

## **La valutazione e la certificazione delle competenze: descrizione di un percorso di lavoro attivato da alcune reti di scuole del Veneto**

di Maria Bernardi

Dirigente Scolastico dell'Itis "E.Barsanti" di Castelfranco Veneto - Treviso

*dirigente@itisbarsanti.it*

"Solo la *direzione* è reale, la *meta* è sempre fittizia, anche la meta raggiunta... anzi soprattutto questa." **Arthur Schnitzler**, *Il libro dei motti e delle riflessioni*, 1927

L'esperienza che di seguito è narrata riguarda un'attività di descrizione e valutazione delle competenze acquisite in esito a percorsi di formazione, di istruzione tecnica, professionale e dei licei.

Si è articolata in **un insieme di interventi**:

- **di formazione per i docenti** (lezioni, seminari, workshop) ,
- **di ricerca documentale e didattica** (indagine sullo "stato dell'arte" della certificazione di competenze in Italia ed Europa, la stesura di linee guida per la formulazione di rubriche e di prove di valutazione di competenza, la costruzione di rubriche e prove)
- **di sperimentazione sul campo** con almeno 50 consigli di classe ( in fase di avvio).

Ha coinvolto direttamente 80 istituti( di questi 35 sono istituti tecnici o ISIS con un indirizzo tecnico) su un totale di 222 istituzioni scolastiche di 2° grado in Veneto. Soltanto la prima fase di lavoro, già completamente realizzata, ha coinvolto 352 docenti.

L'esperienza è nata e si sta sviluppando all'interno di un complesso sistema di relazioni interistituzionali che ne costituiscono una delle condizioni di realizzazione.

### **Il percorso organizzativo: "Non si inizia dal nulla"**

A partire dall'a.s 2005-06, sulla direzione impostata dall'USR e interpretata dall'Ufficio Scolastico di Treviso, e dalla reti di orientamento, sono stati organizzati percorsi formativi e sperimentazioni assistite di Alternanza Scuola Lavoro sostenuti finanziariamente dalla Regione Veneto, Direzione Formazione e Lavoro.

In particolare, in provincia di Treviso, il coordinamento delle reti di orientamento ha attivato, per tre anni successivi, un percorso di riflessione sul tema delle competenze e, nell'anno 2009/10, ha conferito ad esso una specifica attenzione alla valutazione delle competenze.

Questi percorsi di formazione per i docenti impegnati nelle attività di Alternanza Scuola Lavoro (ASL) hanno costituito la base di partenza da cui ha avuto origine la contestuale riflessione su come approntare metodologie di lavoro personalizzate e centrate sul raggiungimento di obiettivi di competenza.

Inoltre, su indicazione dell'USR per il Veneto, nell'anno 2009/10 è stato adottato in tutte le province del Veneto un programma di lavoro che prevedeva la formazione di tutor in grado di assistere e supportare i consigli di classe impegnati in ASL, sotto la supervisione del prof. Dario Nicoli e della prof.ssa Maria Renata Zanchin che hanno dato continuità al lavoro ( precedentemente iniziato in province diverse) e hanno condiviso il modello formativo e il modello teorico con cui approcciare un curriculum orientato ad obiettivi di competenza.

Questo breve excursus storico è fondamentale per capire le ragioni della riuscita del progetto realizzato in quest'ultimo anno: esso trova le sue premesse nel lavoro degli anni precedenti che ha costituito l'humus in grado di dare forza al progetto. Infatti, sono stati i i tutors che, contattati e opportunamente sensibilizzati, hanno condotto un ottimo lavoro di coordinamento con i docenti dei gruppi di lavoro a loro affidati. Inoltre, i dirigenti e le scuole che avevano già dimostrato una particolare sensibilità allo sviluppo di questi temi hanno colto l'occasione per incentivare le proposte riformatrici che giungevano dalla Commissione Ministeriale.

### **Le alleanze istituzionali: *“Nulla cresce nel vuoto”***

L'altro elemento di forza è stato il contributo delle associazioni datoriali e i finanziamenti erogati dalla Regione Veneto tramite fondi FSE.

Confindustria e Camera di Commercio - che avevano finanziato alcune attività di formazione dei Docenti impegnati in ASL negli anni precedenti - hanno partecipato come partner e hanno fornito un prezioso contributo. Il loro intervento, nell'attuale fase di lavoro, ci ha consentito di avere un riscontro, da parte del mondo del lavoro, sulla “trasparenza” delle rubriche di competenze e sulla loro adeguatezza rispetto alle aspettative degli esiti in uscita dai percorsi triennali o quinquennali. In particolare, però, l'intero progetto nasce da un'opportunità fornita a tutti gli enti di formazione accreditati della Regione Veneto e agli istituti d'istruzione, di partecipare in rete alla costruzione di un modello di descrizione, valutazione e certificazione dei risultati d'apprendimento in termini di competenze.

Infatti, ad agosto 2009 era in scadenza il Bando FSE – DGR 1758 che aveva come scopo la realizzazione di *“azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze”*.

L'occasione era decisamente interessante e testimoniava un'attenzione crescente della Regione Veneto per interpretare al meglio le indicazioni della Comunità europea di creare un “codice di riferimento comune per il sistema di istruzione e formazione”. Infatti, il 23 aprile 2008 il Parlamento europeo e il Consiglio dell'Unione europea hanno adottato la raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (European Qualifications Framework – EQF). Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) è un riferimento semplice e oggettivo, fondato sui risultati dell'apprendimento, organizzato su otto livelli declinati orizzontalmente in un insieme coerente di conoscenze, abilità e competenze (Knowledge, Skills, Competence). Esso si fonda sulla convinzione che l'unico modo per consentire ai sistemi d'istruzione - formazione - lavoro di dialogare tra loro sia quello di adottare un approccio basato sui risultati dell'apprendimento in uscita da un percorso (learning outcomes) e sulla dimensione dell'apprendimento permanente.

In questa occasione l'Ufficio Scolastico Regionale ha supportato le scuole nell'informazione delle opportunità -si era in pieno periodo estivo- e nella costituzione delle reti di partenariato.

L'approvazione della graduatoria ha visto 21 enti beneficiari di finanziamento per azioni di riconoscimento delle competenze acquisite in ambito formale, tra questi c'erano 7 istituti superiori capofila di rete.<sup>1</sup>

Successivamente 5 di questi istituti hanno deciso di formalizzare la collaborazione (di tipo organizzativo e gestionale) nella **Rete Veneta per le Competenze** e hanno condiviso lo stesso Comitato Tecnico Scientifico.

---

<sup>1</sup> Alla Rete coordinata dal Barsanti aderiscono 35 partner, di cui 27 sono scuole, 3 CFP, e 5 enti e società

È questa, a mio giudizio, un'ulteriore riprova che una certa abitudine alla collaborazione, in funzione di un obiettivo comune, si può tradurre in un accordo di rete formalizzato che flessibilmente ed efficacemente supporta efficacemente azioni innovative.

Certamente si può affermare che sia la fase di progettazione, sia la fase di realizzazione, sono il risultato di alleanze istituzionali tra scuole, tra le scuole e l'USR e gli uffici Territoriali, tra scuole e le associazioni datoriali, tra la Regione Veneto e l'USR per il Veneto: questi attori istituzionali, ciascuno per gli ambiti di propria competenza, hanno condiviso una meta e il percorso per raggiungerla.

### Lo stato dell'arte: "A che punto siamo?"

Attualmente sono state portate a conclusione le seguenti azioni

- a) **Una ricerca documentale** su esperienze condotte in Italia ed Europa sulla certificazione delle competenze di supporto alle successive decisioni;
- b) **la stesura di rubriche di competenza** funzionali al riconoscimento e alla certificazione di competenze (attualmente sono disponibili 27 repertori delle competenze in uscita distinti in primo e secondo biennio e nel quinto anno) distinti per istituti tecnici, professionali, licei e formazione professionale.

Diplomato liceo artistico indirizzo grafica
Diplomato liceo scientifico (opzione scienze applicate)
Diplomato liceo scienze umane
Diplomato in amministrazione, finanza e marketing
Diplomato in turismo
Diplomato in meccanica, meccatronica ed energia (articolazione meccanica e meccatronica)
Diplomato in elettronica ed elettrotecnica (articolazione automazione)
Diplomato in informatica e telecomunicazioni (articolazione informatica)
Diplomato nell'indirizzo Sistema Moda (articolazione "Tessile, abbigliamento e moda" e "Calzature e moda")
Diplomato in costruzioni, ambiente e territorio (costruzioni, ambiente e territorio)
Diplomato di istruzione professionale indirizzo servizi socio sanitari
Diplomato di istruzione professionale indirizzo servizi per l'enogastronomia e la ricettività alberghiera (articolazione accoglienza turistica)
Diplomato di istruzione professionale indirizzo servizi commerciali
Diplomato di istruzione professionale indirizzo produzioni industriali e artigianali (articolazione industria)(tecnico industria grafica)
Diplomato di istruzione professionale indirizzo produzioni industriali e artigianali (articolazione industria) (industria chimico biologica)
Diplomato di istruzione professionale indirizzo produzioni industriali e artigianali (articolazione industria) (meccanica)
Diplomato di istruzione professionale indirizzo manutenzione e assistenza tecnica (tecnico elettrico)
Diplomato di istruzione professionale indirizzo manutenzione e assistenza tecnica (elettronica)
Diplomato di istruzione professionale indirizzo manutenzione e assistenza tecnica (tecnico sistemi energetici)
Qualifica operatore edile
Qualifica operatore elettrico
Qualifica operatore di impianti termo-idraulici
Qualifica operatore alla riparazione di veicoli a motore
Qualifica operatore meccanico
Qualifica operatore amministrativo - segretariale
Qualifica operatore ai servizi di vendita

*(in giallo i diplomi rilasciati dall'istruzione tecnica)*

- c) **la definizione di linee guida**, di sostegno alle scuole per l'autonoma costruzione di percorsi ragionati, di Unità d'apprendimento e di le prove di valutazione;
- d) **la predisposizione del "supplement del certificato"** e la stesura dei livelli d'uscita in esito ai percorsi triennali o quinquennali, secondo quanto previsto dal EQF, in quanto funzionali alla mobilità orizzontale e verticale;
- e) **la predisposizione di Unità d'apprendimento** finalizzate all'acquisizione di competenze mirate

Sono ancora nella fase iniziale di avvio

### La predisposizione di prove di valutazione di competenze

- f) **La sperimentazione nelle classi** (è stata individuata almeno una classe quarta di ciascun profilo quale destinataria della sperimentazione).

### **Il modello seguito “Come abbiamo lavorato?”**

Il modello teorico adottato ha un'impronta centrata sul ruolo dello studente inteso come soggetto attivo nel proprio processo d'apprendimento.

*“La didattica centrata sulle competenze”* si fonda sul presupposto che gli studenti apprendono e sono motivati quando costruiscono il loro sapere in modo attivo attraverso situazioni di apprendimento fondate sull'esperienza. Aiutando gli studenti a scoprire e perseguire interessi, si può elevare al massimo il loro grado di coinvolgimento, la loro produttività, i loro talenti.

L'insegnante non si limita a trasferire le conoscenze, ma è una guida in grado di porre domande, sviluppare strategie per risolvere problemi, giungere a comprensioni più profonde, sostenere gli studenti nel trasferimento e uso di ciò che sanno e sanno fare in nuovi contesti.

Per questa ragione i “prodotti” dell'attività degli studenti, insieme a comportamenti e atteggiamenti che essi manifestano all'interno di compiti costituiscono le evidenze di una valutazione attendibile, ovvero basata su prove reali ed adeguate.

Il modello EQF offre un preciso riferimento per l'individuazione delle evidenze; la responsabilità e l'autonomia sono considerati tratti distintivi e qualificanti della competenza.

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

Altro aspetto distintivo della competenza sta nella capacità di giustificare le scelte fatte o le procedure adottate per affrontare il compito o per risolvere il problema e di tenerle sotto controllo, capacità che richiede un processo di ricostruzione. I processi di transfer, problem solving ricostruzione, legittimati da modelli e programmi internazionali come l'EQF e il PISA, sono ampiamente considerati nelle fasi di valutazione.

Per l'insieme delle premesse indicate, era perciò necessario trovare una modalità organizzativa che riuscisse a tenere insieme l'aspetto della descrizione della competenza, l'azione didattica conseguente e il momento valutativo.

Il primo step di lavoro si è concretizzato in un format che rendesse immediatamente evidente la relazione esistente tra competenze, abilità e conoscenze, ed in aggiunta, le evidenze e i compiti che rendono possibile la loro rilevazione e valutazione.

In questo modo risultano logicamente e coerentemente connesse le attività di progettazione, realizzazione e di valutazione.

La complessiva valutazione delle competenze risulta facilitata dalla descrizione dei livelli attesi impostata secondo criteri che ne esplorano i tratti legati all'autonomia e alla responsabilità.

Il format è organizzato in modo che il lettore abbia presente

- **le fonti di legittimazione che sostengono l'intero impianto** e che sono di diretta emanazione delle autorità centrali (il PECUP, il profilo in uscita, le competenze comuni e di indirizzo, ricavate dai

Regolamenti, le competenze dell'obbligo d'istruzione e le competenze di cittadinanza dal D.M.139/2007)

- **le evidenze, i saperi essenziali e i compiti** da cui sono rilevabili che sono di competenza delle scuole;
- **l'aggregazione delle competenze all'interno delle competenze chiave di cittadinanza europee** che consentono di individuare il senso e significato delle singole competenze

#### COMPETENZA CHIAVE 1

Sez. A: Traguardi formativi		
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA:	COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA	
Fonti di legittimazione:	Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18.12.2006 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 23.04.2008 D.M.139/2007; Regolamento e Linea Guida Istituti Tecnici e Professionali 2010	
COMPETENZE SPECIFICHE	ABILITA'	CONOSCENZE

Sez. B: Evidenze, nuclei essenziali, compiti, sviluppati lungo tutto l'arco del quinquennio, apparentando le competenze affini del biennio e del triennio			
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA:	COMUNICAZIONE NELLA MADRE LINGUA		
Fonti di legittimazione:	Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18.12.2006; Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 23.04.2008 D.M.139/2007; Regolamento e Linea guida Istituti Tecnici e Professionali 2010		
COMPETENZE SPECIFICHE	EVIDENZE	SAPERI ESSENZIALI	COMPITI

- Al termine di ciascuna competenza si è provveduto a **declinare le competenze in livelli secondo la prospettiva delineata dalla EQF.**

La Regione, da parte sua, aveva richiesto che la declinazione degli esiti in termini di competenze raggiunte dovesse avere questi criteri guida:

- **Riconoscimento:** concretizzazione in un dispositivo le cui caratteristiche metodologiche consentano in modo certo di identificare ed attestare lo specifico insieme di competenze acquisite da ciascun individuo, in modo che esse possano essere messe in relazione con i titoli e le qualifiche del sistema di istruzione e formazione professionale.
- **Correttezza:** si concretizza nella verifica del possesso di competenze mediante procedure definite coerentemente e codificate.
- **Trasparenza:** si concretizza nel fatto che i "prodotti" dei processi di attestazione delle competenze siano predisposti in un'ottica di leggibilità dei contenuti in essi indicati, utilizzando riferimenti e linguaggi condivisi.

Si tratta di criteri che sono stati puntualmente rispettati.

La descrizione degli esiti d'apprendimento riferita ad un profilo in un uscita costituisce quella che è stata definita con il termine di *Rubrica*. Costituisce il documento, articolato sul quinquennio, che consente l'analisi della competenza.

La rubrica si compone di tre sezioni: I

- la sez. A è normativa: riporta competenza, abilità e conoscenze direttamente dalle fonti ministeriali
- Le sezioni B e C sono state elaborate dalle reti di scuole anche con riferimento alla ricerca pedagogico-didattica e disciplinare, ai contributi delle associazioni professionali e all'esperienza dei docenti; la sez. B indica e descrive le evidenze, i saperi essenziali, i compiti; la sez. C sgrana la competenza nei quattro livelli dell'EQF. Qualora non siano fornite da fonti normative, le reti di scuole formulano anche abilità e conoscenze della sezione A.

#### Competenze dell'area d'istruzione generale e competenze dell'area d'indirizzo

Una questione immediatamente affrontata è stata: “ *come affrontare la descrizione di competenze che per loro natura hanno carattere interdisciplinare e come integrarle con le competenze di cittadinanza?*”

Competenze comuni e competenze di indirizzo concorrono entrambe a costruire le competenze chiave europee indicate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18.12.2006. Esse rappresentano le finalità generali e danno un significato condiviso al sapere; il percorso formativo trova in esse il nesso unificante di natura cognitiva, metodologica, sociale e relazionale. Per questo motivo, si sono iscritte tutte le competenze dell’area comune di istruzione, che fanno capo agli assi culturali, dentro le competenze chiave europee di riferimento. Le competenze di asse culturale diventano quindi una descrizione articolata delle competenze chiave europee.

Anche per quanto concerne l’area d’indirizzo (le cui competenze sono ancora in fase di approvazione e circolano in forma di bozza) si è deciso di indicare a lato le discipline prevalenti e concorrenti, evitando una stretta aderenza ad una singola materia d’insegnamento. (vedere allegato)

### **La definizione di Unità d’Apprendimento (UDA)**

*L’unità di apprendimento* costituisce la struttura di base dell’azione formativa; si tratta di un insieme di occasioni di apprendimento che consentono all’allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono ad un prodotto per lui significativo.

Prevede l’individuazione di compiti reali (o simulati) e dei relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente. Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

In questo caso si è cercato di andare a modificare la concreta operatività nelle classi, fornendo esempi di lavoro in grado di orientare i docenti nella quotidiana attività didattica.

In forma schematica, l’UdA si caratterizza per questi aspetti (definiti già nella sua progettazione):

- individuazione della competenza di riferimento (e delle relative abilità e conoscenze)
- interdisciplinarietà e richiesta conseguente di collaborazione di più docenti e più discipline
- ruolo attivo degli allievi attraverso attività laboratoriali e occasioni esperienziali (anche sul territorio) che favoriscano la contestualizzazione delle conoscenze e il loro trasferimento e uso in contesti nuovi, per la soluzione di problemi
- presenza di momenti riflessivi, nei quali l’allievo viene sollecitato a ricostruire le procedure attivate e le conoscenze acquisite
- trasparenza dei criteri di valutazione e attività di autovalutazione degli allievi -verifica finale tramite prova in situazione (o autentica)

Esempi di una o più unità d’apprendimento sono state associate a ciascun profilo come esemplificazione di una possibile attività didattica.

### **La valutazione degli apprendimenti in termini di competenze acquisite ( *a quali fini?* )**

La valutazione delle competenze ha **fini formativi** nel momento in cui delinea il gap esistente tra l’insieme delle prestazioni accertate e quelle attese in esito ad un percorso. Lo studente e il docente la possono utilizzare come stimolo, riflessione, orientamento ecc.

La situazione si presenta con caratteristiche di novità quando ci si pone la questione di come giungere ad una certificazione che attesti in modo attendibile le competenze raggiunte. Prevedere una **certificazione di competenze comporta la necessità di garantire la relazionalità tra sistemi**, i rapporti verticali tra sistemi

diversi (istruzione-formazione-lavoro) e orizzontali all'interno di un medesimo sistema. Si pone anche la questione della relazionalità tra sistemi formativi, nel loro complesso, e mondo del lavoro.

Nelle azioni progettuali complessivamente realizzate, la questione della relazionalità tra sistemi formativi è stata affrontata tramite l'adozione dei format simili e l'accordo sulla descrizione dei livelli in uscita; la relazionalità con il mondo del lavoro è stata presa in esame negli incontri tra i docenti che avevano declinato le competenze e una selezione qualificata di rappresentanti del mondo del lavoro. In questo caso l'organizzazione a carico delle sezioni territoriali di Confindustria e della Camera di Commercio è stata fondamentale. Proposte, indicazioni, ma anche critiche sono state esaminate e accolte nelle successive revisioni.

La relazionalità, infatti, si affronta con una condivisione del linguaggio, chiarezza attendibilità nei risultati descritti, reciproca fiducia.

In sintesi, l'azione di certificazione rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri:

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

Questo per quanto riguarda competenze acquisite in ambiti formali d'apprendimento. Altre sono le questioni da affrontare per la certificazione delle competenze acquisite in ambiti informali: il processo di apprendimento in questo caso non è né strutturato, né organizzato e nella maggior parte dei casi non è intenzionale per il discente.

È necessario che questi tipi di apprendimento siano riconosciuti e valorizzati dalla persona che ne è portatrice. Una certificazione attendibile delle competenze comunque acquisite incide direttamente sull'occupabilità e sull'adattabilità dei lavoratori garantendo:

- **passaggi più efficaci** fra sistemi formativi e lavoro;
- **accesso flessibile alle opportunità di qualificazione** e mantenimento dei requisiti di occupabilità;
- **facilitazioni ai sistemi di offerta formativa** potendo personalizzare al meglio l'intervento didattico.

Risulta evidente che la certificazione delle competenze non può riguardare solo le istituzioni scolastiche e porta ad affrontare anche complesse questioni di politica scolastica (formazione permanente, passaggi tra sistemi, passaggi tra formazione e mondo del lavoro, ruolo di chi certifica, ecc.) e pertanto necessita di accordi interistituzionali.

La modalità con cui sono state descritte le competenze e i relativi livelli possono senz'altro offrire un contributo ad una riflessione che si aggancia a questi temi.

### **La valutazione degli apprendimenti in termini di competenze acquisite (con quali strumenti?)**

La necessità di congruenza tra la definizione dell'impianto per competenze e le modalità di verifica e valutazione di queste ultime motivano la scelta di specifiche prove per competenze costruite grazie alla individuazione di **variabili, indicatori, criteri e descrittori** volti a stabilire il livello di padronanza delle competenze.

Una volta definito l'oggetto della certificazione - ovvero i risultati di apprendimento espressi in competenze, conoscenze e abilità - a partire da agosto si è iniziato a costruire gli strumenti tramite i quali:

- verificare in itinere l'effettivo apprendimento degli elementi che contribuiscono all'acquisizione di competenze (conoscenze, abilità, atteggiamenti) e il livello di padronanza di tali elementi;
- valutare l'acquisizione di competenze e il relativo livello di padronanza.

È stata adottata l'idea che la valutazione debba essere fondata sui criteri della *attendibilità* e della *autenticità*. Il focus è sulla coerenza e sulla razionalità (tra competenze – compiti - evidenze), sulle prestazioni reali e adeguate così da poter verificare non solo ciò che un allievo sa, ma come sa agire di fronte a compiti e problemi mobilitando le risorse a sua disposizione.

Il programma OCSE-PISA ha rinforzato questo approccio, proponendo prove di verifica *in situazione o autentiche* nelle quali si chiede agli allievi di risolvere problemi della vita o elaborazione di casi, coinvolgendoli in una giustificazione riflessiva delle procedure seguite e ricorrendo altresì, per la correzione delle prove, a criteri attenti alla natura e alla tipologia delle domande poste, criteri molto interessanti da leggere per capire fino in fondo la prospettiva di tale programma in relazione alla valutazione delle competenze dello studente. La valutazione delle competenze dell'area d'istruzione generale adotta il modello di prove utilizzato per questa rilevazione internazionale.

Al termine di ogni UdA avviene la **valutazione formativa** sulla base di un'apposita griglia unitaria pluridimensionale (in riferimento alle evidenze e ai compiti-problema previsti nelle rubriche delle competenze mirate) e che consente di rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati, al fine di indicare in forma attendibile ed unitaria i voti degli assi/aree e delle discipline coinvolte oltre che della condotta e di avviare il processo di certificazione progressiva delle competenze

La **valutazione finale** avviene tramite prove pluri-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e che consentono di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati).

La prova esperta si caratterizza per questi aspetti: è un compito aperto e problematico, che richiede allo studente l'attivazione della capacità di stabilire collegamenti, di ricavare da fonti diverse e da più codici informazioni anche implicite, di affrontare l'analisi di un caso o di risolvere una situazione problematica e infine di giustificare le scelte praticate e il percorso svolto.

### **Avvertenze ed indicazioni**

Alcune "indicazioni di lavoro" sono facilmente inferibili da quanto precedentemente esposto:

- è più facile partire da ciò che costituisce patrimonio di saperi, competenze dei docenti piuttosto che focalizzare la propria attenzione su ciò che manca;
- è necessario ricercare e mantenere le alleanze con gli "attori" presenti nel territorio perché è interesse di tutti contribuire allo sviluppo culturale e professionale delle nuove generazioni;
- l'esigenza di "*fare sistema*" comporta l'adozione di ottiche comuni (e, inevitabilmente, la rimodulazione di altre) in funzione di obiettivi riconosciuti come prioritari;
- gli insegnanti debbono poter dare senso e significato a ciò che fanno ai fini del loro sviluppo professionale e danno il meglio di sé se si sentono corresponsabili di un percorso condiviso;
- allenarsi a sostenere le ansie di tutti è da mettere in conto come scotto da pagare al processo di innovazione.

Il materiale prodotto dai docenti è disponibile in consultazione presso il sito [www.piazzadellecompetenze.net](http://www.piazzadellecompetenze.net) a partire dal 21 settembre 2010.

*N.B. La presente relazione è il risultato di una rielaborazione del materiale utilizzato nel progetto e redatto a cura dei professori Dario Nicoli, Maria Renata Zanchin e Franca Da Re che sono alcuni dei componenti del Comitato Tecnico Scientifico della "Rete Veneta per le competenze".*