



REGIONE DEL VENETO

# PROGETTO “RETE DI COMPETENZE”

Capofila: IPSIA “G.B.Garbin” - Schio

2719/1/1/1758/2009

## RICERCA DOCUMENTALE

risultati di apprendimento  
riconoscimento, valutazione, certificazione

## ESPERIENZE E MODELLI

Il sistema in Scozia

il modello CORTV - Treviso

l’esperienza ITCG “Ruffini” di Imperia

**maggio 2010**

titolo progetto	<b>RETE DI COMPETENZE</b>	titolo documento	<b>RICERCA DOCUMENTALE</b>
capofila progetto	<b>IPSIACT GARBIN</b>	autori documento	autori: <b>MARIA ROSA CECHELERO</b> <b>ENRICA FERRARI</b> <b>LUCIANO GARBIN</b> <b>ALBERTO MOSCHINI</b> <b>ANNAMARIA PRETTO</b> <b>ALESSANDRA SACCO</b> <b>DANIELA SARTORI</b> <b>ROSA LINDA ZANNONI</b>
codice progetto	<b>Progetto FSE 2719.1.1.1758.2009</b>		
data documento	<b>31 MAGGIO 2010</b>		
n. documento	<b>1.3</b>		
validazione	<b>rev. 12 LUGLIO 2010 VALIDATO DAL CTS (DA RE, FERRARI, NICOLI, SALATIN, ZANCHIN)</b>		



### Gruppo di lavoro

Maria Rosa Cecchelerò	CFP CNOS FAP Salesiani Don Bosco - Schio
Enrica Ferrari	IPSS “B. Montagna” - Vicenza
Luciano Garbin	CFP CNOS FAP Salesiani Don Bosco - Schio
Alberto Moschini	IPSS “B. Montagna” - Vicenza
Annamaria Pretto	IPSIA “G.B. Garbin” - Schio
Alessandra Sacco	IPSIA “G.B. Garbin” - Schio
Daniela Sartori	IPSIA “A. Scotton” - Breganze
Rosa Linda Zannoni	ITCG “L. Pasini” - Schio

## INDICE

INTRODUZIONE	p.	7
1 PRIMA SEZIONE - GLI APPRENDIMENTI E IL LORO RICONOSCIMENTO NEL SISTEMA SCOLASTICO SCOZZESE NOTE IN PROGRESS a cura di <i>Annamaria Pretto</i>	p.	11
1.1. LA SCOZIA, LABORATORIO DI UN SISTEMA CENTRATO SULLA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE	p.	12
Il contesto: la scuola secondaria, in Scozia	p.	12
La certificazione come mezzo di integrazione tra sistemi	p.	12
La dialettica tra il sistema scozzese e il sistema britannico. La questione della comparabilità degli esiti nella diversità	p.	13
1.2. ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE IN SCOZIA Scheda a cura di <i>Luciano Garbin</i> Rappresentazione grafica del sistema scolastico scozzese	p.	14
	p.	16
1.3. VALORI DI RIFERIMENTO	p.	17
la dimensione personale e sociale dell'istruzione	p.	19
La centralità dell'apprendere nel Curriculum for Excellence	p.	19
La valutazione nel Curriculum for Excellence	p.	19
Fini della valutazione: favorire l'apprendimento	p.	21
Principi della valutazione: la centralità del discente, la sua valorizzazione	p.	21
La responsabilità è di tutti	p.	21
1.4. SCELTE STRATEGICHE	p.	22
Il riferimento alla prassi per la definizione degli standard e delle aspettative	p.	22
Il coinvolgimento degli studenti	p.	23
La responsabilità - dimensione della competenza - nell'autovalutazione degli studenti	p.	25
Il coinvolgimento dei docenti	p.	25
1.5. LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE PROFESSIONALI	p.	26
Attenzione alla praticabilità e approccio work in progress	p.	27
Certificazione e qualità	p.	27
Trasparenza	p.	27
L'integrazione nella valutazione	p.	28
"Core Skills", competenze essenziali	p.	29
"Standard Grade"	p.	29

Livelli delle qualificazioni nazionali	p.	30
Descrittori di livello, per 12 livelli	p.	32
Conoscenza e comprensione	p.	32
Pratica: conoscenza e comprensione applicata	p.	34
Abilità cognitive generiche di comunicazione	p.	35
ICT e competenze matematiche	p.	37
Autonomia, responsabilità e lavorare con gli altri	p.	39
Dall'aspetto qualitativo dei livelli alla dimensione quantitativa dei punti di credito. La base per il credito	p.	41
<b>2</b>	<b>p.</b>	<b>42</b>
<b>SECONDA SEZIONE - GLI APPRENDIMENTI E IL LORO RICONOSCIMENTO UN CONFRONTO UN CONFRONTO TRA DUE MODELLI: SCOZIA E CORTV. NOTE IN PROGRESS</b>		
a cura di Annamaria Pretto		
<b>2.1.</b>	<b>p.</b>	<b>43</b>
<b>DUE ESPERIENZE A CONFRONTO</b>		
Il modello elaborato dal COR-TV	p.	43
Il modello elaborato dagli organismi nazionali scozzesi	p.	44
Riferimenti pedagogici comuni	p.	45
La descrizione dei risultati di apprendimento	p.	46
Fonti	p.	46
<b>2.2.</b>	<b>p.</b>	<b>46</b>
<b>UNO STRUMENTO COMUNE: LA RUBRICA</b>		
la specificità scozzese: la rubrica per lo studente	p.	47
- focalizzazione sul percorso di apprendimento	p.	
Esempio di rubrica per lo studente (Scozia)	p.	49
Le rubriche per gli operatori	p.	50
Schema della rubrica predisposta dal CORTV	p.	51
Esempio di rubrica per gli operatori (Scozia)	p.	52
Scelte grafiche e stilistiche: ricerca dei significati	p.	53
Stile della rubrica scozzese	p.	54
Stile della rubrica del CORTV	p.	55
Accostamento e confronto tra le tre tipologie di rubrica	p.	55
Definizioni del livello 1 nelle tre rubriche (LTS - CORTV)	p.	56
Definizioni del livello 2 nelle tre rubriche (LTS - CORTV)	p.	57
Definizioni del livello 3 nelle tre rubriche (LTS - CORTV)	p.	58
Definizioni del livello 4 nelle tre rubriche (LTS)	p.	59
Descrizione della competenza acquisita nell'ambiente di lavoro (SQA)	p.	59
Rubrica della competenza - 1 su 3 - linguaggi (CORTV)	p.	60
Rubrica della competenza -Ascoltare e Parlare - (LTS)	p.	61

2.3.	VERSO LA 2^ FASE DEL PROGETTO	p. 62
	DALLA DESCRIZIONE DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO ALLA PROGETTAZIONE DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA	
	L'attività didattica nei due modelli, a confronto	p. 62
	Scozia: utilizzo dei descrittori per la costruzione dei percorsi di apprendimento	p. 63
	CORTV: dalle competenze, al canovaccio, all'Unità di Apprendimento	p. 65
	Scozia: auto-valutazione per apprendere	p. 67
	Triangolo del programma "Assessment is for learning"	p. 69
2.4.	PROGETTAZIONE DEI PERCORSI DI APPRENDIMENTO. STRUMENTI e METODI	p. 70
	Modello CORTV: le Unità di Apprendimento	p. 70
	- Un punto di attenzione: l'impatto sugli operatori	p. 70
	Modello scozzese: guida per i tutor	p. 71
	Strumenti per la valutazione delle competenze	p. 73
	CORTV: Griglia di valutazione della competenza	p. 73
	Scozia: una guida per effettuare la valutazione dei risultati	p. 75
3.	TERZA SEZIONE - GLI APPRENDIMENTI E IL LORO RICONOSCIMENTO LE INTERVISTE E IL VIAGGIO DI RICERCA.	p. 79
	Metodologia	p. 79
	Le interviste e il viaggio, in sintesi	p. 80
3.1	INTERVISTE. L'ESPERIENZA DEL C.O.R.TV E DELLE SCUOLE DELLA PROVINCIA DI TREVISO	p. 81
	A cura di <i>Daniela Sartori e Linda Zannoni</i>	
	LIVELLO PROVINCIALE Intervista a Franca Da Re	p. 82
	IL LIVELLO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA	p.
	Intervista al Prof. Paolo Forin	p. 87
	Intervista al Prof. Luciano Caia	p. 89
	IL LIVELLO DEL SINGOLO DOCENTE	p. 92
	Intervista alla Prof.ssa Stefania Dorella a cura di <i>Maria Rosa Ceccheler</i>	
3.2.	STRUMENTI DI VALUTAZIONE ELABORATI NELL'AMBITO DEL PROGETTO CORTV	p. 94
	Griglia di valutazione dei processi di lavoro	p. 95
	Griglia di valutazione del prodotto (performance)	p. 96
	Griglia di valutazione della riflessione dell'esperienza	p. 97
	Rubrica di autovalutazione	p. 98

3.3.	IL VIAGGIO DI STUDIO. L'ESPERIENZA DELL'ITG RUFFINI DI IMPERIA E DI SCUOLE DELLA PROVINCIA DI IMPERIA A cura di <i>Enrica Ferrari</i>	p. 99
3.4.	Intervista ai Referenti dell'I.T.C.G. Ruffini di Imperia	p. 100
	ai Referenti della rete provinciale di Imperia per l'Alternanza scuola lavoro	p. 102
3.5.	IL MODELLO ITCG "RUFFINI" - IMPERIA STRUMENTI DI VALUTAZIONE	p. 105
	Scheda di valutazione alternanza scuola-lavoro	p. 106
	Valutazione analitica delle competenze chiave di cittadinanza e tecnico/professionali	p.
	Scheda di certificazione delle competenze	p. 108
	Scheda di valutazione per la frequenza di un laboratorio	p. 109

## INTRODUZIONE

Rispetto all'obiettivo da conseguire con la realizzazione del progetto "Rete di competenze", la ricerca documentale è stata condotta su alcune esperienze e sui modelli in quegli ambiti elaborati, riguardanti il riconoscimento, la valutazione e la certificazione dei risultati di apprendimento. Non si sono inoltre trascurate, in relazione a tali esempi, le scelte pedagogiche e didattiche dichiarate rispetto a questo approccio valutativo, da tempo considerato ma solo recentemente recepito nei fatti dalla normativa scolastica italiana.

L'esame condotto riguarda esperienze realizzate

- in Europa: dal governo scozzese.
- in Veneto: dal COR TV in provincia di Treviso
- nel nord Italia: dall'ITCG "Ruffini", di Imperia, con la rete provinciale per l'alternanza scuola lavoro

La lontananza geografica di situazioni, che peraltro fanno riferimento a linee elaborate in Europa, non impedisce di cogliere elementi comuni e varianti degne di attenzione, grazie ai quali sono rese evidenti differenze e questioni rilevanti per approfondire il tema in oggetto.

### **Rispetto alla prima fase del Progetto "Rete di competenze"**

nella ricerca si è affrontato il tema fondamentale che sta alla base dell'elaborazione delle rubriche di competenze, riguardante il modo di definire i risultati di apprendimento.

La necessità di produrre lo strumento della *rubrica* ha stimolato il confronto degli operatori sulle implicazioni delle scelte relative non solamente ai contenuti, ma anche alle forme linguistiche e stilistiche: scelte che rimandano a concezioni diverse sia del processo di insegnamento-apprendimento, sia della valutazione.

Tale diversità, senza escludere l'incidenza di fattori personali, si è manifestata nei gruppi di lavoro anche in relazione all'ambito - culturale e professionale - delle aree di apprendimento in relazione alle quali si sono elaborate le rubriche. Considerevole è stato lo sforzo di sottrarre i testi dal rischio di una ri-proposizione di contenuti e modi ancora radicati, ma non coerenti rispetto all'approccio pedagogico costruttivista adottato.

### **- Il modello CORTV - provincia di Treviso**

Per l'elaborazione dello strumento "rubrica" la rete ha acquisito, quale riferimento principale, il modello predisposto dal CORTV, la cui documentazione, rinvenibile anche *on line*, comprende sia le risorse prodotte nel tempo dal gruppo di lavoro dei docenti, sia le Linee Guida, in cui si esplicitano i riferimenti teorici, curate dai coordinatori -

esperti: tale modello è condiviso, in linea di massima, dai cinque progetti della “Rete regionale per le competenze” di cui il progetto “Rete di competenze” - fa parte.

#### **- Il modello scozzese**

Queste caratteristiche della documentazione prodotta dal CORTV, nel conferire completezza e identità all'esperienza, rendono il modello confrontabile, almeno per certi versi, con un altro preso in considerazione da questa rete, quello scozzese, seppure questo si sia sviluppato in condizioni, politicamente, prima ancora che geograficamente, differenti. Anche riguardo alla Scozia i materiali esaminati sono stati recuperati nel web, quasi esclusivamente dai siti ufficiali e da quelli a questi collegati. L'analisi, ancora in progress data la vastità del tema, ha riguardato la dimensione pedagogica, con i riferimenti metodologici e i valori, le linee guida e gli strumenti, relativamente non solo alla definizione dei risultati di apprendimento, ma anche al processo di insegnamento apprendimento, così come alla valutazione.

*Nella prima sezione di questo report* è collocata una presentazione generale del modello scozzese, mentre il modello trevigiano è presentato nella seconda sezione, come termine di paragone, per alcuni elementi, nel confronto con quello scozzese.

#### **La ricerca, rispetto alla seconda fase del Progetto “Rete di competenze”**

*Nella seconda sezione*, si è inteso approfondire il senso di alcune scelte a partire dall'analisi di strumenti - almeno in parte - comuni alle pratiche scozzese e trevigiana; sul modello elaborato nella provincia veneta si forniscono gli elementi attraverso lo sviluppo del confronto con quello scozzese.

L'accostamento di strumenti “abbastanza” simili elaborati in contesti diversi ha reso possibile l'individuazione di tratti che possono esaltare oppure oscurare la loro coerenza rispetto ai riferimenti “dichiarati”. In questa sezione ci si è concentrati su

- **la definizione dei risultati** di un processo di apprendimento, la cui efficacia si misura rispetto alla mobilitazione della persona, considerata al centro del processo, tema centrale della prima fase
- **le connessioni** tra definizione-riconoscimento dei risultati, la valutazione, l'autovalutazione e la progettazione dei percorsi di apprendimento: tema centrale della seconda fase, insieme con
- **la condivisione** del modello innovativo, sostenuto peraltro nei recenti Regolamenti del secondo ciclo, con i riferimenti pedagogico-metodologici, oltre che docimologici.

Il secondo e il terzo aspetto si ritengono cruciali per la seconda fase che prevede, insieme con la sperimentazione degli strumenti, anche, inevitabilmente, l'accoglimento, da parte di interi consigli di classe, delle scelte metodologiche da questi implicate, inusuali rispetto ad alcune realtà scolastiche della rete vicentina: alcune reazioni di docenti manifestatesi nella prima fase hanno sottolineato la delicatezza del passaggio. Nelle stesse pagine dei siti scozzesi si coglie la forte attenzione verso tale aspetto, fondamentale per la diffusione del modello e per il suo reale successo.

***Nella terza sezione***, dove si raccolgono le interviste a testimoni significativi interrogati sulle due esperienze italiane (trevigiana e ligure), nelle trascrizioni effettuate dai ricercatori del gruppo, emergono significativi elementi anche riguardo al tema della condivisione.

### ***La ricerca e le questioni da affrontare nella seconda fase***

In generale, per quanto attiene al modello di intervento relativo alla seconda parte del progetto, in cui si svolgerà un'esperienza di didattica per competenze ed una valutazione "autentica", sulla falsariga della "prova esperta", le questioni riguardano:

- **il modello pedagogico:** si tratta di delineare un legame tra una didattica delle competenze realizzata in modo sistematico, sulla base di una struttura definita da un curricolo organico, ed un approccio di valutazione in grado di porre ad oggetto evidenze capaci di intercettare i fattori centrali della padronanza della persona. Tale legame può essere definito tramite l'individuazione di un ambito di riferimento, costituito da un unità di apprendimento e relativa prova di valutazione (a sua volta riferita ad una prestazione reale e significativa) in grado di collegare competenze appartenenti a competenze culturali, professionali e trasversali o metodologiche/etico-sociali. In questo modo è possibile individuare un rapporto di coerenza fra il momento didattico e quello valutativo.
- **il modello valutativo: le rilevazioni svolte suggeriscono la possibilità di scelta fra tre soluzioni differenti:**
  - un approccio centrato su una valutazione puntuale, riferita ad una specifica competenza tra quelle indicate dai traguardi formativi, e realizzato tramite una prova standard - orientata al modello Ocse-Pisa - enfatizzando la prospettiva della dotazione di un profilo di cittadinanza europea;
  - un approccio centrato su una valutazione "autentica", centrata su un compito-problema in grado di intercettare più abilità/conoscenze contemporaneamente, entro una struttura

agita ovvero sensata, reale e mirata ad un risultato dotato di valore;

- un approccio centrato su una valutazione “obiettiva”, riferita a prove a risposta multipla, validate preventivamente così da garantire la possibilità, ripetute fra più classi, di garantire una comparabilità statistica e quindi poter inferire riflessioni relativamente al rapporto tra - da un lato - istituzioni, classi e soggetti e - dall’altro - risultati di apprendimento.

L’idea prevalente su cui si delineerà la soluzione da adottare per la seconda parte del progetto prevede l’adozione di un approccio misto tra quelli indicati, quindi in grado di porre ad oggetto della valutazione un compito-problema “autentico”, con una serie di consegne e quindi di prestazioni riferiti all’intero ventaglio delle competenze di cittadinanza europea, ed infine con testi mirati alla indagine circa la padronanza di saperi essenziali definiti come strategici nel progetto formativo di riferimento.

## PRIMA SEZIONE

### GLI APPRENDIMENTI E IL LORO RICONOSCIMENTO NEL SISTEMA SCOLASTICO SCOZZESE



**NOTE IN PROGRESS**

a cura di Annamaria Pretto

## LA SCOZIA, LABORATORIO DI UN SISTEMA CENTRATO SULLA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

La Scozia rappresenta una realtà particolarmente significativa per il livello raggiunto rispetto al processo di riconoscimento e certificazione delle competenze, in coerenza con le linee e gli strumenti elaborati in ambito europeo, tra cui l'EQF: quadro peraltro esplicitamente richiamato nelle definizioni dei profili d'uscita delineati nei Regolamenti del 2° ciclo recentemente approvati in Italia.

### Il contesto: la scuola secondaria, in Scozia

Con scansioni temporali diverse rispetto alla scuola italiana, in Scozia, come nel Regno Unito,<sup>1</sup> frequentano la scuola secondaria i ragazzi dai 12 ai 16 anni, età in corrispondenza della quale si prevede la conclusione del ciclo dell'obbligo. Tale cesura peraltro coincide con quella prevista per gli studenti italiani.

Gli studenti scozzesi sedicenni, tramite i corsi *Standard Grade*, possono sostenere gli esami di *Standard Grade*, ricevendo un certificato, lo ***Scottish Certificate of Education (SCE)***.

Superando gli esami *Standard Grade* conseguono il livello minimo per il riconoscimento di competenze professionalizzanti acquisite nel secondo biennio della scuola secondaria, dai 15 ai 16 anni, attraverso lo ***Scottish Qualifications Certificate***, con il profilo ***Core Skills***. Con questo si riconosce il conseguimento di competenze di base - analogamente a quanto avviene per la ***Certificazione delle competenze***<sup>2</sup> che i ragazzi veneti - e italiani - ricevono dall'a.s. 2009-10 a conclusione del secondo anno di frequenza del secondo ciclo.

### La certificazione come mezzo di integrazione tra sistemi

Tratto distintivo della realtà scozzese è il fatto che la *certificazione* non è una procedura esclusivamente interna a ciascun istituto scolastico, ma avviene con l'intervento di un ***organismo ufficialmente riconosciuto a livello superiore***, la ***Scottish Qualification Authority (SQA)***.

Tale organismo, adottando l'approccio della qualità, interpreta la sua posizione "esterna", e ad un livello superiore, come condizione favorevole per costruire rapporti e facilitare le possibilità di scambio tra le più diverse realtà in cui possa svilupparsi apprendimento, proponendo modelli comuni e favorendo la mobilità.

La SQA ***persegue l'integrazione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro***, e la presenta come prova della qualità del suo operare per

---

<sup>1</sup> v. Scheda a p.14 e lo Schema - Summary Diagram, a p. 16

<sup>2</sup> Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139.

l'individuazione dei bisogni formativi e per la definizione dei profili, in termini di competenze. Questo approccio, si rispecchia la scelta di mettere insieme, nel descrivere le competenze, gli ambiti professionali e culturali, per garantire che questi siano considerati di "*pari status*".

### **La dialettica tra il sistema scozzese e il sistema britannico. La questione della comparabilità degli esiti nella diversità**

La necessità di riconoscimento reciproco tra sistemi di riconoscimento e certificazione degli esiti di apprendimento in Scozia non riguarda solamente l'istruzione e la formazione professionale. All'interno del mondo dell'istruzione del Regno Unito, infatti, il sistema scozzese si distingue dagli altri sistemi di istruzione e formazione di Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, tra loro molto simili. Questo differenziarsi di "nazioni"/regioni all'interno di uno stesso stato pone in primo piano la questione della comparabilità degli esiti e la conseguente ricerca di standard.

L'esigenza di equiparazione tra le certificazioni regionali a quelle del resto del Regno Unito si coglie, ad esempio, nella presentazione dei sistemi scolastici del sito del *British Council*<sup>3</sup>. In riferimento alla Scozia, si spiega che, dopo sette anni d'istruzione primaria e quattro anni di scuola secondaria, gli studenti 15-16enni possono conseguire lo *Scottish Certificate of Education (SCE)* nei corsi *Standard Grade*, che permettono di sostenere gli esami di *Standard Grade*.

I corsi e gli esami di *Standard Grade* - si afferma - *corrispondono* al GCSE - *General Certificate of Secondary Education* - rilasciato in Inghilterra e in Galles, riguardante un complesso di materie - tra cui Matematica e Lingua inglese, agli studenti sedicenni, dopo cinque anni - vs i quattro dei colleghi scozzesi - di istruzione secondaria. Il GCSE prevede un esame unico, caratterizzato da commissioni esaminatrici indipendenti.

Conseguito lo *Standard Grade* a seguito degli esami -normalmente relativi ad 8 materie - gli studenti scozzesi hanno la possibilità di lasciare la scuola o di proseguire nell'istruzione secondaria per un altro anno, raggiungendo un altro livello di corsi SCE, di grado più elevato (*Highers*), in 4-6 materie. Al termine, gli studenti sostengono gli esami di grado superiore (*Highers*). Nella scala di valutazione qui adottata, la lettera '*A*' *corrisponde* al conseguimento del 70% o più del risultato massimo. Il 70% è, a sua volta, *pari a circa un punteggio* del 90% in America. Le Università in Gran Bretagna chiedono che gli studenti abbiano superato gli *Higher Grades* con 4-5 punti. Il livello *Highers* è *più o meno equivalente* ai corsi *A-Level (General Certificate of Education in*

---

<sup>3</sup> Le informazioni sono attinte da <http://www.britishcouncil.org/jamaica-education-students-uk-education-system.htm>, sito del British Council

*Advanced Level certificates*) nel resto del Regno Unito, utilizzato come forma di preparazione per l'ammissione all'università.

## **ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE IN SCOZIA**

*Scheda a cura di Luciano Garbin*

*Docente presso CFP Salesiani don Bosco Schio*

- In Scozia non esiste un programma scolastico imposto per legge; esiste un Framework per l'insegnamento e l'apprendimento. Tutte le scuole secondarie offrono un ventaglio di materie simili, tra cui le materie "core" (fondamentali); per quello che non è fondamentale, la scuola ha autonomia decisionale.
  
- Il Governo
  - nel 2003 lancia il documento "*Determined to Succeed*" (determinato a riuscire/avere successo), con lo scopo di modificare il modo in cui i ragazzi imparano e gli insegnanti insegnano; il mondo dell'istruzione e del lavoro interagiscono per assicurare che ciò che si impara a scuola trovi un riscontro concreto nel mondo del lavoro.
  - nel 2004 pubblica il "*Curriculum for Excellence*" che stabilisce i principi e gli scopi dell'istruzione dai 3 ai 18 anni
  
- l'istruzione è obbligatoria dai 5 ai 16 anni:
  - 5-11 anni: scuola primaria
  - 12-16 anni: scuola secondaria (*lower*, inferiore), articolata in due bienni. Dai 14 ai 16 anni gli studenti scozzesi frequentano il secondo ciclo (S3 - S4) della scuola secondaria inferiore<sup>4</sup>. Per i 15-16enni del 3° e 4° anno è possibile scegliere materie per coltivare interessi culturali o professionali. Il secondo biennio presenta infatti elementi di specializzazione e di professionalizzazione. Alcune scuole sfruttano la flessibilità per adeguare la struttura curricolare dei corsi S3 e S4 per particolari gruppi di alunni, per i quali le scuole ritengano inadeguata l'offerta standard.
  - 16-18 anni: si può proseguire, in percorsi di ulteriore specializzazione di istruzione post-obbligatoria. Di solito gli allievi rimangono nella scuola dove hanno seguito i corsi dell'istruzione obbligatoria.
  - Nella fase superiore (S5 e S6)<sup>5</sup> un obiettivo particolare è quello di dotare gli studenti della possibilità di beneficiare di istruzione e formazione professionale e di istruzione superiore
  -

<sup>4</sup> Nei primi 2 anni (S1 e S2) le scuole secondarie offrono un'istruzione di base seguendo il Programma nazionale 5-14.

<sup>5</sup> Nell'istruzione secondaria superiore è offerta una vasta gamma di opzioni, e la libertà di scelta è generalmente molto maggiore rispetto agli anni precedenti.

- Un nuovo sistema unitario nazionale delle qualifiche per i post-16enni è stato gradualmente introdotto nelle scuole, poi nelle scuole (college) per la formazione superiore-continua (*Further Education*) e nei centri di formazione, dal 1999

### **Offerte formative professionali**

- L'esperienza di lavoro per gli studenti gioca un ruolo importante nell'offrire un apprendimento basato sull'esperienza correlata al lavoro.
- a. le scuole stesse (chiamate "college") preparano programmi ad hoc che rispondono alle reali esigenze delle industrie o dei datori di lavoro della zona con i quali hanno stretti rapporti. Sono inoltre offerti corsi di aggiornamento e di riqualifica/reinserimento nel mondo del lavoro;
- b. partenariato tra scuole e industrie: si prevede una valutazione ed una qualifica per l'apprendimento basato sul lavoro. Gran parte della valutazione si svolge sul posto di lavoro, ma anche a scuola. "Lifelong partners" è strutturato per creare una collaborazione tra scuole secondarie e colleges per la formazione secondaria superiore.

### **Offerte da privati**

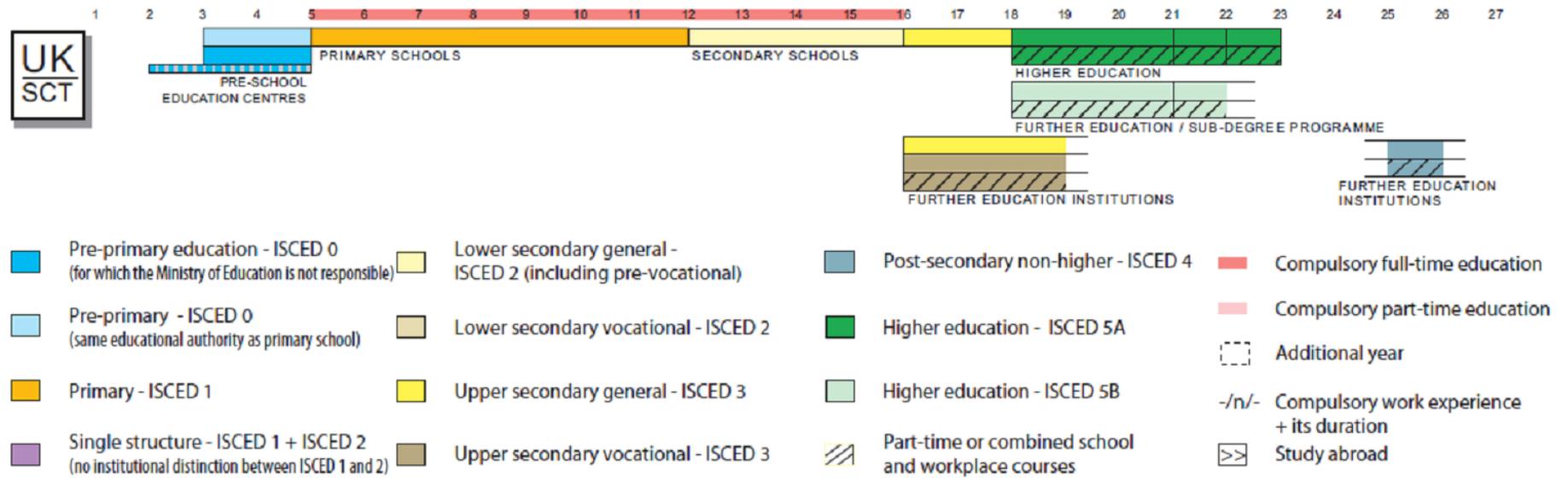
- c. Programma "Skillseekers" ("Cercatori di competenze"); è un programma di formazione professionale aperto ai giovani tra i 16 e i 25 anni. Questo programma ha aiutato ad incrementare la partecipazione dei datori di lavoro nella formazione e l'80% dei partecipanti al corso hanno trovato lavoro.
- d. Programma "Get ready for work" ("preparati al lavoro") aperto ai giovani tra i 16 e i 18 anni; agli apprendisti viene riconosciuto un compenso. E' un programma olistico individualizzato con 4 filoni di competenze principali (di vita, fondamentali, personali e professionali) che ha lo scopo di migliorare l'occupabilità.
- e. "Apprendistato Moderno": offre ai maggiori di 16 anni la possibilità di lavorare, ma allo stesso tempo di formarsi su un'ampia gamma di mestieri in diverse industrie.
- f. "Training for work" ("allenarsi al lavoro") programma volontario per disoccupati. Possono partecipare i maggiori di 25 anni che siano disoccupati da più di sei mesi.

### **Iniziative del governo**

- nel 2005 sono stati condotti corsi pilota "Skills for Work" (competenze per il lavoro) per far sì che i giovani familiarizzino con il mondo del lavoro. Sono offerte esperienze pratiche collegate direttamente al settore professionale scelto. Durante questi corsi i giovani sviluppano competenze che vanno ad incrementare l'occupabilità, considerate importanti dai datori di lavoro. I giovani sono coinvolti attivamente nel dimostrare di aver acquisito le conoscenze e le competenze necessarie.

Rappresentazione grafica del sistema scolastico scozzese

### Summary Diagram - Organisation of the education system in Scotland, 2003/04



Source: Eurydice.

Fonte Eurydice 2005

## VALORI DI RIFERIMENTO

### La dimensione personale e sociale dell'istruzione<sup>6</sup>

Nel 2000, ad un anno<sup>7</sup> dall'affidamento, da parte del Regno Unito, della responsabilità esecutiva anche in materia di istruzione e formazione, la Scozia delinea il proprio autonomo sistema, individuando i criteri in base ai quali scegliere l'innovazione e valutare i risultati attraverso standard. Nel sottolineare la propria identità attraverso la continuità del processo e il richiamo ai valori nazionali, mostra nel contempo una piena adesione agli obiettivi europei di innovazione, previsti nella strategia di Lisbona. Nel *Bill for this Act of the Scottish Parliament*<sup>8</sup> si definisce il compito delle autorità, di

*“garantire che l'istruzione sia rivolta allo sviluppo della personalità, dei talenti e delle attitudini mentali e fisiche del bambino o del giovane in tutte le loro potenzialità”.*

Si precisa che devono essere considerati,

*“per quanto ragionevolmente possibile, i punti di vista (se c'è la volontà di esprimerli) del bambino o del giovane nelle decisioni che significativamente interessano quel bambino o quel giovane, tenendo conto dell'età e maturità”.*

In quel documento è dichiarato l'intento di garantire il miglioramento della qualità dell'istruzione scolastica e si stabiliscono le Priorità Nazionali in materia di istruzione:

- 1. realizzazione e raggiungimento dei risultati:** per elevare gli standard di istruzione nelle scuole per tutti, in particolare in relazione alla capacità di base nella lettura, nella scrittura e nella *numeracy*, e per conseguire, rispetto ai dati nazionali, livelli più elevati degli esiti, compresi i risultati d'esame
- 2. quadro per l'apprendimento:** per sostenere e sviluppare le competenze degli insegnanti, l'auto-disciplina degli alunni e per migliorare gli ambienti scolastici in modo che siano favorevoli alla didattica e all'apprendimento
- 3. integrazione e uguaglianza:** per promuovere l'uguaglianza e aiutare ogni alunno a beneficiare dell'istruzione con riguardo particolare agli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, e attenzione al gaelico e alle lingue meno diffuse.

<sup>6</sup> Da Scottish Executive (a cura di), *National Dossier on Education and Training in Scotland*, Eurydice 2005

<sup>7</sup> 1 ° luglio 1999

<sup>8</sup> Indirizzo [http://www.opsi.gov.uk/legislation/scotland/acts2000/asp\\_20000006\\_en\\_1#pb2-l1g3](http://www.opsi.gov.uk/legislation/scotland/acts2000/asp_20000006_en_1#pb2-l1g3), il testo del documento

**4. valori e cittadinanza:** per collaborare con i genitori nell'insegnare agli alunni il rispetto di sé e tra di loro, e la loro interdipendenza con gli altri membri del loro quartiere e della società, e insegnare loro i doveri e le responsabilità della cittadinanza in una società democratica.

**5. apprendimento per la vita:** per attrezzare gli alunni offrendo loro la possibilità di rafforzare le capacità fondamentali, le attitudini e le attese necessarie per prosperare in una società che cambia e di incoraggiarne la creatività e ambizione.

La crescita della persona è considerata strettamente correlata allo sviluppo della società, alla quale si riconoscono crediti nei confronti del sistema educativo.

*“La società richiede un popolo educato a creare la ricchezza che può portare stabilità, progresso e innovazione”.*

La società ha bisogno anche di persone in grado di contribuire a sostenere la sua crescita, a mantenere la salute e il benessere, ad offrire attività culturali e ricreative che generino arricchimento e soddisfazione.

L'istruzione per contribuire al miglioramento della società implica che tutti gli studenti debbano riconoscere i propri bisogni formativi, per quanto possibile, e *diventare responsabili del proprio apprendimento*. Nel 2009 questo principio è ripreso nel nuovo *“Curriculum for Excellence”*, lanciato come *offerta di istruzione generale* mirata a fornire agli allievi dai 3 ai 18 anni le *competenze, le conoscenze e le esperienze* di cui hanno bisogno per realizzare le loro potenzialità, soddisfare le loro ambizioni e riuscire nella vita futura.

A tale attenzione alla crescita della persona come risorsa per sé e per una comunità in cambiamento fa da riscontro la tensione verso una continua evoluzione del sistema, che si può cogliere navigando nelle pagine dei siti e consultando la documentazione sul web.

Al sistema di riconoscimento degli *esiti di apprendimento* fanno da riscontro precise scelte riguardanti *l'approccio pedagogico e metodologico* - che hanno portato all'elaborazione del percorso, caratterizzato dalla centralità del discente che apprende in diversi ambienti e vive esperienze sfidanti, che gli permettono di acquisire competenze”.

L'*esperienza* - con i risultati di apprendimento - è la cifra che ne contraddistingue il manifesto: *“Il curriculum include tutte le esperienze che sono previste per bambini e giovani attraverso la loro educazione, ovunque essi siano educati.”*

## La centralità dell'apprendere nel *Curriculum for Excellence*<sup>9</sup>

*“Gli studenti hanno bisogno di opportunità per realizzarsi, sia in aula sia fuori dall’aula, di ricevere soddisfazione e sviluppare motivazione, resilienza e sicurezza.”*

Nel “*Curriculum for Excellence*”, sviluppato da LTS (*Learning and Teaching in Scotland*)<sup>10</sup>, la Scozia riconosce ad ogni bambino e ad ogni giovane il diritto di aspettarsi che l’educazione fornisca:

- un programma **coerente** dai 3 ai 18 anni
- una vasta **cultura generale**, in cui siano comprese **esperienze** efficacemente progettate e risultati in tutte le aree del curriculum, dai primi anni fino al livello S3 [2° biennio della secondaria, 15-16 anni]
- una fase di alto livello di istruzione successiva ad S3, per offrire l’opportunità di acquisire qualifiche, così come la possibilità di continuare a sviluppare la preparazione culturale
- l’opportunità di sviluppare le competenze per l’apprendimento, le competenze per la vita e le competenze per il lavoro (compresa la capacità di pianificazione della carriera), con un focus continuo sulla competenza linguistica, la scrittura, il calcolo, la salute e il benessere.

Il percorso si regge sui quattro pilastri per l’apprendimento, definiti come

- ***Ethos e vita della scuola come comunità***
- ***Apprendimento Interdisciplinare***
- ***Opportunità per la realizzazione personale***
- ***Le aree del curriculum***

## La valutazione nel Curriculum for Excellence

In tale scenario è stato definito un nuovo quadro, relativo alla stessa valutazione, che mira a creare, tra l’altro:

- un sistema di valutazione più efficace, in grado di supportare apprendimenti più ampi e profondi, e una maggiore attenzione allo sviluppo di **competenze**

---

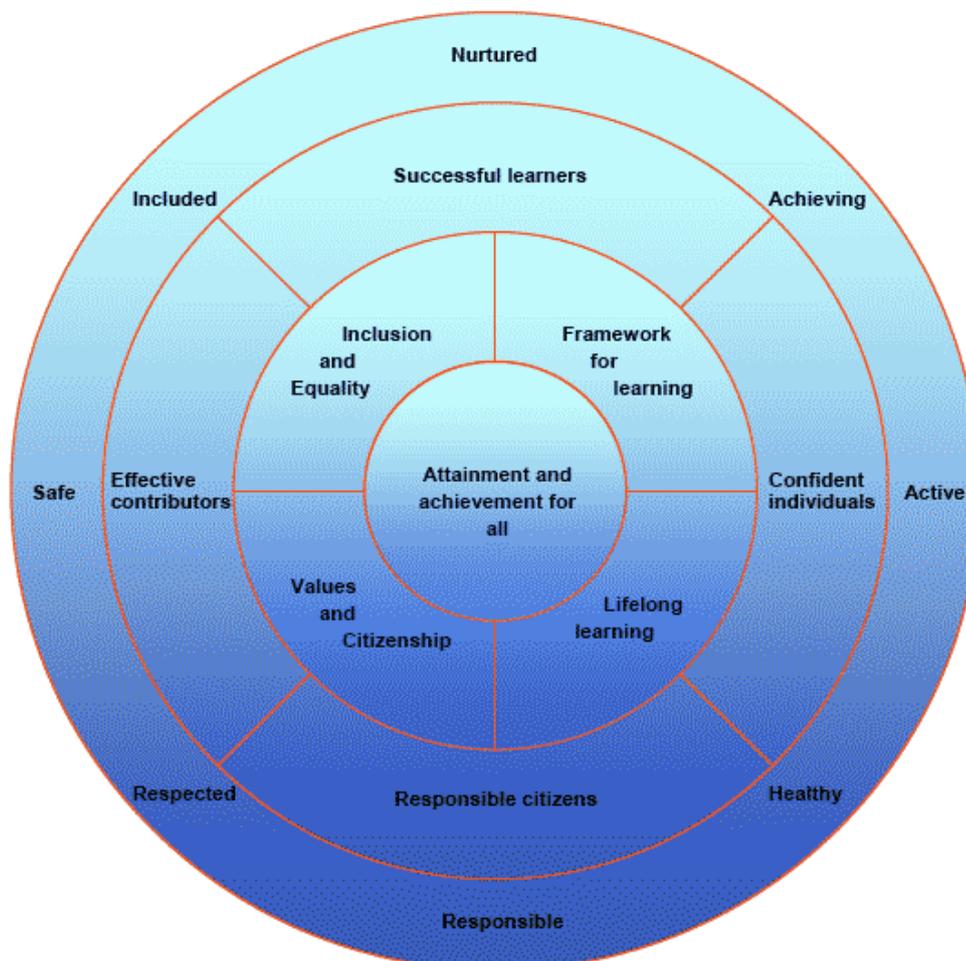
<sup>9</sup> Le informazioni riportate in queste pagine rappresentano una prima elaborazione dei testi pubblicati nel sito del “*Curriculum for excellence*”, all’indirizzo <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/index.asp>

<sup>10</sup> Ente nazionale responsabile per la revisione del curriculum, il processo di valutazione per sostenere l’apprendimento, e per l’offerta di linee guida nazionali e consulenza al sistema di istruzione per l’uso delle ICT a supporto dell’apprendimento e dell’insegnamento.

- un sistema migliore di valutazione attraverso la **collaborazione tra istruzione prescolastica, scuole primarie e secondarie, università e altre realtà**, per promuovere transizioni che favoriscano l'apprendimento
- una migliore comprensione delle prassi di valutazione efficace e **condivisione di standard** e di **risultati attesi**, e una valutazione più coerente
- una maggiore **autonomia e responsabilità professionale degli insegnanti**.

Alla valutazione, in questa nuova ottica, è stata dedicata nel 2009 una pubblicazione, *Assessment for Curriculum for Excellence, Strategic Vision. Key Principles*<sup>11</sup>, a cura del Gabinetto per l'Educazione e l'Apprendimento Permanente. A questo testo si riferiscono i contenuti che seguono.

**National Priorities, A Curriculum for Excellence and A Vision for Scotland's Children**



<sup>11</sup> [http://www.ltscotland.org.uk/Images/AssessmentforCfE\\_tcm4-565505.pdf](http://www.ltscotland.org.uk/Images/AssessmentforCfE_tcm4-565505.pdf)

## **Fini della valutazione: favorire l'apprendimento**

L'informazione riguardante la valutazione - si afferma nella citata pubblicazione - è finalizzata al raggiungimento di diversi importanti obiettivi: il sostegno dell'apprendimento; la garanzia ai genitori e agli altri del progresso degli studenti; l'offerta di una sintesi di ciò che gli studenti hanno raggiunto, anche attraverso titoli e riconoscimenti, e la possibilità di progettare i futuri miglioramenti.

## **Principi della valutazione: la centralità del discente, la sua valorizzazione**

[...], *la valutazione deve rispondere soprattutto alle esigenze di chi apprende*, permettendo a tutti gli studenti di raggiungere gli obiettivi cui aspirano e di massimizzare il loro potenziale. La pratica valutativa dovrebbe essere in linea e *rafforzare il curriculum e promuovere la qualità dell'apprendimento* e degli approcci didattici.

*La valutazione è legata all'esigenza di sostenere l'apprendimento*, coinvolgendo gli studenti e fornendo feedback di alta qualità; deve essere *equa e solidale* e permettere ad ogni studente di mostrare all'insegnante ciò che ha raggiunto e quanto sta progredendo. È importante che le informazioni provenienti dalla valutazione siano in grado di mostrare l'ampiezza e la profondità dell'apprendimento.

La *valutazione deve anche implicare interazioni di alta qualità e motivare* gli studenti. Gli approcci dovrebbero essere commisurati e adeguati ai diversi scopi: le differenti forme di valutazione sono legate ai diversi stadi e aree di apprendimento, con pratiche sempre più formali e strutturate con l'avanzare del percorso.

Si sottolinea altresì che la *valutazione utilizzata come base per l'attribuzione di qualifiche* necessita di una particolare vigilanza, per *garantire equità* a tutti i candidati e *garantire nel contempo gli istituti, le università e i datori di lavoro*.

## **La responsabilità è di tutti**

Tutto il personale ha la responsabilità di sviluppare, rafforzare ed estendere l'apprendimento nelle seguenti aree:

- *Salute e benessere attraverso l'apprendimento*

Alcuni aspetti del Quadro per la salute e il benessere sono sotto la responsabilità di tutti gli adulti, che lavorano insieme per sostenere l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini e dei giovani.

- *Le competenze linguistiche attraverso l'apprendimento*

Tutti i professionisti sono in grado di dare un contributo importante allo sviluppo e al rafforzamento delle competenze linguistiche dei giovani.

- *Capacità di numeracy attraverso l'apprendimento*

È importante che tutti i professionisti identifichino le opportunità per sviluppare e rafforzare le competenze matematiche nelle loro attività di insegnamento e attraverso attività interdisciplinari.

## SCELTE STRATEGICHE

### Il riferimento alla prassi per la definizione degli standard e delle aspettative

Uno standard è un riferimento rispetto al qual è possibile misurare le prestazioni. Il *“Curriculum for Excellence”* ha il chiaro obiettivo di costruire tali riferimenti sulla base delle attuali prassi, appoggiandosi su fondamenti concreti, a garanzia della loro applicabilità.

Standard e risultati attesi sono previsti per l'intero percorso, nelle *“Esperienze e nei risultati”*<sup>12</sup> del *“Curriculum for Excellence”* e nei loro equivalenti, negli ambiti specifici, per ogni area disciplinare: Arti Espressive; Salute e Benessere; Lingue; Matematica; Religione ed educazione morale; Scienze; Studi Sociali; Tecnologie.

Si precisa che ognuna di queste discipline, nel contribuire a sviluppare le quattro capacità<sup>13</sup> - quali *“studenti di successo, persone sicure di sé, cittadini responsabili, collaboratori efficaci”* - sono gli organizzatori per definire le esperienze e i risultati.

Attraverso i livelli di curriculum le aspettative di avanzamento sono:

- Iniziale (anni prescolari P1);
- Primo (a conclusione di P4);
- Secondo (a conclusione di P7);
- Terzo, Quarto (scuola secondaria inferiore, da S1 a S3 - 12-15 anni - il Quarto livello sostanzialmente allineato al livello SCQF 4);
- Fase Senior (scuola secondaria superiore, da S4 a S6, college o altre tipologie di studio)

All'interno di un livello per un'area di curriculum, o una parte di un'area, come ad esempio la lettura, le *“esperienze e i risultati”* descrivono il tipo di conoscenza, la comprensione, gli attributi e le competenze previsti.

La valutazione è quindi di tipo criterioale, piuttosto che *“normativo”*: il riconoscimento è infatti basato sui risultati dei singoli ed è misurato

---

<sup>12</sup> <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/experiencesandoutcomes/index.asp>

<sup>13</sup> <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/curriculumoverview/aims/fourcapacities.asp>

rispetto agli standard fissati, piuttosto che sulla base dei risultati degli altri candidati.

## Il coinvolgimento degli studenti

*“L’istruzione deve soddisfare bisogni individuali, essere adattata all’età, alle capacità e alle attitudini” e mira a sviluppare la personalità, i talenti e le attitudini mentali e fisiche dei bambini e dei giovani al loro massimo potenziale”<sup>14</sup>*

L’approccio alla valutazione descritto nei documenti del “*Curriculum for Excellence*”, attraverso i **livelli**, mira ad aiutare gli studenti a mostrare i propri progressi e permettere loro di provare i loro successi relativi all’apprendimento in una serie di modi. Gli studenti, per verificare che il loro progresso è certo e che essi hanno raggiunto un livello, hanno bisogno di opportunità di dimostrare che

- hanno conseguito un apprendimento ampio, attraverso le esperienze e gli esiti in un’area del curriculum
- sono in grado di rispondere al livello della sfida delle esperienze e dei risultati, e stanno procedendo verso apprendimenti per alcuni aspetti più stimolanti
- possono applicare ciò che hanno appreso in situazioni nuove e sconosciute.

Rientra nella stessa ottica della qualità l’attenzione al destinatario, che si manifesta nella trasparenza con cui egli è messo a conoscenza del percorso che sta per intraprendere, attraverso un documento specifico<sup>15</sup> che illustra la finalità della disciplina, le skills e il suoi livelli.

Si osserva l’attenzione a componenti non solamente “**razionali**”, ma anche appartenenti all’ambito delle **emozioni** e della **creatività**. Ad esempio, per quanto riguarda la competenza linguistica, la descrizione dei risultati si articolata in tabelle con i titoli che richiamano tali dimensioni

<b>Ascoltare e parlare</b>	<b>Scrittura</b>	<b>Lettura</b>
- Il piacere e la scelta - Strumenti per ascoltare e parlare - Ricercare e utilizzare le informazioni - Comprendere, analizzare e valutare - Creare testi	- Il piacere e la scelta - Strumenti per scrivere - Organizzare e utilizzare informazioni - Creare testi	- Il piacere e la scelta - Strumenti per la lettura - Ricercare e utilizzare le informazioni - Comprendere, analizzare e valutare

<sup>14</sup> Standards in Scotland’s Schools ... Act Scotland 2000

<sup>15</sup> V., ad esempio, le Rubriche a pag 49 e52

Nella parte introduttiva a ciascuna descrizione relativa ai risultati sono presentati, innanzi tutto, i motivi che uno studente dovrebbe fare propri per incrementare le competenze in un dato ambito:

*Lo sviluppo delle competenze di literacy svolge un ruolo importante in tutto l'apprendimento.*

*Ho sviluppato ed ampliato le mie competenze di alfabetizzazione quando ho la possibilità di:*

- Comunicare, collaborare e costruire relazioni*
- Riflettere e di nuovo spiegare le mie conoscenze e capacità di pensiero, con retroazione per aiutarmi a migliorare la sensibilità e fornire un feedback utile per gli altri*
- Coinvolgere e creare una vasta gamma di testi (1) in diversi media, sfruttando le opportunità offerte dalle TIC*
- Sviluppare la mia comprensione di ciò che è speciale, vibrante e prezioso per la cultura mia e per quella degli altri, e delle loro lingue*
- Esplorare la ricchezza e la diversità del linguaggio (2), come può influenzarmi e la l'ampio ventaglio dei modi in cui io e altri possiamo essere creativi*
- Ampliare e arricchire il mio vocabolario ascoltando, parlando, guardando e leggendo.*

*Nello sviluppare la mia conoscenza della lingua inglese:*

- Mi impegno ad affrontare una vasta gamma di testi e ad accrescere il mio apprezzamento per la ricchezza e per l'ampiezza della letteratura della Scozia e del suo patrimonio linguistico*
- Mi piacerà esplorare e discutere i modelli di scrittura e le strutture del testo.*

*[1] I testi sono definiti nel documento "principi e prassi". Saranno compresi i testi rilevanti per tutti i settori di apprendimento, ed esempi di scrittura di autori scozzesi che si riferiscono alla storia, al patrimonio e alla cultura della Scozia. Essi possono includere anche la scrittura in Scozzese, e il gaelico in traduzione*

*[2] Le lingue della Scozia includeranno le lingue che i bambini e i giovani portano in classe e negli altri contesti*

Quindi si precisano i risultati di apprendimento che egli deve conseguire attraverso le attività in cui sarà coinvolto.

Le *skill* sono articolate secondo criteri di classificazione propri della competenza generale, in cui si intersecano altri criteri afferenti agli ambiti delle competenze chiave - *core skills*.

## ***La responsabilità - dimensione della competenza - nell'auto-valutazione degli studenti***

“La scuola ha bisogno di rinnovarsi per rispondere alle esigenze *dei loro studenti e della comunità*”: in Scozia si riconosce all'istruzione la capacità di portare al miglioramento della società; ciò implica che tutti **gli studenti** devono comprendere i propri bisogni in merito all'apprendimento, per quanto possibile, e diventarne **responsabili**.

Per i giovani sono previsti appositi documenti in cui sono esplicitati i risultati da conseguire, distinti per livello e per area.

Il loro coinvolgimento nell'assumere responsabilità sull'apprendimento permette loro di controllare costantemente il percorso, tenendo presenti gli esiti. Insieme con quella dei docenti e dei pari, la valutazione da parte degli stessi discenti, infatti, “è *probabilmente il principale mezzo di valutazione dei risultati conseguiti da ogni giovane fino alla fine della scuola dell'obbligo*”.

Alla fine di S3 - fase conclusiva per l'assolvimento dell'obbligo - al momento della stessa registrazione dei risultati conseguiti è prevista la consultazione del giovane. Si prevede infatti che i giovani abbiano imparato a valutare e a presentare le proprie conoscenze personali, in qualsiasi ambiente sia avvenuto l'apprendimento.

### **Il coinvolgimento dei docenti**

Nei siti istituzionali scozzesi si rileva la grande attenzione posta alla **condivisione**, tra tutti i soggetti, di una cultura della valutazione e, in generale, dell'istruzione, dei suoi principi e delle sue finalità, con un costante riferimento alla **responsabilità** di tutti.

Tale attenzione si traduce concretamente nell'ampio ventaglio di offerta di supporti informativi e formativi - anche interattivi - destinati in particolare ad operatori e a docenti.

Nel postulare la necessità di conoscere in quale misura gli allievi abbiano conseguito gli standard e soddisfatto le relative aspettative, nelle pagine del sito dedicate al tema si afferma esplicitamente che, per arrivare a una comprensione condivisa degli standard e delle aspettative, la pratica valutativa coinvolge direttamente gli insegnanti attraverso

1. *la collaborazione*: lavorando insieme, sulla base delle indicazioni fornite, per pianificare l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione
2. *l'apprezzamento delle pratiche esistenti*: costruendo sulla base di standard e di aspettative attendibili, garantendo in tal modo l'idea di concretezza e di fattibilità
3. *la valorizzazione degli esempi*: progettando sulla base di esemplificazioni

4. *la condivisione*: rafforzando le relazioni con i colleghi per condividere e confermare i risultati attesi.

Per la descrizione dei risultati di apprendimento, almeno per alcune competenze (es. del linguaggio), sono disponibili nel sito le descrizioni, per livelli, organizzate in tabelle, corrispondenti, seppure nella diversità, a quelle predisposte per gli studenti<sup>16</sup>.

Queste pratiche si applicano durante tutto il curriculum 3-18, che afferisce all'ambito dell'istruzione generale, ma riguardano anche le qualifiche nazionali, che si conseguono dopo l'assolvimento dell'obbligo.

Il Governo scozzese, le Autorità dell'istruzione e altri partner esplicitano il loro intento di collaborare

- per operare sulla base delle pratiche locali e nazionali, e assicurare la qualità e la misura della valutazione. L'obiettivo sarà quello di garantire la **coerenza degli standard e delle aspettative** e **costruire la fiducia nella valutazione degli insegnanti**
- per sviluppare gli approcci più efficienti ed efficaci possibili per garantire la qualità e il livello.

## LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE PROFESSIONALI<sup>17</sup>

Accanto al "Curriculum for Excellence", riguardante il percorso culturale generale, sviluppato dall'ente nazionale *Learning and Teaching in Scotland*<sup>18</sup>, il sistema scozzese si caratterizza per la forte presenza di percorsi professionalizzanti, i cui esiti sono certificati da una specifica Authority, esterna - lo *Scottish Qualifications Authority (SQA)* - organismo nazionale per la certificazione delle qualifiche.

La SQA funge da validatore delle competenze acquisite attraverso corsi professionalizzanti; come nel sito del LTS, offre informazioni, accompagnamento e formazione attraverso la sua piattaforma, a diversi soggetti, compresi studenti e docenti.

Obiettivo dichiarato dalla Scottish Qualifications Authority (SQA) è **garantire la coerenza degli standard e delle attese per le qualifiche nazionali con** i valori, i fini e principi del *Curriculum for Excellence*,

---

<sup>16</sup> V., ad esempio, le Rubriche a pag 49 e52

<sup>17</sup>Le informazioni riportate in queste pagine rappresentano una prima elaborazione dei testi pubblicati all'indirizzo <http://www.sqa.org.uk/sqa/41328.html>, sito della SQA, Scottish Qualification Authority

<sup>18</sup> Ente nazionale responsabile per la revisione del curriculum, il processo di valutazione per sostenere l'apprendimento, e per l'offerta di linee guida nazionali e consulenza al sistema di istruzione per l'uso delle ICT a supporto dell'apprendimento e dell'insegnamento.

includendo, rispetto all'apprendimento e la sua dimensione, il livello di difficoltà e di applicazione.

### Attenzione alla praticabilità e approccio work in progress

In una pubblicazione della SQA si afferma che lo sviluppo dei descrittori relativi ai risultati di apprendimento è stato un compito complesso, che ha richiesto seminari e consultazioni con una serie di organismi dei vari settori interessati. Si sottolinea inoltre che l'utilità di questi descrittori può essere provata solamente mediante il loro utilizzo, e quindi saranno attivamente ricercati commenti, al fine di raffinare i descrittori, con la pubblicazione di ampliamenti e chiarimenti, se ciò si dimostra necessario.

### Certificazione e qualità

La validazione esterna delle qualifiche nazionali da parte della SQA è considerata una modalità efficace per elevare la qualità e la coerenza nei giudizi di valutazione, insieme con le pratiche di garanzia della qualità all'interno delle agenzie di istruzione e formazione: la Qualità, accanto all'Integrità, all'Innovazione, alla Società, è indicata valore di riferimento.

Per un servizio altamente qualificato, dalla sua posizione esterna, l'Autorità dichiara di ritenere condizione essenziale la **partnership**, il coordinamento tra soggetti diversi, ma accomunati dalla stessa funzione valutativa. Questo organismo opera "in collaborazione con l'industria, le università, i college e le scuole per favorire "qualifiche adeguate e flessibili e valutazioni comprendenti standard di settore, ove opportuno". Lo SQA riguarda pertanto le qualifiche sia culturali, sia professionali, previste non solamente nelle scuole, nella formazione continua e nell'istruzione superiore, ma anche nell'ambiente di lavoro.

Nei suoi intenti, in coerenza con le linee europee, dichiarando l'inclusività e l'accessibilità delle qualifiche SQA, che prevedano **percorsi in progressione chiari**, che facilitino l'apprendimento permanente e il riconoscimento dei risultati raggiunti dalle persone. Sensibile ai bisogni del mondo economico, perseguendo le priorità chiave del governo, la SQA privilegia la strategia delle competenze.

### Trasparenza

Il Quadro per il riconoscimento degli esiti di apprendimento cui fa riferimento lo SQA è lo *Scottish Credit e Qualifications Framework* (SCQF), che riunisce attualmente tutti i principali titoli scozzesi, incorporandoli dal livello di accesso al livello di dottorato.

Lo SCQF è progettato per rendere il sistema scozzese delle qualifiche più **comprensibile per tutti**, compresi i datori di lavoro, gli studenti, e coloro che sono coinvolti nell'offerta di apprendimento, rendendo **trasparenti** i rapporti tra i titoli. Questo approccio consente di pianificare il progresso degli studenti verso l'apprendimento e gli obiettivi di carriera. Permettendo il trasferimento dei crediti da un qualifica all'altra, quando i contenuti siano collegati, evita alla persona la ripetizione del percorso.

Ogni qualifica comporta punti di credito e rientra in uno dei dodici livelli che compongono il Framework.

Il livello e i punti di credito danno ragione del grado di difficoltà di apprendimento rispetto ad una qualifica, e del tempo necessario per ottenerla.

Il numero di punti di credito SCQF evidenzia il tempo di esposizione all'apprendimento necessario per raggiungere il titolo. Un punto di credito SCQF è pari a circa 10 ore di formazione (compresa la valutazione), per cui un candidato che consegua una qualifica con 24 punti di credito SCQF avrà svolto circa 240 ore. Due qualifiche di diverso livello possono corrispondere al medesimo numero di crediti, al di là del differente grado di difficoltà.

### **L'integrazione nella valutazione**

Nella maggioranza dei corsi, gli alunni dimostrano di avere conseguito competenze orali o applicative e queste capacità sono di solito valutate internamente dal docente di classe, sulla base del lavoro svolto durante il corso.

Alcuni elementi, come la scrittura in Inglese, sono valutati invece sulla base di un documento presentato allo Scottish Qualifications Authority) e di un esame scritto. Altri sono valutati solo attraverso un esame scritto.

In tutti i casi, anche quando un elemento è valutato dall'esterno, **gli insegnanti presentano allo SQA le loro valutazioni**, che possono essere utilizzate per migliorare i gradi assegnati agli alunni in caso di disaccordo.

Il certificato ufficiale rilasciato dal SQA definisce il conseguimento del risultato, da parte di un alunno, nei Corsi Standard Grade e registra anche una delle Unità nazionali dei titoli che sono stati completati con successo.

La scuola è responsabile per l'esecuzione delle valutazioni dei lavori degli alunni su questi corsi brevi, ma le valutazioni della scuola sono controllati dalla SQA, per assicurarsi che gli standard nazionali siano mantenuti.

## “Core Skills”, competenze essenziali

Dal 2000 ogni persona, ricevendo uno Scottish Qualifications Certificate ha la possibilità di ottenere il credito rispetto al riconoscimento delle competenze di base, attraverso un profilo “Core Skills”. Gli studenti ricevono il loro primo profilo *Core Skills* quando hanno 16 anni e, su questo, altre competenze si aggiungono e si incrementano continuando il percorso, attraverso l'istruzione e la formazione.

Compongono il Quadro “Core Skills” cinque competenze di base

- Comunicazione - utilizzando le competenze in lettura, scrittura, e parlando
- Matematica - con numeri e informazione grafica
- Information Technology - uso del computer e tecnologie dell'informazione
- Problem Solving - problemi di analisi, pianificazione, organizzazione e completamento di un'attività per la soluzione di un problema, e verifica e valutazione di come quest'attività di soluzione del problema abbia funzionato nella pratica
- Lavorare con gli altri - lavorare con altri, in gruppo, per completare un'attività

***Le abilità di base (competenze chiave) hanno nel tempo acquisito una sempre maggiore considerazione, da parte sia del mondo imprenditoriale, sia dell'istruzione superiore:*** si riconosce infatti la loro importanza nell'attività professionale, nello studio e in tutti gli aspetti della vita.

Gli studenti possono conseguire questa competenza attraverso

- ogni Unità di corso che è stata controllata ed esaminata rispetto al quadro Core Skills e validata in quanto completamente coprente uno o più componente CS
- ogni Unità chiamata Core Skill Units Nel secondo caso, la certificazione è automatica, l'accesso al profilo Core Skills è generata automaticamente dalla SQA

## “Standard Grade”

In riferimento ai corsi *Standard Grade*, (riguardanti chi frequenta la scuola secondaria dai 14 ai 16 anni), gli alunni sono valutati dalla SQA sulla base degli standard delle prestazioni relative a tre livelli di riconoscimento: Basilare, Generale e Credito.

Per conseguire ciascun livello, è stato definito ciò che i candidati devono sapere ed essere in grado di fare al conseguimento del Grado.

Il Grado1 corrisponde al livello *Credit*, che indica un alto grado di padronanza, mentre il grado 2 indica un livello soddisfacente di padronanza. Il livello *Generale*, nei gradi 3 e 4, corrisponde al livello Basilare nei gradi 5 e 6 della scuola secondaria post-obbligo.

Nell'ambito di un livello, ad esempio di *Credito*, si deve in ogni caso fornire la prova del possesso di tutti gli aspetti di base o 'elementi' della materia. Ad esempio, in Inglese, ci sono valutazioni distinte per leggere, scrivere e parlare, oltre al voto complessivo.

Un profilo "di prestazioni" con l'indicazione del voto ottenuto per ogni elemento appare sul certificato accanto alla valutazione complessiva del corso.

Se, per qualsiasi motivo, una *valutazione non è disponibile per ogni elemento, per il corso non può essere dato un voto complessivo*. L'unica eccezione è quando un candidato con un handicap segue un iter modificato escludendo tale elemento.

### **Livelli delle qualificazioni nazionali**

Le *qualificazioni nazionali afferiscono all'ambito professionale*, pur non essendo trascurato l'aspetto culturale, per garantire che entrambi siano considerati di pari status. Sono accessibili a cinque livelli: Accesso 3, Intermedio 1, Intermedio2, Superiore, e Superiore Avanzato.

**Accesso 3** - profilo semplice, per chi ha poca o nessuna abilità ed esperienza nell'utilizzo delle abilità in un luogo di lavoro e che ha bisogno di sostegno nel farlo. Il lavoro sarebbe di base e familiare, per esempio, a livello tirocinante.

**Intermedio 1** - profilo lineare, per chi ha una certa abilità ed esperienza nell'utilizzo delle abilità in un luogo di lavoro, per esempio, a livello di assistente.

**Intermedio 2** - profilo che prevede routine, ma per chi ha un certo discreto complesso di caratteristiche a livello di capacità e di esperienza nell'uso di abilità in un ambiente di lavoro, per esempio, a livello intermedio o di controllo.

**Superiore** - profilo complesso per chi ha significative abilità ed esperienza di utilizzo delle abilità in un luogo di lavoro corrispondente, per esempio, a livello dirigenziale.

La SCQF ha 12 livelli, che riflettono l'attuale sistema scozzese di istruzione e formazione. Il livello1 si riferisce a risultati progettati per gli allievi con difficoltà di apprendimento grave e profonda, mentre il livello 12 si riferisce ai risultati relativi con gli studi di dottorato.

I descrittori dimostrano come ciascun livello richieda sempre più un'articolazione dei fattori, quali la complessità e la profondità della

conoscenza, con le relative connessioni alle pratiche culturali, formative o professionali, oltre al grado di autonomia esercitato dal discente.

I livelli SCQF forniscono una base per un confronto di ampio respiro tra l'apprendimento e le qualifiche conseguite in contesti diversi e in una varietà di modi; ma possono essere applicati solo per l'apprendimento che è stato o può essere oggetto di valutazione conforme alla norma, affidabile e di qualità garantita.

I descrittori danno **ampi, generali, ma significativi indicatori delle caratteristiche di apprendimento ad ogni livello**, ma non sono destinati a dare istruzioni precise o complete riguardo a questo.

I descrittori possono essere usati in vari modi:

- per assegnare i livelli ai programmi di apprendimento e alle qualifiche
- nelle situazioni di convalida delle qualifiche e dei programmi
- come base per la comunicazione relativa alle qualifiche con gli studenti e altri utenti
- come guida per la progressiva mappatura di tutto il settore dell'istruzione e della formazione
- al momento di stabilire i requisiti di accesso e le raccomandazioni per i programmi da parte dei responsabili della programmazione dei percorsi

***Ad ogni livello sono state individuate cinque voci per rendere i descrittori gestibili:***

- la conoscenza e la comprensione, principalmente riguardante contenuti
- la dimensione applicativa: conoscenza e comprensione applicata
- competenze generiche, cognitive, ad es.: la valutazione, l'analisi critica ...
- la comunicazione, il calcolo e le competenze IT
- l'autonomia, la responsabilità e la capacità di lavorare con gli altri

**Non vi è alcun descrittore specifico per il livello 1**, che riguarda tutti quegli elementi di base il cui pieno raggiungimento avviene soltanto al livello 2.

Quando due o più titoli, o programmi di apprendimento, sono posti allo stesso livello, saranno per certi aspetti paragonabili tra di essi, in particolare per il livello complessivo di risultato, ma ognuno di essi avrà il proprio scopo, contenuto o struttura.

**Lo SCQF non fornisce prove per dimostrare equivalenza o intercambiabilità delle qualifiche.**

## Descrittori di livello, per 12 livelli

### CONOSCENZA E COMPRESIONE

Le caratteristiche dei risultati di apprendimento per ciascun livello, prevedono la capacità di:

2. Dimostrare e/o operare con:
  - conoscenza di fatti semplici e di idee associati ad un argomento/disciplina
3. Dimostrare e/o operare con:
  - conoscenza di base relativa ad un argomento / fatti
  - semplici fatti e idee associati ad un argomento/disciplina
4. Dimostrare e/o operare con:
  - conoscenza di base, relativa ad un argomento/disciplina, principalmente fattuale
  - taluni semplici fatti e idee relativi e associati a un argomento/disciplina
  - conoscenza di processi di base, dei materiali e della terminologia
5. Dimostrare e/o operare con:
  - conoscenza di base relativa ad un argomento/disciplina, principalmente fattuale, ma con qualche elemento teorico
  - una serie di semplici fatti e idee, relativi e associati a un argomento/disciplina
  - la conoscenza e la comprensione di processi di base, di materiali e della terminologia
6. Dimostrare e/o operare con:
  - conoscenza generale relativa ad un argomento/disciplina
  - la conoscenza pratica e teorica
  - una serie di fatti, idee, proprietà, materiali, terminologia, pratiche, tecniche, relativi associati a un argomento/disciplina
  - correlare un argomento/una disciplina ad una serie di pratiche e/o di applicazioni di tutti i giorni
7. Dimostrare e/o lavorare con:
  - la conoscenza, in varie direzioni, della materia/disciplina, in generale
  - la conoscenza generale incorporata nelle principali teorie, concetti e principi
  - la consapevolezza dell'evoluzione/cambiamento della natura della conoscenza e della comprensione
  - la comprensione della differenza tra spiegazioni basate sull'evidenza e/o sulla ricerca e altre forme di spiegazione, e dell'importanza di questa differenza
8. Dimostrare e/o operare
  - la conoscenza, in varie direzioni, di un campo di applicazione, definendo le caratteristiche e le principali aree di un soggetto /disciplina

- la conoscenza di dettaglio in alcune aree
  - la comprensione di una gamma limitata di teorie fondamentali, principi e concetti
  - limitata conoscenza e comprensione di alcune importanti questioni attuali e specialistiche
  - una certa conoscenza e comprensione di un profilo di ricerca e di un equivalente processo scientifico /culturale
9. Dimostrare e/o operare con:
- una conoscenza in varie direzioni e la comprensione integrate della portata e dei principali settori e limiti di un argomento/disciplina
  - comprendere criticamente una selezione delle principali teorie, dei principi, dei concetti e della terminologia
  - conoscenza dettagliata in alcune aree e/o conoscenza di una o più ambiti specialistici che siano caratterizzati da un processo di innovazione
10. Dimostrare e/o operare con:
- una conoscenza che ricopre e integra la maggior parte dei principali settori, le caratteristiche, i confini, la terminologia e le convenzioni di un argomento/disciplina /
  - comprensione critica delle principali teorie, concetti e principi
  - conoscenza approfondita e comprensione in una o più aree specialistiche, alcune delle quali si caratterizza per un processo di innovazione o lo promuove, di un argomento/ disciplina
  - conoscenza e comprensione del modo in cui viene sviluppato un argomento/disciplina, compresa una gamma di tecniche di indagine o di metodologie di ricerca
11. Dimostrare e/o operare con:
- una conoscenza che copre e integra la maggior parte, se non tutte, delle principali aree di un argomento/disciplina - tra cui le loro caratteristiche, i limiti, la terminologia e le convenzioni
  - comprensione critica delle principali teorie, principi e concetti
  - comprensione critica di una serie di teorie relative ad aree specialistiche, principi e concetti
  - ampia, dettagliata conoscenza critica e comprensione di più aree specialistiche, molte delle quali siano interessate da processi di innovazione
  - consapevolezza critica di questioni attuali in relazione ad un argomento /disciplina e ad una o più aree specialistiche
12. Dimostrare e/o operare con:
- panoramica critica di un argomento/disciplina, che includa la comprensione critica delle principali teorie, principi e concetti
  - dettagliata conoscenza e comprensione critica tendenzialmente promotrici di innovazione riguardo una o più aree specialistiche
  - conoscenza e comprensione generate attraverso la ricerca personale o di attività equivalente, che fornisce un contributo significativo allo sviluppo dell'argomento/disciplina

## PRATICA: CONOSCENZA E COMPrensIONE APPLICATA

Le caratteristiche dei risultati di apprendimento per ciascun livello, prevedono la capacità di:

2. Correlare la conoscenza ad alcuni contesti semplici quotidiani, con suggerimenti. Utilizzare alcune competenze molto semplici. Portare a termine, con guida, alcuni compiti familiari. Usare, sotto supervisione,, strumenti di base e materiali.
3. Correlare, con qualche suggerimento, le conoscenze a contesti personali e/o quotidiani. Utilizzare poche abilità di routine, per svolgere compiti familiari e abituali. Completare attività pre-programmate. Usare, con una guida, strumenti e materiali di base, in modo sicuro ed efficace.
4. Correlare le conoscenze a contesti personali e / o pratici. Utilizzare poche capacità per completare le attività semplici con alcuni elementi non abituali. Selezionare e utilizzare, con una guida, strumenti e materiali adeguati in modo sicuro ed efficace.
5. Correlare le idee e la conoscenza a contesti personali e / o pratici. Portare a termine alcune attività di routine e non abituali, applicando la conoscenza associata a un argomento / disciplina. Pianificare e organizzare compiti sia familiari sia nuovi. Selezionare gli strumenti materiali adeguati e usarli in modo sicuro ed efficace (ad esempio, senza sprechi). Riparare, se necessario, gli strumenti seguendo pratiche di sicurezza.
6. Applicare le conoscenze e la comprensione in contesti pratici noti. Utilizzare alcune delle pratiche, tecniche e/o materiali fondamentali, abituali, associati a un argomento/disciplina in contesti di routine che possono avere elementi non di routine. Pianificare come le competenze saranno utilizzate per affrontare un complesso di situazioni e/o problemi e adattare se necessario.
7. Utilizzare alcune delle competenze professionali di base e di routine, tecniche, pratiche e/o materiali associati a un argomento / disciplina. Praticare questi in contesti sia di routine sia non abituali.
8. Utilizzare una gamma di capacità ordinarie, tecniche, pratiche e / o materiali associati a un argomento / disciplina, alcuni dei quali sono evoluti o complessi. Mettere in atto usuali linee di ricerca , di sviluppo o di indagine su problemi e questioni di livello professionale. Adattare pratiche di routine all'interno di standard accettati.
9. Utilizzare una selezione delle principali competenze, tecniche, pratiche e / o materiali associati a un argomento / disciplina. Utilizzare poche tecniche, tecniche, pratiche e / o materiali che sono specializzati o avanzati. Practise metodi di indagine di routine e / o di ricerca. Praticate in una gamma di contesti a livello professionale che comprendono un certo grado di imprevedibilità.

10. Utilizzare una gamma delle principali competenze, le pratiche e/o materiali associati a un argomento / disciplina. Utilizzare poche tecniche, pratiche e / o materiali relativi ad aree specialistiche, avanzate, o innovative di un argomento / disciplina. Eseguire un progetto definito, di ricerca, di sviluppo o di indagine e identificare e realizzare i relativi risultati. Applicarsi in una gamma di contesti di livello professionale che comprendono un certo grado di imprevedibilità e / o di specializzazione.
11. Utilizzare una serie significativa delle principali competenze, tecniche, pratiche e / o materiali che sono associati a un argomento / disciplina. Utilizzare una gamma di competenze specialistiche, tecniche, pratiche e / o materiali innovativi o interessati dagli sviluppi dell'innovazione. Applicare un campo di ricerca standard e specializzata o equivalenti strumenti e tecniche di indagine. Pianificare e realizzare un progetto significativo di ricerca, di indagine o di sviluppo. Dimostrare originalità o creatività nell'applicazione di conoscenza, di comprensione e /o di pratiche. Applicarsi in una grande varietà e spesso imprevedibile di contesti a livello professionale.
12. Utilizzare una serie significativa delle principali competenze, tecniche, pratiche e materiali associati a un argomento / disciplina. Usare e migliorare una serie di competenze complesse, tecniche, pratiche e materiali innovativi di una o più aree specialistiche. Applicare un campo di ricerca standard e specialistica / strumenti tecniche di indagine equivalenti. Progettare ed eseguire progetti di ricerca, di indagine o di sviluppo per affrontare nuovi problemi e questioni. Dimostrare l'originalità e la creatività nello sviluppo e applicazione di nuova conoscenze, comprensione e pratiche. Applicarsi nel contesto di nuovi problemi e circostanze.

#### ABILITÀ COGNITIVE GENERICHE DI COMUNICAZIONE

Le caratteristiche dei risultati di apprendimento per ciascun livello, prevedono la capacità di:

2. Usare ripetuti passaggi per risolvere i problemi. Operare in contesti personali e/o quotidiani. Tenere in qualche considerazione, con suggerimenti, le conseguenze d'azione individuate
3. Identificare, con qualche suggerimento, un processo per affrontare una situazione o problema. Operare in contesti familiari utilizzando criteri dati. Tener conto di alcune conseguenze individuate di un'azione.
4. Usare, passaggi dati, con una guida, di un approccio per problem solving per affrontare una situazione o un problema. Operare in contesti semplici. Identificare e / o tener conto di alcune delle conseguenze di un'azione / dell'inattività.
5. Utilizzare un approccio per problem solving per affrontare una situazione o un problema molto semplice in relazione a un argomento / disciplina. Operare in un contesto familiare, ma in cui vi è la necessità di tener conto dell'uso di informazioni aggiuntive di diversi tipi, alcune delle quali saranno

teoriche o ipotetiche. Utilizzare alcuni costrutti astratti - ad esempio fare delle generalizzazioni e/o di trarre delle conclusioni.

6. Ottenere, organizzare e utilizzare informazioni fattuali e teoriche nel problem solving. Fare generalizzazioni e previsioni. Trarre conclusioni e suggerire soluzioni.
7. Presentare e valutare gli argomenti, le informazioni e le idee che sono abituali per il soggetto / disciplina. Utilizzare una serie di approcci per affrontare problemi e questioni definiti e /o di routine all'interno di contesti familiari.
8. Intraprendere analisi critica, valutazione e / o sintesi di idee, concetti, informazioni e questioni che rientrano nella comune comprensione della materia / disciplina. Utilizzare una serie di approcci per formulare soluzioni /risposte basate su prove / per problemi e questioni definiti e / o di routine problemi. Valutare criticamente soluzioni /risposte basate su prove a problemi/questioni definiti e / o di routine.
9. Intraprendere analisi critica, valutazione e / o sintesi di idee, concetti, informazioni e problematiche. Identificare e analizzare problemi e questioni professionali di routine. Attingere da una serie di fonti per formulare giudizi.
10. identificare criticamente, definire, concettualizzare e analizzare problemi e questioni di livello professionale complesso. Offrire spunti a livello professionale, interpretazioni e soluzioni a problemi e questioni. Rivedere criticamente e consolidare le conoscenze, competenze e pratiche e riflessioni relativamente ad un argomento / disciplina. Dimostrare una certa originalità e creatività nel trattare questioni di livello professionale. Formulare giudizi quando dati / informazioni siano limitati o provengono da una serie di fonti.
11. Applicare analisi critica, valutazione e sintesi a questioni che sono in prima linea o interessati da sviluppi innovativi di un argomento / disciplina. Identificare, concettualizzare e definire nuovi e astratti problemi e questioni. Elaborare risposte originali e creative a problemi e questioni. Rivedere criticamente, consolidare e ampliare le conoscenze, competenze, pratiche e riflessioni relativamente a un argomento / disciplina. Affrontare problematiche complesse e formulare giudizi informati in situazioni in assenza di dati/informazioni completi o coerenti.
12. Applicare un approccio costante e integrato per un'analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse, informazioni e problematiche. Identificare, concettualizzare e di offrire spunti originali e creativi nei confronti di nuove idee complesse e astratte, informazioni e problematiche. Elaborare risposte creative e originali a problemi e questioni. Affrontare problemi molto complessi e / o nuovi e formulare giudizi informati, in mancanza di dati/ informazione completi o coerenti.

## ICT E COMPETENZE MATEMATICHE

Le caratteristiche dei risultati di apprendimento per ciascun livello, prevedono la capacità di:

2. usare skills molto semplici, con assistenza - per esempio:
  - produrre e rispondere con una gamma limitata di comunicazioni, molto semplice, scritta e orale in contesti familiari / di routine
  - portare a termine una serie limitata di compiti molto semplici per elaborare i dati e accedere alle informazioni
  - utilizzare una serie limitata di dati molto semplici e familiari, numerici e grafici in contesti familiari e di tutti i giorni
3. Utilizzare skills di base - per esempio:
  - produrre e rispondere a comunicazioni semplici scritte e orali, in contesti familiari, di routine
  - portare a termine semplici compiti per elaborare dati e accedere alle informazioni
  - usare semplici dati numerici e grafici nei contesti quotidiani
4. Utilizzare skills di base - per esempio:
  - produrre e rispondere a comunicazioni scritte e orali semplici, ma dettagliati, in contesti familiari
  - utilizzare le funzionalità più semplici di applicazioni familiari per elaborare e per ottenere informazioni
  - usare semplici dati numerici e grafici in contesti semplici e familiari
5. Utilizzare una serie di skills di routine - per esempio:
  - la produzione e rispondere ad una dettagliata comunicazione scritta e orale in contesti familiari
  - utilizzare le applicazioni standard per l'elaborazione, ottenere e combinare informazioni
  - utilizzare una serie di dati numerici e grafici semplici in contesti che hanno qualche complesso caratteristica
6. Utilizza una vasta gamma di skills - per esempio:
  - produrre e rispondere a comunicazioni dettagliate e relativamente complessa scritta e orale, sia in contesti noti e non noti
  - selezionare e utilizzare le applicazioni standard per l'elaborazione, ottenere e combinare informazioni
  - utilizzare una vasta gamma di numeriche e grafica dei dati in contesti di routine che possono avere elementi non di routine
7. Utilizzare una vasta gamma di skills di routine ed alcune skills avanzate associate all'argomento / disciplina - per esempio:
  - trasmettere idee complesse in forma ben strutturata e coerente
  - utilizzare una gamma di forme di comunicazione efficace in contesti sia familiari, sia nuovi
  - utilizzare applicazioni standard per processare ed ottenere una varietà di informazioni e dati
  - utilizzare una gamma di abilità numeriche e grafiche in combinazione

- utilizzare i dati numerici e grafici per misurare i progressi e raggiungere obiettivi / target
8. Utilizzare una gamma di skills ordinarie e alcune skills avanzate e specializzate associate a un argomento / disciplina - per esempio:
- trasmettere informazioni complesse per una gamma di pubblico e per una serie di scopi
  - utilizzare una serie di applicazioni standard per elaborare e ottenere dati
  - utilizzare e valutare dati numerici e grafici per misurare i progressi e raggiungere obiettivi / target
9. Utilizzare una gamma di skills ordinarie e alcune skills avanzate e specializzate a sostegno di prassi consolidate relativamente ad un argomento / disciplina, per esempio:
- effettuare presentazioni formali ed informali su argomenti standard / principali / della materia / disciplina a una serie di pubblici
  - Utilizzare una gamma di applicazioni IT per sostenere e potenziare il lavoro
  - interpretare, utilizzare e valutare dati numerici e grafici per raggiungere obiettivi / target
10. Utilizzare una vasta gamma di skills di routine e alcune skills avanzate e specializzate a sostegno di prassi consolidate in un argomento / disciplina - per esempio:
- effettuare presentazioni formali su argomenti specialistici ad un pubblico informato
  - comunicare con i pari a livello professionale, i colleghi senior e specialisti
  - usare una gamma di software per supportare e valorizzare il lavoro a questo livello e individuare perfezionamenti / miglioramenti al software per aumentare l'efficacia
  - interpretare, utilizzare e valutare una vasta gamma di dati numerici e grafici per impostare e realizzare gli obiettivi / target
11. Utilizzare una gamma di skills avanzate e specializzate, a seconda dei casi, a un argomento / disciplina - per esempio:
- comunicare, utilizzando i metodi adeguati a una gamma di pubblico con diversi livelli di conoscenze / competenze
  - comunicare con i coetanei, i colleghi più anziani ed esperti
  - usare una vasta gamma di software per supportare e valorizzare il lavoro a questo livello e individuare nuovi software o perfezionamenti / miglioramenti al software esistente per aumentare l'efficacia
  - effettuare valutazioni critiche di una vasta gamma di dati numerici e grafici
12. Utilizzare una gamma significativa di skills avanzate e specializzate a seconda dei casi rispetto ad un argomento / disciplina - per esempio:
- comunicare a un livello adeguato ad una gamma di pubblico e adattare la comunicazione al contesto e alla finalità
  - comunicare secondo lo standard del lavoro accademico pubblicato e / o del dialogo critico e della recensione con colleghi ed esperti in altre specialità
  - utilizzare una gamma di software per supportare e valorizzare il lavoro a questo livello e individuare i requisiti del software per migliorare il lavoro
  - valutare criticamente i dati numerici e grafici

## **AUTONOMIA, RESPONSABILITÀ E LAVORARE CON GLI ALTRI**

Le caratteristiche dei risultati di apprendimento per ciascun livello, prevedono la capacità di:

2. Lavorare da solo o con altri su compiti di semplice routine, familiari sotto la frequente e direttiva supervisione. Identificare, dati semplici criteri, alcuni successi e / o malfunzionamenti dei lavori.
3. Lavorare da solo o insieme ad altri su semplici compiti sotto frequente supervisione. Partecipare alla definizione di obiettivi, tempi, ecc. Partecipare alla revisione del lavoro svolto e individuare modalità per migliorare le pratiche e processi. Identificare, dati semplici criteri, punti di forza e di debolezza rispetto al lavoro.
4. Lavorare da solo o con altri su compiti semplici. Contribuire alla definizione di obiettivi, tempi, ecc. Contribuire alla revisione del lavoro svolto e offrire suggerimenti per migliorare pratiche e processi. Identificare punti di forza e di debolezza rispetto al lavoro.
5. Lavorare da solo o con altri su compiti con la supervisione minima. Concordare obiettivi e responsabilità rispetto a sé e / o al team di lavoro con il manager / supervisore. Assumersi la responsabilità di leadership per alcuni compiti. Mostrare consapevolezza dei ruoli altrui, delle responsabilità e delle esigenze nello svolgimento del lavoro e dare un contributo alla valutazione e al miglioramento delle pratiche e dei processi.
6. Assumersi la responsabilità per la realizzazione di una serie di attività, dove l'obiettivo complessivo è chiaro, sotto un controllo non direttivo. Prendere qualche responsabilità di vigilanza sul lavoro di altri e guidare le squadre stabilite all'attuazione del lavoro di routine. Gestire risorse limitate all'interno di aree di lavoro definite e controllate. Tenere conto dei ruoli e delle responsabilità connesse ai compiti svolti e assumere un ruolo significativo nella valutazione del lavoro e nel miglioramento delle pratiche e dei processi.
7. Esercitare qualche forma di iniziativa ed indipendenza nello svolgimento di attività definite a un livello professionale. Assumere il controllo in aree di lavoro meno familiari. Assumere qualche responsabilità gestionale rispetto al lavoro di altri, all'interno di una struttura definita e controllata. Gestire risorse limitate in determinati settori di lavoro. Assumere un ruolo guida nella realizzazione dei piani concordati in contesti familiari o definiti. Tenere continuamente in considerazione i ruoli, le responsabilità e i contributi propri e altrui nella realizzazione e valutazione dei compiti. Lavorare a sostegno della corrente pratica professionale sotto una guida.
8. Esercitare autonomia e iniziativa in alcune attività a livello professionale. Assumere notevole responsabilità di gestione e di controllo per il lavoro di altri in aree definite di lavoro. Assumere un

ruolo guida nella realizzazione dei piani concordati in contesti familiari o definiti. Tenere continuamente in considerazione i ruoli, le responsabilità e i contributi propri e altrui nella realizzazione e valutazione dei compiti. Lavorare a sostegno della corrente pratica professionale sotto una guida. Affrontare questioni etiche e professionali in conformità con gli attuali codici professionali e/o etici o dalla prassi, , sotto una guida.

9. Esercitare autonomia e iniziativa in alcune attività a livello professionale. Assumere una certa responsabilità per il lavoro di altri e per una serie di risorse. Applicarsi in modo da tener conto dei ruoli e delle responsabilità propri e altrui. Lavorare sotto la guida di professionisti qualificati. Affrontare questioni etiche e professionali in conformità con gli attuali codici professionali e/o etici o dalla prassi, cercando consigli, se del caso.
10. Esercitare autonomia e iniziativa in attività professionali/equivalenti. Assumere una significativa responsabilità verso il lavoro di altri e per una serie di risorse. Applicarsi in modo da mostrare chiara consapevolezza dei ruoli e delle responsabilità, propri e altrui. Lavorare efficacemente in rapporto di parità con professionisti qualificati. Lavorare con gli altri per portare avanti il cambiamento, lo sviluppo e / o nuove idee. Affrontare complesse questioni etiche e professionali in conformità con gli attuali codici professionali e/o etici o dalla prassi, cercando un orientamento, se del caso. Riconoscere i limiti di questi codici e chiedere consigli, se del caso
11. Esercitare una notevole autonomia e iniziativa nelle attività professionali ed equivalenti. Assumersi la responsabilità per il proprio lavoro e / o una significativa responsabilità per il lavoro degli altri. Assumersi la responsabilità per un'importante serie di risorse. Dimostrare un ruolo di guida e / o iniziativa e dare un contributo identificabile al cambiamento e allo sviluppo. Applicarsi in modo da spingere a una riflessione critica sul ruolo e responsabilità proprio e altrui. Affrontare complesse questioni etiche e professionali e esprimere valutazioni fondate su questioni non affrontate dagli attuali codici professionali e/o etici o dalla prassi.
12. Esercitare un elevato livello di autonomia e di iniziativa nelle attività professionali ed equivalenti. Assumere la piena responsabilità per il proprio lavoro e / o responsabilità significativa per il lavoro degli altri. Dimostrare un ruolo di guida e / o originalità nell'affrontare e risolvere problemi e questioni. Lavorare in modi che prevedano la riflessione, l'autocritica e basati sulla ricerca degli elementi di prova. Affrontare complesse questioni etiche e professionali. Formulare giudizi su aspetti nuovi ed emergenti non affrontate dagli attuali codici professionali e/o etici o dalla prassi

## **Dall'aspetto qualitativo dei livelli alla dimensione quantitativa dei punti di credito. La base per il credito**

Il credito è un modo di quantificare i risultati dell'apprendimento, e punti di credito SCQF forniscono un metodo di descrizione e di confronto rispetto alla quantità di apprendimento conseguito nel medesimo livello o in diversi livelli del Quadro.

Per essere misurato in questo modo, l'apprendimento deve essere valutato con un metodo che è conforme alle regole, affidabile, e soggetto a garanzia di qualità adeguata.

I crediti sono ripartiti sulla base del fatto che la dimensione dei risultati di apprendimento in una qualifica o in un programma di apprendimento sarà legata alla quantità attesa di tempo da impiegare per conseguirli da parte di uno 'studente medio'.

## SECONDA SEZIONE

### GLI APPRENDIMENTI E IL LORO RICONOSCIMENTO UN CONFRONTO TRA DUE MODELLI: SCOZIA E CORTV



**NOTE IN PROGRESS**

**a cura di Annamaria Pretto**

## Due esperienze a confronto

Nel corso della ricerca sono emerse come significative due esperienze geograficamente lontane, i cui tratti inducono a tentare un confronto: il modello delineato (in particolare negli anni 2007-2009) dalla rete delle scuole trevigiane del COR-TV e il modello scozzese, sviluppatosi a partire dai primi anni del 2000. Del primo, si sono esaminati i documenti messi a disposizione direttamente dai referenti e/o depositati nel sito,<sup>19</sup> e si sono effettuate alcune interviste a testimoni significativi. Del secondo, la navigazione nei siti istituzionali ha fatto scoprire la ricchezza delle informazioni e degli strumenti. In particolare, entrambi hanno elaborato modelli in cui sono state previste, tra l'altro, *Rubriche di competenze* con la definizione dei livelli, e *Unità di Apprendimento*. Il senso del “*work in progress*” caratterizza i prodotti sia della rete di Treviso, sottoposti di anno in anno a revisione, sia dal sistema scozzese. Per quanto riguarda quest'ultimo, nella pagina dedicata ad una rubrica con i livelli di apprendimento, si precisa infatti che “*il materiale è destinato ad essere un primo passo nel descrivere la progressione e nell'istituire una comprensione condivisa dei risultati attesi.*”<sup>20</sup>

### Il modello elaborato dal COR-TV

- *dimensione territoriale*: è provinciale, e riguarda l'esperienza di una rete comprendente scuole secondarie di secondo grado e centri di istruzione-formazione professionale. Nell'ambito della rete è stato elaborato un modello che ha seguito e anticipato l'evoluzione della normativa nazionale, alla luce di quanto si è andato elaborando a livello europeo in tema di competenze.
- *condizioni che hanno favorito lo sviluppo del modello*: sembra avere positivamente influito sull'iniziativa provinciale la presenza di un forte coordinamento, sostenuto anche grazie al supporto regionale per lo sviluppo sia di reti per l'orientamento, sia di progetti di alternanza scuola lavoro: entrambe queste circostanze, con l'accompagnamento di esperti, tra cui Dario Nicoli, hanno influito sull'acquisizione della consapevolezza, negli operatori, della necessità/opportunità di introdurre innovazione nel processo di insegnamento-apprendimento-valutazione.
- *esigenza della traducibilità dei risultati di apprendimento*. Nello specifico, la necessità di definire standard per la “traducibilità” degli esiti di apprendimento nasce, sulla spinta della normativa sull'alternanza e di quella sull'obbligo di istruzione, dal bisogno delle scuole e dei Centri di Formazione Professionale di riconoscere gli apprendimenti conseguiti all'esterno delle loro aule.

---

<sup>19</sup> <http://www.cortv.net>

<sup>20</sup> ibidem

- *modalità di diffusione del modello*: elaborato “dalla base”, a livello locale, il modello della rete COR.TV, grazie alla pubblicizzazione delle informazioni sugli strumenti e delle Linee Guida è stato riconosciuto anche all'esterno del suo ambito come buona pratica. L'USR Veneto che, anche grazie al sostegno della Regione, tramite azioni di sistema, lo ha e proposto alle scuole, per la realizzazione di progetti regionali di alternanza scuola-lavoro e, in particolare, agli istituti professionali, come riferimento utile ad una rivisitazione della Terza Area. Lo stesso modello è stato inoltre assunto come esempio di buona pratica, da un lato, nelle sperimentazioni della riforma e, dall'altro, nell'ambito della rete regionale sulle competenze costituitasi sulla base del bando 1758/2009 cui fa riferimento lo stesso progetto “Rete di competenze”. Sino ad oggi, nonostante i riconoscimenti, è rimasto comunque un riferimento “di nicchia”, adottato da scuole interessate all'innovazione, ma non esteso all'intero sistema scolastico - formativo regionale.

### **Il modello elaborato dagli organismi nazionali scozzesi**

- *dimensione territoriale è “nazionale”*, avendo la Scozia, nel 2000, ottenuto dal governo britannico la competenza nell'ambito dell'istruzione e formazione. Il modello per la valutazione e il riconoscimento dei risultati di apprendimento è stato elaborato da organismi ufficiali di governo, il Learning and Teaching in Scotland (LTS), per l'ambito generale, e la Scottish Qualification Authority (SQA) per l'ambito professionale, tra loro collegati.
- *condizioni che hanno favorito lo sviluppo del modello*: il riconoscimento politico dell'identità della scuola scozzese sembra avere influito in modo rilevante sul processo di innovazione attivato dalla Scozia, che, nel dichiarato, evidenzia tuttavia anche gli elementi di continuità con il passato. Gli ambiti toccati dalla riforma riguardano il processo di insegnamento- apprendimento e la valutazione. Nei documenti accessibili on line, pur essendo palesi i legami con le linee europee, i riferimenti a queste non sono frequentemente rintracciabili.
- *esigenza della traducibilità dei risultati di apprendimento*: essendo comunque la scuola scozzese parte del mondo scolastico del Regno Unito, dal Governo locale si è avvertita l'urgenza - politica - di individuare standard che garantissero la specificità e nel contempo la “traducibilità” degli esiti di apprendimento conseguiti in Scozia rispetto a quelli raggiunti nelle scuole inglesi, gallesi e nordirlandesi.
- *modalità di diffusione del modello*: stabiliti i riferimenti generali, il processo di innovazione è stato avviato nel 2000 ed è tuttora in corso. L'intervento a livello di *governance* ha reso possibile il disegno complessivo del sistema nazionale, attivando connessioni tra i

molteplici fattori di efficacia e di efficienza e operando nell'ottica della qualità. Gli organismi nazionali preposti - il LTS e la SQA - ne hanno promosso e stanno tuttora promuovendo la diffusione nelle scuole di ogni grado, compresa l'università. A tal fine sono state attivate varie forme di supporto on line, sia all'interno dei portali istituzionali, sia attraverso altri spazi a questi collegati. L'offerta informativa e formativa si diversifica a seconda dei destinatari: dagli studenti, agli operatori delle scuole, al mondo dell'impresa e alle famiglie. Nonostante la natura istituzionale dell'innovazione, i contenuti e gli strumenti sono proposti nella forma di linee guida, nel rispetto delle esperienze delle scuole e della loro scolastica.

### Riferimenti pedagogici comuni

Entrambi i modelli, scozzese e trevigiano, coerenti con le linee e i quadri di riferimento sviluppati in ambito europeo - tra cui l'EQF -, riflettono un approccio pedagogico che, al di là delle varianti, si caratterizza per

- la centralità della persona nel processo di apprendimento
- la priorità della motivazione e del senso per un apprendimento efficace, rafforzato dalle connessioni tra i saperi
- l'autenticità della valutazione, mirata alla valorizzazione della persona
- il valore formativo e motivante dell'esperienza offerta da occasioni di apprendimento, anche fuori dall'aula
- il legame tra la progettazione delle azioni di insegnamento-apprendimento e la valutazione

L'attuazione concreta di questi principi - da decenni presenti nelle normative nazionali e nel dichiarato dei documenti europei - esige un radicale mutamento della tradizionale impostazione metodologica e organizzativa della didattica: risulta ad oggi un obiettivo non immediatamente raggiungibile. Se nella rete di Treviso lo si dichiara esplicitamente (v. interviste), l'insistenza su questi riferimenti riscontrabile nelle pagine dei siti scozzesi porterebbe ad inferire che anche in quel sistema il passo definitivo non è ancora stato compiuto.

Questi stessi principi, enunciati nei diversi documenti che fungono da guida all'utilizzo degli strumenti elaborati, possono essere utilizzati come criteri per verificare se - ed eventualmente in quale misura - abbiano guidato la costruzione dei contenuti e degli strumenti.

## LA DESCRIZIONE DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO

### Fonti

Rispetto alla prima fase del progetto “Rete di competenze”, in cui si prevedeva l’elaborazione di strumenti per la definizione di standard per il riconoscimento degli esiti di apprendimento, ma anche in vista della sperimentazione degli stessi, appare interessante esaminare<sup>21</sup> alcuni materiali predisposti sia dagli organismi governativi scozzesi sia dal gruppo provinciale di Treviso.

I documenti da cui si attinge gran parte delle informazioni sono pubblicati nei rispettivi siti:

per il modello del COR.TV:

<http://www.cortv.net/Lists/Documenti%20pubblici/Attachments/3/competenze%20assi%202008%202009.pdf>

per il modello scozzese

<http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/assessmentandachievement/index.asp>

### Uno strumento in comune: la rubrica

Nelle *Linee Guida* del 2007 del CORTV<sup>22</sup> si definiscono i criteri per la riconoscibilità delle competenze:

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

Un primo confronto tra i due modelli si può attuare attraverso l’esame di due rubriche, strumento che nel modello del CORTV è definito come

<sup>21</sup> Per tale confronto si farà riferimento ai contenuti presentati nel portale del LTS all’indirizzo, <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/assessmentandachievement/index.asp>

<sup>22</sup> <http://www.cortv.net/Lists/Documenti%20pubblici/Attachments/1/Linee%20Guida%20Definitive%20nov%202007.zip>, p.17

*“matrice che ci consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti:*

- *Indicatori, ovvero le evidenze (compiti, comportamenti osservabili) che costituiscono il riferimento concreto della competenza*
- *Livelli, ovvero i gradi di padronanza (basilare, adeguato, eccellente) che il soggetto è in grado di mostrare nel presidiare quei compiti*
- *Conoscenze ed abilità più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento, ovvero quelle che costituiscono il centro di quel campo di sapere competente”<sup>23</sup>*

La componente di rubrica comune ai due modelli - trevigiano e scozzese -, e quindi confrontabile, riguarda i livelli dei risultati di apprendimento nell'ambito della madrelingua; in particolare per quanto riguarda i risultati complessivamente descritti come

- *sviluppo e progresso nell'ascolto e nel parlato*<sup>24</sup>, per gli scozzesi
- *padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa; [...] per il COR.TV,*<sup>25</sup>

Pur nelle differenti enunciazioni e nel non perfetto allineamento dei contenuti, per alcuni versi il confronto si ritiene tuttavia non solamente possibile, ma anche produttivo.

## **La specificità scozzese: la rubrica per lo studente**

### **- focalizzazione sull'apprendimento**

Se per entrambi i modelli - scozzese e trevigiano - esiste una rubrica per l'operatore, solamente nel sito scozzese è rinvenibile un'altra rubrica sulla medesima competenza, ed è rivolta allo studente: redatta in prima persona, si caratterizza per testi più sintetici rispetto al corrispondente per il docente, ma presentando un maggior numero di articolazioni e livelli (“principiante”, primo, secondo, terzo e quarto). Ancora, rispetto alla rubrica per i docenti, quella per gli studenti distingue i risultati riguardanti la competenza linguistica chiave da quelli relativi alla lingua inglese, isolando la dimensione metalinguistica.

La scelta di predisporre uno strumento di trasparenza per lo studente riflette l'intento di tradurre operativamente il principio

---

<sup>23</sup> <http://www.cortv.net/Lists/Documenti%20pubblici/Attachments/1/Linee%20Guida%20Definitive%20nov%202007.zip>, p. 23

<sup>24</sup> <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/languages/literacyandenglish/outcomes/moreinformation/index.asp>

<sup>25</sup> che riprende le definizioni dei Regolamenti

dell'autovalutazione come fattore di miglioramento della qualità dell'istruzione, e quello della centralità dello studente, nel senso di persona attiva, responsabile, autonoma e consapevole nel processo di apprendimento:

*Imparare ad imparare comporta la riflessione sulle evidenze dell'apprendimento. Fa parte del ciclo di valutazione continua, in cui allievi e docenti fissano i traguardi di apprendimento, la **condivisione degli intenti e dei criteri di successo**, e la valutazione dell'apprendimento attraverso il dialogo, l'auto- valutazione e la valutazione tra pari.*

I contenuti della rubrica evidenziano una visione complessa della persona, nelle sue componenti razionale ed emotiva: nell'articolazione della rubrica sul *"parlato e l'ascolto nella madrelingua"* - come nelle altre, relative alla *lettura* e alla *scrittura*<sup>26</sup> - , la prima parte è dedicata al *"piacere"* - *enjoyment*, coniugato all'*interesse*, e alla *scelta*. Le due dimensioni compaiono sino al 4° livello, così descritto:

*"Regolarmente seleziono e ascolto o guardo i testi per piacere e interesse, e posso esplicitare come essi soddisfino le mie esigenze e aspettative, e sono in grado di rendere ragione con prove, della mia risposta.*

*Sono in grado di selezionare regolarmente l'oggetto, lo scopo, il formato e le risorse per creare testi a mia scelta, e sto sviluppando un mio stile personale."*<sup>27</sup>

Si osserva che l'attenzione agli esiti di apprendimento e all'eccellenza sembra favorire l'attenzione all'inclusione, piuttosto che il contrario. Una sezione apposita del sito offre in tal senso varia documentazione, ai ragazzi e ai loro genitori. A questi ultimi la SQA si rivolge<sup>28</sup> evidenziando la responsabilità della scuola nel:

- *garantire che vostro figlio stia sostenendo valutazioni giuste al giusto livello, in modo che sia potenzialmente in grado di raggiungere gli standard nazionali*
- *individuare, quanto prima possibile, eventuali difficoltà che può avere con le valutazioni della disciplina interessata*
- *opera in modo che le esigenze di valutazione di vostro figlio possa essere raggiunto senza compromettere gli standard di competenza. Questo potrebbe essere abbastanza semplice o potrebbe comportare un confronto con la SQA*
- *garantire che tutti gli accordi richiesti si leghino, per quanto possibile, al solito modo di operare di vostro figlio*
- *assicurare che vostro figlio abbia esperienza e pratica, nell'utilizzo delle modalità di valutazione*
- *richiedere le modalità di valutazione alla SQA*

---

<sup>26</sup> *"Ascoltare e parlare: L'interesse e la scelta; Strumenti per ascoltare e parlare; Ricercare e utilizzare le informazioni; Comprendere, analizzare e valutare; La creazione di testi"*

<sup>27</sup> <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/languages/literacyandenglish/outcomes/listeningandtalking/enjoymentandchoice/index.asp>

<sup>28</sup> [http://www.sqa.org.uk/sqa/files\\_ccc/AA\\_GuideForParents\\_Graphic.pdf](http://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/AA_GuideForParents_Graphic.pdf)

## Listening and talking

	Early	First	Second	Third	Fourth
<p><b>Enjoyment and choice</b></p> <p>– within a motivating and challenging environment, developing an awareness of the relevance of texts in my life</p>	<p><i>I enjoy exploring and playing with the patterns and sounds of language, and can use what I learn.</i></p> <p> <b>0-01a / LIT 0-1</b></p> <p><i>I enjoy exploring and choosing stories and other texts to watch, read or listen to, and can share my likes and dislikes.</i></p> <p> <b>LIT 0-01b / LIT</b></p> <p><i>I enjoy exploring events and characters in stories and other texts, sharing my thoughts in different ways.</i></p> <p> <b>LIT</b></p>	<p><i>I regularly select and listen to or watch texts which I enjoy and find interesting, and I can explain why I prefer certain sources.</i></p> <p><i>I regularly select subject, purpose, format and resources to create texts of my choice.</i></p> <p> </p>		<p><i>I regularly select and listen to or watch texts for enjoyment and interest, and I can express how well they meet my needs and expectations, and I can give reasons, with evidence, for my personal response.</i></p> <p><i>I can regularly select subject, purpose, format and resources to create texts of my choice, and am developing my own style.</i></p> <p> </p>	

## Le rubriche per gli operatori

Mostrano un'impostazione formalmente analoga le due rubriche rivolte agli operatori - scozzese e trevigiana - sulle quali si è effettuato il confronto.

La rubrica elaborata dal CORTV presenta aspetti non contemplati nello strumento scozzese - almeno per quanto attualmente si è stati in grado di reperire tra i numerosissimi materiali e percorsi: si prevede infatti un'articolazione della competenza

1. distinta per complessità, in riferimento ai tre stadi rappresentati dalla conclusione dei due bienni e del quinto anno:
  - a. *Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa*
  - b. *Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana adeguandolo a diversi ambiti comunicativi: sociale, culturale, artistico - letterario, scientifico, tecnologico e professionale*
  - c. *Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana adeguandolo alle specificità dei diversi contesti comunicativi in ambito professionale*
  
2. illustrata attraverso indicatori (evidenze):
  - a. *Comprensione di messaggi orali , di vario genere in situazioni formali e non, cogliendone il contenuto esplicito e implicito e le funzioni*
  - b. *produzione di testi orali, chiari, coerenti e sintetici in relazione al contenuto, al contesto, al destinatario e allo scopo*
  - c. *Argomentare il proprio punto di vista considerando e comprendendo le diverse posizioni*
  - d. *Preparare un intervento sulla base di una scaletta argomentativa in un contesto dato, a partire da un problema legato all'esperienza*
  
3. con la specificazione di conoscenze e abilità.

Le rubriche elaborate nella prima fase del progetto "Rete di competenze", di cui fa parte la ricerca documentale i cui esiti sono qui esposti, costituisce un'evoluzione della rubrica proposta dalla rete trevigiana, la cui struttura è rappresentata nello schema sottostante, tratto dalle Linee Guida del 2007. In particolare si dà più rilievo alla descrizione delle evidenze, si aggiungono i saperi essenziali e si delineano i corrispondenti compiti: questo facilita la progettazione del percorso formativo.

Nella pagina successiva si riporta una rubrica destinata agli operatori scaricabile dal sito dell'ente nazionale LTS, che ha sviluppato il *Curriculum for Excellence*.



Schema della rubrica<sup>29</sup> predisposta dal CORTV

**Rubrica della competenza**

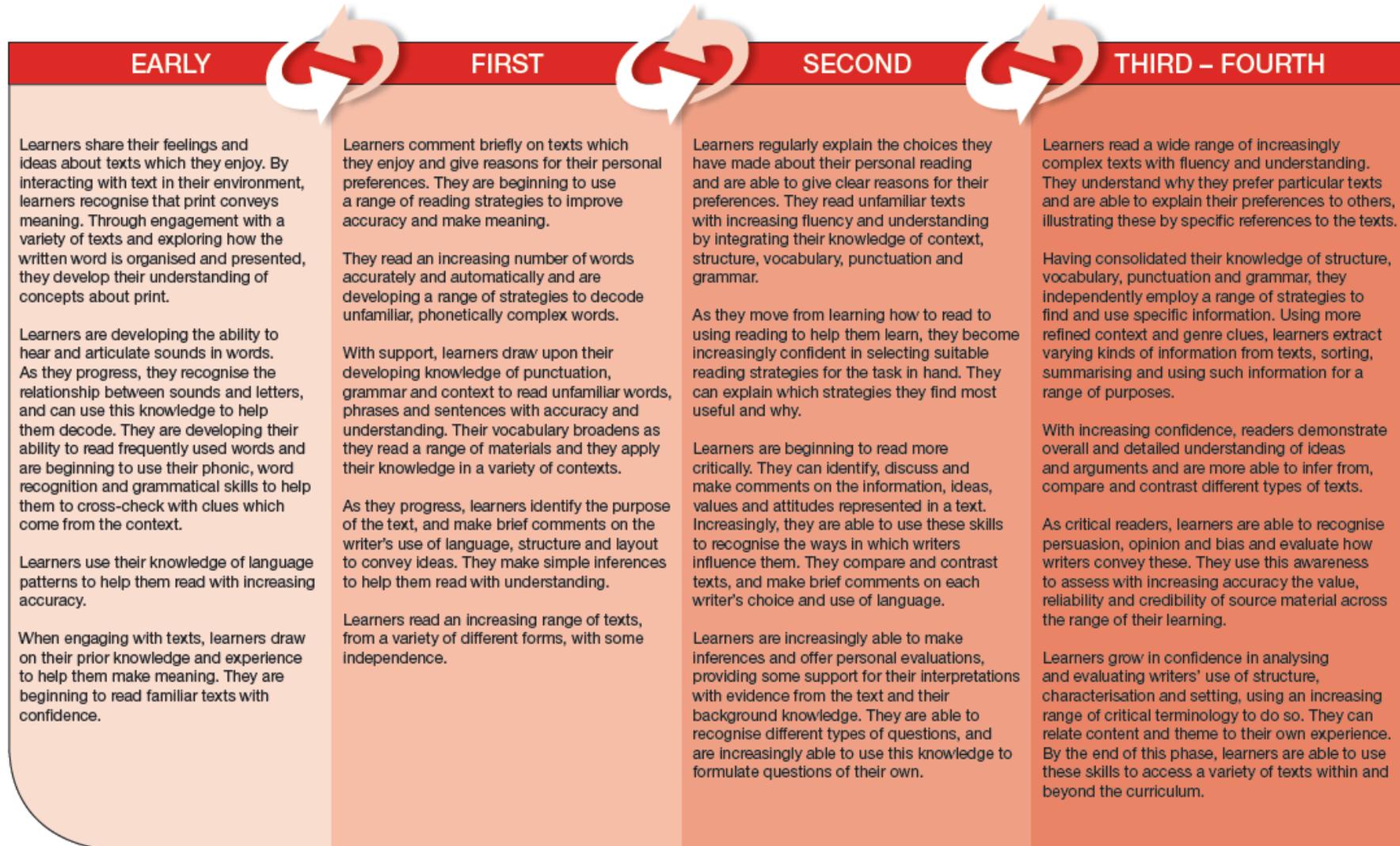
Competenza: _____				
Esempi:				
Fonti di legittimazione:				
Indicatori/Evidenze	Livelli di padronanza			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE

Conoscenze	Abilità

<sup>29</sup> <http://www.cortv.net/Lists/Documenti%20pubblici/Attachments/1/Linee%20Guida%20Definitive%20nov%202007.zip>, p. 24



## Literacy and English: Development and progression in reading

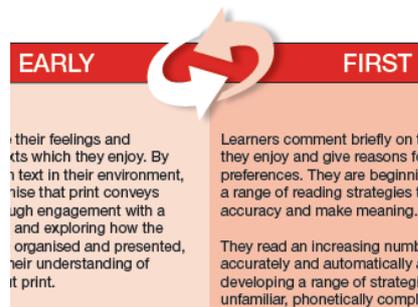


## Scelte grafiche e stilistiche: ricerca dei significati

Il confronto si è effettuato tra le parti delle rubriche relative alla rappresentazione dei livelli: entrambe riportano, in una tabella, quattro colonne, corrispondenti a quattro livelli<sup>30</sup> in successione: “principiante”, primo, secondo e terzo-quarto” nella scozzese; “primo, secondo terzo e quarto” nella rubrica trevigiana.

Si osserva, nel format<sup>31</sup> scozzese, l'intento di rendere anche graficamente la dimensione processuale sottostante alla definizione dei livelli, per contrastare il rischio di letture di tipo classificatorio. Tra le colonne della tabella dei livelli, infatti, un simbolo che indica una relazione circolare, sembra distinguere e contemporaneamente connettere tutti i livelli, non considerati come classi separate, ma come una successione di stadi, con andate e ritorni:

*“Le spirali riflettono i processi attraverso i quali gli studenti rivisitano e sviluppano l'apprendimento precedente, al fine di estendere e approfondire la loro comprensione e le competenze.”<sup>32</sup>*



D'altra parte la dimensione processuale si ripropone negli stessi **titoli** delle tre rubriche riguardanti la competenza linguistica: “parlato e ascolto”, “lettura” e “scrittura” sono preceduti dall’espressione “sviluppo e progressione”, *Development and progression*<sup>33</sup>.

Nei due testi (Scozia e CORTV) - relativamente ai livelli - si utilizza la terza persona: in riferimento al singolo, in senso generale, non individuato nella funzione dell'apprendere (Treviso); agli studenti - al

<sup>30</sup>Rispetto ai cinque previsti nella rubrica degli studenti

<sup>31</sup> [http://www.ltscotland.org.uk/Images/listening\\_talking\\_tcm4-530657.pdf](http://www.ltscotland.org.uk/Images/listening_talking_tcm4-530657.pdf)

<sup>32</sup> <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/languages/literacyandenglish/outcomes/moreinformation/index.asp>

<sup>33</sup> Cfr. il corrispondente titolo generale assegnato da CORTV: *Competenza linguaggi n.*

plurale - (Scozia): si potrebbe ipotizzare che il primo aiuti a focalizzare sulla persona e/o sulla tipologia della persona, il secondo potrebbe portare ad immaginare che il processo debba riguardare gli *studenti* - indicati esplicitamente come categoria.

Per quanto riguarda il comportamento, in entrambe le rubriche questo si descrive, tendenzialmente, utilizzando forme verbali semplici, evitando espressioni modali del tipo “è in grado di ...”; “riesce a ...”; “sa [fare]”: forme che, implicando l’attribuzione di un giudizio e/o di una potenzialità non osservabile, risultano semanticamente incoerenti rispetto all’evidenza da *verificare e descrivere*.

### Stile della rubrica scozzese

Lo stile utilizzato nella rubrica scozzese è discorsivo, caratterizzato dall’uso del *present continuous*, che sottolinea la situazione in progress; i comportamenti sono presentati nei contesti sociali in cui si ritiene possa manifestarsi ed essere osservata la competenza - in particolare, questa, del *parlare* e *ascoltare*; si attribuisce notevole rilevanza all’interazione, evidenziando gli effetti di feedback prodotti dalle situazioni comunicative. Si coglie qui l’intento di favorire l’intreccio di competenze.

Non si fa esplicitamente cenno alle dimensioni di autonomia e responsabilità tipiche della competenza; queste tuttavia si possono cogliere dalla progressiva padronanza con cui gli studenti si rappresentano mentre affrontano le diverse situazioni:

1. *Stanno cominciando a riconoscere quando è più opportuno parlare e quando ascoltare. Partecipano alle conversazioni e discussioni e stanno cominciando a porre domande per contribuire a chiarire il loro pensiero.*
2. *Quando parlano in gruppo - nel gioco o in situazioni più strutturate - condividono idee, opinioni, informazioni ed esperienze in modo rispettoso. Acquistano sempre maggiore dimestichezza con la formulazione di domande e di risposte alle domande altrui*
3. *Quando parlano in gruppo, gli studenti condividono esperienze, opinioni e informazioni, e sviluppano le loro idee e la comprensione. Costruiscono l’uno con l’altro le idee, ponendo una serie di domande, rispondendo agli altri con rispetto, e delineano i punti in comune.*
4. *Quando parlano in gruppo, gli studenti rispettano le opinioni degli altri e, quando è necessario, assicurano che gli altri abbiano la possibilità di collaborare. Essi incoraggiano gli altri a esprimere punti di vista alternativi e a collaborare per risolvere i problemi. Gli studenti sono consapevoli di come le questioni che*

*intendono esplorare o la sfida dell'opinione altrui possa influire sulla qualità della discussione.*

Si coglie l'intento di promuovere l'idea della collaborazione e della costruzione sociale della conoscenza.

### **Stile della rubrica del CORTV**

Lo stile utilizzato nella rubrica del CORTV è relativamente schematico e asciutto, per punti: più leggibile e più vicino ad un modello di valutazione tecnica dei comportamenti<sup>34</sup>.

L'uso del presente semplice non richiama immediatamente l'idea di un percorso, che può indurre a leggere nelle colonne una classificazione di tipologie, piuttosto che una successione di stadi. L'attenzione si concentra soprattutto sull'atto linguistico dello studente, visto soprattutto come protagonista assoluto, tralasciando in gran parte la diversità dei contesti sociali in cui si può manifestare la sua competenza; così come non sono illustrati gli effetti di feed-back - anche nei termini di arricchimento personale - derivanti dall'interazione.

Riprendendo i riferimenti presenti nell'EQF, esplicita la progressiva acquisizione di autonomia

1. *“Sotto diretta e continua supervisione”*
2. *“Dietro precise indicazioni”*
3. *“In piena autonomia”*
4. *“Autogestendosi ed assumendo le proprie responsabilità”*

### **Accostamento e confronto tra le tre tipologie di rubrica**

Per un confronto tra gli strumenti elaborati in Scozia e quelli elaborati nella rete di Treviso, si è ritenuto interessante accostare le descrizioni dei livelli nelle rubriche

- destinate agli studenti in Scozia (nella prima colonna),
- destinate agli operatori nel modello scozzese
- destinate agli operatori nel modello trevigiano

---

<sup>34</sup>Più simile alla descrizione delle skills relative all'ambito "Communication" ad opera della Scottish Qualification Authority, V. SQA, Core Skills Framework: an introduction 2008, di cui v. esempio a p. 65

Sotto la quarta tabella - in cui si riportano i descrittori del livello 4 e 3-4, si ritiene utile e significativo riportare la descrizione del terzo e quarto livello relativamente ad apprendimenti acquisiti nel mondo del lavoro, caratterizzata da uno stile molto più schematico e descrittori più legati ad aspetti tecnici.

Tabella 1: Confronto fra le definizioni del livello 1 riportate nelle tre rubriche (LTS - CORTV)

<b>BASILARE-PRIMO (SCOZIA)</b> per lo studente	<b>BASILARE (SCOZIA)</b> per gli operatori	<b>PRIMO (RETE TREVISO)</b> per gli operatori
<p><b>BASILARE</b></p> <p>Mentre ascolto e parlo in situazioni diverse, sto imparando a prendere il mio turno e sto sviluppando la mia consapevolezza di quando parlare e quando ascoltare.</p> <p><i>* Responsabilità di tutti</i></p>	<p>Gli studenti ascoltano, guardano e parlano in riferimento a una varietà di scopi, contesti e di interlocutori. Essi esplorano le esperienze, le preferenze e le idee in contesti reali e immaginari, attraverso il gioco e attività più strutturate, tra cui l'ascoltare e costruire racconti. Ciò consente loro di dare un senso al mondo, nonché di sviluppare il loro linguaggio, per aiutarli a esprimersi in modo più chiaro e a costruire relazioni.</p> <p>Gli studenti stanno iniziando a utilizzare quello che sentono da altri, per informare e influenzare il proprio modo di pensare. Stanno cominciando a riconoscere quando è più opportuno parlare e quando ascoltare. Partecipano alle conversazioni e discussioni e stanno cominciando a porre domande per contribuire a chiarire il loro pensiero. Stanno sviluppando la capacità di ascoltare e di articolare i suoni in parole, in modo da promuovere la loro consapevolezza fonologica.</p>	<p>Sotto diretta e continua supervisione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende messaggi semplici e coglie il significato principale e le funzioni prevalenti</li> <li>- Si esprime in modo chiaro e coerente Sostiene il suo punto di vista con argomentazioni espresse con un lessico essenziale</li> <li>- Risponde alle obiezioni più elementari</li> <li>- Costruisce una semplice scaletta pertinente ed espone con un linguaggio elementare quanto preparato</li> </ul>
<p><b>PRIMO COMPETENZA LINGUISTICA</b></p> <p>Io so come e quando ascoltare, quando a parlare, quanto dire quando porre domande e come rispondere con rispetto.</p> <p><i>* Responsabilità di tutti</i></p>		
<p><b>PRIMO COMPETENZA META LINGUISTICA</b></p> <p>Sto esplorando come ritmo, gesto, espressione, l'enfasi e la scelta delle parole sono usate per coinvolgere gli altri, e so usare quello che imparo</p>		

**Tabella 2: Confronto fra le definizioni del livello 2 riportate nelle tre rubriche (LTS - CORTV)**

SECONDO (SCOZIA) Per lo studente	PRIMO (SCOZIA) per gli operatori	SECONDO (RETE TREVISO) per gli operatori
<p><b>SECONDO COMPETENZA LINGUISTICA</b></p> <p>Quando sono impegnato in un compito con gli altri, so rispondere nei modi adeguati al mio ruolo, mostro di attribuire valore ai contributi degli altri e utilizzarli questi per farmi un'opinione.</p> <p><i>* Responsabilità di tutti</i> LIT 2-02a</p>	<p>Gli studenti esplorano la ricchezza della lingua attraverso una varietà di contesti e selezionano quello che ascoltano e guardano. Essi operano scelte sul loro uso del linguaggio per scopi diversi. Usano la discussione come un modo per sviluppare ed ampliare il loro pensiero. Acquisiscono consapevolezza di come gli altri influenzano il loro pensiero e stanno iniziando a capire la differenza tra fatti e opinioni. Quando parlano in gruppo - nel gioco o in situazioni più strutturate - condividono idee, opinioni, informazioni ed esperienze in modo rispettoso. Acquistano sempre maggiore dimestichezza con la formulazione di domande e di risposte alle domande altrui . Nel presentarle ad un pubblico familiare, gli studenti pianificano e ordinano in sequenza logica le loro idee. In tal modo essi usano il linguaggio e le risorse appropriate per il contesto. Stanno sviluppando la capacità di riconoscere i modi attraverso i quali coinvolgere gli altri nelle loro idee, attraverso la scelta del linguaggio, del ritmo e del gesto. Gli studenti stanno diventando ascoltatori attivi, e, con un indirizzo, utilizzano idee chiave o informazioni interessanti per prendere semplici appunti o per creare nuovi testi.</p>	<p>Dietro precise indicazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coglie i significati dei messaggi orali, ascolta con attenzione individuando il messaggio esplicito e implicito e le funzioni</li> <li>- Produce discorsi chiari e coerenti</li> <li>- Argomenta la sua tesi anche con riferimenti a dati, letture di studio e posizioni degli interlocutori.</li> <li>- Prepara una scaletta completa con argomentazioni puntuali.</li> <li>- L'esposizione orale è chiara e lessicalmente corretta</li> </ul>
<p><b>SECONDO COMPETENZA META LINGUISTICA</b></p> <p>Sono in grado di riconoscere come le caratteristiche del linguaggio parlato possono aiutare nella comunicazione e so usare quello che imparo. Sono in grado di riconoscere le caratteristiche del mio parlato e quello degli altri.</p> <p>ITA 2-03a</p>		

**Tabella 3: Confronto fra le definizioni del livello 3 riportate nelle tre rubriche (LTS - CORTV)**

<p style="text-align: center;"><b>TERZO (SCOZIA)</b> per lo studente</p>	<p style="text-align: center;"><b>SECONDO (SCOZIA)</b> per gli operatori</p>	<p style="text-align: center;"><b>TERZO (RETE TREVISO)</b> per gli operatori</p>
<p><b>TERZO COMPETENZA LINGUISTICA</b></p> <p>Quando sono impegnato in un compito con gli altri, so dare un contributo rilevante, incoraggiare altri a contribuire e riconoscere che essi hanno il diritto di avere anche un'altra opinione.</p> <p>Sono in grado di rispondere nei modi adeguati al mio ruolo e usare i contributi per riflettere, chiarire o adeguare il mio punto di vista.</p> <p><i>* Responsabilità di tutti</i></p>	<p>Gli studenti continuano ad esplorare la ricchezza della lingua e a selezionare quello che ascoltano e guardano, giustificando le loro scelte. Scelgono il livello appropriato di formalità da utilizzare quando si parla per scopi diversi, contesti e pubblico.</p> <p>Sono sempre più critici su ciò che ascoltano o guardano e riconoscono i modi in cui essi vengono influenzati da altri. Stanno diventando sempre più abili a distinguere tra fatti e opinioni.</p> <p>Quando parlano in gruppo, gli studenti condividono esperienze, opinioni e informazioni, e sviluppano le loro idee e la comprensione. Costruiscono l'uno con l'altro le idee, ponendo una serie di domande, rispondendo agli altri con rispetto, e delineano i punti in comune.</p> <p>Nelle presentazioni ad interlocutori noti e non noti, i discenti pianificano in modo efficace, avvalendosi di risorse adeguate per coinvolgere altre persone. Essi tengono conto delle diverse esigenze e delle esperienze del pubblico e adattano il loro linguaggio, tono, ritmo e gestualità in modo appropriato.</p> <p>Durante l'ascolto di presentazioni orali o di altri testi, gli studenti prendono appunti e li organizzano per chiarire il loro pensiero circa le idee che si stanno presentando o per creare nuovi testi. Usano le loro conoscenze sull'efficacia dell'ascoltare e del parlare, per fare commenti brevi ma utili sui contributi di altri studenti.</p>	<p>In piena autonomia, adattando il proprio comportamento ai diversi contesti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coglie il significato di messaggi complessi e reagisce adattandosi al contesto e alle funzioni</li> <li>- Elabora testi chiari ed efficaci dal punto di vista della sintesi, articolati in relazione ai diversi contesti comunicativi</li> <li>- E' in grado elaborare tesi opportunamente argomentate mostrando di comprendere e tenere in dovuto conto le diverse posizioni in gioco; sa rispondere in modo pertinente alle obiezioni. La scaletta è completa, formalmente corretta e documentata.</li> </ul> <p>L'esposizione è corretta ed adeguata alla situazione</p>
<p><b>TERZO COMPETENZA METALINGUISTICA</b></p> <p>Dopo aver esplorato e analizzato le caratteristiche del linguaggio parlato, so utilizzarle, adottando un registro adeguato a soddisfare il mio scopo e i miei interlocutori.</p>		

**Tabella 4: Confronto fra le definizioni del livello 4 riportate nelle tre rubriche (LTS)**

QUARTO (SCOZIA) per studente	TERZO -QUARTO (SCOZIA) per operatori	QUARTO (RETE TREVISO) per operatori
<p><b>QUARTO COMPETENZA LINGUISTICA</b></p> <p>Quando sono impegnato in un compito con gli altri, so dare un contributo rilevante, garantire che tutti abbiano la possibilità di contribuire e incoraggiarli a tener conto di altri punti di vista o di soluzioni alternative. Sono in grado di rispondere nei modi adeguati al mio ruolo, esplorando ed elaborando i contributi per riflettere, chiarire o adeguare il mio pensiero.</p> <p><i>* Responsabilità di tutti</i></p>	<p>Gli studenti continuano ad esplorare la ricchezza delle esperienze linguistiche derivanti dall'ascoltare, dal guardare e dal parlare, e anche effettuano con cognizione una selezione di testi. Giustificano tale scelta in termini dei loro bisogni e preferenze. Sempre più spesso, sanno articolare il proprio apprezzamento di un testo, individuando i suoi obiettivi principali, tenendo conto dei generi e delle tecniche e dimostrando una consapevolezza dei loro effetti previsti.</p> <p>Quando parlano in gruppo, gli studenti rispettano le opinioni degli altri e, quando è necessario, assicurano che gli altri abbiano la possibilità di collaborare. Essi incoraggiano gli altri a esprimere punti di vista alternativi e a collaborare per risolvere i problemi. Gli studenti sono consapevoli di come le questioni che intendono esplorare o la sfida dell'opinione altrui possa influire sulla qualità della discussione.</p> <p>Quando parlano in gruppi o nelle presentazioni ad un pubblico, gli studenti comunicano informazioni di natura sempre più complessa, riepilogando e sintetizzando le idee.</p> <p>Nell'effettuare presentazioni ad un pubblico noto e non noto, gli studenti adottano e sostengono un apposito registro, in base alle finalità e al pubblico. Essi sono in grado di collegare le idee che sostengono in una chiara linea di pensiero attraverso comunicazioni sempre più complesse, e rispondono adeguatamente alle domande degli ascoltatori.</p> <p>Durante l'ascolto, gli studenti prendono appunti e, nel valutare e sintetizzare queste informazioni, sono in grado di creare nuovi testi, in modo autonomo, che possono comunicare ad un pubblico.</p>	<p>Autogestendosi ed assumendo le proprie responsabilità anche in rapporto al lavoro degli altri.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coglie autonomamente il significato di messaggi complessi, anche nelle loro molteplici sfumature, e reagisce con strategie personali in relazione a contesti di lavoro, laboratoriali e di studio</li> <li>- Progetta testi articolati e chiari, efficaci dal punto di vista della sintesi operando inferenze e riflessioni personali in contesti comunicativi complessi, articolati e soggetti a cambiamento.</li> <li>- E' in grado risolvere situazioni problematiche argomentando con ricchezza di documentazione probante e mostrando di comprendere e tenere in dovuto conto le diverse posizioni in gioco.</li> <li>- E' in grado, nel lavoro di gruppo, di argomentare e sostenere la finalità del compito giustificando strategie operative con l'ausilio di schede guida in contesti anche complessi</li> </ul>
<p><b>QUARTO - COMPETENZA METALINGUISTICA</b></p> <p>Attraverso l'esplorazione e l'analisi delle caratteristiche del linguaggio, parlato, so usarle in modo autonomo, adottando e sostenendo un registro adeguato per soddisfare il mio scopo e i miei interlocutori.</p> <p>ITA 4-03a</p>		

**Tabella 5: Descrizione della competenza acquisita nell'ambiente di lavoro (SQA)**

Skill	SCQF Level 3	SCQF Level 4
Parlare e ascoltare	Partecipare ad una discussione semplice, con almeno un'altra persona, o fare una breve presentazione ad una o più persone, della durata minima di due minuti, incluso il tempo per le domande.	Prendere parte direttamente ad una semplice discussione con almeno un'altra persona, o fare una breve presentazione ad una o più persone, della durata minima di tre minuti, incluso il tempo per le domande.

## Rubrica della competenza - 1 su 3 - linguaggi (madrelingua), elaborata da CORTV

USP Treviso & CORTV

Laboratori per lo sviluppo della didattica per competenze

### Competenza linguaggi n. 1

#### 1° BIENNIO

Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa

#### 2° BIENNIO

Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana adeguandolo a diversi ambiti comunicativi: sociale, culturale, artistico – letterario, scientifico, tecnologico e professionale

#### 5° ANNO

Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana adeguandolo alle specificità dei diversi contesti comunicativi in ambito professionale

### RUBRICA DEI LIVELLI EQF

#### 1

Sotto diretta e continua supervisione:

Comprende messaggi semplici e coglie il significato principale e le funzioni prevalenti  
 Si esprime in modo chiaro e coerente  
 Sostiene il suo punto di vista con argomentazioni espresse con un lessico essenziale  
 Risponde alle obiezioni più elementari  
 Costruisce una semplice scaletta pertinente ed espone con un linguaggio elementare quanto preparato

#### 2

Dietro precise indicazioni:

Coglie i significati dei messaggi orali, ascolta con attenzione individuando il messaggio esplicito e implicito e le funzioni  
 Produce discorsi chiari e coerenti  
 Argomenta la sua tesi anche con riferimenti a dati, letture di studio e posizioni degli interlocutori.  
 Prepara una scaletta completa con argomentazioni puntuali. L'esposizione orale è chiara e lessicalmente corretta

#### 3

In piena autonomia, adattando il proprio comportamento ai diversi contesti:

Coglie il significato di messaggi complessi e reagisce adattandosi al contesto e alle funzioni  
 Elabora testi chiari ed efficaci dal punto di vista della sintesi, articolati in relazione ai diversi contesti comunicativi E' in grado elaborare tesi opportunamente argomentate mostrando di comprendere e tenere in dovuto conto le diverse posizioni in gioco; sa rispondere in modo pertinente alle obiezioni  
 La scaletta è completa, formalmente corretta e documentata. L'esposizione è corretta ed adeguata alla situazione

#### 4

Autogestendosi ed assumendo le proprie responsabilità anche in rapporto al lavoro degli altri...

Coglie autonomamente il significato di messaggi complessi, anche nelle loro molteplici sfumature, e reagisce con strategie personali in relazione a contesti di lavoro, laboratoriali e di studio  
 Progetta testi articolati e chiari, efficaci dal punto di vista della sintesi operando inferenze e riflessioni personali in contesti comunicativi complessi, articolati e soggetti a cambiamento.  
 E' in grado risolvere situazioni problematiche argomentando con ricchezza di documentazione probante e mostrando di comprendere e tenere in dovuto conto le diverse posizioni in gioco.  
 E' in grado, nel lavoro di gruppo, di argomentare e sostenere la finalità del compito giustificando strategie operative con l'ausilio di schede guida in contesti anche complessi .

## Literacy and English: Development and progression in listening and talking

EARLY	FIRST	SECOND	THIRD – FOURTH
<p>Learners listen, watch and talk for a variety of purposes, contexts and audiences. They explore experiences, preferences and ideas in real and imaginary contexts through play and more structured activities, including listening to and making stories. This enables them to make sense of the world, as well as developing their language to help them express themselves more clearly and build relationships.</p> <p>Learners are beginning to use what they hear from others to inform and influence their own thinking. They are starting to recognise when it is more appropriate to talk and when to listen. They participate in conversations and discussions and are beginning to ask questions to help to clarify their thinking. They are developing the ability to hear and articulate sounds in words, so promoting their phonological awareness.</p>	<p>Learners explore the richness of language through a variety of contexts and select what they listen to and watch. They make some choices about their use of language for different purposes. They use discussion as a way of developing and extending their own thinking. They are becoming aware of how others influence their thinking and are beginning to understand the difference between fact and opinion.</p> <p>When talking in groups – in play or more structured situations – they share ideas, opinions, information and experiences respectfully. They are becoming more confident in asking questions and responding to others' questions.</p> <p>When presenting to familiar audiences, learners plan and sequence their ideas logically. In doing so they use language and resources which are appropriate to the context. They are developing an appreciation of how to engage others with their ideas through their choice of language, pace and gesture.</p> <p>Learners are becoming active listeners, and with guidance use key ideas or interesting information to make simple notes or to create new texts.</p>	<p>Learners continue to explore the richness of language and select what they listen to and watch, justifying their choices. They choose the appropriate level of formality to use when talking for different purposes, contexts and audiences. They are becoming more critical about what they listen to or watch and recognise the ways in which they are being influenced by others. They are becoming more adept at distinguishing between fact and opinion.</p> <p>When talking in groups, learners share experiences, opinions and information, and develop their ideas and understanding. They build upon one another's ideas, asking a range of questions, responding to others with respect, and drawing points together.</p> <p>When presenting to familiar and unfamiliar audiences, learners plan effectively, making use of appropriate resources to engage other people. They take into account the different needs and experiences of audiences and adapt their language, tone, pace and gesture appropriately.</p> <p>When listening to presentations or other oral texts, learners make notes and organise these to clarify their thinking about the ideas being presented or to create new texts. They use what they know about effective listening and talking to make brief but helpful comments on the contributions of other learners.</p>	<p>Learners continue to explore the richness of language experiences arising from listening, watching and talking and also make informed selections of texts. They justify this selection in terms of their own needs and preferences. Increasingly, they can articulate their appreciation of a text, identifying its main purposes, taking account of genre and techniques and demonstrating an awareness of their intended effects.</p> <p>When talking in groups, learners respect others' opinions and, when it is appropriate, ensure that others have opportunities to contribute. They encourage others to express alternative points of view and collaborate to solve problems. Learners are aware of how questions which seek to explore or challenge others' thinking can influence the quality of discussion. When talking in groups or presenting to an audience, learners communicate information of an increasingly complex nature, summarising and synthesising ideas.</p> <p>When presenting to familiar and unfamiliar audiences, learners adopt and sustain an appropriate register to suit purpose and audience. They are able to link ideas, supporting a clear line of thought through increasingly complex communications, and respond appropriately to questions from listeners.</p> <p>When listening, learners make notes and, in evaluating and synthesising this information, are able to create new texts, independently, which they can communicate to an audience.</p>

## VERSO LA 2^ FASE DEL PROGETTO

### DALLA DESCRIZIONE DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO ALLA PROGETTAZIONE DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA

#### L'attività didattica nei due modelli, a confronto

La predisposizione della rubrica rappresenta, nel percorso delineato dal CORTV, un passaggio intermedio, preceduto e seguito da altri, per giungere alla certificazione

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

Dalle rubriche, in quanto strumenti di valutazione, si traggono indicazioni per la progettazione formativa:

*La rubrica delle competenze, connessa al profilo ed al repertorio, sulla base di una scelta degli obiettivi formativi rilevanti e significativi per il gruppo classe, per i sottogruppi e per le persone che li compongono, consente all'équipe formativa i seguenti tre utilizzi:*

- *Individuazione delle situazioni di apprendimento consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'équipe ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare;*

- *Verifica e valutazione delle acquisizioni effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi;*
- *Rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi di apprendimento così da indirizzare l'azione formativa in modo da valorizzare le acquisizioni e sormontare le criticità emerse.*

## **Scozia: utilizzo dei descrittori per la costruzione dei percorsi di apprendimento**

I descrittori, che sviluppano i livelli del quadro SCQF, sono progettati per aiutare chi elabora i programmi e descrive i dettagli delle Unità ad individuare il ventaglio di competenze che potrebbero essere oggetto di un particolare livello, selezionare apposite rubriche e, di conseguenza, agganciarvi i risultati di apprendimento.

Si prevede che, nell'assegnare un livello ad una qualifica, si utilizzi un approccio che implica sia la corrispondenza con un livello, sia la non corrispondenza con i livelli individuati come superiore e inferiore. Non è previsto che un discente in ogni unità / corso / programma copra tutte le voci per conseguire il riconoscimento. La decisione riguardo ai requisiti è di chi progetta / descrive i programmi di apprendimento.

I descrittori di livello rispondono ai seguenti criteri:

1. *Conoscenza e comprensione*
2. *Pratica: conoscenza e comprensione applicata*
3. *Abilità cognitive di comunicazione generica*
4. *ICT e competenze matematiche*
5. *Autonomia, responsabilità e lavorare con gli altri*

Questi possono essere utilizzati in qualsiasi fase della progettazione, sviluppo e validazione di programmi, corsi o unità.

L'intendimento è che possano essere utilizzati come guida per individuare il livello dei risultati di apprendimento, ma non quella di definire il contenuto, l'ambito, e così via. E neppure sono intesi ad essere l'unico punto di riferimento.

Abilità di comunicazione, scrittura, *numeracy*, e IT sono stati inseriti in rubriche distinte.

Tuttavia, qualora una (o più) di queste competenze sia la componente principale di un corso / programma - ad esempio, un Diploma in Informatica - poi i risultati si devono considerare sotto la '*conoscenza e comprensione*' e/o '*prassi: conoscenza e comprensione applicate*'.

Si prevede che i descrittori relativi ai due criteri “*conoscenza e comprensione*” e/o “*prassi - conoscenza e comprensione applicate*” - possano essere una chiave per l’assegnazione di un livello alla maggior parte dei programmi.

Per quanto riguarda la progettazione dei percorsi di apprendimento a partire dagli esiti precedentemente definiti, appare interessante un documento con cui ancora la SQA - organismo che si occupa della dimensione professionale dei titoli, “*fornisce informazioni dettagliate specifiche tecniche per l’uso da parte di chi progetta e controlla Unità, Corsi, ecc..*”

L’esempio qui riportato riguarda anche in questo caso le Skill<sup>35</sup> afferenti alla Comunicazione di base. La descrizione, al livello di accesso, è stesa per punti, con un graduale approfondimento verso i dettagli relativi alle evidenze e al contesto, ed il suggerimento di relativi compiti

#### *Comunicazione verbale*

##### Skill Generale

Produrre e rispondere a una comunicazione molto semplice per via orale.

##### Skill specifiche

- esprimere almeno un elemento molto semplice informazione, opinione o idea
- utilizzare una gamma adeguata di strutture della lingua parlata
- tener conto della situazione e del pubblico durante la consegna
- Tenere conto dei contributi degli altri

##### Ulteriori informazioni sulle Skill specifiche

Il candidato deve:

- partecipare a una interazione molto semplice con una o più persone - questa di solito consisterà in una breve discussione su un argomento molto semplice, familiare
- usare linguaggio che l’ascoltatore/gli ascoltatori comprende/comprendono. Ci possono essere punti deboli nell’uso del vocabolario, registro, e costruzioni da parte del candidato, ma questi non dovrebbero impedire la comunicazione con gli altri
- nel complesso, parlare a voce alta abbastanza permettendo agli ascoltatori di ascoltare
- occasionalmente fa un uso appropriato delle convenzioni non verbali - ad esempio, stabilisce un contatto visivo appropriato una o due volte, fermandosi nei momenti opportuni
- rispondere adeguatamente ad altri - ad esempio ripetendo informazioni o rispondendo ad una domanda

##### Esempi di attività possono comprendere:

- rispondere a suggerimenti molto semplici fatti per cambiare qualcosa
- manifestare accordo o disaccordo rispetto ad un punto di vista espresso in modo semplice
- fornire dati personali quali nome e indirizzo ad un altro soggetto in risposta a una domanda molto semplice
- raccontare una barzelletta molto semplice

<sup>35</sup>

[http://www.sqa.org.uk/files\\_ccc/CommunicationCoreSkillsFrameworkV1.pdf](http://www.sqa.org.uk/files_ccc/CommunicationCoreSkillsFrameworkV1.pdf)

Rubrica di competenza (livello 2): la cella inferiore contiene una serie di esempi di **compiti** legati all'esito di apprendimento, dai quali è possibile ricavare il nucleo dell'attività da progettare.

Oral Communication	SCQF 2
<p><b>General skill</b>                      Produce and respond to a very simple oral communication.</p>	
<p><b>Specific skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Convey at least one very simple item of information, opinion, or idea</li> <li>◆ Use an adequate range of spoken language structures</li> <li>◆ Take account of situation and audience during delivery</li> <li>◆ Take account of the contributions of others</li> </ul>	
<p><b>Further information on the specific skills</b>                      The candidate must:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ take part in a very simple interaction with one or more people — this will usually be a brief discussion on a very simple, familiar topic</li> <li>◆ use language that the listener(s) understand(s). There may be weaknesses in the candidate's use of vocabulary, register, and sentence structures, but these should not prevent communication with others</li> <li>◆ in the main, speak loudly enough for listeners to hear</li> <li>◆ occasionally use appropriate non-verbal conventions — eg make appropriate eye contact once or twice, pausing at appropriate points</li> <li>◆ respond to others appropriately — eg by repeating information or answering a question</li> </ul>	
<p><b>Examples of tasks might include:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ responding to very simple suggestions made to change something</li> <li>◆ agreeing or disagreeing with a very simply expressed point of view</li> <li>◆ giving personal details such as a name and address to another person in response to a very simple question</li> <li>◆ telling a very simple joke</li> </ul>	

### CORTV: dalle competenze al canovaccio all'Unità di apprendimento

Mentre in Scozia, una volta stabiliti i livelli, sembra essere ricavato quasi deduttivamente il progetto formativo, dettagliato e corrispondente al risultato atteso, il CORTV procede con un approccio più ampio e flessibile, prospettando all'équipe/consiglio di classe di delineare un Piano formativo, all'interno del quale collocare le Unità di Apprendimento.

*“un quadro di riferimento unitario circa le esperienze che connotano il percorso formativo dell'anno: un Piano formativo/canovaccio, uno strumento che rappresenta le esperienze che, nel corso dell'anno, sono in grado di suscitare un rapporto degli studenti con il sapere in termini affettivi*

*(curiosità, legame, fascino) e concreti (utilità, scoperta) e di sollecitare l'identificazione con la scuola.*

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

L'Unità di Apprendimento si configura quindi come

*struttura di base dell'azione formativa, [...] insieme di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, attraverso una mobilitazione diretta su compiti che conducano a prodotti veri e propri di cui egli possa andare orgoglioso e che possano costituire oggetto di una valutazione più autentica. [...] Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indicante le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente.*

Appare evidente il legame con la rubrica della competenza

*In tal senso, ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento. [...] l'UdA esprime una pedagogia dei compiti che mira alla capacità di "costruzione" e alla "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta attraverso prodotti concreti ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso.*

Sulla base di tali presupposti, il COR TV, nel sottolineare la necessità del coinvolgimento diretto degli studenti, individua due strumenti:

- *un documento di consegna agli studenti da cui risulti chiaro ciò che viene loro richiesto, le risorse ed i tempi, i criteri di valutazione;*
- *l'autovalutazione da parte dell'allievo il cui esito è a sua volta valorizzato dagli insegnanti in quanto esprime la sua capacità di riflessione costituendo in tal modo un fattore di apprendimento più elevato (apprendere dall'esperienza, imparare ad imparare) definito solitamente con il termine "meta competenza"<sup>36</sup>.*

Per ogni situazione di apprendimento nella progettazione va quindi prevista, da un lato, la presentazione dell'azione e una griglia in cui lo studente può indicare il livello dei risultati raggiunti.

Si riporta un esempio di rubrica di autovalutazione relativa ad un'Unità di Apprendimento, messo a disposizione da un testimone intervistato nell'ambito della ricerca.<sup>37</sup>

<sup>36</sup> <http://www.cortv.net/Lists/Documenti%20pubblici/Attachments/1/Linee%20Guida%20Definitive%20nov%202007.zip>, p. 24

<sup>37</sup> Strumento fornito da una scuola della rete CORTV

### Rubrica di autovalutazione

Unità di Apprendimento:

Controllo dimensionale di un elemento interno (foro) di un organo meccanico da produrre in serie.

+	<i>Eccellente</i>	<input type="checkbox"/>	Ho compreso con chiarezza il compito richiesto
		<input type="checkbox"/>	Ho impostato il lavoro in modo preciso e razionale
		<input type="checkbox"/>	Ho potuto valorizzare pienamente le mie conoscenze
		<input type="checkbox"/>	Ho svolto il compito in modo pienamente autonomo
		<input type="checkbox"/>	Ho completato il compito introducendo ulteriori elementi rispetto a quelli minimi
		<input type="checkbox"/>	Ho collaborato intensamente con i compagni
		<input type="checkbox"/>	Ho raggiunto buoni risultati
		.....	
	<i>Adeguate</i>	<input type="checkbox"/>	Ho compreso il compito richiesto
		<input type="checkbox"/>	Ho impostato il lavoro senza difficoltà
		<input type="checkbox"/>	Ho utilizzato le mie conoscenze
		<input type="checkbox"/>	Ho svolto il compito in modo autonomo
		<input type="checkbox"/>	Ho potuto collaborare positivamente con i compagni
		<input type="checkbox"/>	Ho completato il compito
		<input type="checkbox"/>	I risultati sono positivi
		.....	
	<i>Parziale</i>	<input type="checkbox"/>	Ho fatto fatica a comprendere il compito
		<input type="checkbox"/>	Mi sono trovato in difficoltà nell'organizzare il lavoro
		<input type="checkbox"/>	Ho utilizzato un contenuto di conoscenza scarso
		<input type="checkbox"/>	Ho chiesto molte volte spiegazioni ed aiuti
		<input type="checkbox"/>	Ho contribuito poco al lavoro di gruppo con i compagni
		<input type="checkbox"/>	Ho completato solo parzialmente il compito
		<input type="checkbox"/>	Ho raggiunto parzialmente i risultati previsti
		.....	

Segna le indicazioni che meglio identificano la tua preparazione

ECCELLENTE     ADEGUATA     PARZIALE

### Scozia: auto-valutazione per apprendere

Rispetto alla considerazione della necessità di coinvolgimento dello studente contenuta nelle Linee Guida del CORTV, risulta in sintonia l'affermazione contenuta nella sezione del sito del LST scozzese, dal titolo *“Supportare l'apprendimento”*<sup>38</sup>, in cui si evidenzia la stretta correlazione tra la valutazione, in particolare l'auto-valutazione e l'apprendimento:

*“La valutazione è parte integrante dell'apprendimento e dell'insegnamento quotidiano. La ricerca ha dimostrato che gli studenti apprendono meglio quando:*

<sup>38</sup> <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/assessmentandachievement/acrosslearning/supportinglearning.asp>

- **Capiscono chiaramente** che cosa si sta cercando di imparare, e che cosa ci si aspetta da loro
- È dato un giudizio circa la qualità del loro lavoro e che cosa possono fare per renderlo migliore
- Si suggerisce come fare per apportare miglioramenti
- Sono pienamente coinvolti a decidere che cosa deve essere fatto successivamente, e chi può dare aiuto se ne hanno bisogno.

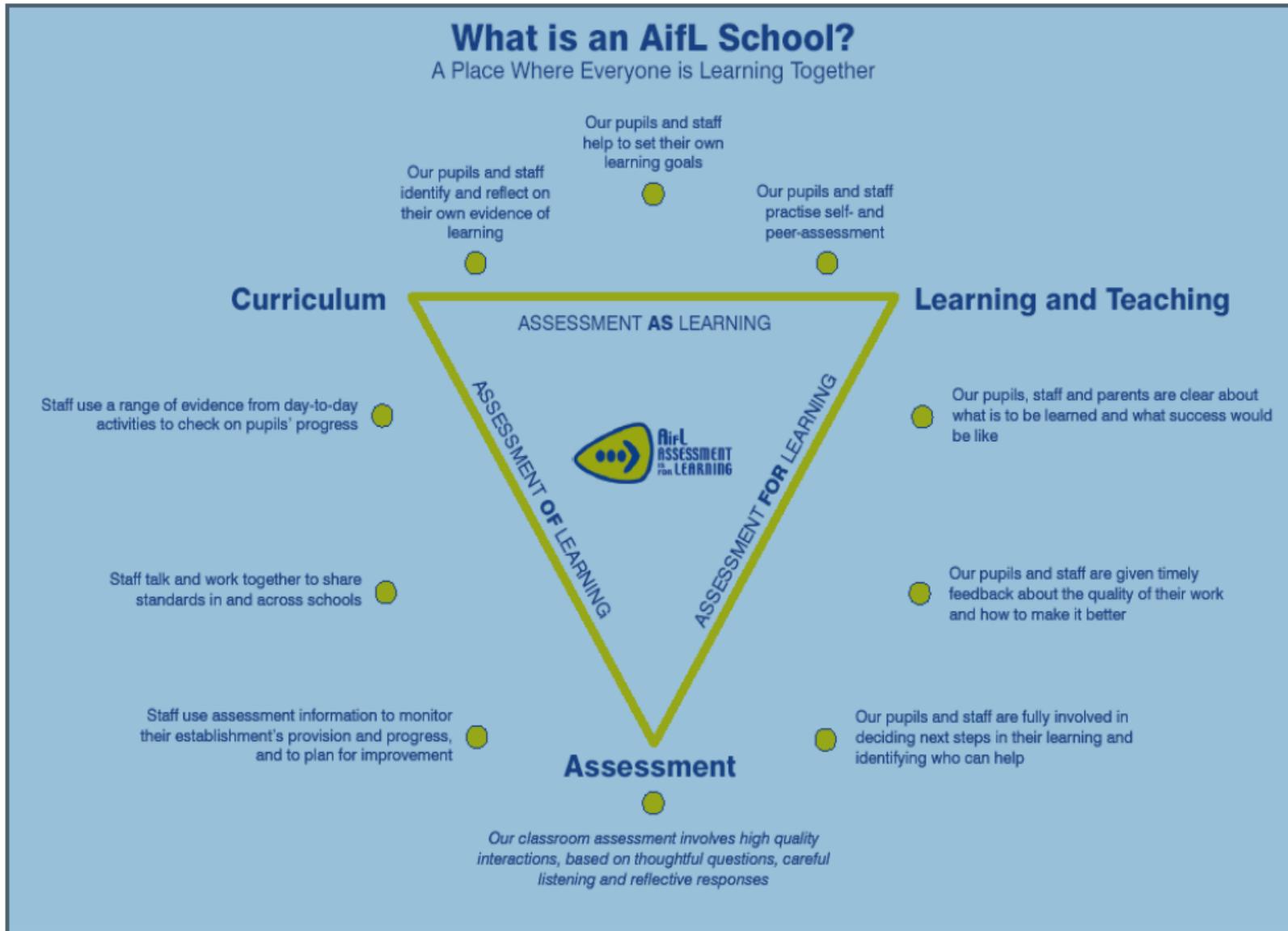
Quando l'insegnamento è stato progettato per permettere alla persona di concentrarsi su questi principi generali sulla valutazione, possono cominciare a sviluppare una capacità di apprendimento autonomo.

Si definiscono quindi le strategie per raggiungere questo traguardo

- **“la qualità delle interazioni:** possibilità di discutere il loro apprendimento individuale con un membro del personale, o con i loro coetanei. Sono utilizzate strategie per promuovere un maggiore coinvolgimento dei giovani nel loro apprendimento, favorito dall'opportunità di dialogare con le persone e dalle discussioni in gruppo
- **criteri di condivisione:** per aiutare gli studenti a capire e quindi valutare il tipo di lavoro e gli esiti che si possono attendere. È importante garantire che i criteri siano espressi in un **linguaggio accessibile** al discente. I dati di ricerca suggeriscono anche che gli alunni sono più propensi a comprendere come funzionano e a utilizzare criteri di successo se sono stati coinvolti nel decidere quali dovrebbero essere. Può anche essere utile discutere esempi di lavori che soddisfano (o no) i criteri
- **feedback:** per un apprendimento efficace è necessario fornire consigli costruttivi, che gli studenti possano leggere, per regolarsi in base ad essi
- **il coinvolgimento attivo dei discenti nella valutazione** può aiutarli ad imparare a riflettere sul loro apprendimento e ad individuare dove hanno bisogno di migliorare.

L'approccio sistemico al processo di insegnamento - apprendimento, valutazione - autovalutazione è rappresentato graficamente in modo efficace nell'immagine sottostante:

## Triangolo del programma “Assessment is for learning”





Unione europea  
Fondo sociale europeo

**RVC** RETE VENETA PER LE  
COMPETENZE  
Coordinamento Reti  
Progetti FSE 1758



Garbin

MINISTERO DEL LAVORO,  
Della SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI  
Direzione Generale per le Politiche  
per l'Orientamento e la Formazione



REGIONE DEL VENETO

L'obiettivo del coinvolgimento, come si è visto precedentemente, prevede che la stessa rubrica con la specificazione dei livelli sia consegnata allo studente, per guidarlo ad una riflessione sul proprio percorso formativo.

## PROGETTAZIONE DEI PERCORSI DI APPRENDIMENTO. STRUMENTI E METODI

### Modello CORTV: le Unità di Apprendimento

Rispetto ai documenti, appare dettagliata, per l'operatore, la strumentazione per la progettazione dell'Unità di Apprendimento<sup>39</sup> (UdA) elaborata dal CORTV. Questa, attraverso una griglia - una specie di promemoria per il docente o, meglio, per il gruppo dei docenti coinvolti -, consente di visualizzare tutti gli elementi necessari perché l'intervento possa costituirsi effettivamente come esperienza *sempre* caratterizzata da

*“compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indicante le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che gli è chiesto di mobilitare per diventare competente.”*

La griglia, alla luce di ulteriori confronti e riflessioni, è stata in seguito ulteriormente sviluppata.

### - Un punto di attenzione: l'impatto sugli operatori

Appare importante l'attenzione all'impatto di tale strumento sugli operatori, appare utile, in previsione del coinvolgimento dei Consigli di classe nella sperimentazione da effettuare nella seconda fase, riportare il commento del prof. Luciano Caia, intervistato da un ricercatore del gruppo:

*La documentazione cartacea è troppo pesante. Bisogna snellirla altrimenti i docenti rifiutano la sperimentazione.*

*Nel nostro Istituto è stato adottato un modello semplificato per la progettazione delle UdA e questo viene realizzato solo per le UdA interdisciplinari.*

*Le UdA che coinvolgono una sola disciplina o poche discipline sono documentate dal docente sul proprio registro.*

Si osserva che, riguardo agli strumenti prodotti all'interno del sistema scozzese non sono disponibili valutazioni relative alla questione qui affrontata.

Si riporta di seguito lo schema di Unità di apprendimento elaborato dal CORTV.

---

39

**UNITÀ DI APPRENDIMENTO**

<i>Denominazione</i>	
<i>Compito - prodotto</i>	
<i>Obiettivi formativi</i>	
<i>Competenze mirate</i>	
<i>Obiettivi specifici di apprendimento</i>	
<i>Utenti</i>	
<i>Prerequisiti</i>	
<i>Periodo di applicazione</i>	
<i>Sequenza in fasi</i>	
<i>Tempi</i>	
<i>Metodi</i>	
<i>Strumenti</i>	
<i>Risorse umane e relativi compiti</i>	
<i>Esperienze</i>	
<i>Criteri e modalità di valutazione</i>	

### Modello scozzese: guida per i tutor

Per quanto si è ad oggi potuto/saputo trovare in rete, l'approccio scozzese alla concreta applicazione dei principi enunciati nella

realizzazione dell'Unità appare più pragmatico. I docenti e tutor hanno a disposizione, direttamente *on line*, guide, supporti e risorse da utilizzare per l'attività didattica<sup>40</sup>. Tuttavia non si è trovato uno strumento simile alla griglia delle Unità di apprendimento.

Nel sito della Scottish Qualification Authority - il cui approccio si distingue da quello proposto nelle pagine curate dal LTS -, guardando nella sezione dedicata alle *Core Skills*, si sono trovate guide per i tutor, in cui si forniscono indicazioni per l'attuazione dei corsi finalizzati al conseguimento della certificazione. Lo stile espositivo è lineare, non sotto forma di griglia, ma articolato in domande e risposte.

Ad esempio, rispetto alla core skill "*lavorare con gli altri*" il tutor trova immediatamente il messaggio che precisa il senso della comunicazione

*Queste note presuppongono che non conosci nulla su 'Lavorare con gli altri' o su questo pacchetto. Esse sono scritte come FAQ - Domande frequenti - con le risposte*

Tra le domande che dovrebbe porsi il docente sul modo di procedere, questa appare significativa:

**D. Che cosa posso fare per prepararmi ad insegnare questo modulo "Lavorare con gli altri"?**

*R. Leggi i dettagli sull'Unità per il livello del corso "Lavorare con gli altri" che ti sei proposto di insegnare. Questo ti darà un'idea di che cosa si attenda la SQA e di quali siano le tue responsabilità. Sarebbe inoltre una buona idea leggere le specifiche per l'unità di livello superiore e inferiore, dato che gli studenti potrebbero raggiungere un livello superiore o inferiore. Scorri la descrizione del corso e scegli le parti che ti parrebbe opportuno usare con i tuoi studenti<sup>41</sup>*

**D. Mi dica un po' di più sul corso.**

*R. Ogni livello inizia con due 'rompighiaccio' per aiutare gli studenti a conoscersi. Il primo rompighiaccio di solito coinvolge gli studenti in interviste reciproche per trovare alcune informazioni di base come il loro cibo preferito o il luogo di vacanza preferito. Il secondo è di solito un po' più di inventiva ed è progettato per rivelare un po' di più sulla loro personalità. Per esempio, in Access 3, gli studenti sono invitati a decidere che tipo di animale vorrebbe essere e perché.*

*I rompighiaccio sono seguiti da qualche intervento del docente per esplorare l'idea di lavorare insieme in gruppi. I "blocchi" di insegnamento quasi tutti contengono qualche tipo di esercizio interattivo per gli studenti da effettuare individualmente o in gruppo. Agli studenti è poi dato di scegliere tre webquests. Queste pratiche di webquests danno loro l'opportunità di lavorare attraverso un progetto insieme - sono una prova generale per la valutazione dei progetti.*

<sup>40</sup> <http://www.ltscotland.org.uk/nq/resources/weblinksdirectory/directory.asp?strSearchNode=Nation%20Qualifications%20Core%20Skills%20%28NQ%29>

<sup>41</sup> [http://www.ltscotland.org.uk/Images/wwoacc3tutorguide\\_tcm4-117933.doc](http://www.ltscotland.org.uk/Images/wwoacc3tutorguide_tcm4-117933.doc)

*Gli studenti sono invitati a completare "una check list su se stessi", strumenti che li incoraggiano a registrare i loro sentimenti in merito al progetto - sul modo in cui hanno lavorato, su quello di cui erano contenti, e così via. Questo offre loro l'opportunità di praticare la scrittura del giornale di bordo.*

In questa parte si considerano, sempre utilizzando questa forma, sia i contenuti, sia le metodologie, sia infine gli strumenti.

La presentazione del corso avviene attraverso un elenco di unità

Introduzione al percorso "Lavorare con altri"  
Lavorare con gli altri: Accesso 3  
I Contenuti del "pacchetto" Studente:  
Parte 1: Lavorare con gli altri - Di cosa si tratta?  
Parte 2: Rompighiaccio  
Parte 3: Che animale sei?  
Parte 4: Quiz Fiducia  
Parte 5: Lavorare con gli altri o lavorare da solo  
Parte 6: Che cosa rende una buona squadra?  
Parte 7: Webquest 1 - uscire con gli amici  
Parte 8: Webquest 1 - I soldi per una buona causa  
Parte 9: Webquest 1 - Help! Siamo vittime di bullismo!  
Parte 10: Scelta e definisci un progetto  
Parte 11: Chi, Cosa, quando, dove, perché e come?  
Parte 12: Ricerca di informazioni  
Parte 13: Pianificazione dei tempi  
Parte 14: Tenere traccia  
Parte 15: misurare il successo - come abbiamo fatto?  
Parte 16: Modalità di compilazione del tuo Giornale di bordo  
Parte 17: Webquest 2 - Divertimento con Fundraising  
Parte 18: Webquest 2 - pacchetto di accoglienza per un nuovo studente  
Parte 19: Webquest 2 - Catering per un VIP  
Parte 20: Fiducia Quiz - pronto per ripartire  
Parte 21: Borsa degli attrezzi e Diario di bordo

## **STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE**

### **CORTV: griglia di valutazione della competenza**

Nelle Linee Guida del CORTV si mettono a disposizione dei docenti una serie di strumenti per la valutazione delle competenze e la loro certificazione, di cui si riporta un esempio.

**Griglia di valutazione della competenza:**

Studente \_\_\_\_\_

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

Oggetti della valutazione

Attività
Esperienze
Azioni

<b>Valutazione</b>	
<b>Note</b>	

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

Data \_\_\_\_\_

Della distanza dai tradizionali dispositivi, per l'assegnazione di voti o di punteggi è necessario tenere opportunamente conto nella seconda fase di sperimentazione degli strumenti nelle scuole.

## Scozia: una guida per effettuare la valutazione dei risultati

Nella sua *Guide to Assessment*<sup>42</sup>, per effettuare la valutazione in vista dell'assegnazione di una qualifica, la SQA definisce il percorso con cui l'esaminatore giunge alla valutazione. Si osserva, seppure nella forma schematica, la riproposizione di concetti e di metodi presenti negli strumenti, nei documenti e nelle dichiarazioni riguardanti l'approccio al processo di insegnamento - apprendimento promosso dai due organismi governativi, LTS e SQA.



Tutte le espressioni e le implicazioni di questa sequenza sono illustrate nel dettaglio.

In particolare, per quanto riguarda la fase della selezione degli strumenti, in una tabella si elencano le diverse tipologie e le corrispondenti modalità con cui è possibile effettuare la valutazione.

Ognuno degli strumenti in elenco è descritto nella sua struttura, nel suo uso e nei contesti, nelle sue varianti. In tal modo si favorisce la consapevolezza dell'esaminatore nella scelta delle modalità per riconoscere gli apprendimenti.

<sup>42</sup> [http://www.sqa.org.uk/sqa/files\\_ccc/GuideToAssessment.pdf](http://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/GuideToAssessment.pdf)

Strumento	Osservazione	Valutazione del prodotto	Interrogazione
domande con risposta alternativa			x
Spiegazione / questioni da esaminare			x
Compiti	x	x	x
Prove orali			x
Casi di studio	x	x	x
domande Cloze (a risposta nascosta)			x
domande di completamento			x
Dissertazioni		x	x
attività espressive	x	x	x
domande a risposta estesa			x
Griglia di domande			x
Domande con corrispondenze			x
Domande a scelta multipla			x
domande a risposta multipla			x
domande orali			x
Esercitazioni pratiche	x	x	
esposizioni di carattere professionale	x	x	x
Progetti	x	x	x
Set di strumenti per saggiare la padronanza di conoscenze/abilità			x
domande a risposta limitata			x
Giochi di ruolo	x		
Tecniche di self-report			
◆ Diario di bordo		x	x
◆ Interviste personali	x		x
◆ Questionari			x
Simulazioni	x	x	x
domande a risposta breve			x
domande strutturate			x

A titolo di esempio si riporta la descrizione del “Progetto”, utilizzato come strumento di valutazione.

### **Progetti**

*Un progetto è un qualsiasi esercizio o di indagine, in cui i vincoli di tempo sono stati allentati. I progetti sono pratici e più aperti rispetto ai compiti. Essi possono essere affrontati singolarmente o in gruppo. Di solito implicano che una parte significativa del lavoro sia svolto senza stretta supervisione, anche se l'esaminatore può fornire orientamento e sostegno. Essi hanno un orizzonte temporale più esteso, anche se sono ancora legati al tempo.*

*La scelta del progetto può essere diretta dal compilatore, in genere, fornendo allo studente un argomento o una sintesi come base per le indagini.*

### **Uso**

*I progetti forniscono l'opportunità di accorpare la valutazione di una vasta gamma di competenze e di integrare le diverse attività all'interno e, nel contempo, attraverso le unità. Sono particolarmente indicati per la valutazione dei risultati di apprendimento che abbiano a che vedere con analisi, sintesi e valutazione. I progetti sono più efficaci quando gli studenti interessati sono già in possesso delle competenze necessarie per pianificare, accedere alle risorse materiali e stendere relazioni per iscritto.*

### **Vantaggi**

- ◆ può aggredire una vasta gamma di competenze cognitive e pratiche di ordine elevato
- ◆ offre allo studente la possibilità di dimostrare iniziativa personale
- ◆ può fornire l'opportunità di integrare la valutazione con una serie di risultati

### **Limitazioni**

- ◆ difficoltà di valutare le prestazioni individuali con le ricerche di gruppo
- ◆ difficoltà di valutare le competenze ad alta inferenza come originalità, impegno, iniziativa
- ◆ può richiedere molto tempo per lo svolgimento e la valutazione
- ◆ può essere difficile garantire che il progetto sia opera autentica del singolo
- ◆ l'affidabilità può essere difficile da raggiungere, a causa della quantità di approcci che gli studenti potrebbero adottare i loro progetti

### **Caratteristiche significative per la costruzione**

- ◆ la sintesi iniziale dell'argomento deve essere chiaramente definita e concordato con gli studenti.
- ◆ la sintesi iniziale dell'argomento dovrebbe suggerire le varie fasi del progetto che potrebbero includere le seguenti, in una forma o in un'altra:
  - Pianificare il progetto
  - Elaborare l'indagine delle strategie
  - Svolgere l'inchiesta
  - Analizzare i risultati
  - Relazionare sulle conclusioni
- ◆ Una lista di controllo deve essere sviluppata, definendo i risultati da conseguire e le norme da prevedere nei progetti degli studenti. Ciò contribuirà a garantire che la valutazione sia valido e affidabile e che i requisiti della prova siano soddisfatte.

## TERZA SEZIONE

### GLI APPRENDIMENTI E IL LORO RICONOSCIMENTO LE INTERVISTE E IL VIAGGIO DI RICERCA



### NOTE IN PROGRESS

cura di Daniela Sartori e Linda Zannoni (per l'esperienza CORTV)  
a cura di Enrica Ferrari (per l'esperienza ITCG RUFFINI - Imperia)

## Metodologia

I progetti relativi alla rete veneta per le competenze hanno svolto la ricerca e l'analisi delle buone pratiche sulla base di una metodologia comune, caratterizzata dai seguenti elementi:

- A) La ricerca documentaria si è concentrata su due *prodotti chiave*:
1. Individuare almeno un *modello di curriculum per competenze* per ogni specifico ambito/settore e/o indirizzo che possa fungere da elemento di paragone per l'elaborazione della proposta curricolare del progetto;
  2. Individuare almeno un modello di valutazione basato sul principio della attendibilità, così da fornire suggerimenti utili per l'elaborazione delle prove esperte in riferimento alle competenze traguardo (meglio se strutturate per blocchi di competenze omogenee).
- B) Si è utilizzata per tutte le ricerche e l'analisi delle buone pratiche la seguente scaletta di argomenti da considerare, avente come centro materiali effettivamente utilizzati in esperienze formative reali:

<b>Istituzione</b>	Va indicata l'istituzione scolastica o formativa presso cui si svolge l'attività cui si riferiscono i materiali (curricolo, valutazione) individuati Indicare anche la fascia di età per l'accesso e la durata del percorso
<b>Titoli di studio e loro valore</b>	Specificare i titoli di studio rilasciati al termine del percorso ed il loro valore dal punto di vista dell'assolvimento dell'obbligo, della continuità degli studi, dell'ingresso nel mondo del lavoro
<b>Modello di curriculum</b>	Indicare se siamo di fronte ad un curriculum per competenze (nazionale, regionale, con riferimento europeo) oppure ad un misto tra programma e curriculum
<b>Modello didattico</b>	Specificare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- il modo in cui si articola l'attività formativa (moduli, corsi, materie...),</li> <li>- come viene coinvolto lo studente (percorso standard, percorso personalizzato variando il quadro standard, gestione autonoma del proprio curriculum)</li> <li>- la connotazione prevalente dell'attività didattica (docenza frontale + verifica, laboratori tecnologici, laboratori diffusi, corsi con tesine...)</li> </ul>
<b>Modello valutativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicare in che modo viene garantita l'attendibilità della valutazione: con il portfolio, con prove standard.</li> <li>- Indicare come viene formulato il "valore" circa la padronanza dello studente: voti, lettere, giudizi, livelli con rubriche...</li> <li>- Indicare l'autorità che si fa garante della valutazione (autorità centrale, autorità locale, istituzione scolastico-formativa con accordi di rete, ente terzo specializzato)</li> </ul>
<b>Modello certificativo</b>	Indicare come vengono certificate le competenze padroneggiate dagli studenti : formato, allegati e/o riscontri

C) Infine si è cercato di coordinare gli ambiti della ricerca e della rilevazione delle buone pratiche distinte per contesti e riferimenti oltre che per oggetti di interesse.

### **Le interviste e il viaggio, in sintesi**

Nel'ambito della ricerca sono state previste alcune interviste e un viaggio, con l'obiettivo di cogliere aspetti non rilevabili attraverso l'analisi della documentazione, oltre a verificare nel concreto l'impatto sui docenti e sulle scuole conseguente all'attuazione, anche parziale, di percorsi di apprendimento centrati sulle competenze.

Le interviste sono state effettuate in riferimento alle esperienze

- del Coordinamento per l'orientamento di Treviso (CORTV), all'interno del quale è stato elaborato il modello che rappresenta il riferimento principale per il progetto "Rete di competenze". Sono stati individuati testimoni significativi della rete: una dirigente, responsabile del coordinamento provinciale, e due docenti, che hanno direttamente partecipato alla progettazione degli strumenti e delle attività, per poi applicarli concretamente. È stato inoltre intervistato un docente di un Liceo Scientifico paritario della provincia di Treviso, non coinvolto, per quanto risulta, nelle stesse attività formative, la cui testimonianza può essere utile per saggiare l'impatto del progetto nel territorio. Va aggiunto che l'insegnamento delle lingue, in particolare l'Inglese, rappresenta per quel docente un elemento favorevole, dato l'uso ormai consolidato del Quadro Europeo delle lingue
- dell'ITCG "Ruffini" di Imperia, istituto segnalato dal CTS per la sua esperienza nel campo oggetto di indagine. Diversamente dal caso trevigiano, l'istituto sta cominciando ora a porre le basi per il lavoro di rete, relativamente alla realizzazione di progetti di Alternanza scuola-lavoro. L'approccio al tema delle competenze è avvenuto nell'ambito di una partnership dell'Istituto Tecnico ligure con un Centro di Formazione Professionale, con il quale ha costruito percorsi integrati che si concludono con certificazioni e/o una qualifica.

Al di là dei numerosi spunti, oltre che delle risorse, scaturiti da queste indagini, appare trasversalmente la valutazione positiva sulle innovazioni che l'adozione di un approccio alla valutazione per competenze porta inevitabilmente con sé, con il coinvolgimento attivo dello studente. Tuttavia sembra di potere osservare che la valutazione autentica non si fonda solamente sul presupposto "esito di apprendimento", anche se questo rappresenta uno stimolo all'innovazione e che si deve prestare costante attenzione per non ricadere nella tendenza a valutare la prestazione, in senso tecnico.

## **GLI APPRENDIMENTI E IL LORO RICONOSCIMENTO**

### **LE INTERVISTE**



### **L'ESPERIENZA DEL C.O.R.TV E DELLE SCUOLE DELLA PROVINCIA DI TREVISO**

*A cura di Daniela Sartori e Linda Zannoni*

## LIVELLO PROVINCIALE

### Intervista a Franca Da Re

*Dirigente Scolastica, responsabile dell'Unità Interventi Educativi  
Ufficio Scolastico Provinciale di Treviso.*

#### **1. In quale ruolo ha sperimentato la didattica per competenze?**

In qualità di coordinatore della formazione dei docenti della provincia.

#### **2. Quali istituti hanno partecipato?**

Sono stati coinvolti nella formazione la maggioranza degli istituti superiori della provincia.

#### **3. Come viene progettato un piano formativo curricolare basato sulle competenze?**

Dev'essere formulato un curricolo che preveda l'enunciazione delle competenze da sviluppare come risultati d'apprendimento, articolate in abilità e conoscenze. Vanno quindi predisposti dei percorsi didattici modulari che prevedano approcci di tipo induttivo, esperienziale, improntati a tutoraggio tra pari e apprendimento cooperativo; vanno strutturate delle unità formative (all'interno di una o più discipline) che affidino dei compiti significativi a gruppi o a singoli allievi. I compiti devono essere assolti dagli allievi in autonomia e con assunzione di responsabilità sul processo e sul risultato. La didattica quotidiana deve utilizzare mediatori differenti e prevedere spazi e tempi per la discussione, l'apprendimento induttivo, la cooperazione.

#### **4. Quali le responsabilità dei diversi organi collegiali ?**

Il Collegio dei Docenti ha la responsabilità di deliberare il curricolo, i criteri generali per la verifica e la valutazione; articolato per dipartimenti, deve redigere materialmente il curricolo sulla base dei risultati d'apprendimento richiesti dalle Indicazioni nazionali; formulare prove di verifica e valutazione condivise, dare indicazioni sui percorsi da realizzare

Il Consiglio di Classe ha la responsabilità di contestualizzare il curricolo nel gruppo classe; in particolare spetta all'intero Consiglio la formulazione di percorsi sulle competenze metodologiche e sociali e civiche, che, per loro natura, sono pervasive e intersecano tutte le altre. Il Consiglio può anche articolare Unità di apprendimento che coinvolgono

più o tutti i docenti; inoltre propone e realizza percorsi di alternanza scuola lavoro la cui valutazione è collegiale.

I singoli docenti hanno il compito di articolare, sempre nella prospettiva della competenza, i propri percorsi didattici in modo da favorire nell'allievo l'apprendimento di competenze, attraverso le strategie che sono state sopra enunciate.

#### **5. In che modo l'autonomia scolastica incide sulla progettazione del piano formativo? L'autonomia permette di modificare (aggiungere o togliere) traguardi formativi?**

L'autonomia scolastica consegna proprio alla scuola la responsabilità del curriculum. I risultati d'apprendimento fissati a livello nazionale non si possono togliere; come però vengono perseguiti, con quali saperi essenziali, con quali metodologie, è compito dei colleghi dei docenti. Naturalmente, nella flessibilità dei percorsi, invece, si possono aggiungere risultati d'apprendimento o curvare quelli nazionali su particolari richieste dei profili d'uscita intrapresi.

#### **6. In che modo sono definiti i risultati di apprendimento ?**

I risultati d'apprendimento sono definiti a livello nazionale dai **Regolamenti** come competenze; le linee guida ministeriali di prossima emanazione articoleranno i risultati in abilità e conoscenze. È compito dei colleghi dei docenti definire i livelli di padronanza delle competenze sul modello EQF e articolare i percorsi per perseguire i risultati.

#### **7. Come si sviluppa in prevalenza la didattica (Cambiamenti sul piano organizzativo e metodologico)?**

I cambiamenti sono organizzativi e metodologici. L'ottica non è più incentrata sui contenuti di insegnamento, ma sulle competenze in apprendimento. Si sposta dal docente all'allievo o, meglio ancora, sull'interazione allievo/docente/oggetto d'apprendimento.

Come si diceva sopra, sul piano organizzativo, vanno pensati spazi e tempi per esperienze significative anche in ambito lavorativo, lavori di gruppo, attività laboratoriali; vanno ovviamente scelti i contenuti essenziali alla costruzione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze; va adottata una didattica versatile ed eclettica, che tenda alla problematizzazione e utilizzi mediatori diversi.

#### **8. Come si realizza la valutazione?**

La valutazione della competenza nei suoi aspetti di mera abilità e conoscenza può essere condotta con gli strumenti tradizionali; l'aspetto peculiare della competenza, intesa come "sapere agito", capacità di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali per risolvere problemi e gestire situazioni in contesti significativi, con autonomia e responsabilità, può essere valutata solo se gli alunni vengono messi in condizione di agire in questo modo, ovvero attraverso l'affidamento e la

realizzazione di “compiti significativi”. Gli alunni vengono osservati durante il processo di realizzazione su dimensioni metodologiche, cognitive, relazionali e comportamentali e viene quindi valutato il prodotto nella sua completezza, pertinenza, ricchezza, ecc. La valutazione di più compiti, le osservazioni ripetute, le informazioni provenienti dalle verifiche tradizionali, forniscono una serie di informazioni che, incrociate, dovrebbero dare ai docenti la possibilità di attribuire all’allievo il relativo livello di padronanza individuato secondo il modello EQF.

#### **9. Come si verificano le competenze relazionali?**

L’aspetto relazionale fa parte della competenza in senso stretto. Non esiste competenza alcuna senza che vi sia l’aspetto relazionale. La gestione della relazione è una dimensione da osservare dentro lo svolgimento dei compiti. Se invece intendiamo come si valutano le competenze sociali e civiche, al pari delle altre, esse devono essere formulate in termini di risultati di apprendimento, articolate in abilità e conoscenze e osservate. Ovviamente la valutazione delle competenze sociali e civiche può avvenire solamente mediante l’osservazione dell’allievo nelle diverse situazioni. Anche per le competenze sociali e civiche vanno formulati i livelli di padronanza.

#### **10. Gli allievi sono coinvolti nell’autovalutazione?**

L’autovalutazione è una delle dimensioni fondamentali della competenza.

#### **11. Come si garantisce l’attendibilità della valutazione?**

L’attendibilità è data dall’utilizzo di diversi strumenti e da diverse “osservazioni”; inoltre, il fatto di affidare compiti significativi, coinvolge nella valutazione più docenti, quindi anche la concorrenza di giudizi di persone diverse aumenta l’attendibilità della valutazione. Inoltre è possibile, accanto agli altri strumenti, articolare anche cosiddette prove esperte, che sono prove semistrutturate che non sollecitano solo abilità e conoscenze, ma anche capacità riflessive, di generalizzazione, di trasferimento di conoscenze, di problem solving. Un esempio di tali prove è il protocollo PISA. La prova esperta, in questo caso, può essere somministrata a gruppi anche estesi di allievi e il suo risultato essere comparato.

#### **12. Come viene espresso il giudizio di valutazione ?**

Nel nostro sistema convivono la valutazione di profitto e la valutazione di competenze.

La valutazione di profitto continua ad essere espressa in voti attribuiti a discipline; la valutazione di competenza viene espressa attraverso descrittori, articolati per livelli di padronanza, attribuiti a specifiche competenze.

### **13. Come si certificano gli apprendimenti, con quale formato ?**

A tutt'oggi esiste solo, come formato standard, quello suggerito dal Ministero per la certificazione alla fine dell'obbligo d'istruzione, che però non è su modello EQF, come richiedono invece i Regolamenti nuovi. Il formato, come modulo, può essere formulato dalla scuola. L'importante è che la certificazione riporti i descrittori secondo i livelli EQF.

### **14. Quale documentazione è necessario realizzare e conservare ?**

La documentazione, oltre alle prove tradizionali, è costituita dai "prodotti" dei compiti significativi e dalle eventuali prove esperte. Queste ultime vanno conservate, mentre non ravviserei la necessità di conservare i prodotti. Vanno invece conservate nei giornali degli insegnanti le valutazioni assegnate ai compiti significativi e i relativi criteri. Possono essere realizzate (e sarebbe buona cosa per la documentazione didattica), raccolte digitali a documentazione dei prodotti realizzati. I prodotti possono essere manufatti, eventi, realizzazioni le più varie, pubblicazioni, dossier, ecc.

### **15. La didattica per competenze richiede che i docenti lavorino in gruppo: è possibile stimare l'impegno orario per realizzare le varie fasi (progettazione, valutazione, certificazione, documentazione)?**

No, ovviamente non è stimabile, perché dipende dall'organizzazione che si dà la scuola stessa. Un considerevole investimento di tempo è quello iniziale per la redazione, attraverso i dipartimenti, del curricolo, che può essere stimata in circa 20 ore di lavoro delle commissioni. Questo è un lavoro una tantum, che negli anni successivi ci si limita a integrare, correggere, rifinire.

Poi i dipartimenti possono suggerire percorsi didattici; anche in questo caso si potrebbe stimare un investimento entro le 20 ore per anno.

Per i percorsi interdisciplinari dentro il consiglio di classe, dipende dalla complessità, dal numero di persone coinvolte, da quanti se ne vogliono realizzare durante l'anno.

### **16. Punti forti dell'esperienza**

La motivazione degli allievi, la valorizzazione della loro esperienza, la collaboratività, la riflessione, lo sviluppo di autonomia e responsabilità.

Il fatto di pensare all'apprendimento in termini di competenze, inoltre conferisce significato al sapere; altro elemento forte è che la competenza si manifesta attraverso la capacità di mobilitare i saperi per risolvere problemi, quindi il sapere per la vita e non per il sapere.

Si ricalifica il ruolo del docente come mediatore, facilitatore e regista; si potenzia la comunicazione e la collegialità nel gruppo classe.

### **17. Punti deboli dell'esperienza**

L'organizzazione rigida della scuola che non favorisce l'assunzione delle responsabilità da parte della comunità docente che è necessaria per implementare questo tipo di didattica.

Serve davvero un'assunzione di responsabilità di tipo organizzativo, deontologico, anche etico che possa superare le rigidità poste attualmente alla funzione docente.

Servirebbe inoltre, da parte dei decisori, un piano di formazione sistematico e la modificazione, appunto, del profilo della funzione docente, dotando la collegialità di concreti strumenti organizzativi per realizzarsi.

### **18. Indicazioni per la riproponibilità dell'esperienza (errori da evitare, attenzioni da garantire)**

Errori da evitare:

- pretendere di fare cose mastodontiche subito;
- pretendere a tutti i costi di avere tutti i docenti disponibili al primo tentativo.

Attenzioni:

- partire con chi ci sta;
- documentare i punti forti e farli vedere a tutti;
- coinvolgere con gradualità;
- valorizzare molto i risultati di fronte agli allievi;
- accettare di realizzare anche cose imperfette, perché se si aspetta di avere tutte le condizioni ottimali non si parte mai.
- darsi obiettivi realistici, ma che devono assolutamente essere portati a conclusione
- curare molto la documentazione.

---

A cura di *Daniela Sartori*  
docente di Matematica presso l'Ipsia Scotton di Breganze  
Breganze, aprile 2010

## II LIVELLO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

### Intervista al Prof. Paolo Forin

docente presso ISS "G. Verdi"-Valdobbiadene (TV)

#### 1. Che cosa intende per didattica per competenze?

Elaborare attività didattiche che sviluppino negli studenti la capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale

#### 2. In che senso nella sua istituzione formativa si opera per competenze?

Realizzando all'interno delle classi coinvolte progetti condivisi da diversi insegnanti (Unità di Apprendimento)

#### 3. Quali titoli di studio rilasciate al termine del percorso, e con quale valore?

Il corso di studi attuale è un indirizzo ITIS Meccanico, con il titolo conseguente.

#### 4. In che modo sono definiti i risultati di apprendimento?

Gli esiti si definiscono come capacità, da parte degli studenti, di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio/o personale

#### 5. Viene progettato un piano formativo curricolare basato su nuclei fondanti integrati di asse/disciplina e di ambito specialistico corrispondenti alle competenze individuate come mete?

All'interno dei dipartimenti di indirizzo vengono strutturati dei percorsi formativi di indirizzo tali da poter sviluppare delle unità didattiche nel gruppo classe coerenti con i programmi stessi.

#### 6. Come si sviluppa in prevalenza la didattica?

L'attività prevalente è laboratoriale, facendo espressamente riferimento alla metodologia del *learning by doing* e al costruttivismo.

#### 7. Come si realizza la valutazione?

La valutazione è un processo complesso che coinvolge sia i docenti all'interno del consiglio di classe, ma anche i tutor aziendali nei momenti di esperienza in azienda da parte degli allievi. E' di competenza dei docenti per ciò che riguarda la codifica scolastica.

#### **8. Gli allievi sono coinvolti nell'autovalutazione?**

Sì, i loro prodotti mediatici vengono presentati a tutti e vengono valutati dal gruppo classe

#### **9. Come si garantisce l'attendibilità della valutazione?**

Mediante la condivisione della valutazione con i soggetti partecipanti al progetto formativo, prima di tutto il consiglio di classe.

#### **10. Come viene espresso il giudizio di valutazione?**

Il giudizio viene chiaramente formulato dal responsabile del progetto, come portavoce del gruppo di lavoro

#### **11. Come si certificano gli apprendimenti, con quale formato?**

In codifica scolastica con un voto

#### **12. Punti forti dell'esperienza**

Moltissimi, dal punto di vista didattico:

- motivazione allievi
- relazioni tra colleghi
- gratificazioni esterne al mondo scolastico

#### **13. Punti deboli dell'esperienza**

Pesante l'impegno personale, in termini di tempo

#### **14. Indicazioni per la riproponibilità dell'esperienza (errori da evitare, attenzioni da garantire)**

- Formazione dei docenti
  - sulla didattica per competenze
  - sulle caratteristiche del contesto lavorativo esterno al mondo della scuola
  - sviluppo di progetti di Alternanza scuola lavoro

---

A cura di *Linda Zannoni*

docente di Matematica presso l'ITCG "Pasini" di Schio  
Schio, maggio 2010

## II LIVELLO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

### Intervista al Prof. Luciano Caia

*docente IPSIA "Pittoni" di Conegliano (TV) con i seguenti indirizzi: meccanico-termico, elettrico, moda.*

*Docente responsabile dell'alternanza scuola lavoro.*

#### 1. In quale ruolo ha sperimentato la didattica per competenze?

In qualità di coordinatore della formazione dei docenti dell'istituto e di docente di indirizzo nel settore elettrico.

#### 2. Mi può descrivere brevemente il percorso realizzato nel suo Istituto ?

L'Istituto Pittoni ha iniziato la formazione dei docenti sulla didattica per competenze tre anni fa. Nell'a.s. 07/08 i docenti più motivati hanno frequentato corsi di aggiornamento presso enti esterni, l'anno successivo è stato progettato un corso di aggiornamento interno di 21 ore, per gruppi formati al massimo da 15 docenti, incentrato sulla realizzazione e sull'uso di rubriche delle competenze e sulla realizzazione di Unità di apprendimento ( UdA ).

Nello stesso a.s. 08/09, sono stati individuati alcuni CdC, soprattutto delle classi prime, al cui interno operavano i docenti già formati, per sperimentare la didattica per competenze.

Questo tipo di didattica è stata attuata anche nelle classi terze e quarte coinvolte in progetti di alternanza scuola - lavoro.

Nell'anno in corso è aumentato il numero di CdC coinvolti nella sperimentazione.

#### 3. Come è stato progettato il percorso formativo : per competenze all'interno di una disciplina o di un gruppo di discipline ( asse ) o in modalità interdisciplinare ?

Nel biennio si è lavorato sulle competenze definite dalla legge Fioroni per l'obbligo scolastico. Ogni CdC ha progettato una UdA in cui erano coinvolte tutte le discipline. Per esempio, il settore moda ha progettato una visita guidata in Alto Adige. I docenti di indirizzo hanno studiato i costumi tipici, il docente di matematica ha seguito tutta la parte amministrativa, il docente di diritto ha approfondito la legislazione e l'ordinamento delle regioni a statuto speciale, ecc... Tutto il percorso è durato circa due mesi ( 30 ore ). La progettazione ha coinvolto tutto il CdC, ma la realizzazione è stata lasciata ad ogni docente che ha integrato o curvato la sua programmazione in modo opportuno per rientrare nei tempi concordati dal CdC.

#### **4. Come si sviluppa in prevalenza la didattica? Ci sono state modifiche sul piano organizzativo ?**

No, ogni docente ha lavorato all'interno del suo orario curriculare. Gli allievi sono stati divisi in gruppi con un responsabile per ogni gruppo. I gruppi hanno lavorato su temi diversi realizzando alla fine del percorso una relazione che è stata presentata a tutta la classe.

#### **5. In che modo si sono definiti i risultati di apprendimento ?**

In attesa delle linee guida nazionali, i risultati d'apprendimento sono stati definiti utilizzando le rubriche delle competenze elaborate dal Coordinamento delle reti di Treviso.

#### **6. Come si realizza la valutazione?**

Per la valutazione si sono utilizzate le griglie proposte dal Prof. Nicoli. Da queste ogni CdC ha estrapolato gli indicatori che riteneva più opportuni per la sua UdA. Da questi indicatori ogni docente ha dedotto un voto per la propria disciplina. La valutazione delle competenze trasversali ( di cittadinanza ) è stata deliberata dal CdC in base alle griglie di osservazione che ogni docente ha compilato durante le attività di gruppo degli studenti.

#### **7. Come si garantisce l'attendibilità della valutazione ?**

Dato che tutto il CdC è coinvolto nella valutazione delle competenze di cittadinanza e nella valutazione del prodotto finale elaborato dagli studenti, l'attendibilità della valutazione scaturisce dal confronto dei diversi giudizi dei docenti.

#### **8. Come si certificano gli apprendimenti, con quale formato ?**

Per l'obbligo scolastico non è stato utilizzato nessun documento in attesa dei modelli nazionali , mentre per l'alternanza scuola - lavoro è stata elaborata una scheda per certificare la padronanza su tre competenze : una scelta tra quelle professionali, una tra quella degli assi culturali, di solito quello dei linguaggi e una di cittadinanza, di solito "partecipare e collaborare".

La documentazione è rilasciata dalla scuola in stretta collaborazione con il tutor aziendale.

#### **9. La didattica per competenze richiede che i docenti lavorino in gruppo: è possibile stimare l'impegno orario per realizzare le varie fasi (progettazione, valutazione, certificazione, documentazione...)?**

Ogni CdC coinvolto ha avuto tre convocazioni in più rispetto al calendario normale : una all'inizio per avviare l'attività, una di verifica intermedia e una per la valutazione finale. Il resto dell'impegno è stato

a carico dei singoli docenti. Il Dirigente Scolastico ha previsto di incentivare con il fondo d'Istituto l'impegno dei docenti coinvolti.

#### **10. Punti forti dell'esperienza**

La motivazione degli allievi, la loro crescita in termini di autonomia e responsabilità.

La soddisfazione dei docenti per i risultati ottenuti che funge da effetto moltiplicatore all'interno della scuola.

Riconoscimento forte da parte del Dirigente Scolastico che deve investire le risorse dell'Istituto in un progetto di formazione e sperimentazione almeno triennale.

#### **11. Punti deboli dell'esperienza**

La documentazione cartacea è troppo pesante. Bisogna snellirla altrimenti i docenti rifiutano la sperimentazione.

Nel nostro Istituto è stato adottato un modello semplificato per la progettazione delle UdA e questo viene realizzato solo per le UdA interdisciplinari. Le UdA che coinvolgono una sola disciplina o poche discipline sono documentate dal docente sul proprio registro.

#### **12. Indicazioni per la riproponibilità dell'esperienza ( errori da evitare, attenzioni da garantire )**

Attenzioni:

- formare i docenti soprattutto quelli giovani;
- inserire la didattica per competenze nel POF
- scegliere i CdC che sperimentano in modo che al loro interno operino docenti già formati e nominare un responsabile che non necessariamente è il coordinatore di classe
- Limitare all'essenziale la documentazione.

---

A cura di *Daniela Sartori*  
docente di Matematica presso l'Ipsia Scotton di Breganze  
Breganze, maggio 2010

## II LIVELLO DEL SINGOLO DOCENTE

### Intervista alla Prof.ssa Stefania Dorella

*Docente presso* Istituto Canossiano - Liceo Scientifico “Madonna del Grappa” (TV)

*Insegna* tedesco/inglese nei Corsi del Liceo della Comunicazione

#### 1. Cosa intende per didattica per competenze?

Una didattica che valuti il “saper fare”, anche in ambito operativo e valuti gli apprendimenti di conseguenza.

#### 2. In che senso nella sua istituzione formativa si opera per competenze?

Per lo studio delle lingue straniere si insegna, e si valuta, secondo le direttive del Quadro Comune di Riferimento Europeo, che articola appunto i saperi per abilità e competenze.

#### 3. Quali titoli di studio rilasciate al termine del percorso, e con quale valore?

Diploma di maturità scientifica

#### 4. In che modo sono definiti i risultati di apprendimento?

Con verifiche, formative e sommative; pagelline di metà e fine quadrimestre; singole valutazioni degli insegnanti; esame di Stato finale.

Viene progettato un piano formativo curricolare basato su nuclei fondanti integrati di asse/disciplina e di ambito specialistico corrispondenti alle competenze individuate come mete

#### 5. Come si sviluppa in prevalenza la didattica?

In maniera interattiva-comunicativa

#### 6. Come si realizza la valutazione?

Verifiche scritte ed orali, sommative e formative.

#### 7. Gli allievi sono coinvolti nell'autovalutazione?

Sì, due volte all'anno (pagelline di metà Quadrimestre) ed, informalmente, ad ogni verifica scritta ed orale.

#### 8. Come si garantisce l'attendibilità della valutazione?

Con griglie condivise dai docenti e sottoposte all'attenzione degli allievi

#### 9. Come viene espresso il giudizio di valutazione?

In decimi, da 1 a 10

**10. Come si certificano gli apprendimenti, con quale formato?  
????**

**11. Punti forti dell'esperienza?**

L'autovalutazione, il monitoraggio in itinere, la valutazione condivisa dagli studenti

**12. Punti deboli dell'esperienza?**

Bisogna insistere sul lavoro in team, potenziando il lavoro dei dipartimenti

**13. Indicazioni per la riproponibilità dell'esperienza (errori da evitare, attenzioni da garantire)**

---

A cura di *Maria Rosa Ceccheler*  
Docente presso CFP Cnos Fap "Salesiani Don Bosco"  
Schio, maggio 2010

## **IL MODELLO CORTV**

### **STRUMENTI DI VALUTAZIONE**



**Griglia di valutazione dei processi di lavoro**

Allievo \_\_\_\_\_

Corso: Meccanica, mecatronica ed energia

Classe: Terza

UdA:

Controllo dimensionale di un elemento interno (foro) di un organo meccanico da produrre in serie.

Prodotto valutato: Disegno dell'organo meccanico, relazione individuale e presentazione multimediale di gruppo sull'esperienza svolta in laboratorio (controllo dimensionale).

CRITERI	FOCUS DELL' OSSERVAZIONE		PUNTEGGIO
Comprensione del compito	1-2	L'allievo mostra di non aver affatto compreso il compito	<input type="checkbox"/>
	3-4	L'allievo mostra di aver compreso il compito in modo lacunoso	
	5-6	L'allievo ha compreso il compito in modo essenziale	
	7-8	L'allievo ha compreso il compito in forma accettabile	
	9-10	L'allievo ha compreso il compito in tutte le sue problematiche	
Progettazione e procedura di lavoro	1-2	L'allievo si è posto all'opera senza alcuna idea progettuale e con procedure inadeguate	<input type="checkbox"/>
	3-4	L'esecuzione rivela una progettazione lacunosa e carenze nelle procedure	
	5-6	Il progetto di lavoro è essenziale e le procedure minimali	
	7-8	Progetto e procedure di lavoro rispettano i parametri posti	
	9-10	La progettazione e le procedure sono sviluppate in modo eccellente	
Organizzazione	1-4	Nel processo di lavoro l'allievo è disorganizzato	<input type="checkbox"/>
	5-8	Il processo di lavoro è lacunoso sul piano organizzativo	
	6-12	L'organizzazione del lavoro è essenziale	
	13-16	L'allievo opera con un'organizzazione accettabile	
	17-20	L'organizzazione nel processo di lavoro è eccellente	
Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	1-4	L'allievo utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato	<input type="checkbox"/>
	5-8	L'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie rivela lacune	
	6-12	L'allievo gestisce strumenti e tecnologie in modo minimamente corretto	
	13-16	L'allievo gestisce strumenti e tecnologie in modo conforme ai parametri	
	17-20	L'utilizzo di strumenti e tecnologie avviene in modo eccellente	
Ricerca e gestione delle informazioni	1-2	L'allievo non ricerca le informazioni oppure si muove senza alcun metodo	<input type="checkbox"/>
	3-4	La ricerca e la gestione delle informazioni vengono svolte in modo lacunoso	
	5-6	L'allievo ricerca le informazioni essenziali e le gestisce in maniera appena adeguata	
	7-8	La ricerca e la gestione delle informazioni corrispondono ai parametri richiesti	

Relazione con i formatori e le altre figure adulte	9-10	Ricerca e gestione delle informazioni vengono svolte in modo eccellente	<input type="checkbox"/>
	1-2	L'allievo non si relaziona affatto in modo corretto con gli adulti	
	3-4	L'allievo presenta lacune nella cura delle relazioni con gli adulti	
	5-6	Nelle relazioni con gli adulti l'allievo manifesta una correttezza essenziale	
	7-8	L'allievo si relaziona con gli adulti adottando un comportamento pienamente corretto	
Collaborazione con i compagni	9-10	L'allievo entra in relazione con gli adulti con uno stile aperto e costruttivo	<input type="checkbox"/>
	1-2	L'allievo si sottrae alla collaborazione con i compagni oppure agisce in modo da disturbare gravemente il lavoro	
	3-4	L'allievo presenta problemi di relazione con i compagni che limitano la cooperazione	
	5-6	L'allievo collabora con i compagni svolgendo compiti essenziali e con uno stile minimale	
	7-8	L'allievo dimostra una capacità soddisfacente di collaborazione con i compagni	
Valutazione	9-10	L'allievo è molto attivo nella collaborazione e si impegna a far sì che il gruppo raggiunga il risultato nel modo migliore possibile	<input type="checkbox"/>
	1-2	L'allievo non procede ad alcuna valutazione del suo lavoro	
	3-4	La valutazione del lavoro avviene in modo lacunoso	
	5-6	L'allievo svolge in maniera minimale la valutazione del suo lavoro e gli interventi di correzione	
	7-8	L'allievo è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni	
Punteggio complessivo (in centesimi)	9-10	L'allievo dimostra di procedere con una costante attenzione valutativa del proprio lavoro e mira al suo miglioramento continuativo	<input type="checkbox"/>

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

Data \_\_\_\_\_  
 |



**Griglia di valutazione del prodotto (performance)**



Allievo \_\_\_\_\_

Corso: Meccanica, meccatronica ed energia

Classe: Terza

UdA:

Controllo dimensionale di un elemento interno (foro) di un organo meccanico da produrre in serie.

Prodotto valutato:

Relazione individuale e presentazione multimediale (di gruppo) sull'esperienza svolta in laboratorio.



CRITERI	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE		PUNTEGGIO
Completezza	1-4	Il prodotto è gravemente incompleto	<input type="checkbox"/>
	5-8	Il prodotto presenta lacune circa la completezza	
	6-12	Il prodotto si presenta completo in modo essenziale	
	13-16	Il prodotto è completo secondo i parametri di accettabilità piena	
	17-20	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della completezza	
Correttezza	1-4	L'esecuzione del prodotto presenta gravi lacune dal punto di vista della correttezza dell'esecuzione	<input type="checkbox"/>
	5-8	Il prodotto presenta lacune relativamente alla correttezza dell'esecuzione	
	6-12	Il prodotto è eseguito in modo sufficientemente corretto	
	13-16	Il prodotto è eseguito correttamente secondo i parametri di accettabilità	
	17-20	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della corretta esecuzione	
Rispetto dei tempi	1-4	I tempi di esecuzione non sono stati assolutamente rispettati	<input type="checkbox"/>
	5-8	I tempi di esecuzione sono stati eccessivi	
	6-12	Il prodotto è stato eseguito appena entro il limite	
	13-16	I tempi sono stati ampiamente rispettati	
	17-20	I tempi sono stati ampiamente rispettati ed inoltre l'allievo ha fornito una prestazione eccellente	
Documentazione	1-4	La documentazione è assente o gravemente carente	<input type="checkbox"/>
	5-8	La documentazione è incompleta	
	6-12	La documentazione è essenziale	
	13-16	La documentazione è accettabile	
	17-20	La documentazione è eccellente	
Presentazione	1-4	La presentazione del prodotto è gravemente lacunosa	<input type="checkbox"/>
	5-8	La presentazione del prodotto è incompleta	
	6-12	La presentazione del prodotto è essenziale	
	13-16	La presentazione del prodotto è soddisfacente	
	17-20	La presentazione del prodotto è eccellente	

<b>Punteggio complessivo (in centesimi)</b>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

L'équipe \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

### Griglia di valutazione della riflessione sull'esperienza

Allievo \_\_\_\_\_

Corso: Meccanica, mecatronica ed energia

Classe: Terza

**UDA:**

Controllo dimensionale di un elemento interno (foro) di un organo meccanico da produrre in serie.

Prodotto valutato: Disegno dell'organo meccanico, relazione individuale e presentazione multimediale di gruppo sull'esperienza svolta in laboratorio (controllo dimensionale)

+

CRITERI	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE		PUNTEGGIO
Capacità comunicative ed espressive	1-2	L'allievo è gravemente impacciato nella comunicazione	<input type="checkbox"/>
	3-4	L'allievo comunica utilizzando un lessico povero e termini operativi	
	5-6	L'allievo comunica utilizzando un lessico essenziale e mirando ad una comunicazione minimale	
	7-8	L'allievo mostra una capacità comunicativa ed espressiva adeguata al compito da rappresentare	
	9-10	Manifesta un'eccellente capacità comunicativa ed espressiva	
Uso del linguaggio tecnico – professionale	1-4	L'allievo non possiede un lessico tecnico-professionale	<input type="checkbox"/>
	5-8	Presenta lacune nel linguaggio tecnico-professionale	
	6-12	Mostra di possedere un minimo lessico tecnico-professionale	
	13-16	La padronanza del linguaggio tecnico-professionale da parte dell'allievo è soddisfacente	
	17-20	L'allievo possiede una ricchezza lessicale tecnico-professionale e la utilizza in modo pertinente	
Capacità di utilizzare conoscenze acquisite	1-4	Non è in grado di far tesoro delle conoscenze acquisite	<input type="checkbox"/>
	5-8	Mostra scarsa attitudine ad utilizzare, nella riflessione, le conoscenze acquisite	
	6-12	Utilizza nella riflessione conoscenze essenziali	
	13-16	Utilizza nella riflessione in modo pertinente le conoscenze acquisite	
	17-20	Presenta un'eccellente capacità di utilizzo delle conoscenze acquisite	
Capacità di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici sottostanti al lavoro svolto	1-2	Non coglie i processi sottostanti al lavoro svolto	<input type="checkbox"/>
	3-4	Individua in modo lacunoso i processi sottostanti il lavoro svolto	
	5-6	Coglie i processi culturali, scientifici e tecnologici essenziali che sottostanno al lavoro svolto	
	7-8	E in grado di cogliere in modo soddisfacente i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	

	9-10	E dotato di una capacità eccellente di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	
Capacità di approfondire sotto vari profili gli argomenti	1-2	Non approfondisce gli argomenti che espone in modo piatto	<input type="checkbox"/>
	3-4	Tenta di approfondire gli argomenti mostrando lacune	
	5-6	Approfondisce gli argomenti più evidenti e facili	
	7-8	E in grado di approfondire tutti gli argomenti rilevanti dell'azione svolta	
	9-10	Possiede una capacità eccellente di approfondimento degli argomenti che riguardano l'azione svolta	
Imparare ad imparare	1-2	Vive l'esperienza solo come un peso e non cura l'apprendimento	<input type="checkbox"/>
	3-4	Apprende dall'esperienza in modo lacunoso e con un metodo limitato	
	5-6	Mette in atto una strategia di apprendimento minimale rivolta ai fattori più semplici ed essenziali	
	7-8	E in grado di trarre dall'esperienza gli apprendimenti più importanti	
	9-10	Possiede una spiccata capacità di apprendimento sostenuta da un metodo efficace	

Autovalutazione	1-4	Non è in grado di esprimere una autovalutazione circa il proprio processo di lavoro	<input type="checkbox"/>
	5-8	Presenta un modo di autovalutazione centrato esclusivamente su aspetti pratici ed emotivi	
	6-12	Svolge una autovalutazione minimale che punta ai fattori essenziali del proprio lavoro	
	13-16	E in grado di <u>autovalutarsi</u> nel proprio lavoro secondo i vari parametri proposti elaborando anche indicazioni migliorative	
	17-20	Possiede una spiccata capacità di autovalutazione sapendo cogliere anche aspetti complessi, mettendo in atto una strategia di miglioramento	

**Punteggio complessivo (in centesimi)**

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

Data \_\_\_\_\_

### Rubrica di autovalutazione

Unità di Apprendimento:

Controllo dimensionale di un elemento interno (foro) di un organo meccanico da produrre in serie.

<i>Eccellente</i>	<input type="checkbox"/> Ho compreso con chiarezza il compito richiesto <input type="checkbox"/> Ho impostato il lavoro in modo preciso e razionale <input type="checkbox"/> Ho potuto valorizzare pienamente le mie conoscenze <input type="checkbox"/> Ho svolto il compito in modo pienamente autonomo <input type="checkbox"/> Ho completato il compito introducendo ulteriori elementi rispetto a quelli minimi <input type="checkbox"/> Ho collaborato intensamente con i compagni  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ho raggiunto buoni risultati ....
<i>Adeguate</i>	<input type="checkbox"/> Ho compreso il compito richiesto <input type="checkbox"/> Ho impostato il lavoro senza difficoltà <input type="checkbox"/> Ho utilizzato le mie conoscenze <input type="checkbox"/> Ho svolto il compito in modo autonomo <input type="checkbox"/> Ho potuto collaborare positivamente con i compagni <input type="checkbox"/> Ho completato il compito <input type="checkbox"/> I risultati sono positivi ....
<i>Parziale</i>	<input type="checkbox"/> Ho fatto fatica a comprendere il compito <input type="checkbox"/> Mi sono trovato in difficoltà nell'organizzare il lavoro <input type="checkbox"/> Ho utilizzato un contenuto di conoscenza scarso <input type="checkbox"/> Ho chiesto molte volte spiegazioni ed aiuti <input type="checkbox"/> Ho contribuito poco al lavoro di gruppo con i compagni <input type="checkbox"/> Ho completato solo parzialmente il compito <input type="checkbox"/> Ho raggiunto parzialmente i risultati previsti <input type="checkbox"/> ....
Segna le indicazioni che meglio identificano la tua preparazione  <input type="checkbox"/> ECCELLENTE <input type="checkbox"/> ADEGUATA <input type="checkbox"/> PARZIALE	

## GLI APPRENDIMENTI E IL LORO RICONOSCIMENTO

### IL VIAGGIO DI STUDIO



### L'ESPERIENZA DELL' ITCG RUFFINI E DELLE SCUOLE DELLA PROVINCIA DI IMPERIA

A cura di *Enrica Ferrari*

## **INTERVISTA**

### **Interlocutore**

Dirigente scolastico  
Collaboratore vicario  
Docente dell'Istituto responsabile dell'alternanza  
Docenti della Istruzione e Formazione Professionale

### **Istituzione in cui opera / ambito di competenza**

ITCG Ruffini Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri e  
Scuola Edile di Imperia IFP

### **Cosa intende per didattica per competenze? Può fornirci un esempio?**

Al momento sono attivati percorsi ASL che danno origine a unità didattiche particolari  
Esempio: nel caso "Realizzazione di una aiuola" sono coinvolte le discipline: tecnica agraria, disegno tecnico, scienze, italiano

### **In che senso nella sua istituzione formativa si opera per competenze sia dal punto di vista della progettazione didattica che dal punto di vista della valutazione?**

L'Istituto realizza progetti di alternanza scuola lavoro principalmente con la Scuola Edile di Imperia  
I percorsi sperimentati sono il carpentiere - ferraiolo, olivicoltore e in casi particolari anche percorsi personalizzati come parrucchiera

### **Quali titoli di studio rilasciate al termine del percorso, e con quale valore**

La provincia concorre alla realizzazione di un corso sulla sicurezza per 120 ore da realizzarsi nelle classi quarte che rilascerà un attestato di frequenza e un attestato di coordinatore della sicurezza molto spendibile per l'indirizzo di geometri, questa certificazione sarà riconosciuta nel mondo del lavoro.

Il titolo di carpentiere è una qualifica regionale, il titolo di olivicoltore sarà rilasciato da una commissione della provincia. Queste certificazioni delle competenze sono rilasciate da enti esterni alla scuola

Vengono rilasciate dall'istituto anche altre certificazioni linguistiche riconosciute, ma che non rientrano nell'ambito di questa indagine

### **In che modo sono definiti i risultati di apprendimento**

Griglie, indicatori, valutazioni decimali

### **Come si sviluppa in prevalenza la didattica sia dal punto di vista organizzativo (come cambia la struttura che ) che dal punto di vista didattico (integrazione tra obiettivi)**

Sensibilizzazione di gruppi di docenti che faranno da traino per gli altri. I dipartimenti (sia disciplinari che per aree) raccolgono e discutono le problematiche prima dei singoli consigli di classe. La continua collaborazione tra l'istituto e la formazione professionale ha migliorato la collaborazione tra colleghi e risolto sempre maggior numero di difficoltà. Simulazione dell'azienda in classe, le lezioni sono tenute in laboratori attrezzati per simulare l'ambiente aziendale lavorando per compiti e competenze e con modalità di lavoro collaborative e meno formali di quelle usate abitualmente in classe vedi foto

### **Gli allievi sono coinvolti nell'autovalutazione? Con quali strumenti?**

Indagini effettuate su tutor esterni, studenti, famiglie. L'autovalutazione degli studenti avviene con una serie di domande e poi con la presentazione dei singoli progetti all'intera classe. Come si garantisce l'attendibilità della valutazione da parte dei docenti?

### **Come viene espresso il giudizio di valutazione**

Avviene tramite i diari di bordo compilati per ciascuna disciplina curricolare coinvolta nel percorso uniti alla griglia compilata dal tutor aziendale alle valutazioni scolastiche

### **Punti forti dell'esperienza**

Motivazione degli studenti  
Aumento dell'autostima e della autonomia dei singoli alunni  
Creazione di un ottimo gruppo-classe  
Orientamento viene fatto insieme dal CFP e dall'Istituto con la presenza di entrambi i dirigenti

### **Punti deboli dell'esperienza**

Tempi troppo stretti  
Coinvolgimento del consiglio di classe  
Appesantimento del lavoro dei docenti  
Attività poco orientanti da parte delle famiglie  
La scuola secondaria di primo grado propone poche attività di tipo pratico

### **Indicazioni per la riproponibilità dell'esperienza (errori da evitare, attenzioni da garantire)**

Nel prossimo anno si prevedono progetti o macrotema per le classi prime ( si può consultare il sito dell'istituto per vederli in dettaglio) le singole sezioni saranno orientative e i programmi verranno adattati dove possibile

## **ITCG “Ruffini” - RETE PROVINCIALE DI IMPERIA per l’Alternanza scuola lavoro Incontro con docenti**

Il giorno 28 aprile 2010, presso L’ITG “Ruffini” di Imperia, si è tenuto l’incontro con i docenti della rete che ha l’istituto come capofila .

Sono presenti vari partner. in particolare sono rappresentati :

**Licei che realizzano l’ASL nel triennio finale**

**Istituti professionali che praticano l’alternanza in 3° area o come monoennio principalmente in terza classe ma anche in seconda,**

**Istituto tecnico**

**Un istituto d’arte che propongono percorsi nelle classi terze o quarte come monoennio.**

### **Alcune delle esperienze raccolte**

#### **Liceo**

I dipartimenti sono divisi in aree: linguistica, matematica informatica, scientifica, artistica e assieme Ad un comitato tecnico scientifico propongono delle esperienze di alternanza con ASL, il Museo Civico, la Biblioteca, un centro linguistico, la Municipale Acque.

La progettazione passa poi con delibera ai consigli di classe che certificano le competenze

- **Esempio:**

Collaborazione con la USL nell’area scientifica per la prevenzione tumori, all’interno del percorso sono presenti anche obiettivi informatici (esempio: utilizzo di un foglio di calcolo)

I progetti finali vengono presentati con Power Point o pubblicati sul sito, focalizzando l’attenzione sul prodotto finale.

La valutazione avviene per materia e quindi la compilazione di un documento di certificazione per competenze che contiene il numero di ore di frequenza e alcuni indicatori del comportamento dello studente, il consiglio di classe lo esamina e lo prende in considerazione come credito scolastico

- **Esempio:**

La cultura museale trasmessa ai bambini, utilizzo dei laboratori del museo e biblioteca tramite attività rivolte agli alunni delle scuole primarie.

La valutazione tiene conto di alcuni indicatori comportamentali , conoscenze specifiche e competenze necessarie allo svolgimento delle diverse attività come la catalogazione dei libri e accoglienza dei bambini.

Ci sono diverse schede di valutazione una per il museo, una per la biblioteca, una per la prevenzione tumori....., queste schede convergono poi in una più generale

Problematiche restano la gestione dell'orario e difficoltà più organizzative. E' sempre difficile assicurare la coerenza tra competenze informali e i programmi scolastici.

Nei consigli di classe non sempre c'è condivisione per questo è molto importante l'intervento del Dirigente, e la mole di lavoro è enorme .

Altra difficoltà oggettiva è come far confluire tutto questo nell'esame di stato che invece prevede conoscenze più tradizionali.

### **Liceo**

Identificato un consiglio di classe i docenti hanno curvato i piani di lavoro alle necessità del percorso. Il percorso coinvolge un istituto di riabilitazione e una scuola primaria.

La valutazione ricade quindi sulle singole discipline, si richiede la produzione di una relazione che viene poi presentata alla classe con power point se possibile in presenza anche di altre classi, genitori e tutors.. Viene rilasciato un certificato in base a descrittori concordati.

### **Istituto d'arte**

Realizzazione di un progetto di restauro.

Viene scelto un consiglio di classe particolarmente motivato quindi identificate le aziende interessate. Successivamente dal curriculum considerato, in particolare dalle materie coinvolte, sono stati ricavati degli indicatori di competenze.

Il certificato è condiviso dai tutor aziendali e di classe e dai docenti di classe

Criticità: obblighi normativi nei cantieri

### **Istituto professionale**

La scuola lavora a stretto contatto con la Toyota con cui sono stati concordati percorsi e attività.

L'azienda si occupa anche della valutazione degli studenti e docenti presso la sua sede, rilasciando un certificato delle competenze riconosciuto nel mondo del lavoro e compilato dalle officine che ospitano gli studenti .

Le attività sono svolte utilizzando il 20% di flessibilità oraria e i diversi dipartimenti si sono adeguati alle richieste dell'azienda curvando i programmi e fornendo materiali e dispense a supporto, la aree comuni non sono coinvolte.

### **Istituto Tecnico**

Gli alunni sono collocati negli studi di dottori commercialisti in vari momenti temporali durante l'anno in coincidenza con le scadenze più interessanti.

Gli studenti hanno compiti ben precisi su cui si attua la valutazione alla fine delle singole esperienze, la certificazione delle competenze viene rilasciata in terza area, i vari livelli sono poi trasformati in voti nelle varie discipline

**Tutti gli Istituti tengono conto dell'autonomia e responsabilità degli studenti nello svolgimento dei compiti in analogia con gli ultimi livelli EQF, ma non utilizzano precisamente quegli indicatori.**

**Le diverse certificazioni non sono condivise dai diversi partner della rete.**

**Solo i professionali rilasciano la qualifica mentre le altre scuole rilasciano certificazioni delle competenze, queste ultime quindi non riconosciute dalla regione.**

## **IL MODELLO ITCG "RUFFINI" - IMPERIA**

### **STRUMENTI DI VALUTAZIONE**



**I.T.C.G. RUFFINI IMPERIA**  
**SCHEDA di VALUTAZIONE alternanza scuola-lavoro dell'a.s. 2008/2009 CLASSE IIC geometri**

**COMPETENZE**

---

**A- INTERDISCIPLINARI:**

1. Riconoscere i principali fattori che determinano il rischio di infortunio e i principali rischi connessi all'attività di giardiniere.
2. Scegliere le macchine e attrezzature che garantiscono efficienza e sicurezza di esecuzione del lavoro; riconoscere le specifiche pericolosità connesse alle principali attrezzature impiegate.
3. Comprende la necessità di adottare nella vita quotidiana e professionale comportamenti volti a rispettare l'ambiente.

**B- SCIENZE:**

1. Identificare le principali specie vegetali mediterranee, individuando le esigenze ambientali in relazione alla tecnica colturale.
2. Essere in grado di scegliere i diversi elementi vegetali da utilizzare (alberi, arbusti, annuali, perenni ecc.) in funzione delle caratteristiche ed esigenze ecologiche, agronomiche, funzionali, dimensionali, estetiche.

**C- TECNOLOGIA AGROALIMENTARE:**

1. Essere in grado di predisporre un'aiuola ad ospitare piante ornamentali
2. Essere in grado di costruire manufatti in pietra a secco col cemento
3. Essere Capace di eseguire la corretta potatura di arbusti
4. Essere in grado di eseguire una pavimentazione in ciottoli

**D- DISEGNO TECNICO**

1. Saper leggere una planimetria di progetto nei suoi elementi essenziali alla corretta esecuzione di un'opera.
2. Essere in grado di effettuare un sopralluogo in un'area a verde, con rilievo, definizione degli interventi necessari e predisposizione del relativo preventivo di spesa. Essere Capace di rilevare con sostanziale correttezza distanze e superfici all'interno di un'area a verde.
3. Essere capace di eseguire una restituzione grafica attraverso uso di CAD di aiuola
4. Essere capace a predisporre tavole progettuali con Photoshop e presentazione di progetti con power-point

**VALUTAZIONE**

Ha bisogno di assistenza per risolvere i problemi	(voto 6)
E' capace di risolvere i problemi con l'aiuto del formatore	(voto 7-8)
E' abile a risolvere i problemi in modo indipendente	(voto 9- 10)

---

**LIVELLI RAGGIUNTI:** principiante ( ) capace ( ) esperto ( )

## VALUTAZIONE ANALITICA DELLE COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA

COMPETENZA/ABILITA'		Livello compe tenza
1	ACCETTAZIONE DI ISTRUZIONI E COMANDI	
2	PRECISIONE NELL'ESECUZIONE DEL LAVORO	
3	COSTANZA NELL'ESECUZIONE DEL LAVORO	
4	SPIRITO D'INIZIATIVA	
5	DISPONIBILITA' A COLLABORARE	
6	CAPACITA' DI COMUNICARE NEL RAPPORTO DI LAVORO	
7	SENSO DI RESPONSABILITA'	
8	LIVELLO DI AUTONOMIA	
9	SICUREZZA NEL PRENDERE DECISIONI	
10	CAPACITA' DI TRASFERIRE CONOSCENZE TECNICHE-TEORICHE IN ATTIVITA' OPERATIVE CONCRETE.	
11	PUNTUALITA'	

### LEGENDA LIVELLI:

- **livello essenziale C** : la competenza è acquisita in modo essenziale (raggiunti dal 50% al 65% degli esiti previsti nell'asse culturale di riferimento)
- **livello soddisfacente B**: la competenza è acquisita in modo soddisfacente (raggiunti dal 66% al 85% degli esiti previsti nell'asse culturale di riferimento)
- **livello eccellente A**: la competenza è acquisita in modo eccellente (raggiunti sopra al 85% degli esiti previsti nell'asse culturale di riferimento)

## VALUTAZIONE ANALITICA DELLE COMPETENZE TECNICO/PROFESSIONALI

COMPETENZA:	Livello compe tenza
<b>essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie in relazione all'ambito di applicazione</b>	
Gestire informazioni utilizzando strumenti informatici (con uso di word, excell e power-point)	
Produrre semplici testi in relazione ai differenti scopi comunicativi professionali	
Applicare strumenti matematici e logici alla rappresentazione ed alla soluzione di semplici problemi professionali	
Adottare comportamenti preventivi a tutela della sicurezza propria e altrui e comportamenti volti a rispettare l'ambiente	

COMPETENZA:	Livello compe tenza
<b>osservare, descrivere, analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale</b>	
Saper leggere una planimetria di progetto nei suoi elementi essenziali alla corretta esecuzione di un'opera	
Essere in grado di effettuare un sopralluogo in un'area a verde, con rilievo, definizione degli interventi necessari	
Essere capace di eseguire una restituzione grafica attraverso uso di CAD e predisporre tavole progettuali con presentazione con power-point	

COMPETENZA:	Livello competenze
<b>analizzare qualitativamente e quantitativamente i fenomeni legati all'ambiente naturale e ai relativi interventi artificiali</b>	
Riconoscere le specifiche pericolosità connesse alle più semplici attrezzature impiegate nel giardinaggio e nell'edilizia	
Essere in grado di predisporre un'aiuola ad ospitare piante ornamentali	
Essere capace di eseguire una potatura ordinaria di arbusti ornamentali	



**I.T.C.G. RUFFINI IMPERIA**  
**SCHEDA DI CERTIFICAZIONE delle COMPETENZE**  
**Attività alternanza scuola-lavoro**

VIA TERRE BIANCHE  
18100 IMPERIA  
TEL.0183 660030  
FAX 0183 666520  
E-MAIL segreteria@ruffini.org

**Alunno:** **MAESTRA OSCAR** **a.s. 2008/09** **Classe IIC geometri**

**COMPETENZE di base**

1. Applicare strumenti matematici e logici alla rappresentazione ed alla soluzione di semplici problemi professionali
2. Produrre semplici testi in relazione ai differenti scopi comunicativi professionali
3. Gestire informazioni utilizzando strumenti informatici (con uso di word, excell e power-point)
4. Adottare comportamenti preventivi a tutela della salute e della sicurezza propria ed altrui
5. Elaborare un progetto personale di vita ed impegnarsi attivamente
6. Lavorare in modo cooperativo

**COMPETENZE trasversali**

1. Riconoscere i principali fattori che determinano il rischio di infortunio e i principali rischi connessi all'attività di giardiniere
2. Scegliere le macchine e attrezzature che garantiscono efficienza e sicurezza di esecuzione del lavoro; riconoscere le specifiche pericolosità connesse alle più semplici attrezzature impiegate nel giardinaggio e nell'edilizia
3. Adottare nella vita quotidiana e professionale comportamenti volti a rispettare l'ambiente

**COMPETENZE tecnico-professionali**

1. Essere in grado di predisporre un'aiuola ad ospitare piante ornamentali
2. Essere in grado di progettare e costruire manufatti in pietra a secco/cemento e con materiali di recupero
3. Essere capace di eseguire una potatura ordinaria di arbusti ornamentali
4. Saper leggere una planimetria di progetto nei suoi elementi essenziali alla corretta esecuzione di un'opera.
5. Essere in grado di effettuare un sopralluogo in un'area a verde, con rilievo, definizione degli interventi necessari.
6. Essere capace di rilevare con sostanziale correttezza distanze e superfici all'interno di un'area a verde.
7. Essere capace di eseguire una restituzione grafica attraverso uso di CAD di aiuola
8. Essere capace a predisporre tavole progettuali con photoshop e presentazione di progetti con power-point

**Livelli competenze di base**

	C	B	A
1	X		
2		X	
3	X		
4			X
5			X
6		X	

**Livelli competenze trasversali**

	C	B	A
1			X
2			X
3			X

**Livelli competenze tecnico-professionali**

	C	B	A
1			X
2			X
3			X
4	X		
5	X		
6	X		
7	X		
8			X

Imperia, 10 giugno 2009

Il Dirigente Scolastico

# SCUOLA EDILE DI IMPERIA

Via Privata Gazzano, 24 – 18100 IMPERIA

Tel. Fax 0183710947

Ente certificato UNI EN ISO 9001:2000

Internet: [www.scuolaedile.imperia.it](http://www.scuolaedile.imperia.it) - E-mail: [info@scuolaedile.imperia.it](mailto:info@scuolaedile.imperia.it)

Corso : **LABORATORIO TERRITORIALE SUL RIPRISTINO E SULLA  
COSTRUZIONE DI MURETTI A SECCO**  
In collaborazione con I.T.C.G. "RUFFINI"

## SCHEDA DI VALUTAZIONE

ALLIEVO: xxxxxxxxxxxx

### ATTIVITA' SVOLTE:

- smontaggio di un rilevato in pietra a secco (circa 20 mq.) in stato di degrado avanzato;
- recupero delle pietre di risulta, stoccaggio e classatura in relazione alla loro pezzatura;
- effettuazione dello scavo di sbancamento;
- predisposto opera di fondazione;
- posa in opera delle pietre secondo la tessitura muraria dell'*opus incertum*.

- Interesse e impegno nell'attività svolta	N.C.	5	<del>6</del>	7	8	9	10
- Livello della manualità sviluppata	N.C.	5	6	<del>7</del>	8	9	10
- Grado di autonomia	N.C.	5	<del>6</del>	7	8	9	10
- Capacità di lavorare in equipe	N.C.	5	6	<del>7</del>	8	9	10

Data 12.09.2005

Timbro e firma SCUOLA EDILE DI IMPERIA

IL DIRETTORE DELLA SCUOLA EDILE  
*(Silvano ...)*