenti dell'esperienza | 60 |
| UNA RIFLESSIONE DI SINTESI | 63 |
| 1. Canada - Québec | 63 |
| 2. Danimarca | 64 |
| 3. Finlandia | 65 |
| 4. Francia | 65 |
| 5. Polonia | 66 |
| 6. Svezia | 66 |
| 7. Svizzera - Canton Ticino | 68 |
| IL CONTESTO EUROPEO | 71 |
| 1. EQF | 71 |
| 2. EUROPASS | 75 |
| 3. OCSE - PISA | 80 |

Parte seconda:
IL CASO ITALIANO

| | |
|--|------------|
| LA REALTÀ NAZIONALE | 85 |
| 1. Invalsi | 86 |
| 2. Il libretto formativo del cittadino | 88 |
| 3. Certificazione delle competenze nel primo ciclo degli studi | 95 |
| 4. L'equivoco dei voti | 97 |
| 5. Certificazione delle competenze per l'obbligo di istruzione | 97 |
| LE REGIONI | 103 |
| 1. Emilia Romagna | 105 |
| 1.1. Il sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze | 105 |
| 1.2. Obiettivi e orientamenti | 105 |
| 1.3. Gli oggetti della formalizzazione e della certificazione | 107 |
| 1.4. I soggetti impegnati nell'attuazione | 107 |
| 1.5. L'accertamento tramite evidenze | 109 |
| 1.6. L'accertamento tramite esame | 110 |
| 1.7. Il sistema regionale delle qualifiche | 111 |
| 2. Veneto | 113 |
| 2.1. L'azione di sistema | 113 |
| 2.2. CESAR - Progetto certificazione delle competenze | 114 |

| | |
|--|-----|
| 2.3. Metàlogos | 115 |
| 2.4. La “Rete veneta delle competenze” | 116 |
| 2.5. Schema di riferimento per una possibile convergenza | 117 |
| 3. Piemonte | 119 |
| 3.1. Il sistema degli standard formativi | 119 |
| 3.2. Il sistema informativo della Regione Piemonte | 120 |
| 3.3. Modello di didattica per competenze | 122 |
| 3.4. Modalità di valutazione | 123 |
| 4. Toscana | 126 |
| 4.1. Standard per i processi di riconoscimento e certificazione delle competenze | 126 |
| 4.2. Il processo di descrizione delle competenze | 127 |
| 4.3. Il processo di dichiarazione degli apprendimenti | 128 |
| 4.4. Il processo di “validazione delle competenze” acquisite in contesti di tipo non formale e informale | 128 |
| 4.5. L’esame per la verifica delle competenze ed il rilascio di certificazione | 130 |
| 4.6. Riconoscimento dei crediti in ingresso ai percorsi formativi | 132 |
| MODELLI SCOLASTICI LOCALI | 133 |
| 1. Lombardia | 133 |
| 1.1. La certificazione delle competenze in Lombardia | 133 |
| 1.2. Titoli di studio e loro valore | 133 |
| 1.3. Modello di curriculum | 134 |
| 1.3.1. <i>Modello matrice competenze applicato al processo di apprendimento-insegnamento</i> | 136 |
| 1.4. Modello valutativo | 137 |
| 1.5. Modello certificativo | 138 |
| 2. ITIS Malignani di Udine | 139 |
| 2.1. Il biennio dell’obbligo di istruzione | 139 |
| UNA RIFLESSIONE DI SINTESI | 155 |
| 1. Emilia Romagna | 155 |
| 2. Veneto | 155 |
| 3. Piemonte | 156 |
| 4. Toscana | 156 |
| 5. Lombardia | 157 |
| 6. Istituto Malignani di Udine | 157 |

Parte terza:
LA PROPOSTA

| | |
|---|-----|
| DUE MODELLI A CONFRONTO: EDUCATIVO-CULTURALE E PRESTAZIONALE | 161 |
| UN NUOVO PATTO EDUCATIVO TRA SCUOLA E GIOVANI | 165 |
| 1. Competenza e saperi disciplinari | 166 |
| 2. Valutazione formativa, dare voti e certificare | 167 |
| 3. Ruolo attribuito agli studenti | 168 |
| IL CASO ITALIANO | 171 |
| 1. La falsa alternativa tra contenuti e competenze | 172 |

| | |
|--|-----|
| LA PROPOSTA: UNA VALUTAZIONE ATTENDIBILE | 173 |
| PER UNA CERTIFICAZIONE “ONESTA” | 177 |
| IL METODO DI VALUTAZIONE | 179 |
| ESEMPIO DI PROGETTAZIONE PER COMPETENZE: L’AUTORIPARATORE | 183 |
| METODOLOGIA DI VALUTAZIONE DELL’UNITÀ DI APPRENDIMENTO | 197 |
| LA PROVA ESPERTA | 205 |
| 1. Esempio di prova esperta per il terzo di autoriparatore | 207 |
| 2. Esempio di prova di valutazione delle competenze degli assi culturali | 215 |
| CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE | 233 |
| BIBLIOGRAFIA | 241 |

Pubblicazioni 2002-2011
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
MALIZIA G. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
D'AGOSTINO S. - MASCI G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII seminario di formazione europea. Il territorio e il sistema di istruzione e formazione professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006
NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007

MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
 MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
 MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
 NICOLI D. - FRANCHINI R., *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
 NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
 PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007
 RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

-
- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008
 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
 DONATI C. - BELLESI L., *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
 MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008
 MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
 PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008

2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009

-
- 2010 DONATI C. - BELLESI L., *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
 NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
 PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
 ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010

2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011

Sezione "Progetti"

-
- 2003 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
 CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
 CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
 CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
 COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
 FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
 MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
 TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
 VALENTE L. - ANTONIETTI D., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003

-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
 CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
 CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
 NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
 NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CIOFS-FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
 CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
 NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
 POLAČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
 VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
 MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
 NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
 RUTA G. (a cura di), *Vivere in... I. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
 RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007

-
- 2008 BALDI C. - LOCAPUTO M., *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
 CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008
 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
 NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
 NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. Il volume*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
 MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
-
- 2010 BAY M. - GRADZIEL D. - PELLERREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico alberghiera*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
-
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011
 TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
 TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011

Sezione "Esperienze"

-
- 2003 CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-
- 2005 CIOFS/FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005

- TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
-
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006
COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
-
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, Roma, Tipografia Pio XI, 2008
-
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, Roma, Tipografia Pio XI, 2010

