

I framework disciplinari per le competenze di base: uno studio in prospettiva inclusiva

Giuseppa Compagno – Università di Palermo – giuseppa.compagno@unipa.it

A Framework of disciplines for basic skills: an inclusive study

Il presente studio prende le mosse da riflessioni svolte sui modi di definizione delle competenze disciplinari minime, funzionali alla costruzione di percorsi di didattica inclusiva. La mancanza di criteri e parametri condivisi nella sotto-segmentazione delle competenze di base ed una terminologia spesso opaca hanno indotto ad una lettura intensiva dei testi di riferimento, normativi e non, incentrati sulla delineazione delle competenze per l'integrazione degli alunni con disabilità. In questa prospettiva, uno spunto utile è fornito dal Common European Framework of Reference per le lingue (CEFR). Il documento costituisce un valido esempio di sistematizzazione dei modi di descrivere la competenza disciplinare mediante batterie di parametri, livelli e descrittori in grado di facilitare l'esplicitazione dei gradi della competenza.

A seguito di tali considerazioni, si è ipotizzata la realizzazione di alcune linee guida per la costruzione di Framework disciplinari inclusivi, per la scomposizione delle competenze disciplinari in competenze minime mediante una sequenza di step operativi quali la costituzione di gruppi di lavoro con mansioni distinte, la determinazione di alcuni principi di base, l'enunciazione dei descrittori della competenza (a partire dall'osservazione e dalla valutazione delle prestazioni connesse alla competenza stessa), la formulazione dei descrittori, dei parametri e delle fasce di livello, e, infine, il lavoro del team docente.

Parole chiave: educazione inclusiva, competenze disciplinari, competenze di base, insegnante di sostegno, insegnante curriculare, Framework

The present study starts from a reflection upon the ways of defining basic disciplinary skills within paths of inclusive teaching. The lack of criteria and parameters in the sub-segmentation of basic skills and the use of an almost opaque terminology led to a scanning reading of some reference texts, both normative and not, focusing on the delineation of skills for the integration of students with disabilities. In this perspective, one useful starting point is provided by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This document concentrates on a systematic description of disciplinary skills by a set of parameters, levels and descriptors able to facilitate the elaboration of different degrees of competence.

The paper focuses on the proposal of guidelines for the construction of inclusive disciplinary Frameworks useful to sub-articulate skills into basic skills for inclusive education. This is possible through a sequence of processing steps such as the establishment of working groups with distinct tasks, the determination of some basic principles, the proposal of possible descriptors (starting from observation and evaluation of the performance related to a given skill), the rephrasing of the descriptors, parameters and skill ranges, and the work of the teaching team.

Keywords: Key words: inclusive education, disciplinary skills, basic skills, special education teachers, general teachers, Framework

273

esperienze

I framework disciplinari per le competenze di base: uno studio in prospettiva inclusiva

Introduzione

Nell'ottica di una scuola inclusiva che trasformi i percorsi di istruzione e formazione della persona in progetti di vita, la competenza rappresenta uno degli anelli di congiunzione tra sistema di istruzione, famiglia e mondo professionale, tra la crescita globale dell'alunno con BES e il suo pieno inserimento nell'iter formativo o lavorativo successivo al tempo scolastico. La competenza, così intesa, rappresenta uno strumento per migliorare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento e per implementare le relazioni professionali tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, parimenti impegnati a progettare in funzione di colui che apprende, del modo in cui apprende e dei processi che dovrebbero scaturire naturalmente dal suo essere persona unica e singolare.

Nella cornice di tali riflessioni, il presente studio parte dal Quadro Comune Europeo per le Lingue (*Common European Framework of Reference for Languages* o CEFR), un documento che ha posto l'accento sulla centralità della competenza e ha correlato competenze specifiche (linguistiche) e competenze generali, o trasversali.

Dall'analisi intensiva del CEFR, come strumento-guida per la descrizione puntuale della competenza, e dalla sua messa a sistema con una serie di testi normativi sull'integrazione, nonché sulla letteratura scientifica imperniata sulle buone pratiche di educazione inclusiva, è scaturita l'ipotesi, che qui si presenta, di una sua possibile estensione verso altre aree disciplinari con l'intento di una semplificazione descrittivo-generativa delle competenze di base funzionali alla stesura di documenti quali il Profilo Dinamico Funzionale e lo stesso PEI. Si è ipotizzato di costruire un *Framework* disciplinare inclusivo, ovvero un testo di riferimento esemplato sul modello del CEFR, ma spendibile in altri ambiti disciplinari previsti dal curriculum scolastico.

Il dibattito educativo sulla competenza resta aperto allo scopo di trovare nuove strade per superare le contraddizioni legate al suo costruito e al suo utilizzo in campo didattico. Questo diventa imprescindibile nel caso in cui si tratti di elaborare un piano didattico per competenze di base iscritto entro il più ampio percorso del Progetto di vita.

1. Integrazione scolastica e didattica inclusiva: alla ricerca di strumenti condivisibili

Ad un ventennio dal "*Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*" (UNESCO, 1994), dal concetto di integrazione si è passati a quello di inclusione, sebbene in alcuni Paesi il passaggio sia ancora solo terminologico e non realisticamente operativo. Non sono mancati i tentativi di modellizzazione di percorsi di pedagogia e didattica inclusiva a partire dal documento di Salaman-



ca. Un esempio su tutti il tentativo di Ainscow (2000), direttore in quegli anni del Progetto Unesco per la Formazione degli insegnanti, di individuare gli ‘ingredienti’ della prassi didattica inclusiva con l’obiettivo di innalzare la qualità dell’offerta formativa per tutti gli studenti, nessuno escluso. Ainscow usa il termine “*framework*” in riferimento ad alcuni principi di quella Pedagogia inclusiva che guarda alla valorizzazione della differenza, allo sviluppo di un linguaggio delle pratiche condivise, all’implementazione dei supporti all’apprendimento come punti di partenza perché l’inclusione si realizzi fattivamente¹.

Nel panorama italiano, in cui la Pedagogia speciale e la Didattica speciale proseguono sulla via del dialogo epistemologico e del dibattito sui temi dell’integrazione e dell’inclusione, un’attenzione particolare è rivolta alla ricezione dell’ICF dell’OMS, considerato giustamente “uno strumento di guida e supporto dell’osservazione, della progettazione didattica e della valutazione in chiave inclusiva ed etica” (Cajola, Ciraci, 2013, 46).

Il percorso che sta conducendo a una riformulazione dei protocolli di formazione degli insegnanti curricolari e di sostegno sui temi dell’integrazione e dell’inclusione vede ratificati i suoi primi risultati nell’impianto degli attuali TFA e PAS².

All’interno del TFA viene proposto un piano formativo che contempri non solo gli insegnamenti volti alla specializzazione disciplinare in linea con la classe di concorso di afferenza, ma anche un modulo trasversale di Scienze dell’educazione. La novità rispetto alle vecchie SISS è l’inserimento della Pedagogia speciale e della Didattica speciale tra le discipline trasversali. Questa scelta dimostra una nuova percezione del profilo docente il quale che risulta completo allorché prevede una formazione legata all’osservazione, all’accoglienza e all’accompagnamento degli alunni con bisogni speciali³.

L’esperienza di insegnamento di Pedagogia speciale, negli anni accademici 2012/2013 e 2013/2014, rispettivamente in un corso TFA (63 corsisti afferenti a



- 1 Alla necessità di un ‘*framework*’ fanno riferimento anche due interessanti studi condotti nel 2006 e nel 2008 rispettivamente in Malaysia ed in Nigeria. Nel primo caso Ali, Mustapha e Jelas (2006) prendono in considerazione la percezione che gli insegnanti della Malaysia hanno dell’educazione inclusiva, rispetto al contesto educativo malaysiano, caratterizzato da ‘*special schools*’ e ‘*mainstreaming schools*’. Nel secondo studio, Ajuwon (2008) analizza l’UBE (*Universal Basic Education scheme*) predisposto dal Governo Federale della Nigeria nel 1999 con l’intento di fornire un ‘*legal framework*’ che sistematizzi i modi e le forme dell’educazione nigeriana con particolare riguardo agli alunni in condizioni di disagio.
- 2 Il Tirocinio Formativo Attivo, introdotto con il D.M. n. 249 del 10/09/2010, nasce con la finalità di “qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l’acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall’ordinamento vigente” (D.M. 249/2011, art. 2).
- 3 Risale al 1998 la costituzione di un Osservatorio ministeriale sull’integrazione, coordinato dall’allora ispettore tecnico M.P.I. Sergio Neri, che mirava a fornire pari cognizioni e strumenti ad insegnanti di sostegno e ad insegnanti curricolari. Il modello di Neri, per il quale si rimanda alla puntuale rilettura analitica di Lucia De Anna (2014), articolato in sette moduli, risuona come un invito esplicito a condividere con tutti gli insegnanti una prassi didattica imperniata sulla individuazione/riconoscimento dei diversi bisogni educativi, sulla costruzione di ambienti di apprendimento per tutti, sull’utilizzo di materiali specifici e metodologie ad hoc, sul potenziamento della rete relazionale tra scuola, famiglie e territorio.

classi di concorso miste) e in un corso PAS (114 corsisti afferenti a classi di concorso miste) dell'Università di Palermo, ha messo in luce alcuni aspetti significativi della percezione che gli insegnanti curricolari hanno delle pratiche di integrazione ed inclusione.

In prima battuta, è emersa una serie di falsi concettuali riguardo alla figura dell'insegnante di sostegno e del suo ruolo all'interno della classe. Non fa notizia l'abitudine, inveterata in diverse scuole, di considerare l'insegnante di sostegno come risorsa satellitare all'interno del Consiglio di classe, interamente dedicata alla cura e all'accompagnamento dell'alunno in situazione di disabilità e sganciata dalla classe nel suo complesso. "Un insegnante di sostegno (...) finisce inconsciamente per assumere il ruolo di «genitore sostitutivo» anche in considerazione del fatto che spesso tutti, compreso i veri genitori, la sollecitano in questo senso" (Trisciuzzi, Fratini, Galanti, 2003, 50).

A ciò si aggiunge una discreta ritrosia rispetto alla condivisione di alcuni passaggi dell'integrazione scolastica, quali la predisposizione e stesura del PEI, l'azione didattica co-pensata e co-realizzata con gli alunni, l'individuazione di misure valutative com-partecipate, che vedrebbero la sinergia tra le competenze specifiche dell'insegnante curricolare ed il *know-how* educativo-procedurale speciale dell'insegnante di sostegno. Questo aspetto tradisce, inoltre, un certo disagio avvertito da buona parte dei docenti curricolari che lamentano limiti di inesperienza ed inadeguatezza dinanzi alla disabilità, specie nei casi di patologie e compromissioni severe. In quest'ottica, l'inserimento degli insegnamenti di Pedagogia speciale e di Didattica speciale nel modulo trasversale di area educativa previsto dal TFA è stato accolto positivamente dagli insegnanti con una conseguente spinta motivazionale di rilievo rispetto ai temi dell'integrazione scolastica e della didattica inclusiva.

Un altro elemento degno di nota, emerso dall'interazione frontale e dai lavori di gruppo condotti in itinere sulla costruzione del PEI, in assetto di simulazione, è stata la considerevole difficoltà riscontrata dagli insegnanti nel tarare gli obiettivi a lungo, medio e breve termini previsti dal Profilo Dinamico Funzionale. Ciò risultava connesso sia alla poca dimestichezza con una parcellizzazione creativa dei saperi disciplinari, in ordine a bisogni educativi speciali, sia ad una opacità concettuale e terminologica rispetto al concetto di competenze minime o competenze di base. Il ricorso, troppo spesso meccanico, a linee di programmazione didattica date per acquisite non consente agli insegnanti curricolari un salto in avanti verso forme alternative del discorso didattico, che contemplino contaminazioni ragionate con gli strumenti e le metodologie offerti dalla Pedagogia speciale e dalla Didattica speciale, entrambe ancorate ad una Pedagogia generale e a una Didattica generale forte (De Anna, 2014, 183).

In questa prospettiva, si è posto il problema di definire tali competenze minime in rapporto alle diverse discipline secondo una rosa di parametri e criteri negoziati ed elastici, così come è emersa la necessità di esprimersi in merito ad esse mediante una terminologia condivisa e flessibile, all'interno di un modello di riferimento fruibile tanto da parte degli insegnanti di sostegno quanto da parte degli insegnanti curricolari coinvolti nell'azione educativa speciale. Perché ciò avvenga, è essenziale accogliere la prospettiva di dialogo epistemico tra Didattica speciale e didattiche disciplinari auspicato da Cajola e Ciraci (2013: 45), dal momento che "La didattica speciale verifica la compatibilità delle regole e delle indicazioni offerte dalla didattica generale e disciplinare con le caratteristiche e le esigenze specifiche degli allievi, sia percorrendo piste di lavoro poco esplorate, sia analizzando i problemi ricercandone soluzioni con strategie efficaci e innovative, ponendo sempre però massima attenzione allo sviluppo integrale della persona".



Una ricerca condotta sui possibili strumenti di definizione della competenza già esistenti ha portato ad individuare nel CEFR, elaborato dal Consiglio d'Europa nel 2001, un contributo particolarmente efficace, approfondito e dettagliato (Compagno, 2010)⁴.

2. Coordinate per un Framework disciplinare inclusivo

Un *Framework* disciplinare inclusivo, incentrato sulla competenza e fruibile come guida e quadro di riferimento all'interno del complesso processo di insegnamento, apprendimento e valutazione, svolge una duplice funzione. Da una parte, può costituire uno strumento di crescita socioculturale per ogni singola scuola, dall'altra, si configura come veicolo di promozione ecologica per gli tutti alunni, intenti a costruire il loro profilo formativo e professionale in una proiezione futura che richiede soggetti competenti ed autonomi.

La realizzazione di un tale Quadro di riferimento disciplinare inclusivo è sottoposta all'azione di almeno tre variabili: i vincoli, le risorse e i limiti.

I **vincoli**, intesi come fattori coadiuvanti ma non determinanti, sono tutti gli elementi della normativa istituzionale relativi al dovere di formazione e auto-aggiornamento dei docenti di sostegno e non, contenuti nelle Raccomandazioni dell'UE per le politiche del *Life Long Learning* ed, in particolare per territorio italiano, nella Legge sull'autonomia scolastica, nella normativa vigente in materia di integrazione ed inclusione scolastica, nelle *Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati* (MIUR, 2004) che andrebbero debitamente soggette a lettura comparatistica con le successive *Indicazioni nazionali per il curriculum* (MIUR, 2007).

Le **risorse** sono le professionalità dei docenti, il dialogo tra la scuola ed enti o istituzioni presenti nel territorio, la disponibilità a fare rete per i curricoli verticali disciplinari e per i piani di studio personalizzati, il Team come équipe pedagogica, il contributo formativo dato dai PON europei alle regioni dell'Italia meridionale, in particolare per quanto attiene alla esplicitazione delle competenze, alla loro acquisizione, alla loro certificazione attendibile.

I **limiti**, che devono comunque intendersi come fase transitoria nel processo di istruzione, sono costituiti soprattutto dal danno prodotto da posizioni di auto-referenzialità del singolo docente, del Team e della scuola; a ciò si unisce una cultura della valutazione spesso carente ed un parziale riconoscimento dell'alunno disabile come cittadino dell'Europa e del mondo. Vi è, poi, il limite duplice di una

- 4 Il CEFR fornisce anche le indicazioni operative sul modo di sviluppare, valutare e certificare la competenza disciplinare in assetto didattico, pur non privilegiando alcuna metodologia in particolare, vista la sua natura di testo non prescrittivo. Il suo obiettivo è, di fatto, quello di offrire uno strumento comune di riferimento, che permetta di superare le differenze esistenti tra i sistemi scolastici e formativi delle nazioni europee per quanto attiene alle procedure di insegnamento, apprendimento e valutazione della competenza in lingua straniera o seconda lingua. Il CEFR è un documento-guida e non un manuale didattico. Fulcro del documento è la sezione assimilabile a una vera e propria rubrica valutativa, nella quale si discutono le fasce progressive di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa articolate in sei "livelli comuni di riferimento". Ogni livello è esplicitato mediante descrittori che informano sul grado della competenza acquisita dal soggetto e attraverso alcuni parametri riferiti alle diverse dimensioni dell'analisi della competenza stessa.



certa opacità terminologica nella definizione di competenza, per cui ci si riferisce spesso al medesimo oggetto utilizzando espressioni assai dissimili tra loro e del focus diretto decisamente verso il polo della valutazione, per cui emerge la propensione a privilegiare l'aspetto valutativo a discapito di quello didattico-progettuale⁵. Un contributo, da cui si possono ricavare indicazioni utili per la costruzione di un *Framework* disciplinare, proviene da un lavoro di Castoldi (2009) il quale, rispetto alla necessità di descrivere la natura processuale della competenza, risponde con il tentativo di sviluppare un *Framework* per la valutazione delle competenze. Il termine '*Framework*' è usato da Castoldi per indicare un quadro di riferimento contenente le linee guida, le piste di riflessione, gli spunti operativi per valutare le competenze.

L'esigenza di dar vita ad una sorta di *Framework* disciplinari emerge in chiarscuro dalle "Indicazioni Nazionali per i Piani di studio Personalizzati nella Scuola" (MIUR, 2009). Il testo normativo fa esplicito riferimento al *Portfolio delle competenze individuali*, in cui valutazione e orientamento si intrecciano in nome della competenza dal momento che "l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio, le capacità potenziali personali (...) indispensabili per decidere un proprio futuro progetto esistenziale" (MIUR, 2004, 94).

Anche dalle "Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione" emerge come il rinnovamento della scuola debba passare necessariamente per una ricapitolazione del concetto di competenza, alla luce dei criteri fondamentali di *essenzialità, chiarezza, apertura*. Cuore delle Indicazioni sono, appunto, le competenze, nonché l'attività didattica finalizzata al loro sviluppo ed alla loro acquisizione. La definizione ricorrente "traguardi per lo sviluppo delle competenze" impone un ritmo progressivo all'agire educativo che, pur procedendo in modo autonomo e creativo, non salta da una fase all'altra, ma rispetta ed asseconda i tempi di formazione dell'alunno-persona.

3. Le fasi per la costruzione di un Framework disciplinare inclusivo

Al fine di rinnovare l'attività di insegnamento/apprendimento per mezzo di test-guida che sono, appunto, i *Framework* disciplinari inclusivi, risulta interessante ed utile il suggerimento di Coggi (2002) la quale chiarisce che, nel contesto di percorsi imperniati sulla competenza, l'innovazione didattica tiene conto di tre punti fondamentali, ovvero la precisazione del costruito, l'individuazione di strumenti e procedure per realizzare l'ipotesi di partenza legata al costruito, l'utilizzo razionale e sistematico dei risultati delle ricerche effettuate, al fine di divenire patrimonio professionale a disposizione degli insegnanti. "Il cuore del processo educativo si trova nel compito dei docenti di interpretare, ordinare e organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento - prevedendo tutti gli adattamenti di tempo e di grado

5 In realtà, si ritiene che uno studio mirato sulle competenze disciplinari minime per alunni in difficoltà dovrebbe poter servire non solo a definire il costruito di competenza, in vista della sua valutazione, ma soprattutto a suggerire nuove piste operative per impiantare la prassi dell'insegnamento-apprendimento sulle dinamiche di sviluppo dell'alunno.

di difficoltà imposti dall'individualizzazione – affinché trasformino gli obiettivi educativi generali in competenze” (Pavone, 2004, 94).

Il procedimento di realizzazione di un *Framework* disciplinare improntato al CEFR, che ne riproponga il metodo, ma lo ri-attualizzi nel contesto di nuova didattica disciplinare inclusiva, va articolato in una serie di fasi che vedono l'intersecarsi del piano della progettazione e di quello della sperimentazione⁶. Si ipotizza che l'operazione, di seguito descritta, copra un arco di tempo di almeno due anni e richieda il necessario coinvolgimento di diversi 'attori', insegnanti di sostegno, insegnanti disciplinari, dirigenti scolastici, referenti territoriali dell'istituzione scolastica per l'integrazione.

Il primo anno sarà dedicato, per lo più, alla problematizzazione del concetto di competenza di base, nel quadro delle indicazioni e delle richieste del MIUR in merito allo sviluppo, al potenziamento ed alla valutazione delle competenze, all'analisi ed allo studio dei possibili testi di riferimento. Il secondo anno si aprirà con la progettazione ed una prima stesura dei descrittori delle competenze. Si passerà, quindi, ad una fase più operativa, durante la quale sperimentare la funzionalità e fruibilità dei descrittori messi a punto mediante una serie di passaggi progressivi validandone l'efficacia su campioni di apprendenti selezionati all'uopo. Trattandosi di un percorso nuovo e non ancora sperimentato, bisognerebbe iniziare con la progettazione e sperimentazione di *Framework* solo per alcune discipline, che fungano da discipline-pilota per successive applicazioni del metodo.



I ANNO

STEP 1: L'INDIVIDUAZIONE DEGLI "ATTORI" DEL PROCEDIMENTO

Nella stesura del CEFR, articolata in tre fasi, si sono avvicinati ben tre gruppi di esperti i quali hanno fornito contributi differenti costituendo una sorta di catena di montaggio atta alla realizzazione del Quadro di riferimento.

Sulla falsariga delle operazioni condotte per la realizzazione del CEFR, si può ipotizzare, nel caso della messa a punto di *Framework* disciplinari inclusivi, la costituzione di tre gruppi di lavoro. I *Framework*, oggetto del presente studio, vanno intesi, almeno nella loro fase iniziale, come strumenti che scaturiscono in risposta alle esigenze di un'istruzione per tutti e di una formazione all'inclusione nell'ambito circoscritto dell'Italia. Tali esigenze andranno in ogni caso temperate con le linee guida promulgate dall'UE sia in materia di costruzione del profilo del cittadino europeo sia in materia di inclusione, come sancito dal pronunciamento del Consiglio dell'Unione Europea all'interno del Programma di Ricerca ed Innovazione *Horizons 2020*⁷. Si ri-

- 6 Secondo Castoldi (2009), una sequenza procedurale interessante da assumere come esempio per la costruzione di rubriche valutative è quella proposta da Arter (1994). Il modo di procedere non è dissimile da quello utilizzato per costruire il CEFR poiché anche qui si postula la giustapposizione di alcuni momenti chiave (o fasi): 1) raccolta di esempi di prestazione; 2) classificazione degli esempi secondo una casistica di livelli prestabilita; 3) formulazione discorsiva e descrittiva delle dimensioni della competenza individuate attraverso la performance; 4) predisporre un corredo di prestazioni-esempio, a supporto delle definizioni codificate.
- 7 La rilevanza e applicazione nazionale del progetto implica che, nella composizione dei gruppi operativi, si possa dare più spazio ad esperti che lavorano sul territorio nazionale, non senza arricchire i diversi gruppi con la presenza di figure professionali "esterne"

tiene funzionale che gli “attori” della realizzazione dei *Framework* disciplinari inclusivi siano organizzati in Gruppo di Progetto, Gruppo di Lavoro e Gruppo Operativo. Il primo gruppo, a composizione mista, è un organismo di supervisione e coordinamento generale di tutta l'operazione ed è chiamato a mantenere le relazioni tra scuola e istituzioni, tra le scuole coinvolte e tra i docenti di una stessa scuola. Il secondo gruppo, organo trasversale rispetto al lavoro nelle singole aree disciplinari, è chiamato alla progettazione delle fasi di lavoro tenendo conto della tempistica, della ripartizione dei ruoli e delle modalità di informazione e comunicazione tra i tre gruppi. Il terzo gruppo, costituito da insegnanti di sostegno ed insegnanti curriculari afferenti alla stessa disciplina, è chiamato a concretizzare quanto pianificato dal gruppo di lavoro.

Mentre il Gruppo di Progetto ed il Gruppo di Lavoro possono essere di fatto gruppi unici, in grado, cioè, di coordinare la realizzazione di *Framework* relativi a discipline diverse, muovendosi nel quadro del raccordo tra più scuole, si deve prevedere l'istituzione di un Gruppo Operativo (o più Gruppi Operativi dislocati sul territorio e messi in rete) per ogni singola disciplina per la quale si intenda costituire un quadro di riferimento. Spetta al Gruppo di Lavoro la designazione degli autori, membri del Gruppo Operativo, secondo modalità e criteri di selezione da stabilire in fase di progettazione iniziale.



STEP 2: CRITERI DI BASE E SFONDO INTEGRATORE EPISTEMOLOGICO

Una delle parti più rilevanti nella costruzione di un *Framework* disciplinare riguarda l'elaborazione dei descrittori di competenza. A margine dell'individuazione dei metodi delle scale di livello, è necessario, però, stabilire i principi fondanti che devono caratterizzare il quadro di riferimento: **positività, precisione delle definizioni, chiarezza, brevità, indipendenza.**

Secondo il principio di **positività** è opportuno che i livelli di competenza vengano formulati in termini positivi soprattutto se questi verranno utilizzati come obiettivi del processo di insegnamento/apprendimento di una data disciplina per alunni in situazione di handicap (Fogarolo, 2012, 100)⁸. La **precisione delle definizioni** comporta che si descrivano compiti precisi e/o livelli di abilità concreti atti a risolvere i compiti stessi; il tutto al riparo di una certa vaghezza definitoria di taluni descrittori che sovente frantendimenti. Sulla base del principio della **chiarezza**, ogni descrittore dovrebbe essere espresso non attraverso formule gergali, ma mediante una struttura sintattica lineare ed una *consecutio* logica evidente. La **brevità** è il principio secondo il quale è preferibile evitare l'elaborazione di lunghi paragrafi, eccessivamente ricchi di dettagli, che finiscono per perdere di vista l'asse concettuale effettivo rappresentato da ciò che l'alunno è in grado di fare. L'ultimo principio di riferimento, quello dell'**indipendenza**, sancisce che ciascun descrittore può essere utilizzato come criterio indipendente per la prassi della valutazione e per quella dell'autovalutazione purché il descrittore appaia breve e concreto (CEFR, 2002, 243-244).

che possano fornire un banco di prova e costanti spunti di confronto con situazioni parallele in altri paesi.

8 È possibile, infatti, che il medesimo traguardo di competenza sia espresso con *tenor* negativo (ciò che l'alunno non è capace di fare) o con *tenor* positivo (indicando ciò che l'alunno è già in grado di fare).

L'individuazione preliminare dei principi di base del *Framework* disciplinare inclusivo, unitamente alle indicazioni sui modi di regolamentarne la realizzazione, è un compito che spetta al Gruppo di Lavoro il quale dovrà inquadrare tali principi entro quella sorta di sfondo integratore epistemologico rappresentato da quelli che Crispiani definisce i “Tratti clinici dell'educazione scolastica:

- Educazione come aiuto allo sviluppo (relazione d'aiuto).
- Educazione di tutte le dimensioni della personalità (ecologica).
- Attenzione ai processi evolutivi individuali (individuale).
- Attenzione alle condizioni di ingresso (diagnostica).
- Attenzione a diversità, disagi, patologie (diagnostica differenziale).
- Attivazione di una pluralità di opportunità e percorsi educativi (individuale e clinica).
- Accettazione delle condizioni culturali personali: abitudini, religione, etica, linguaggio, valori, ecc. (pluralista).
- Adattamento dei Programmi alla situazione (autonoma)
- Progettazione di percorsi, attività, risorse (progettuale).
- Controllo/valutazione dell'andamento formativo individuale..
- Ricorso a procedure didattiche individualizzanti.
- Ricorso a sussidi ad accesso individuale (librari, cartacei, meccanici, elettronici, audiovisivi, orali) (Crispiani, 2001, 120).



STEP 3: FASE INTUITIVA: STUDIO DEI TESTI DI RIFERIMENTO, OSSERVAZIONE, AVVIO DAI DESCRITTORI

L'ipotesi contenuta in questo studio, ovvero l'astrazione della metodologia sottesa al CEFR e la sua successiva applicazione a altre aree del sapere, potrebbe rappresentare uno dei punti di partenza per la fase sperimentale di effettiva strutturazione di tali *Framework*. Accanto ad una lettura ragionata del Quadro Comune Europeo per le Lingue, congiuntamente all'analisi dettagliata dei due documenti di supporto: *Guide for Users* (2002) e *Overview Manual* (2003), il Gruppo di Lavoro dovrebbe avere a disposizione i principali studi condotti sulla 'competenza', sui modi di descriverla, di svilupparla e di valutarla, affinché dal confronto, dalla riflessione e dalla problematizzazione delle idee e delle proposte, possano scaturire delle vere e proprie schede-guida pratiche per la costruzione dei *Framework* disciplinari da parte dei docenti/autori del Gruppo Operativo.

In parallelo, il Gruppo dovrebbe procedere alla considerazione sistematica degli indicatori contenuti nell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), lo strumento predisposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità al fine di regolamentare descrittori e valori di misurazione della salute delle popolazioni del mondo (OMS, 2002)⁹. Le 4 aree dell'ICF andrebbero incrociate con i parametri grezzi per la valutazione disciplinare, previamente abbozzati all'interno delle schede-guida, sì da individuare per ogni area descrittori

9 ICF ed ICF-CY (2007), il modello successivo elaborato per bambini e adolescenti, costituiscono “un'ottima base concettuale e antropologica per costruire una griglia di conoscenza del comportamento educativo e/o apprenditivo dell'alunno (...)” (Ines, Cramerotti, 2009, vol. I: 22) e, dunque, un testo di riferimento fondante nella descrizione delle competenze di base per alunni in difficoltà.

di competenza che contribuiscano alla definizione di profilo dell'apprendente nel suo complesso. Il tenor positivo che caratterizza la classificazione dell'ICF costituisce un valore aggiunto rispetto al criterio di positività procedurale necessario alla definizione dei descrittori. L'ICF andrebbe, parimenti, preso in esame alla luce della sua ricezione da parte delle recenti *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009) che sottolinea come obiettivo chiave dell'integrazione sia proprio "lo sviluppo delle competenze dell'alunno negli apprendimenti, nella comunicazione e nella relazione, nonché nella socializzazione, obiettivi raggiungibili attraverso la collaborazione e il coordinamento di tutte le componenti in questione nonché dalla presenza di una pianificazione puntuale e logica degli interventi educativi, formativi, riabilitativi come previsto dal P.E.I." (MIUR, 2009, 12).

Il secondo passaggio è legato all'esigenza imprescindibile di effettuare un'attenta osservazione dell'oggetto che si intende descrivere. Di fatto, una raccolta di informazioni si basa, almeno nella fase iniziale, su metodi a carattere osservativo, siano essi più o meno sistematici e/o strutturati¹⁰. L'osservazione apre la via al terzo passaggio cruciale della fase intuitiva, ovvero l'elaborazione di una prima, approssimativa descrizione di ciò che si desidera considerare e delle categorie alle quali prestare particolare attenzione (es. strategie di comunicazione in classe quali: presa di turno, richiesta di chiarimento, ripresa concettuale ed amplificazione, ecc.). In questa fase, ci si limita a stilare una bozza delle descrizioni degli elementi da attenzionare. Solo successivamente si potrà procedere al controllo ed alla definizione puntuale degli item e dei tratti considerati¹¹.

Una volta abbozzate, è opportuno scomporre le scale di descrittori in categorie descrittive, così da costituire un primo repertorio ordinato di descrittori riconducibili a categorie specifiche. In questo caso, gli esperti del Gruppo Operativo sono chiamati ad esprimersi intuitivamente sulla bontà o sulla criticità delle descrizioni proposte, avvalendosi della possibilità di confrontarle con quelle elaborate rispetto da altri Gruppi Operativi.



10 L'osservazione della competenza offre diversi vantaggi: facilita la raccolta di una serie di dati introduttivi sulla competenza stessa, consente di pre-valutarla in anticipo mediante ipotesi ed inferenze, induce alla messa a punto di un piano osservativo sistematico e rende possibile il confronto dei dati reperiti con gli esiti dell'osservazione dei comportamenti dei soggetti competenti all'esterno del contesto formativo studiato (Pellerrey, 2004, 117-120). In questo primo segmento del lavoro, l'osservazione può essere accompagnata dallo studio intensivo di scale di descrittori, categorie e parametri già esistenti e dalla comparazione tra questi e le formulazioni di descrizione della competenza elaborate *ab initio*.

11 Nella costruzione di *Framework* disciplinari inclusivi è preferibile ricalcare il medesimo cammino degli autori del CEFR ovvero il cosiddetto 'avvio dai descrittori', cioè la strutturazione dei descrittori a partire da una formulazione verbale abbozzata degli aspetti-chiave della competenza da considerare e verificare. Si potrebbe prospettare anche l'avvio da campioni di prestazione, lavorando su campioni rappresentativi ed applicando metodi quantitativi quali quello dell'*Analisi discriminante* e quello dello *Scaglionamento multidimensionale* (CEFR, 2002, 247).

STEP 4: FASE QUALITATIVA: ANALISI DELLE PRESTAZIONI E CLASSIFICAZIONE

La fase qualitativa può essere articolata in due momenti. In un primo momento è utile che tanto il Gruppo di Lavoro quanto il Gruppo Operativo analizzino le interazioni degli insegnanti/autori, impegnati nella discussione e nel confronto rispetto alle prestazioni degli studenti campionati rispetto alle competenze da descrivere. A tal fine, sarebbe opportuno provvedere alla creazione preventiva di un repertorio di registrazioni (audio, video, annotazioni mimetiche, a seconda del contesto indagato) delle performance degli alunni in condizioni di svantaggio da sottoporre ad uno studio intensivo e ripetuto da parte degli insegnanti¹².

Al termine del confronto tra competenze minime attese e prestazioni effettuate, gli insegnanti dovranno: 1) cogliere le corrispondenze tra la descrizione di quanto osservato e socializzato, a seguito delle registrazioni, e le prime bozze di descrittori predisposte nella fase di osservazione iniziale; 2) captare eventuali mancanze o ridondanze nelle descrizioni; 3) cominciare a tarare il loro metalinguaggio secondo i principi-base di *positività, precisione delle definizioni, chiarezza, brevità, indipendenza*; 4) controllare che la scala di misura impiegata per le descrizioni in modo “*nominale* dicotomizzata: ciascun descrittore, proprio perché formulato in modo positivo (...) definisce esplicitamente la classe dei comportamenti desiderabili e accettabili e, implicitamente, la classe dei comportamenti non ritenuti soddisfacenti (...)” (Domenici, 2006, 159).

Solo in un secondo momento, si procederà alla classificazione. A tal fine, si consiglia di dar vita a dei veri e propri laboratori costituiti da sottogruppi di insegnanti, membri di uno stesso Gruppo Operativo, i quali dovranno lavorare in sessioni parallele allo scopo di:

- dividere i descrittori sulla base delle categorie prescelte;
- giudicare qualitativamente la chiarezza, correttezza, pertinenza delle descrizioni;
- classificare i descrittori per livelli di competenza;
- denominare i livelli servendosi, preferibilmente, di codici numerici immediati e sintetici.

Riepilogando, al termine del primo anno di lavoro, il risultato conclusivo dovrebbe essere quello di “disporre di un quadro analitico e sinottico dell’andamento degli apprendimenti”, dei traguardi delle componenti della competenza. La lettura dei dati per ciascuna colonna metterà in evidenza il livello di competenze raggiunte dall’apprendente, mentre la lettura per riga renderà conto degli aspetti costitutivi della competenza in funzione della categoria considerata (Domenici, 2006, 161).

12 Questa metodologia qualitativa ha il vantaggio di garantire coesione e coerenza tra quanto viene descritto e ciò che si intende verificare, il che è particolarmente indicato nel caso specifico in cui ci si trovi a trattare delle competenze prospettive. di base dal momento che la loro complessità, non solo strutturale, ma anche e soprattutto processuale, richiede che le si analizzino allo stesso tempo da più.



STEP 5: FASE QUANTITATIVA: IL MODELLO RASCH

La fase quantitativa richiede l'intervento di esperti di docimologia e, pertanto, deve prevedere una cogestione da parte del Gruppo di Lavoro e del Gruppo Operativo. Tale fase, che apre il secondo anno di lavoro, consiste fondamentalmente nell'applicazione sperimentale delle scale di descrittori elaborati all'attività didattica, in particolare alla valutazione dello sviluppo delle competenze degli studenti. Durante un intero anno scolastico, gli insegnanti sono chiamati ad utilizzare la batteria dei descrittori per verificare e valutare la progressione degli apprendimenti nella disciplina oggetto di indagine, in modo da confrontare quanto ipotizzato e formulato attraverso le scale di livello con la attualizzazione concreta delle competenze. Come nel caso del CEFR, anche per la costruzione dei *Framework* disciplinari inclusivi, si può procedere all'analisi dei descrittori secondo il modello di Rasch, basato sul medesimo principio matematico dell'*Item Response Theory* (Analisi dei Tratti Latenti)¹³. Si tratta di metodi di misura capaci di tradurre l'informazione deducibile da item osservabili, che indicano solo parzialmente la variabile latente in una misura sintetica ed oggettiva. Grazie al modello di Rasch è possibile calibrare gli *item* scala per scala individuando un indice matematico di difficoltà per ogni descrittore, nonché la variazione statisticamente significativa che metta in luce i descrittori con indicatore di stabilità più elevata.



STEP 6: FASE INTERPRETATIVA E CONCLUSIONE DEI LAVORI.

Nella fase interpretativa, il Gruppo di Lavoro e il Gruppo Operativo si confrontano per individuare i punti di cesura definitivi sulle scale dei descrittori, circoscrivere i livelli comuni di riferimento, presentarli in esempi diversificati di scale che facciano da guida e supporto all'attività didattica: scale olistiche, scale per la valutazione delle componenti della competenza disciplinare minima, scale per l'autovalutazione delle attività di insegnamento/apprendimento correlate alla competenza di base¹⁴.

Nel corso dei due anni di lavoro, i tre gruppi (di Progetto, di Lavoro, degli Autori) dovrebbero interagire costantemente; in particolare, sarebbe utile una cooperazione continuativa tra il Gruppo di Lavoro ed il Gruppo degli Autori, mediante una calendarizzazione precisa di incontri di confronto, momenti di approfondimento e/o chiarimento, seminari di aggiornamento *in itinere* sul tema delle competenza, *meeting* per la socializzazione dei dati e verifica incrociata periodica dei risultati.

13 Riguardo alla *Item Response Theory*, al cosiddetto Modello di Rasch e sulle sue applicazioni delle tecniche di misurazione nell'ambito delle scienze sociali e nei contesti specifici di educazione e formazione, si vedano oltre al noto Wright - Masters, 1982, Bacci, 2006; Domenici, 2006; Bond - Fox, 2007; Penta *et al.*, 2008.

14 Mentre per i descrittori delle prime due scale è opportuno utilizzare la terza persona singolare, riferita al soggetto apprendente che si appresta a divenire soggetto competente, nella scala per l'autovalutazione, i medesimi descrittori dovrebbero essere espressi in prima persona. Questa scelta è in linea con quell'intento di personalizzazione del percorso di sviluppo della competenza, ma anche con il tentativo di fornire uno strumento che promuova nell'allievo diversamente abile un atteggiamento critico e riflessivo (in altri termini, metacognitivo) sull'evoluzione progressiva della propria competenza.

Infine, in linea con quanto proposto dal Consiglio d'Europa in relazione al CEFR per le lingue, anche nel caso dei *Framework* disciplinari inclusivi si rivelerebbe appropriata una capillare operazione di disseminazione dei risultati dell'esperienza, così da aprire nuove piste di sviluppo e di applicazione del medesimo modello ad altre discipline e/o ad altri ambiti formativi nei quali l'inclusione non è improvvisata, ma oculatamente pensata e progettata.

Conclusioni

L'accento posto dalle *Indicazioni nazionali per l'integrazione degli alunni con disabilità* sul valore dell'integrazione/inclusione scolastica non lascia spazio a fraintendimenti relativamente alla cooperazione forte che deve sussistere tra insegnante di sostegno ed insegnanti curricolari. Sullo sfondo del diritto per tutti allo studio, all'istruzione ed alla formazione, le risorse della classe vanno convogliate verso un piano pedagogico-didattico che si fa progetto condiviso nello stile e nell'approccio alla diversità prima ancora che nella formalizzazione in organi istituzionali quali il GLHI ed il GLHO.

In questa prospettiva, si ritiene che sia particolarmente utile la creazione di un modello operativo per la scomposizione delle competenze disciplinari in competenze di base da graduare in rapporto alla dimensione bio-psico-sociale dell'alunno in condizione di svantaggio ed in relazione agli obiettivi educativi minimi rintracciabili nei documenti ufficiali e nella normativa vigente in materia di inclusione scolastica. A tale proposito, il Quadro Comune Europeo di riferimento per la competenza linguistico-comunicativa ha fornito basi teoriche solide, non solo al complesso processo di standardizzazione della valutazione della competenza, ma anche alla prassi didattica nel suo complesso.

Da queste riflessioni è scaturita l'idea di utilizzare la metodologia del Quadro come pista per la costituzione di *Framework* disciplinari inclusivi utili alla elaborazione delle competenze di base ed al lavoro preparatorio alla stesura del Profilo Dinamico Funzionale nonché al PEI. Ciò che si è tentato di fare nel presente studio è stato delineare una traccia operativa per la costruzione di questi *Framework* disciplinari inclusivi, articolata in più fasi che scandiscono agevolmente il lavoro. Si è fatto riferimento alla necessità di lavorare in gruppo distribuendo compiti e funzioni fra tre diverse tipologie gruppal, con una logica non dissimile da quella del *Co-planning* e del *Co-teaching* già individuati come strategie ideali per la promozione dell'educazione inclusiva (Ghedin, Acquario, Di Masi, 2013). Alla partecipazione di insegnanti di sostegno ed insegnanti disciplinari, al *team* docente nel suo complesso alla sua contrattualità, all'equilibrio tra la competenza professionale e la competenza relazionale che lo caratterizza e al dialogo costante tra scuola e territorio è legata la realistica possibilità di costruire un *Framework* disciplinare inclusivo inteso come documento vivo di una competenza condivisa.

I possibili sviluppi di questo studio dovrebbero prendere in considerazione almeno due direzioni. Da una parte, andrà delineata in dettaglio la struttura interna dei *Framework* inclusivi, che non devono intendersi come sostitutivi di rubriche valutative, sebbene queste ne facciano parte. L'idea base è che tali *Framework* non si limitino a offrire strategie e metodi valutativi, ma che contribuiscano a promuovere nuove 'strade' per insegnare e per apprendere attraverso e con le competenze in contesti inclusivi. Dall'altra parte, sarebbe auspicabile una riconsiderazione epistemico-operativa delle discipline stesse le quali, nel caso precipuo dell'integrazione scolastica, dovrebbero essere convertite in campi esperienziali, perdendo le



nette linee di demarcazione che separano i saperi ed ancorandosi più fortemente a quella quotidianità di vita che è garanzia di successo apprenditivo e formativo per l'alunno in condizione di disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2000). "The Ron Gulliford Lecture: The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices". In *British Journal on Special Education*, Vol. 27, Issue 2, (76-80).
- Ajuwon, P.M. (2008). "Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications". In *International Journal of Special Education*, Vol. 23 No 3, (11-16).
- Ali, M.M. – Mustapha, R. – Jelas, Z.M. (2006). "An Empirical Study on Teachers' Perceptions towards Inclusive Education in Malaysia", In *International Journal of Special Education*, Vol. 21 No.3, (36-44).
- Arter, J. A. (1994). *Improving Science and Mathematics Education. A Toolkit for Professional Developers: Alternative Assessment*, Portland (OR): Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bacci, S. (2006). I Modelli di Rasch nella valutazione della didattica universitaria. *Statistica Applicata Vol. 18, n. 1*, (1-45).
- Bond, T.-Fox, C. (2001), *Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cajola L.C. – Ciraci, A.M (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*. Roma: Armando.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Coggi, C. (2002, 3-5 Ottobre). Valutazione e professionalità: problemi attuali. In *XXIII Convegno UMI-CIIM - L'insegnante nella scuola d'oggi: Formazione e pratica professionale* (28-35). Loano.
- Compagno, G. (2010). *Una didattica per competenze*. Palermo: Palumbo.
- Crispiani, P. (2001). *Pedagogia clinica*. Bergamo: Junior
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione inclusione*. Roma: Carocci.
- Domenici, G. (2006). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza: Roma-Bari.
- Fogarolo, F. (Eds.) (2012). *Costruire il Piano Didattico Personalizzato*. Trento: Erickson.
- Ghedini, E. - Acquario, D. - Di Masi, D. (2013). "Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva". In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno VI, n. 1. Lecce: Pensa Multimedia. (157-175).
- Ianes, D. – Cramerotti, S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Voll. 1, 2, 3. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Milano: La Nuova Italia.
- Penta, M. et al. (2008). *Analisi di Rasch e questionari di misura. Applicazioni in medicina e scienze sociali*. Milano: Springer- Verlag Italia.
- Trisciuzzi, L. - Fratini, C. - Galanti, A.A. (2003). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Bari: Laterza.
- Wright, B. - Masters, G. (1982). *Rating scale analysis*. San Diego: Mesa Press.



Riferimenti normativi

- ANSAS-MIUR (2007). *Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria. Un'esperienza di ricerca*. Firenze: ANSAS.
- COMMISSIONE EUROPEA. (1995). *White paper on education and training. Teaching and Learning. Towards the learning society*. Bruxelles: [Electronic version].
- COMMISSIONE EUROPEA (2003), *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica. Piano di Azione 2004-2006*. Bruxelles in <http://europa.eu/scad-plus/leg/it/cha/c11068.htm>
- COMMISSIONE EUROPEA, (Novembre 2005), *New Framework Strategy for Multilingualism*, Bruxelles in <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF>
- </Titre>CONSIGLIO D'EUROPA - MODERN LANGUAGE DIVISION (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Bruxelles in http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp. [Citato nel testo come CEFR, 2002].
- PARLAMENTO EUROPEO - CONSIGLIO D'EUROPA (2005). *Proposta di Raccomandazione*. Bruxelles:
- COM(2005) 548 definitivo - 2005/0221(COD).
- CONSIGLIO D'EUROPA - MODERN LANGUAGE DIVISION (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano: Oxford-La Nuova Italia.
- CONSIGLIO D'EUROPA - MODERN LANGUAGE DIVISION (2002), *CEF. Guide for Users*. Strasbourg: Language Policy Division.
- CONSIGLIO D'EUROPA - MODERN LANGUAGE DIVISION (2003), *CEF. Overview Manual*. Strasbourg: Language Policy Division.
- GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA 6/5/2008.
- MIUR (2004). *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*. D. Lgs. 19 Febbraio 2004, n. 59.
- MIUR (2007). *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma: Tecnodid Editrice.
- MIUR (2010). *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado»*. D.M. n. 249 del 10/09/2010
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma.
- OMS (2002). *International Classification of Functioning, Disabilities and Health*, Geneva.
- OMS (2007), *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute - Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson,.
- UNESCO (2000), *Rapporto Mondiale sull'Educazione 2000*, Roma: Armando Editore.
- UNESCO (2004), "Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education", Salamanca.

Riferimenti sitografici

ANSAS/INDIRE: www.indire.it
INVALSI: www.invalsi.it



Coggi, C. (2002, 3-5 Ottobre). Valutazione e professionalità: problemi attuali. In *XXIII Convegno UMI-CIIM - L'insegnante nella scuola d'oggi: Formazione e pratica professionale* (28-35). Loano. Electronic version: <http://umi.dm.unibo.it/italiano/Didattica/loanoatti.doc>.

Commissione Europea – Direzione generale dell'Istruzione e della Cultura:
http://europa.eu.it/comm/dgs/education_culture/index_it.htm

Conferenza Nazionale dei Centri Universitari di Ricerca Educativa e Didattica:
www.concured.it

Consiglio d'Europa, sezione "*Education and training*": <http://www.coe.int>

Consiglio dell'Unione Europea:

Guasti, L. (2004). *Standard: un contenuto in azione, teso al suo sviluppo*. Estratto il 7 Maggio 2009 da <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=575> (citato nel testo come Guasti, 2004).

MIUR: <http://www.istruzione.it>

OCSE/OECD: www.oecd.org

