



**LA PROGETTAZIONE DI SEGMENTI  
FORMATIVI PER LO SVILUPPO  
DELLE COMPETENZE**

*Il caso delle scuole superiori di II Grado*

*POLI QUALITA' DI MILANO E MANTOVA*

*Marzo 2007*

## INDICE

Premessa.....	3
Cap. 1. L'approccio metodologico: concetti e strumenti.....	7
Cap. 2. Il percorso e gli strumenti.....	14
Bibliografia.....	33

*Realizzazione a cura dei Poli Qualità di Milano e Mantova*

## Premessa

Questa Guida ha l'obiettivo di supportare l'istituto scolastico che decide di migliorare la qualità della propria offerta formativa organizzando la didattica in funzione dello sviluppo delle competenze degli studenti. La Guida si rivolge quindi a istituti scolastici che intendono:

- potenziare il servizio offerto
- orientare la propria offerta didattica allo sviluppo delle competenze (formazione *alle* competenze)
- affrontare il rapporto tra finalità della formazione, modalità con cui si sviluppa il percorso formativo (metodologia) e scelta dei contenuti disciplinari decidendo di formare *per* competenze.

Le esperienze realizzate negli ultimi anni in particolare dal Polo Qualità di Milano (vedi Box 1) hanno messo in evidenza come l'approccio per competenze contribuisca effettivamente al miglioramento della qualità dell'offerta formativa quando:

- assume una *dimensione collegiale* e non individuale o di gruppo, nel senso che ottiene un consenso non formale e promuove una modificazione significativa dei comportamenti professionali degli insegnanti
- si traduce in una modificazione sensibile dell'*intero processo* di insegnamento/apprendimento e non nella semplice introduzione di un nuovo contenuto o di una nuova metodologia
- si realizza attraverso interventi *controllati e gestiti*, in modo da produrre adeguate metodologie e procedure per consolidare e diffondere il *nuovo* modo di fare scuola
- è frutto di un'analisi e di una ricerca progettuale che combina le attese e i bisogni degli studenti e del

### **BOX 1– Il tema delle competenze nell'esperienza del Polo Qualità di Milano**

*In tema di competenze, il Polo Qualità di Milano ha partecipato a numerose esperienze in collaborazione con Assolombarda, l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, le Università (inizialmente, il Politecnico di Milano, l'Università Cattolica, l'Università Commerciale L. Bocconi e l'Università di Trento; successivamente, l'Università degli Studi di Milano, l'Università di Milano — Bicocca e l'Università di Pavia). Questa collaborazione si è sviluppata negli anni attraverso la realizzazione di tre importanti progetti nell'ambito del FSE — Regione Lombardia: «Valutazione degli apprendimenti» (2001-2002), che aveva l'obiettivo di definire le competenze necessarie per il successo formativo degli studenti nei percorsi universitari e costruire strumenti per il miglioramento della didattica nella scuola; «Interventi integrati tra le scuole superiori, le università e le imprese milanesi per lo sviluppo delle competenze strategiche richieste dall'università e dal mondo del lavoro» (2002-2003) e «Scuole, Università e Imprese» (2003-2004), che intendevano definire obiettivi di apprendimento condivisi e progettare percorsi formativi per conseguirli. In complesso, sono state coinvolte oltre 60 scuole e circa 3000 studenti. Nell'anno 2005-2006, il Polo Qualità di Milano ha partecipato (insieme all'Università Cattolica del Sacro Cuore, alla Fondazione ISTUD, all'Istituto IARD Franco Brambilla, alla Fondazione Politecnico di Milano, al MIP e a Gruppo Clas) al progetto «Modello di riconoscimento e certificazione delle competenze nel sistema integrato formazione e lavoro», che aveva l'obiettivo di definire un modello comune (metamodello) per l'analisi e lo sviluppo delle competenze nell'ambito del lavoro, dell'istruzione scolastica e universitaria e della formazione professionale.*

contesto sociale con le finalità della scuola e non è soltanto una conseguenza della curiosità professionale o della fantasia di alcuni sperimentatori.

Sulla base di queste considerazioni, i Poli Qualità di Milano e Mantova hanno

deciso di realizzare alcuni momenti di lavoro con docenti di lettere e matematica delle scuole superiori di II Grado ed esperti di progettazione per competenze (vedi Box 2), con il duplice obiettivo di

- elaborare con gli operatori un metodo di lavoro e alcuni strumenti per supportare le scuole che decidono di porre le competenze al centro della propria attività didattica
- rendere disponibili a tutte le scuole interessate questi prodotti, attraverso l'elaborazione di una Guida che, pur non potendo riprodurre l'approccio "sperimentale", per prove ed errori, che ha contraddistinto l'esperienza, consentisse ad altri di comprendere e fare propria la *logica di lavoro* seguita.

**BOX 2– La progettazione dei segmenti formativi per lo sviluppo delle competenze – Il caso delle scuole superiori di II Grado**

*A questa iniziativa dei Poli Qualità di Mantova e Milano, realizzata tra novembre 2006 e gennaio 2007, hanno partecipato docenti di lettere e di matematica del Liceo Classico Virgilio e del Liceo Scientifico Belfiore di Mantova*

*E' stato effettuato un percorso di lavoro caratterizzato da momenti in presenza e dall'utilizzo di ReQuS, la rete per la qualità della scuola, per consentire ai diversi gruppi di lavoro di scambiarsi i documenti. Il prodotto finale dell'iniziativa è rappresentato da questa Guida, validata da tutti i partecipanti*

Questa Guida propone quindi un percorso finalizzato a *razionalizzare la progettazione didattica* mettendo in evidenza *quali competenze* sono sviluppate e rendendo trasparente *come* i diversi segmenti del percorso formativo contribuiscono allo sviluppo di tali competenze. Come si vedrà meglio nel

Capitolo 2, l'approccio metodologico adottato è centrato sulle *prestazioni* degli studenti (ossia su *ciò che gli studenti concretamente fanno*) e consente ai docenti di

- mettere in relazione, in modo organico e strutturato, le prestazioni rese con le competenze sviluppate (ciò che gli studenti *fanno* con ciò che *sanno fare*)
- identificare come le attività didattiche sviluppano le competenze (attraverso la ricostruzione dell'insieme di prestazioni che l'attività richiede – vedi Capitolo 2).

Naturalmente, la *scelta* relativa a *quali competenze* sviluppare e a *quali modalità didattiche* adottare rimane interamente affidata a docenti e dirigenti scolastici: la modalità di lavoro proposta si colloca su un altro piano, quello del *controllo di coerenza* tra obiettivi formativi (in termini di competenze) e percorso didattico.

Si possono a questo punto mettere in luce le caratteristiche distintive della Guida:

1. si rivolge *agli istituti scolastici*, ossia ai dirigenti e agli insegnanti in quanto membri di un'organizzazione. Questa precisazione è importante in quanto, come si è detto prima, la progettazione per competenze è efficace se rappresenta un'opzione metodologica *condivisa* nell'istituto e utilizzata in funzione della crescita complessiva dell'organizzazione. Di conseguenza, i percorsi proposti nella Guida, per quanto ricchi e complessi, hanno un *valore esemplificativo*, nel senso che servono ai docenti per acquisire una metodologia di lavoro funzionale alla formazione *alle e per* competenze. Questa metodologia va poi applicata *al curriculum scolastico nel suo insieme*, considerandolo come un insieme unita-

rio e non come una semplice giustapposizione o sommatoria di singoli segmenti (unità di apprendimento, moduli, unità formative...). In altre parole, l'obiettivo di chi utilizza queste indicazioni non può essere la produzione di una serie di percorsi scollegati tra loro (una sorta di *magazzino*): se così fosse, resterebbero aperti tutti i problemi di coerenza e di raccordo tra i diversi segmenti (*come si può tenere sotto controllo quanto il singolo segmento concorre allo sviluppo delle competenze-obiettivo? Come si garantisce che tutte le competenze-obiettivo siano adeguatamente sviluppate?*). I momenti di lavoro con i docenti realizzati nell'ambito di questa esperienza hanno permesso di affrontare solo in parte il tema del rapporto tra progettazione delle singole parti e impianto complessivo del curriculum: è però emerso con chiarezza come la funzionalità del percorso a garantire la coerenza interna delle attività didattiche rappresenti un significativo valore aggiunto.

2. adotta e promuove una nozione di competenza incentrata sul concetto di *prestazione* e un modello (il *modello competenze-processi*) fortemente orientato alla *trasferibilità* delle competenze da un contesto a un altro (vedi Capitolo 2). Infatti, se la ragione d'essere della scuola superiore è di preparare gli studenti ad affrontare positivamente non soltanto i percorsi formativi universitari ma tutti i possibili contesti in cui essi si troveranno ad agire (nell'immediato ma anche in prospettiva futura, con riferimento a tutte le situazioni quotidiane in cui essi agiscono come individui e come cittadini, al mercato del lavoro...), dovrebbe essere sviluppata anzitutto la capacità di *riconoscere* e *trasferire le competenze*, cioè di applicare in contesti nuovi e diversi

le competenze acquisite, e di implementarle ulteriormente. L'approccio proposto, proprio perché fa leva sul concetto di trasferibilità, permette inoltre ai docenti di superare le distinzioni, spesso di difficile applicazione, tra competenze di base, intermedie e avanzate, competenze hard e soft, competenze specialistiche, di base e trasversali...

3. valorizza le attività didattiche abitualmente realizzate nella scuola, che vengono "*rilette e ripensate*" in funzione dello sviluppo delle competenze. Infatti, le indicazioni fornite possono essere utilizzate sia per *costruire* un percorso formativo, combinando in modo *nuovo* attività didattiche usualmente realizzate, sia per *analizzare* tali attività, con l'obiettivo di individuarne ed eventualmente svilupparne la valenza formativa (in termini di competenze). Le pagine seguenti presentano la sequenza di operazioni necessarie per impostare per competenze la progettazione didattica (il *processo di lavoro*): ovviamente, a seconda delle circostanze e degli obiettivi, la singola scuola può fare la scelta di applicare in tutto o in parte il processo di lavoro, di semplificare alcuni passaggi, di sostituire uno strumento con un altro già in uso presso la scuola stessa... Queste modifiche devono però essere introdotte *consapevolmente*, cioè sulla base di una valutazione degli effetti (positivi e negativi) che lo scostamento dalle modalità proposte determina. La Guida ha proprio l'obiettivo di fornire questo riferimento.
4. nascono da un'esperienza concreta di collaborazione con docenti, che hanno testato e validato il prodotto in una logica di *apprendimento cooperativo*. Dal lavoro congiunto so-

no emersi alcuni nodi problematici, che si riportano come altrettanti punti di attenzione per le scuole destinatarie della Guida:

- la *complessità del processo di progettazione* per competenze, che si ricollega, dal punto di vista soprattutto dei dirigenti, alla necessità di *mantenere alta la motivazione* all'adozione di questo approccio.
- la rilevanza della *documentazione* e della *comunicazione*, proprio per garantire il coinvolgimento dei colleghi e dell'intera scuola e quindi, in definitiva, la possibilità che l'approccio per competenze diventi una modalità di lavoro condivisa nell'istituto.

## CAPITOLO 1

### L'APPROCCIO METODOLOGICO: CONCETTI E STRUMENTI

#### Competenze, processi, prestazioni

Nelle pagine precedenti si è parlato di competenze, prestazioni, processo di lavoro: è opportuno a questo punto precisare meglio i diversi concetti e le conseguenze operative che derivano dalla loro adozione, in quanto la messa a fuoco di alcuni presupposti teorici consente una miglior comprensione degli obiettivi e della logica di funzionamento degli strumenti proposti. Questa parte più strettamente metodologica è quindi funzionale a un utilizzo *consapevole e critico* degli strumenti proposti: come si è già detto nella premessa, i dirigenti e gli insegnanti che utilizzano questa Guida possono, a seconda delle circostanze in cui operano e degli obiettivi che perseguono, applicare in tutto o in parte il percorso proposto, ovvero modificarlo sulla base della propria esperienza. Ciò che deve essere tutelato, affinché l'adozione di una modalità di lavoro per competenze contribuisca al miglioramento della qualità dell'offerta formativa, è la *logica* di lavoro, che queste pagine presentano.<sup>1</sup>

La prima precisazione che occorre fare riguarda il rapporto tra formazione *alle* competenze e formazione *per* competenze. Il primo aspetto (formazione *alle* competenze) attiene alla capacità della formazione di mobilitare e sviluppare le competenze: la formazione alle competenze, come è ovvio, comporta

anche l'acquisizione di *conoscenze*, insieme alla capacità di riconoscere le modalità con cui esse possono essere richiamate e messe in azione in contesti diversi. Ma queste capacità non si sviluppano se non attraverso *l'esercizio*, attraverso una formazione *per* competenze. In altri termini, una volta identificate le competenze da sviluppare (competenze-obiettivo), le competenze non devono essere trattate alla stregua di *contenuti* disciplinari da trasmettere, ma come capacità da sviluppare, facendone *riconoscere le applicazioni* nei diversi contesti. Questa Guida intende appunto supportare tale attività di riconoscimento.

La letteratura sul tema delle competenze è ampia ed eterogenea; rimandando alla Bibliografia per eventuali approfondimenti, si presentano in modo sintetico i fondamentali nodi teorici

- il rapporto tra *staticità* e *sviluppo*. Rispetto a questo punto<sup>2</sup>, i diversi approcci si collocano su un *continuum* che va da una concezione secondo cui la competenza è difficilmente modificabile da un percorso di sviluppo, in quanto è costituita da caratteristiche innate nell'individuo, a una concezione secondo cui la competenza, pur essendo legata a caratteristiche dell'individuo, può evolvere in conseguenza di situazioni di apprendimento formali e informali
- il rapporto tra *trasversalità* e *specificità*. Alcuni approcci (ad esempio,

<sup>1</sup> Una trattazione più approfondita di questi temi si trova nel libro Umberto Vairetti e Isabella Medicina, *Le mani nella testa, Il rapporto tra sapere e fare nel lavoro e nella formazione*, Milano, Franco Angeli 2005. Dal testo sono tratte anche alcune delle figure che seguono.

<sup>2</sup> Il rapporto tra intrinsecità e sviluppo è stato sviluppato in particolare da Spencer-Spencer, 1992

quello proposto da ISFOL,1997) distinguono competenze *tecnico-professionali* (descritte in relazione a specifici processi di lavoro), competenze *di base* (una sorta di patrimonio - statico - dell'individuo) e competenze *trasversali* (abilità personali – dinamiche - che rappresentano il differenziale competitivo dell'individuo rispetto all'inserimento e al successo professionale); più in generale, la polarizzazione è tra approcci che considerano la competenza come una capacità di interpretare la realtà e di agire su di essa, che può essere impiegata in situazioni diverse, e approcci che considerano la competenza fortemente legata all'ambito in cui è agita, poiché quest'ultimo ne determina il manifestarsi e l'efficacia

- non statica ma capace di svilupparsi ed *evolvere*
- *trasferibile*, a condizione che se ne riconosca l'applicazione in *ciascuno* dei diversi contesti considerati
- riconoscibile nella *prestazione*, senza tuttavia ridursi ad essa.

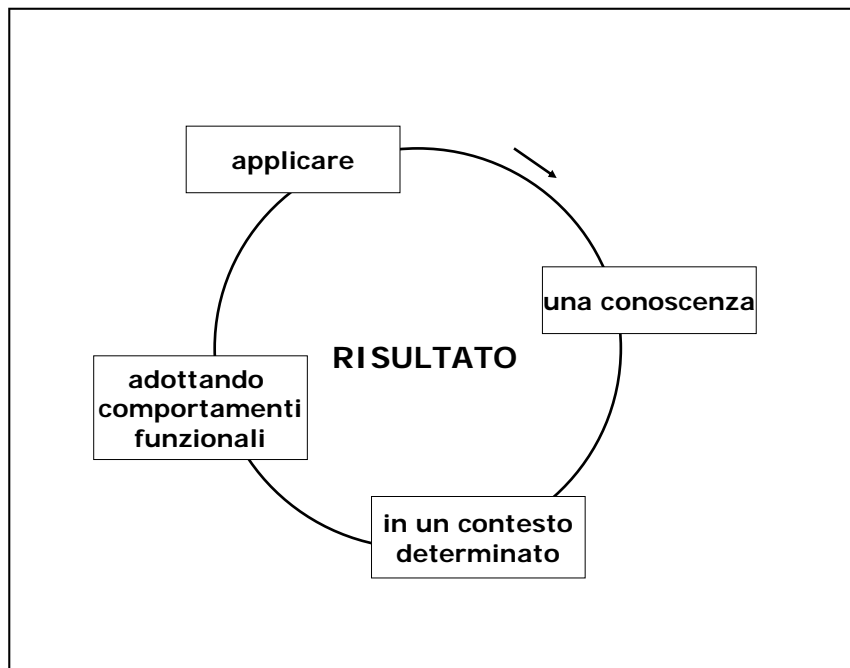
La competenza è definibile come *capacità di applicare un sapere in un contesto dato, riconoscendone le specifiche caratteristiche e adottando comportamenti funzionali al conseguimento del risultato* (vedi Figura 1).

- il rapporto tra *competenza* e *prestazione*. Rispetto a questo punto, la polarizzazione è tra approcci che considerano la competenza come un processo di attivazione di risorse individuali (*"La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse... La competenza non si riduce alla singola prestazione singolare, ma non si dà competenza al di fuori delle prestazioni"* - Le Boterf, 1994) e approcci che fanno coincidere le competenze con le prestazioni che un individuo è in grado di rendere. Per *prestazione* si intende, in senso letterale, il *rendimento che una persona può dare, il comportamento che tiene nello svolgere una determinata attività in rapporto alle sue capacità* (Dizionario Garzanti della Lingua Italiana).

Rispetto a questi nodi teorici, la Guida considera la competenza:

<sup>3</sup> Il rapporto tra trasversalità e specificità della competenza è stato sviluppato in particolare da Meghnagi, 1992.

**Figura 1 – La struttura della competenza**



Possiamo a questo punto introdurre la nozione di *processo*: si intende per processo una sequenza (non lineare) di operazioni finalizzate alla produzione di un risultato. La sequenza si ripropone a prescindere dal *contesto* in cui il processo si realizza (bottega, fabbrica, scuola o supermercato): infatti, a prescindere dalle caratteristiche specifiche (la lavorazione di un pezzo al tornio, lo studio di una filastrocca, l'acquisto di un dolce...), ogni processo richiede la *prefigurazione di un risultato*, che è l'obiettivo cui il processo tende; la *programmazione* della sequenza di azioni che consentono di conseguirlo; la *realizzazione* delle azioni programmate; il *controllo* dell'adeguatezza di azioni e prodotti rispetto al risultato. Quali che siano la tecnologia e le modalità organizzative che il processo impiega, la sua realizzazione richiede poi la *gestione di mezzi* idonei, delle *informazioni* necessarie e delle *relazioni* con gli altri soggetti eventualmente coinvolti. Sulla realizzazione del processo possono infine incidere due variabili "esterne" rispetto alla sequenza delle azioni e all'impiego delle risorse: le ca-

*ratteristiche personali* di chi lavora e *l'imprevisto*. Ogni processo quindi richiede capacità di intervenire sul proprio modo di lavorare e di affrontare i problemi che dovessero presentarsi.

Se accogliamo il presupposto che qualsiasi attività umana, sia essa svolta in ambito lavorativo oppure nel tempo libero, da adulti o da bambini, possa essere rappresentata come un processo, la competenza è definibile anche come *capacità di applli-*

*care conoscenze a processi diversi, riconoscendo varianze e invarianze tra i processi, ovvero:*

- capacità di *analizzare* e scomporre l'*esperienza* e di identificare le conoscenze acquisite
- capacità di *riorganizzare l'esperienza* in funzione di un processo nuovo (di associare le conoscenze acquisite alle operazioni richieste dal nuovo processo).

Si può perciò costruire un *modello* che permette di classificare le prestazioni richieste da diversi processi in modo da poterne riconoscere le invarianze e ritrovarle quando passiamo da un processo all'altro, quando andiamo ad occuparci di cose più o meno diverse da quelle che facevamo prima: il *modello competenze-processi*.

### **Il modello competenze-processi**

Il modello competenze-processi è incentrato sulla definizione di un *rapporto strutturale* tra le competenze e le operazioni dello specifico processo che

mobilitano tali competenze: questo rapporto definisce le prestazioni richieste. Il valore aggiunto del modello consiste proprio nella sua capacità di ricostruire, per ogni processo, il quadro delle competenze mobilitate e delle relative prestazioni, così da rendere questo rapporto verificabile e misurabile.

Rispetto alla scuola secondaria di II Grado, il modello può essere utilizzato:

- in funzione dell'apprendimento, perché supporta il *riconoscimento e la descrizione delle competenze* mobilitate dagli studenti nelle diverse attività (scolastiche ed extra-scolastiche)
- in funzione del miglioramento complessivo della didattica, perché supporta l'*analisi delle attività* individuando le competenze che esse

sviluppano.

Le competenze vengono identificate sulla base della *struttura* del processo: la persona che esegue un determinato processo, compie le operazioni previste in modo più o meno adeguato al risultato da produrre. Le sue prestazioni sono conseguenti al fatto che egli sappia eseguire *quel tipo* di operazione e sappia come farlo in *quel processo specifico*: dipendono sia dalla struttura (invariante) che dalla natura (specifica) del processo.

La struttura del processo di lavoro può essere rappresentata secondo tre dimensioni: la sequenza delle attività (*fasi*), i *fattori di produzione* impiegati e i *comportamenti* necessari al conseguimento del risultato (vedi Figura 2).

### La struttura del processo

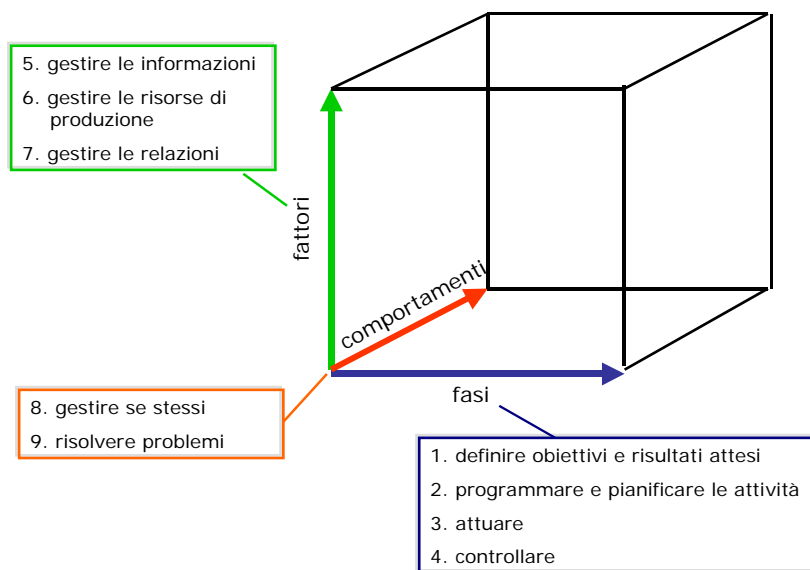


Figura 2

E' quindi possibile *classificare* ciascuna prestazione *associandola* a uno degli elementi strutturali del processo. Questa classificazione delle prestazioni sulla base della struttura del processo consente di individuare *insiemi* di prestazioni che hanno come caratteristica comune quella di essere *riferibili allo stesso elemento* del processo: le pre-

stazioni appartenenti allo stesso insieme sono *analoghe*. Poiché, come si è già detto, la capacità di rendere prestazioni adeguate in una pluralità di processi è la competenza, si può concludere che tutte le prestazioni di un insieme richiedono di mobilitare la *stessa competenza*. Le denominazioni utilizzate per identificare gli elementi

del processo possono perciò servire anche per denominare le relative competenze: gli elementi del processo rimandano quindi ad altrettante competenze.

Per guidare la classificazione delle prestazioni (e quindi l'individuazione delle

competenze) sono state ricostruite per ogni competenza le *prestazioni-tipo*, identificate a partire da una molteplicità di processi di lavoro attraverso una progressiva astrazione (vedi Figura 3). Le prestazioni-tipo consentono di paragonare tra loro le prestazioni richieste da processi diversi.

**Figura 3 – Competenze e prestazioni-tipo**

COMPETENZE	Prestazioni-tipo
1. Definire obiettivi e risultati attesi	1. Riconosce ed assume le specifiche del compito assegnato
	2. Assume gli obiettivi e li definisce in termini di risultati attesi
	3. Sceglie gli obiettivi e li declina in termini di risultati intermedi e finali
2. Programmare e pianificare le attività	1. Delinea lo sviluppo generale delle attività da realizzare scegliendo tra le diverse opzioni possibili le modalità operative / le metodologie di lavoro
	2. Definisce in dettaglio e ordina le attività necessarie per eseguire il compito assegnato / conseguire l'obiettivo
	3. Pianifica l'utilizzo delle risorse a disposizione (informazioni, materiali, strumenti, risorse umane, tempi) per eseguire il compito assegnato / conseguire l'obiettivo
3. Attuare	1. Esegue il compito assegnato / quanto programmato
	2. Esegue il compito curandone la connessione con le altre attività del processo di lavoro
	3. Esegue il compito curandone l'integrazione con altri processi di lavoro o con l'attività di altre funzioni aziendali
4. Controllare	1. Verifica la rispondenza dei risultati prodotti alle specifiche; verifica che il processo presenti le caratteristiche previste, monitorando gli aspetti di maggior criticità; verifica la funzionalità delle risorse a disposizione
	2. Rileva la presenza di anomalie e esegue le operazioni necessarie per riportare il processo in conformità
	3. Riconosce la necessità di modificare le istruzioni/i piani di lavoro o le modalità di applicazione; rileva gli elementi di criticità della programmazione che potrebbero compromettere il raggiungimento del risultato

COMPETENZE	Prestazioni-tipo
5. Gestire le informazioni	1. Identifica, rintraccia, acquisisce, registra e conserva le informazioni necessarie in funzione degli obiettivi, delle esigenze operative, delle prescrizioni
	2. Ordina, seleziona, combina, integra, elabora e utilizza le informazioni in funzione delle necessità del proprio lavoro
	3. Trasferisce le informazioni in modo funzionale all'attività e adeguato a diversi interlocutori; trasferisce le conoscenze professionali in proprio possesso
6. Gestire le risorse di produzione	1. Acquisisce e utilizza le risorse (umane, strumentali, finanziarie) necessarie
	2. Utilizza le potenzialità delle risorse a disposizione in funzione dei risultati da produrre
	3. Sviluppa le risorse (implementazione degli strumenti, qualificazione delle risorse umane) per migliorare la funzionalità del processo di produzione o la qualità dei risultati
7. Gestire le relazioni	1. Gestisce i propri rapporti di lavoro; opera in modo collaborativo all'interno di un team o di un reparto
	2. Attiva relazioni professionali funzionali al proprio lavoro
	3. Favorisce lo sviluppo di relazioni professionali sul lavoro esercitando le proprie doti di leadership
8. Gestire se stessi	1. Assume il comportamento richiesto dal compito
	2. Adatta i propri comportamenti in funzione delle caratteristiche della situazione operativa, anche quando si verificano eventi imprevisti o sia necessaria una negoziazione
	3. Assume compiti non strettamente necessari allo svolgimento del proprio lavoro quando rappresentano un'opportunità di sviluppo professionale o aziendale
9. Risolvere problemi	1. Riconosce la presenza di un problema imprevisto, ne identifica le cause e ne prevede le conseguenze
	2. Sviluppa idee/proposte per contenere/risolvere il problema e prevede i possibili effetti delle diverse soluzioni
	3. Deriva da un'adeguata gestione del problema indicazioni e metodologie di lavoro che facilitino il trattamento di eventuali diversi imprevisti

Proviamo a chiarire la logica del modello con un esempio: la Figura 4 mostra l'applicazione del modello a due processi di lavoro, uno relativo a una situazione di apprendimento (traduzione dal latino) e l'altro a un'attività professionale (ingegnere addetto alla pianificazione). *Quali competenze esercita uno studente che fa una versione latina? Quali competenze sono*

*necessarie per pianificare la produzione?*

L'analisi della Figura 4 fornisce alcune risposte (naturalmente non esaustive) a questo genere di domande, in quanto il modello competenze-processi permette di confrontare i diversi processi rispetto a ciascuna competenza.

Figura 4 – Un esempio di applicazione del modello competenze-processi

un esempio	STUDENTE (traduzione dal latino)	INGEGNERE (addetto alla pianificazione)
<b>definire obiettivi e risultati attesi</b>	Individua gli elementi costitutivi del compito assegnato (caratteristiche del testo, elementi di difficoltà...)	Definisce i lotti di produzione
<b>programmare e pianificare le attività</b>	Organizza il tempo a disposizione per leggere, comprendere l'insieme, tradurre le singole parti	Definisce tempi di lavorazione e carichi di lavoro del reparto; pianifica eventuali investimenti
<b>attuare</b>	Legge il testo; esegue la traduzione	Formula il piano principale di produzione; valuta i vincoli relativi alla capacità di produzione; formula il budget di produzione
<b>controllare</b>	Rilegge la traduzione e verifica i passaggi dubbi	Monitora giorno per giorno il processo di produzione (consumo di materiali, scarti...)
<b>gestire le informazioni</b>	Utilizza il vocabolario scegliendo tra le diverse accezioni dei termini; utilizza le osservazioni dell'insegnante per migliorare la traduzione	Raccoglie i dati sugli ordini e sulla disponibilità di materie prime
<b>gestire le risorse di produzione</b>		Utilizza sistemi informativi di gestione (MPS)
<b>gestire le relazioni</b>	Ricerca la collaborazione di un compagno più preparato	Si relaziona con le altre funzioni aziendali e con i responsabili di reparto in produzione
<b>gestire se stessi</b>	Domina l'ansia per completare il compito	
<b>risolvere problemi</b>		Modifica il piano di produzione a fronte di imprevisti (guasti)

## CAPITOLO 2

### IL PERCORSO E GLI STRUMENTI

#### Il percorso di lavoro

Questo Capitolo presenta il percorso di lavoro, corredato da strumenti ed esempi, per riconoscere e sviluppare le competenze nelle discipline di lettere e di matematica nella scuola superiore di II grado. I momenti di lavoro con i docenti coinvolti hanno messo in evidenza come l'utilità e il successo di una modalità di lavoro per competenze dipendono dalla capacità di tenere costantemente sotto controllo due aspetti essenziali, strettamente interconnessi ma concettualmente distinti:

- il *percorso di lavoro* per il riconoscimento e lo sviluppo delle competenze (che è nella sostanza un progetto di miglioramento)
- il *sistema* in cui questo percorso si innesta (ossia l'istituto scolastico).

Per quanto riguarda il percorso di lavoro, è stata ricostruita e validata la sequenza operativa più funzionale per effettuare la progettazione per competenze nella scuola superiore di II Grado e di realizzare un primo test di utilizzo degli strumenti.

Nelle pagine seguenti vengono presentati nel dettaglio il percorso di lavoro, gli strumenti (schede) e le indicazioni operative per il loro utilizzo; per ciascuno strumento viene proposto un esempio di utilizzo (scheda compilata). In allegato si riportano tutti i materiali prodotti dai gruppi di lavoro che hanno partecipato a questo progetto.

La Figura 5 presenta il percorso di lavoro per progettare per competenze nella scuola superiore di II Grado.

#### il percorso

##### Progettazione di massima

identificazione delle attività e delle prestazioni degli studenti

##### Progettazione di dettaglio

programmazione della singola attività; definizione dei tempi (diagramma di Gantt)

##### Attuazione e controllo

realizzazione del percorso e controllo: a) della conformità tra progettazione e realizzazione; b) del grado di approssimazione dei risultati attesi

##### Valutazione e revisione della progettazione

valutazione dei risultati prodotti e riprogettazione

La *logica* con cui è stato organizzato il percorso è quella della costruzione di un segmento del percorso formativo *in funzione delle competenze* che si intendono sviluppare. L'aspetto distintivo dell'approccio proposto attiene al fatto che le competenze da sviluppare sono identificate a partire dall'analisi di *ciò che gli studenti concretamente fanno*: da questo punto di vista, il lavoro di progettazione degli insegnanti è reso più facile in quanto, nella sostanza, è chiesto loro di *rileggere* l'ordinaria attività didattica per riconoscere quali competenze vengono mobilitate negli alunni. In definitiva, l'approccio proposto consente di valorizzare da un diverso punto di vista ciò che abitualmente i docenti realizzano.

Gli strumenti proposti hanno sia la funzione di supportare le attività di progettazione e realizzazione degli interventi che di *documentare* il lavoro fatto, per metterlo a disposizione dei colleghi.

Per quanto riguarda il *sistema* in cui la progettazione per competenze si innesca, ossia l'istituto scolastico nel suo complesso, si è già detto nella premessa come, per sua natura, un intervento di riorganizzazione della didattica si rivolge all'intera scuola e non a singoli docenti o a gruppi di essi e come, conseguentemente, la progettazione di singoli segmenti del percorso ha un significato prevalentemente esemplificativo di una modalità di lavoro. Nella consapevolezza che il passaggio alla progettazione per competenze dell'intero curriculum debba avvenire gradualmente, e quindi nel presupposto che,

sperimentalmente, una scuola inserisca alcuni segmenti del percorso progettati per competenze, si presentano in questo Capitolo i nessi tra tali segmenti e la complessiva attività didattica.

### La progettazione di massima

Il punto di partenza per la progettazione è duplice:

- da un lato, si tratta di identificare le *prestazioni* che gli studenti destinatari dell'intervento formativo saranno in grado di rendere al termine di esso e gli *ambiti disciplinari* a cui tali prestazioni possono essere associate
- dall'altro lato, si tratta di definire la *sequenza di attività* mediante la quale gli alunni saranno messi in condizione di rendere le prestazioni. Per guidare la costruzione di tale sequenza è opportuno fare riferimento a un *prodotto finale*, che costituisce il risultato concreto a cui la sequenza deve tendere.

In sostanza, la progettazione muove da due domande: *cosa sapranno fare gli studenti al termine dell'intervento formativo? Attraverso quali attività gli studenti sono messi in condizione di rendere le prestazioni attese?*

Naturalmente, la scelta delle prestazioni attese e della sequenza di attività viene effettuata dal docente sulla base dei vincoli normativi<sup>4</sup>, delle indicazioni sugli obiettivi formativi contenute nel POF e della propria esperienza<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Non si ritiene opportuno riproporre in questa Guida le principali indicazioni normative in quanto la *Nota di Indirizzo per l'avvio dell'anno scolastico 2006-2007* annuncia l'intenzione del Ministero di procedere alla revisione dell'impianto definito dal D.Lgs.59/2004 (*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art.1 della legge 28 marzo 2003, n.53*).

<sup>5</sup> Ad esempio, l'approccio proposto nella Guida può utilmente essere applicato alle Unità di Apprendimento, che molte scuole utilizzano per la progettazione didattica.

Le *Schede A, 1, 1 bis e 2* guidano la progettazione di massima; è importante sottolineare che l'attività di progettazione non è per sua natura lineare: procedendo nella definizione delle attività da realizzare emerge inevitabilmente l'esigenza di modificare quanto già progettato, perché si chiariscono

meglio le idee, emergono difficoltà o opportunità impreviste... Di solito, quindi, la compilazione delle schede non è mai rigorosamente sequenziale (*prima* la Scheda A, *poi* la Scheda 1...) ma procede in parallelo.

**SCHEDA A – ARTICOLAZIONE DELLA DISCIPLINA IN SEGMENTI FORMATIVI**

Scheda A Articolazione della disciplina in segmenti formativi						
Disciplina		Classe	Monte ore annuali			
n.	Titolo segmento formativo	Monte ore	Periodo di realizzazione	Prodotto finale elaborato dagli studenti		
1						
2						
3						
4						
<b>Totale</b>						

**Indicazioni per l'utilizzo della scheda:**

Identificare il segmento formativo da realizzare nel percorso, il monte ore che si prevede di destinare al percorso e il periodo in cui si prevede di effettuare le attività (da...a).

Identificare il prodotto finale che guiderà la costruzione della sequenza di attività (ossia il risultato concreto a cui la sequenza di attività deve tendere: un cartellone, una recita, una mostra...).

Scheda A Articolazione della disciplina in segmenti formativi					
Disciplina	Lettere	Classe	I	Monte ore annuali	150
n	Titolo segmento formativo	Monte ore	Periodo di realizzazione	Prodotto finale elaborato dagli studenti	
1	Modalità di comunicazione scritta	45	novembre-marzo	Abstract di un testo scientifico	
2	Modalità di comunicazione orale	15	settembre-novembre	Esposizione orale coesa e coerente di una ricerca	
3	Revisione dei prerequisiti e potenziamento di morfosintassi	35	settembre-marzo	Correzioni di testo/i di diversa natura (giornalistici, scientifici, saggistica)	
4	Io racconto	35	febbraio-maggio	Cronaca/relazione di una esperienza o un'attività	
5	Io scrivo	20	marzo-giugno	Testi regolativi (istruzioni, decreti, regolamenti) e espositivi (verbale)	
<b>Totale</b>		150			

<b>Scheda 1. Articolazione del segmento in elementi Le prestazioni attese</b>						
Disciplina		Classe	Monte ore annuali			
n.	Titolo segmento formativo	Monte ore	Periodo di realizzazione	Prodotto finale elaborato dagli studenti		
K						
<b>Titolo elemento</b>						
n.		Monte ore	Prestazioni richieste agli studenti			
K.1						
K.2						
K.3						
K.h						
		<b>Totale</b>				

**Indicazioni per l'utilizzo della scheda:**

Questa scheda è molto importante perché guida la ricostruzione del processo di lavoro degli studenti.

Indicare per ciascun segmento formativo le prestazioni attese dagli studenti, ossia descrivere *cosa fa lo studente: prende appunti, ricerca informazioni in internet, divide un testo in sequenze, scrive una relazione...*

La descrizione delle prestazioni deve essere il più ricca e dettagliata possibile, e deve fare riferimento a comportamenti *osservabili* e *misurabili*. La descrizione delle prestazioni è libera, ossia *non* si deve fare riferimento al modello competenze-processi e alle prestazioni tipo.

Scheda 1. Articolazione del segmento in elementi — Le prestazioni attese					
Disciplina	Lettere	Classe	I	Monte ore annuali	150
n .	Titolo segmento formativo	Monte ore	Periodo di realizzazione	Prodotto finale elaborato dagli studenti	
1	Modalità di comunicazione scritta	45	novembre-marzo	Abstract di un testo scientifico	
n .	Titolo elemento	Monte ore	Prestazioni richieste agli studenti		
K . 1	Le sequenze e titoli	20	Prefigura la schematizzazione di un testo, sia in prosa che in poesia (narrazione epica), lo divide in sequenze e ne analizza il contenuto. Trasforma le diverse tipologie di sequenze. Dà un titolo significativo alle stesse.		
K . 2	In breve	10	Precisa le modalità di sintesi in base allo scopo. Riscrive in sintesi i testi narrativi, descrittivi e argomentativi selezionando le informazioni e i scegliendo nessi logici corretti. Completa testi con le giuste congiunzioni subordinanti. Trasforma le subordinate esplicite in implicite.		
K . 3	Dal titolo alla mappa concettuale	5	Sceglie la tipologia di rappresentazione più efficace per la comunicazione. Crea la mappa concettuale di un testo per rappresentare le informazioni in modo corretto e completo.		
K . 4	L'abstract	10	Decide le forme di elaborazione dell'abstract . Stende un abstract da testi di diversa natura, rispettando le consegne.		
K . h					
<b>Totale</b>		45			

**Scheda 1bis . Articolazione del segmento in elementi. I contenuti disciplinari**

Disciplina		Classe	Monte ore annuali
n.	Titolo segmento formativo	Monte ore	Periodo di realizzazi- one
K			Prodotto finale elaborato dagli studenti
<b>Contenuti disciplinari</b>			
n.	Titolo elemento	Monte ore	
K. 1			
K. 2			
K. 3			
K. h			
<b>Totale</b>			

**Indicazioni per l'utilizzo della scheda:**

Questa scheda riassume i contenuti disciplinari del laboratorio, in relazione a ciascun elemento. Occorre quindi riportare dalla scheda precedente l'elen-

co degli elementi, descrivendo i contenuti disciplinari di volta in volta affrontati. Deve essere possibile mettere in relazione i contenuti disciplinari inseriti con quelli del "programma" disciplinare delle scuole del secondo ciclo.

<b>Scheda 1bis . Articolazione del segmento in elementi - I contenuti disciplinari</b>					
Disciplina	Lettere	Classe	I	Monte ore annuali	150
n.	Titolo segmento formativo	Monte ore	Periodo di realizzazione	Prodotto finale elaborato dagli studenti	
1	Modalità di comunicazione scritta	45	novembre-marzo	Abstract	
n.	Titolo elemento	Monte ore	<b>Contenuti disciplinari</b>		
K. 1	Le sequenze e titoli	20	Testi narrativo-descrittivi: analisi testuale, sequenze, contenuti, messaggio dell'autore. Grammatica. La frase nominale: sintesi di un concetto. Epica: brani scelti.		
K. 2	In breve	10	Produzione scritta: sintesi. Grammatica: i nessi logici di causa-effetto; proposizioni esplicite ed implicite.		
K. 3	Dal titolo alla mappa concettuale	5	Frase nominale; lessico specifico e parole-chiave.		
K. 4	L'abstract	10	Tipologie testuali: saggi, relazioni, testi scientifici. La sintesi.		
K. h					
<b>Totale</b>		45			

Scheda 2 . Competenze_Prestazioni nei singoli elementi						
Disciplina		Classe		Monte ore annuali		
n.	Titolo segmento formativo	Monte ore	Periodo di realizzazione	Prodotto finale elaborato dagli studenti		
K						
Monte ore						
Elementi	K.1 ( parola chiave)	K.2	K.3			K.h
Competenze						
Definire obiettivi e risultati attesi						
Programmare e pianificare le attività						
Attuare						
Controllare						
Gestire le informazioni						
Gestire le risorse di produzione						
Gestire le relazioni						
Gestire se stessi						
Risolvere problemi						

Questa scheda è molto importante perché consente di identificare le competenze sviluppate dalle attività didattiche, a partire dalle prestazioni rese dagli studenti. Operativamente, la scheda richiede di riportare le prestazioni individuate nella Scheda 1 *classificandole* in base alla competenza a cui si riferiscono. La classificazione è effettuata sulla base del modello competenze-processi; per facilitare la riconduzione delle prestazioni identificate nel singolo caso concreto alle competenze è opportuno utilizzare le prestazioni-tipo, che descrivono la singola competenza. Il risultato è un quadro riassuntivo che mette in evidenza

- quali competenze sono attivate da ciascuna attività (*lettura per colonne*)
- come la stessa competenza viene attivata dalle diverse attività (*lettura per righe*)

E' possibile che questa scheda evidenzi che il percorso in realtà sviluppa poche competenze: in questo caso è possibile arricchire/modificare la progettazione inserendo ulteriori prestazioni (ed eventualmente ulteriori attività), verificando se il monte ore previsto è adeguato anche alla luce delle modifiche introdotte. Ovviamente, in questo caso occorre modificare anche le schede precedenti.

La classificazione per competenze può indurre a formulare diversamente le prestazioni (ad esempio perché emerge che alcune prestazioni non sono formulate chiaramente, oppure che una prestazione fa in realtà riferimento a più competenze e quindi deve essere articolata in due prestazioni distinte...): anche in questo caso occorre modificare le schede precedenti.

Scheda 2 . Competenze Prestazioni nei singoli elementi						
Disciplina	Lettere	Classe	I	Monte ore annuali	150	
n.	Titolo segmento formativo		Monte ore	Prodotto finale elaborato dagli studenti		
I	Modalità di comunicazione scritta		45	Abstract di un articolo scientifico		
Monte ore		20	10	5	10	
Elementi		K.1	K.2	K.3	K.4	
Competenze		Le sequenze e titoli	In breve	Dal titolo alla mappa concettuale	L'abstract	
<b>Definire obiettivi e risultati attesi</b>		Prefigura la schematizzazione del testo.	Precisa le modalità di sintesi in base allo scopo.	Sceglie la tipologia di rappresentazione più efficace la comunicazione.	Decide le forme di elaborazione dell'abstract.	
<b>Programmare e pianificare le attività</b>						
<b>Attuare</b>		Divide il testo, sia in prosa sia in poesia, in sequenze Trasforma le diverse tipologie di sequenze: narrativa in dialogata, ecc.	Riserve testi narrativi, descrittivi e argomentativi.	Rappresenta informazioni. Crea la mappa concettuale di un testo.	Stende un abstract da testi di diversa natura	
<b>Controllare</b>			Verifica la correttezza e la completezza delle informazioni	Verifica la correttezza e la completezza delle informazioni		
<b>Gestire le informazioni</b>		Dà un titolo significativo alle sequenze	Seleziona le informazioni e i nessi logici corretti.			
<b>Gestire le risorse di produzione</b>					Rispetta i limiti e i tempi delle consegne	
<b>Gestire le relazioni</b>						
<b>Gestire se stessi</b>						
<b>Risolvere problemi</b>			Completa testi con le giuste congiunzioni subordinanti; Trasforma le subordinate esplicite in implicite.			

### **La progettazione di dettaglio, l'attuazione e il controllo**

Una volta costruita la struttura generale del percorso, è possibile dettagliare le attività in cui esso si articola. Infatti, una volta individuate le competenze-obiettivo (che, come si è visto, vengono *ricostruite* sulla base delle prestazioni che gli studenti saranno in grado di rendere), occorre definire *come* le attività previste ne consentono lo sviluppo.

La Scheda 3, che deve essere compilata per ognuna delle attività precedentemente identificate, la Scheda 4 e il Diagramma di Gantt hanno appunto l'obiettivo di supportare la progettazione di dettaglio, guidando il docente a esplicitare il *processo di lavoro degli studenti* (ossia l'insieme delle prestazioni richieste loro) e il *proprio* processo di lavoro, ossia l'insieme di attività che il docente realizza per mettere l'allunno in condizione di rendere le prestazioni attese.

In particolare, la Scheda 3 ha l'obiettivo di aiutare il docente a tenere sotto controllo la coerenza tra gli obiettivi formativi (espressi in termini di competenze collegate a specifiche prestazioni) e le attività in cui l'intervento si articola. In altre parole, la Scheda 3 consente di rispondere alla domanda: *le attività progettate consentono lo sviluppo di tutte le competenze obiettivo? Ossia: le attività mettono lo studente in condizione di rendere tutte le prestazioni attese?*

Una volta compilate, queste schede guideranno l'attuazione e consentiranno anche di verificare che tutte le attività previste in fase di progettazione siano realizzate secondo le modalità stabilite: sulla base di queste schede sarà cioè possibile effettuare il *controllo di conformità* tra programmazione e realizzazione, verificando l'attuazione di ogni attività, nel rispetto dei tempi e delle scadenze.



**Indicazioni per l'utilizzo della scheda:**

Questa scheda guida la ricostruzione del processo di lavoro dello studente mettendolo in relazione con il processo di lavoro del docente.

Occorre compilare una scheda per ogni attività.

Riportare dalle Schede A e 1 la denominazione dell'attività, il monte ore e l'elenco delle prestazioni attese, articolate per competenze.

Descrivere come si articola l'attività a partire dalle prestazioni che lo studente dovrà essere in grado di rendere al termine dell'attività, ossia:

- *ricostruire (in ordine logico-cronologico) ciò che lo studente deve fare per essere in grado, al termine dell'attività, di rendere le prestazioni attese* (processo di lavoro dello studente). Il processo di lavoro dello studente riprende ovviamente le prestazioni attese al termine dell'attività, ma è molto probabile che vengano inserite anche altre prestazioni "strumentali" rispetto ad esse: ad esempio, se la prestazione attesa al termine è *espone una relazione*, il processo di lavoro includerà altre prestazioni quali *organizza le informazioni in mappe concettuali; organizza il proprio intervento....* Nel processo di lavoro dello studente devono essere inserite *tutte* le prestazioni dello studente, comprese quelle relative ai compiti a casa
- indicare gli strumenti utilizzati dagli alunni
- *ricostruire (in ordine logico-cronologico) ciò che il docente deve fare per mettere l'alunno in grado di rendere le prestazioni attese* (processo di lavoro dell'insegnante) e il relativo *monte ore* (ad esempio, nel caso della lezione: po-

*ne esempi di sintesi corrette per forma e contenuto. – 3 ore; propone esempi di diverse mappe concettuali - 45 min...).* Le attività del docente devono ovviamente essere associate alle prestazioni degli studenti, in quanto l'obiettivo della scheda è proprio di mettere in relazione i due processi di lavoro

- indicare gli strumenti utilizzati dal docente (ad esempio griglie, slides di presentazione, bozze di relazioni)

Nella compilazione di questa scheda occorre avere alcune avvertenze:

- è il processo di lavoro dello studente a guidare la progettazione; l'attività del docente è concettualmente conseguente (*una volta definito cosa faccio fare allo studente perchè sviluppi le competenze-obiettivo e quindi sia in grado di rendere le prestazioni attese, decido cosa faccio io – docente - per supportarlo/guidarlo*)
- in alcuni casi, l'indicazione dettagliata dei tempi può essere molto complessa e diventare per certi aspetti un "esercizio di stile". Il bilanciamento tra le varie esigenze (analiticità della descrizione in funzione della tenuta sotto controllo dello sviluppo delle prestazioni, da un lato, ed esigenza di non rendere eccessivamente onerosa la progettazione, dall'altro) deve essere trovato caso per caso dal singolo docente. Sulla base dell'esperienza sul campo si può affermare che una progettazione molto rigorosa e molto dettagliata è utile all'inizio, anche per acquisire confidenza con il metodo di lavoro, e può essere "alleggerita" in un secondo momento
- è possibile che, progettando la singola attività, emerga l'opportunità di formulare diversamente le pre-

stazioni attese. In questo caso occorre modificare anche le schede precedenti e verificare se la riformulazione della prestazione incide

anche sulla sua classificazione (*la prestazione riformulata è ancora riconducibile alla stessa competenza?*).

Disciplina		Italiano		Classe		I		Monte ore annuali		150	
n.		Titolo segmento formativo		Monte ore		Periodo di realizzazione		Prodotto finale elaborato dagli studenti			
1		Modalità di comunicazione scritta		20		novembre-marzo		Abstrat			
		Competenze mobilitate dall'elemento n.		1		Titolo elemento					
		Monte ore									
Definire obiettivi e risultati attesi		Programmare e pianificare le attività		Attuare		Controllare		Gestire le informazioni		Gestire le risorse di produzione	
Prefigura la schematizzazione del testo.				Divide il testo, sia in prosa sia in poesia, in sequenze Trasforma le diverse tipologie di sequenze: narrativa in dialogata, ecc.				Dà un titolo significativo alle sequenze			
										Gestire se stessi	
										Gestire le relazioni	
										Gestire se stessi	
										Risolvere problemi	
<b>Articolazione elemento</b>											
Monte ore		Attività docente		Strumenti utilizzati dal docente		Processo di lavoro dello studente		Strumenti utilizzati dallo studente			
5		Segnala gli indicatori del cambio delle sequenze in un modello.				Legge un testo, individua gli indicatori e divide il testo in sequenze.					
5		Seleziona testi funzionali alla definizione delle varie tipologie di sequenze.				Evidenzia le caratteristiche dei diversi tipi di sequenze confrontando testi selezionati.					
3		Fornisce esempi e spiega la modalità di attribuzione di un titolo. Definisce i caratteri della frase nominale.				Seleziona l'informazione principale di ogni sequenza, sceglie il titolo in funzione del contenuto. Compose frasi nominali.					
7		Definisce i termini della modifica delle sequenze, fornisce indicazioni metodologiche.				Definisce i caratteri della sequenza di partenza e di quella di arrivo. Riscrive la sequenza nella forma richiesta, operando le opportune modifiche.					

La Scheda 4 riassume, per ogni competenza, le prestazioni richieste allo

studente nello sviluppo didattico.

<b>SCHEDA 4 - PRESTAZIONI ATTESE DAGLI STUDENTI</b> <i>Da scheda 2 Competenze-prestazioni nei singoli elementi</i>	
<b>DEFINIRE OBIETTIVI E RISULTATI ATTESI</b>	
<b>PROGRAMMARE E PIANIFICARE LE ATTIVITÀ</b>	
<b>ATTUARE</b>	
<b>CONTROLLARE</b>	
<b>GESTIRE LE INFORMAZIONI</b>	
<b>GESTIRE LE RISORSE DI PRODUZIONE</b>	
<b>GESTIRE LE RELAZIONI</b>	
<b>GESTIRE SE STESSI</b>	
<b>RISOLVERE PROBLEMI</b>	

**Indicazioni per l'utilizzo della scheda:**

Riportare dalla Scheda 1 l'elenco delle attività. Per ogni attività, riempire la

casella/le caselle corrispondente/i al periodo in cui verrà realizzata. Il diagramma permette di visualizzare la distribuzione nel tempo delle attività, evidenziando eventuali sovrapposizioni.

PROGETTAZIONE ORGANIZZATIVA: DIAGRAMMA DI GANTT											
N.	Titolo	set	ott	nov	dic	gen	feb	mar	apr	mag	giu
Segmento 1											
Elemento 1.1											
Elemento 1.k											
Segmento k											
Elemento k.1											
Elemento k.h											

PROGETTAZIONE ORGANIZZATIVA: DIAGRAMMA DI GANTT												
N.	Titolo	set	ott	nov	dic	gen	feb	mar	apr	mag	giu	
Segmento 1	Modalità di comunicazione scritta			X	X	X	X	X				
Segmento 2	Modalità di comunicazione orale	X	X	X								
Segmento 3	Revisione dei prerequisiti e potenziamento della morfosintassi	X	X	X	X	X	X	X				
Segmento 4	lo racconto						X	X	X	X	X	
segmento 5	lo comprendo e scrivo.							X	X	X	X	

## La valutazione e la revisione della progettazione

Già durante l'attuazione è essenziale per i docenti valutare, in relazione ai risultati intermedi che via via si rendono disponibili, se riadattare il percorso, riprogrammando le attività successive, o se rivedere anche gli obiettivi formativi. Una volta completata l'attuazione del percorso, sarà necessario decidere in merito alla sua replicabilità, alla diffusione o adozione come modalità ordinaria di progettazione didattica, alle eventuali ulteriori modifiche da apportare. Gli elementi per prendere tali decisioni vengono forniti dal *controllo dell'efficacia*, che valuta se gli obiettivi del percorso sono raggiunti o approssimati in grado soddisfacente, e dal *controllo di efficienza*, che accerta che le risorse siano state utilizzate al meglio, in funzione dello sviluppo complessivo del percorso e del conseguimento degli obiettivi previsti.

Una domanda da porsi è *se le risorse impiegate avrebbero potuto essere utilizzate utilizzando una diversa modalità di progettazione con maggior profitto per gli studenti e i docenti e per la scuola nel suo complesso*: infatti, è molto importante valutare efficacia ed efficienza della progettazione

per competenze, non soltanto in se stessa ma soprattutto in relazione agli effettivi vantaggi prodotti per la scuola.

In generale, come si è detto nel Capitolo 1, la progettazione per competenze contribuisce effettivamente al miglioramento della qualità dell'offerta formativa quando assume una dimensione collegiale e quando si traduce in una modificazione sensibile dell'intero processo di insegnamento/apprendimento. La messa a sistema della modalità di progettazione proposta in questa Guida richiede però che le esperienze di sperimentazione siano condotte avendo presenti alcune attenzioni:

- acquisire e mantenere l'effettivo consenso dei vertici della scuola o degli organismi tecnici formalmente costituiti per supportarne le decisioni (il dirigente, il consiglio d'Istituto, il consiglio di classe...)
- produrre e diffondere una comunicazione essenziale, chiara e efficace sugli aspetti salienti dell'approccio
- generare un consenso diffuso tra i docenti e gli altri operatori della scuola e una forte aspettativa da parte di studenti e famiglie, in un numero significativo di classi

## BIBLIOGRAFIA

- Ajello A. M., Cevoli M. e Meghnagi S. (1992), *La Competenza Esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*, Ediesse, Roma.
- Commissione delle Comunità Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*,  
<http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/memoit.pdf>
- ISFOL (1997), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- Laboratorio per lo sviluppo della Qualità nella Scuola – Polo di Milano (2004), *Cambiamento Qualità Innovazione*, Arnoldo Mondadori Scuola, Milano.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf G. (1998), *L'ingénierie des compétences*, Editions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris.
- Levy-Leboyer C. (1996), *La gestion des compétences*, Editions d'Organisation, Paris.
- Lewis R. (1992), *Il più grande uomo scimmia del Pleistocene*, Adelphi, Milano.
- Meghnagi S. (1992), *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino.
- Morin E. (1983), *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano (traduzione parziale de La méthode I. La Nature de la Nature, Le Seuil, Paris, 1977).
- Morin E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rey B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano.
- Spencer L. M. e Spencer S. M. (1995), *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano.
- Vairetti U. (1995), *Fare qualità nella scuola*, Le Monnier, Firenze.
- Vairetti U. e Medicina I. (2005), *Le mani nella testa, Il rapporto tra sapere e fare nel lavoro e nella formazione*, Franco Angeli, Milano.

Il presente manuale è stato progettato dal gruppo di lavoro formato da rappresentanti dei Poli Qualità di Mantova e Milano .

Gli esempi riportati sono tratti dalla produzione dei gruppi di lavoro costituiti nell'ambito del corso di formazione

“La progettazione di segmenti formativi per lo sviluppo delle competenze”

Il caso delle scuole superiori di II grado

**Consulenza :**

Carlo Gioria

**Rielaborazione testi:**

Maria Rosaria Capuano

**Coordinatore del progetto:**

Giordano Migliorini

**Progettazione e sviluppo contenuti:**

Maria Rosaria Capuano — Polo Qualità di Milano

Roberta Corradini — Polo Qualità di Milano

Giordano Migliorini — Polo Qualità di Mantova

Delio Pistolesi — Polo Qualità di Milano

**Progettazione, sviluppo web e pubblicazione:**

Roberta Corradini

Delio Pistolesi

Alessio Vairetti