



Laboratori di ricerca-formazione per lo sviluppo delle competenze progettuali degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado

Research-training workshops for the design competence development of Lower Secondary School Teachers

Davide Capperucci

Università degli Studi di Firenze

davide.capperucci@unifi.it

ABSTRACT

This paper analyses the role design competence plays in the professional development profile of lower secondary school-teachers, together with how this competence can be developed within the new initial training programme for teachers envisaged by the so-called “FIT”-track. The competence linked to teaching and curriculum design is a “complex know-how” which draws on many other competences such as pedagogical, relational, assessment and evaluation, organizational, and digital ones among others; all of these are necessary to develop effective teaching interventions which can fulfill the educational needs of students. It is because this is a composite and articulated competence that it is extremely important that this competence be developed from the very first stages of teacher-training through the use of research-training workshops which enable the interaction of the theoretical as well as the operational-methodological dimensions, the heuristic-phenomenological and hermeneutic-reflective aspects of teaching. To this end, this paper proposes a possible research-training workshop model which aims to develop the design competences of teachers which can be used so as to support the growing awareness of what is involved in teaching.

Il presente contributo analizza il ruolo che la competenza progettuale riveste all’interno del profilo professionale dell’insegnante di scuola secondaria di primo grado e come questa possa essere sviluppata all’interno del nuovo sistema di formazione iniziale dei docenti previsto dal cosiddetto “percorso FIT”.

La competenza legata alla progettazione didattica e curricolare rappresenta un “saper agire complesso”, che chiama in causa molte altre competenze, pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative, digitali, ecc., necessarie per realizzare percorsi didattici efficaci in grado di rispondere ai bisogni formativi degli studenti. Proprio perché trattasi di una competenza composita e articolata è fondamentale che questa sia sviluppata fin dalla formazione iniziale, attraverso laboratori di ricerca-formazione in grado di far interagire la dimensione teorica e quella operativo-didattica, aspetti euristico-fenomenologici ed ermeneutico-riflessivi dell’insegnamento. A riguardo, in questo articolo viene proposto un possibile modello di laboratorio di ricerca-formazione per la costruzione delle competenze progettuali degli insegnanti da impiegare a sostegno di un esercizio sempre più consapevole della funzione docente.

KEYWORDS

Curriculum Design, Competences, Teacher Education, Teaching, Professional Development.

Progettazione curricolare, Competenze, Formazione degli Insegnanti, Insegnamento, Sviluppo professionale.

Introduzione

Il recente decreto attuativo¹ della legge 13 luglio 2015, n. 107 sulla “Buona Scuola” che disciplina il nuovo sistema di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria attraverso il cosiddetto «percorso FIT»² e il Piano nazionale di formazione per il personale docente per il triennio 2016-2019³, assegnano un ruolo strategico alla formazione degli insegnanti, quale strumento indispensabile per la costruzione delle conoscenze e delle competenze necessarie all’esercizio della funzione docente.

Come riportato all’art. 2, comma 4, lettera c) del suddetto decreto legislativo, il percorso FIT ha l’obiettivo di sviluppare e rafforzare nei futuri docenti conoscenze e competenze disciplinari e professionali con particolare riferimento alla “capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l’apprendimento critico e consapevole e l’acquisizione delle competenze da parte degli studenti”. La competenza progettuale pertanto rappresenta un aspetto caratterizzante e imprescindibile per i docenti, in grado di rendere gestibile la variabilità delle situazioni educative e dei vissuti personali che oggi connotano il fare scuola. Investire sullo sviluppo delle competenze progettuali fin dalla formazione iniziale vuol dire innanzitutto dotare gli insegnanti di strumenti concettuali e operativi per pianificare e realizzare interventi didattici efficaci in grado di elevare i risultati di apprendimento degli alunni e il benessere scolastico.

Il presente contributo si focalizza sulle attività da proporre in percorsi laboratoriali per lo sviluppo delle competenze progettuali e curricolari degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Questo per due ordini di fattori. Vuoi per il “ruolo di cerniera” che questo ordine e grado scolastico ricopre tra l’istruzione del primo e del secondo ciclo; vuoi perché l’identità professionale dei cosiddetti “docenti medi” è stata storicamente meno caratterizzata rispetto a quella degli insegnanti di scuola primaria e secondaria di secondo grado.

Le proposte avanzate nelle pagine successive rappresentano pertanto possibili spunti di lavoro e di riflessione, che, prendendo in considerazione i contributi della ricerca teorica e empirica in educazione, puntano all’individuazione di buone pratiche di formazione attraverso le quali supportare le competenze progettuali degli insegnanti all’interno dell’attuale cornice ordinamentale.

1. Professionalità docente e competenze progettuali

Nella scuola di oggi, caratterizzata dall’autonomia didattica e organizzativa e impegnata nello sviluppo di competenze disciplinari e di cittadinanza, la competenza progettuale degli insegnanti contribuisce in maniera determinante a defi-

1 DLgs. 13 aprile 2017, n. 59 - *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

2 “Percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente”, disciplinato al Capo III del suddetto decreto.

3 DM 19 ottobre 2016, n. 797 - *Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019*, http://www.istruzione.it/piano_docenti/, consultato il 25/08/2017.

nire la qualità dell'offerta formativa. Se in passato questa è stata considerata una competenza specifica, necessaria solo ad alcuni insegnanti impegnati nella predisposizione di progetti educativi finanziati da bandi esterni, con il passaggio dal programma al curriculum, essa è diventata un'acquisizione trasversale che tutti i docenti devono padroneggiare.

A livello internazionale gli studi condotti dall'OECD (2013a; 2013b), dall'UNESCO (2012; 2015) e da altri organismi di ricerca (Rand Corporation, 2016; MET Project, 2013; NBPTS, 2016; TDA, 2007) sulle competenze professionali degli insegnanti hanno messo in evidenza come le competenze progettuali contribuiscono a rendere più efficace l'insegnamento, nella misura in cui gli interventi didattici, anziché essere standardizzati e tendere alla ripetizione e all'uniformità, si concentrano sull'analisi dei bisogni degli alunni e a partire da questi favoriscono l'individuazione di attività, metodologie, compiti personalizzati, con un impatto positivo sulla qualità dei risultati di apprendimento. Anche la letteratura pedagogica (Perrenoud, 1999; 2010; Margiotta, 2007; Feistritzer, Griffin, Linnajarvi, 2011; Danielson, 2011; Morin, 2015; Bandini *et al.*, 2015) ha fornito molteplici modelli interpretativi del profilo professionale dell'insegnante. Ciascuno di essi, nonostante le rispettive specificità, sottolinea l'importanza delle competenze progettuali quale tratto distintivo del lavoro dei docenti.

Le dimensioni principali della progettazione didattica nel contesto-scuola sono principalmente due: quella ideativa, costruttiva, intenzionale da un lato e quella di monitoraggio, revisione e regolazione dall'altro. Nel primo caso, basandosi sulle evidenze raccolte nella fase di rilevazione e lettura dei bisogni, vengono tracciate possibili traiettorie d'azione orientate alla risoluzione di un problema e/o allo sviluppo di apposite conoscenze, abilità e competenze, mediante la definizione di un disegno (*design*) che operativamente si traduce nella scelta degli obiettivi da perseguire, delle attività e delle strategie didattiche da impiegare, degli strumenti e dei criteri di valutazione da utilizzare durante tutto il percorso. Nel secondo caso la progettazione didattica permette la «controllabilità» sia dei processi in atto, raccogliendo informazioni in merito a ciò che avviene «nel corso dell'azione» e non solo *ex post* (Schön, 2006). Questa funzione regolativa della progettazione migliora l'insegnamento, rendendolo più efficace, poiché i *feedback* forniti dagli studenti favoriscono la riformulazione degli obiettivi, delle attività, dei compiti, delle modalità di lavoro. Ecco perché la progettazione deve essere ispirata sempre e comunque al criterio della flessibilità, evitando rigidità e dogmatismi che minano in partenza il successo degli interventi formativi (Reigeluth, 2013).

Facendo riferimento alla letteratura richiamata in precedenza, volendo individuare un meta-modello di sintesi delle varie proposte elaborate dalla ricerca pedagogico-didattica sulla progettazione, le fasi in cui solitamente detto dispositivo si sviluppa prevedono: 1. l'analisi dei bisogni, 2. la definizione degli obiettivi, 3. la struttura generale dei contenuti, 4. le strategie e tecniche didattiche, 5. la valutazione. A ciascuna di queste fasi costitutive del ciclo progettuale è possibile associare specifiche competenze riconducibili al profilo professionale degli insegnanti da formare fin dalla formazione iniziale. Come si può notare dagli indicatori riportati nella *Tabella 1* la progettazione in ambito scolastico è collegata ad un universo molto vasto e variegato di azioni, che avrebbe poco senso circoscrivere all'interno di steccati predeterminati, tant'è che essa non può fare a meno di molte altre competenze proprie dell'insegnamento come quelle disciplinari, organizzative, relazionali, docimologiche, comunicative e di mediazione didattica.

Area di competenza	Indicatori di competenza
1. Analisi dei bisogni	1.1. Partecipare attivamente alla costruzione di politiche e strategie di rilevazione dei bisogni formativi della popolazione scolastica, del contesto e della committenza 1.2. Costruire e utilizzare strumenti qualitativi e quantitativi di rilevazione dei bisogni formativi della popolazione scolastica, del contesto e della committenza (censimenti, rilevazioni statistiche, questionari, interviste, focus group, ecc.) 1.3. Analizzare e interpretare i dati di indagini territoriali o condotte dalla scuola finalizzate alla rilevazione dei bisogni degli alunni e degli insegnanti 1.4. Partecipare costruttivamente a commissioni e gruppi di lavoro per la pianificazione di interventi formativi a livello macro (istituto, scuola, ecc.) e a livello micro (singola classe, gruppi di alunni, gruppi di famiglie, ecc.) definiti in risposta ai bisogni formativi rilevati 1.5. Comunicare e documentare le azioni intraprese alla luce dei bisogni formativi rilevati 1.6. Verificare e monitorare, mediante l'utilizzo di appositi dispositivi (cartacei, elettronici, ecc.), il grado di soddisfazione dell'utenza e della committenza e considerarlo ai fini delle attività di autovalutazione e di miglioramento della scuola
2. Definizione degli obiettivi	2.1. Partecipare alla costruzione delle <i>policy</i> educative della scuola attraverso la partecipazione agli organi collegiali e decisionali d'istituto 2.2. Individuare e condividere con altri docenti e il <i>management</i> della scuola le priorità di intervento in base ai punti di debolezza individuati a seguito di procedure di autovalutazione o valutazione esterna 2.3. Definire le finalità dell'offerta formativa della scuola coinvolgendo le famiglie degli alunni, le agenzie formative e le istituzioni del territorio 2.4. Individuare le competenze chiave da promuovere attraverso il curricolo di scuola 2.5. Raccordare le competenze previste dal curricolo nazionale con le competenze chiave da promuovere attraverso il curricolo di scuola 2.6. Riconoscere competenze comuni ai diversi ordini e gradi scolastici nelle prospettive della progettazione del curricolo verticale unitario 2.7. Stabilire connessioni e raccordi tra le competenze chiave da promuovere attraverso il curricolo e gli obiettivi di apprendimento delle diverse discipline 2.8. Condividere con altri docenti contenuti trasversali a più discipline al fine di costruire raccordi inter-multi-transdisciplinari
3. Struttura generale dei contenuti	3.1. Riconoscere gli elementi caratterizzanti lo statuto epistemologico della propria disciplina 3.2. Ordinare e classificare i concetti e i contenuti della propria disciplina rispetto ad una struttura gerarchica condivisa 3.3. Riconoscere e proporre diverse modalità di organizzazione dei contenuti conoscitivi della propria disciplina (sequenziali, gerarchiche, reticolari, ecc.) 3.4. Individuare raccordi interdisciplinari tra contenuti appartenenti a diverse discipline 3.5. Avere consapevolezza dei prerequisiti che gli alunni devono possedere per affrontare un determinato percorso didattico 3.6. Padroneggiare le conoscenze e i contenuti della propria disciplina 3.7. Adattare la complessità dei contenuti e degli argomenti affrontati in base all'età, alle capacità cognitive e socio-relazionali degli alunni 3.8. Saper informare le famiglie degli alunni in merito alla funzione formativa dei contenuti trattati 3.9. Adattare gli obiettivi e i contenuti di insegnamento ai piani di apprendimento personalizzati degli alunni, con particolare riferimento a quelli con bisogni educativi speciali (disabili, con DSA, stranieri, ecc.)
	4.1. Utilizzare diverse strategie e tecniche didattiche (lezioni, esercitazioni, simulazioni, attività di <i>cooperative learning</i>) in base agli obiettivi e alle competenze da perseguire 4.2. Padroneggiare diversi metodi di insegnamento (deduttivi, induttivi, cooperativi, euristici, laboratoriali, ecc.) 4.3. Selezionare attività didattiche coerenti con gli approcci metodologici scelti 4.4. Saper gestire e condurre le attività di classe (organizzazione, comportamento, regole e procedure)

4. Strategie e tecniche didattiche	4.5. Gestire i tempi e gli spazi degli interventi educativi, selezionando materiali e strumenti idonei	
	4.6. Creare un clima emotivamente coinvolgente considerando le differenze individuali, culturali, sociali e religiose presenti nella classe	
	4.7. Usare un linguaggio efficace ed espressivo, modulando adeguatamente il tono e ritmo della voce	
	4.8. Impiegare le ICT ai fini didattici e per differenziare gli interventi educativi rivolti a singoli alunni, piccoli gruppi, all'intero gruppo classe	
	4.9. Calibrare l'alternarsi di momenti espositivi/informativi con momenti operativi, laboratoriali (individuali, a coppia, in piccolo gruppo)	
	4.10. Adattare l'informazione, semplificandola o variando il canale comunicativo (con analogie, supporti grafici, visuali, ecc.), soprattutto se sono presenti alunni con difficoltà di apprendimento o di linguaggio	
	4.11. Informare costantemente gli alunni sulla loro progressione (o meno) degli apprendimenti (<i>feedback</i>), dando immediate indicazioni su come migliorare le proprie prestazioni	
	4.12. Usare un atteggiamento problematizzante, stimolando la formulazione di ipotesi e la scelta di soluzioni da parte dei bambini	
	4.13. Mettere a fuoco i punti essenziali di un intervento didattico, di una lezione, richiamando i concetti principali	
	4.14. Prevenire e intervenire costruttivamente di fronte a casi di bullismo, discriminazione, omofobia, ecc.	
	5. Valutazione	5.1. Conoscere e padroneggiare diversi approcci valutativi
		5.2. Utilizzare diversi strumenti di valutazione in base a molteplici funzioni valutative (diagnostiche, formative, sommative)
		5.3. Costruire strumenti di osservazione, misurazione e valutazione degli apprendimenti validi e attendibili in relazione agli obiettivi e alle competenze da accertare
		5.4. Leggere e utilizzare le informazioni sull'apprendimento degli alunni ricavabili dalle rilevazioni che utilizzano prove oggettive standardizzate (prove nazionali, internazionali, ecc.) per progettare interventi di recupero e di potenziamento
5.5. Monitorare la coerenza tra obiettivi, attività didattiche e strumenti di valutazione		
5.6. Adottare modelli metodologici finalizzati alla certificazione delle competenze degli alunni		
5.7. Comunicare alle famiglie informazioni in merito ai processi e ai prodotti di apprendimento degli alunni		
5.8. Utilizzare strumenti e fonti informative sui dati di contesto, sulle risorse, sui processi e sui prodotti per la stesura di rapporti di autovalutazione d'istituto		
5.9. Utilizzare le informazioni derivanti dall'autovalutazione d'istituto per la predisposizione di piani di miglioramento		
5.10. Rendicontare i risultati conseguiti a seguito dell'attuazione di piani di miglioramento pluriennali		
5.11. Revisionare criticamente la propria esperienza di insegnamento mediante l'impiego di appositi strumenti (diari, confronto tra pari, portfolio, <i>microteaching</i> , video-registrazioni, valutazione esterna, approcci autobiografici) finalizzati all'individuazione di punti di forza e di debolezza		
5.12. Avere un atteggiamento disponibile verso il miglioramento continuo delle proprie competenze professionali, verso forme di monitoraggio interne/esterne, verso la formazione in servizio e l'autoformazione		
5.13. Documentare il proprio insegnamento con coerenza e chiarezza espositiva, capacità critica e uso adeguato della documentazione di riferimento (report, relazioni, diari, portfolio, ecc.).		

Tabella 1 - Competenze progettuali del profilo professionale dell'insegnante

2. Progettazione e organizzazione del curricolo nelle *Indicazioni Nazionali*

L'art. 8 del DPR 8 marzo 1999, n. 275, prevede una diversa attribuzione di competenze in materia di progettazione. I programmi definiti a livello nazionale sono sostituiti dal curricolo elaborato da ciascuna scuola. Questo ha fatto emergere l'esigenza di rafforzare le competenze progettuali degli insegnanti soprattutto per quanto riguarda la definizione di percorsi curricolari capaci di rispondere ai bisogni della popolazione scolastica e del territorio.

Secondo quanto previsto dagli ordinamenti scolastici vigenti, dette compe-

tenze riferite alla costruzione del curricolo devono tenere presente quanto previsto dalle *Indicazioni Nazionali* (DM 16 novembre 2012, n. 254), ciò vale anche per gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Le *Indicazioni* rappresentano il “curricolo nazionale” che tutte le scuole del primo ciclo d’istruzione sono chiamate ad attuare, alla luce dei possibili adattamenti dell’offerta formativa legati al contesto locale di riferimento. Esse sono un punto di riferimento costante per la progettazione degli interventi educativi e propongo un modello curricolare ben definito finalizzato allo sviluppo di apposite competenze, sintetizzate nel cosiddetto *Profilo dello studente* (MIUR, 2012). La competenza progettuale degli insegnanti in materia di curricolo pertanto non può prescindere dalla conoscenza dei contenuti e della struttura delle *Indicazioni*, per poi concentrarsi anche su aspetti più tecnici propri dell’*instructional design* che hanno a che fare con la scelta e la gradualità degli obiettivi, la coerenza tra questi ultimi e le attività didattiche proposte, la validità e attendibilità delle prove di verifica, la selezione dei criteri di valutazione delle *performance* degli alunni.

A fronte della vasta letteratura prodotta dalle scienze dell’educazione attorno al costrutto della “competenza” (Bottani, 2007; Pellerey, 2010; Castoldi, 2016), l’interpretazione, in parte semplificata, che di essa è filtrata all’interno delle *Indicazioni Nazionali* coincide con la capacità dell’alunno di utilizzare conoscenze e abilità acquisite attraverso lo studio delle discipline per intervenire e risolvere problemi complessi in contesti noti o inediti. Nel formare e sviluppare competenze quindi i piani da tenere sotto controllo sono due: a) una «componente esterna», legata all’insegnamento e rappresentata dai saperi e dalle abilità delle discipline; b) una «componente interna», che ha a che fare con i tratti personali dell’alunno, come l’atteggiamento verso lo studio, la motivazione, gli stili relazionali, l’autoefficacia, l’immagine di sé, ecc. (Baldacci, 2010). Il lavoro dell’insegnante agisce su entrambe le componenti, con un’incidenza probabilmente maggiore sulla prima perché strettamente legata alla didattica. Le competenze si servono pertanto delle conoscenze e delle abilità per svilupparsi in modo compiuto, oltre ad essere arricchite anche dalle esperienze personali maturate in contesti educativi non formali e informali. Le conoscenze invece possono essere ricondotte all’insieme dei fatti, dei principi, dei fondamenti epistemologici, delle teorie, dei modelli interpretativi, consolidatesi nel tempo grazie all’evoluzione delle scienze e della ricerca; mentre le abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine sia compiti pratici (uso di metodi, materiali, strumenti, dispositivi, ecc.) che intellettuali (uso del pensiero logico, intuitivo, creativo, analogico, riflessivo, ecc.)⁴.

Le conoscenze, le abilità e le esperienze personali nel disegno delle *Indicazioni* sono gli elementi che permettono alla competenza di svilupparsi. Non esiste tuttavia un rapporto diretto tra conoscenze/abilità possedute e competenze sviluppate. Il passaggio dalle prime alle seconde non è automatico, non è vero infatti che grandi bagagli conoscitivi assicurino di per sé la messa in atto di comportamenti competenti. Le conoscenze e le abilità forniscono gli elementi base da cui partire, ma il saper agire sui problemi non è dato solo dalla quantità/com-

4 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF)*, Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, C111/4, 6/05/2008, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/journal_it.pdf, consultato il 19/08/2017.

piressità delle informazioni apprese, ma soprattutto da come l'alunno è in grado di "orchestrare" questo bagaglio di dati attraverso funzioni cognitive che rimandano alla capacità di impostare un problema, riconoscere i tratti comuni e inediti di un'esperienza, leggere le informazioni disponibili e ricercarne altre, formulare ipotesi, riflettere sull'efficacia delle azioni intraprese e saperne valutare gli effetti (Le Boterf, 2011). Queste funzioni o comportamenti cognitivi, al pari delle conoscenze e delle abilità, devono essere formati e sviluppati a scuola grazie all'insegnamento, da qui la necessità di adottare approcci metodologici centrati non tanto sull'accumulo nozionistico ma sull'apprendimento esperienziale e sulla didattica laboratoriale (Kolb, 2014).

Questi principi su cui si fonda il costrutto della competenza, si ritrovano anche nell'organizzazione del curricolo proposta dalle *Indicazioni Nazionali* che è opportuno tenere presente sia nella pianificazione degli interventi didattici da realizzare in classe che nelle attività di formazione iniziale dei futuri docenti.

Come chiarito dal DM 22 agosto 2007, n. 139, le competenze che gli insegnanti sono chiamati a sviluppare e a considerare nella loro progettazione sono di due tipi: a) competenze chiave di cittadinanza, e b) competenze disciplinari.

Le competenze chiave di cittadinanza chiamano in causa competenze trasversali, nella letteratura internazionale denominate anche *soft skills* o *life skills*, al cui sviluppo concorrono tutte le discipline e di cui tutte le discipline si servono. Queste sono riportate nell'*Allegato 2* del suddetto decreto e prevedono: *Imparare ad imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire ed interpretare l'informazione*.

Le competenze disciplinari nelle *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo corrispondono ai cosiddetti *traguardi per lo sviluppo delle competenze (TSC)*, previsti al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado. «Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio» (MIUR, 2012, p. 18). Come dicevamo sopra, lo sviluppo di competenze è favorito, oltre che dalle esperienze del soggetto, anche dall'acquisizione di conoscenze e abilità disciplinari, previste solo in termini propositivi dalle *Indicazioni Nazionali*, e riconducibili ai cosiddetti *obiettivi di apprendimento (OdA)*, previsti al termine della terza e quinta primaria e della classe terza della scuola secondaria di primo grado. Questi sono «campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace» (*Ibidem*).

Diversamente dai *traguardi*, che presentano un maggior grado di prescrittività, riguardo agli obiettivi di apprendimento gli insegnanti in fase di progettazione possono apportare tutti gli adattamenti che ritengono necessari in considerazione delle caratteristiche delle classi in cui operano.

3. Proposte metodologiche per un Laboratorio di ricerca-formazione sulla progettazione didattica per insegnanti di scuola secondaria di primo grado

La competenza progettuale degli insegnanti per essere sviluppata in modo adeguato deve essere inserita a pieno titolo all'interno dei nuovi percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, attraverso il ricorso ad una metodologia laboratoriale in grado di coniugare assieme gli studi e i modelli elaborati dalla ricerca didattica, i vincoli posti dall'ordinamento e l'organizzazione del curriculum definita dalle *Indicazioni Nazionali*.

Nelle pagine che seguono viene delineato un percorso laboratoriale finalizzato alla costruzione delle competenze progettuali dei docenti di scuola secondaria di primo grado, applicabile a tutte le discipline di insegnamento, sperimentato in molteplici percorsi di ricerca-formazione realizzati con gli insegnanti grazie alle *Misure di accompagnamento per la sperimentazione delle Indicazioni Nazionali 2012 (2012-2015)*, alla *Sperimentazione nazionale del nuovo documento di certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione (2015-2017)* e in tempi più recenti al *Piano nazionale di formazione dei docenti 2016/2019 (2016-2017)*.

Il presente percorso si articola in quattro fasi, per ciascuna delle quali sono previste azioni specifiche che coinvolgono gli insegnanti organizzati in gruppi lavoro cooperativo tra pari. In questa sede, a titolo esemplificativo, è stato scelto un percorso curricolare riferito all'insegnamento dell'*Italiano* e limitatamente ad un'unica competenza. Analogamente si può procedere per le competenze di tutte le altre discipline, comprese quelle di cittadinanza.

Le fasi di cui sopra possono essere così sintetizzate:

- a) Raccordo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola secondaria di primo grado con quelli della scuola primaria e con le competenze del biennio della scuola secondaria di secondo grado;
- b) Raccordo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola secondaria di primo grado con gli obiettivi di apprendimento della disciplina;
- c) Costruzione di rubriche valutative per l'individuazione dei livelli di padronanza delle competenze della disciplina di riferimento;
- d) Progettazione di un'unità di lavoro finalizzata allo sviluppo di una o più competenze previste dal curriculum della disciplina di riferimento.

- a) *Raccordo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola secondaria di primo grado con quelli della scuola primaria e con le competenze del biennio della scuola secondaria di secondo grado*

In questa fase è importante far comprendere ai futuri docenti impegnati nella formazione iniziale che, come dimostrato dalle recenti teorie sul carico cognitivo (Clark, Nguyen, Sweller, 2011), l'apprendimento non procede in maniera lineare, ma è caratterizzato dalla continuità e discontinuità dei processi cognitivi, dall'alternanza di progressioni e regressioni nelle acquisizioni conoscitive. Pertanto è fondamentale avere consapevolezza della portata e della qualità degli apprendimenti precedentemente maturati dagli alunni (*prior leaning*) e di come le competenze che si intendono sviluppare trovino degli antecedenti nel curriculum della scuola primaria e degli sviluppi successivi nelle competenze previste dalla scuola secondaria di secondo grado, così da dosare adeguatamente il carico cognitivo delle proposte didattiche. Operativamente, anche a supporto della verticalità del curriculum, della continuità educativa e del collegamento dell'offerta formativa tra diversi ordini scolastici, è utile individuare un raccordo epistemologico tra le competenze su cui si intende lavorare e quelle previste dall'ordinamen-

to degli ordini scolastici precedenti e successivi alla scuola secondaria di primo grado. In questo frangente la verifica delle competenze in ingresso può essere funzionale non solo ad assicurare la continuità del curricolo ma anche l'effettiva acquisizione delle competenze attese da parte degli alunni.

La *Tabella 2*, mostra come a partire dalla progettazione curricolare sia possibile evidenziare la processualità e progressione di alcune competenze che attraversano in maniera verticale i *curricula* di più ordini scolastici, in modo da evitare ripetizioni e frammentazioni.

Scuola Primaria	Scuola Secondaria di I grado	Scuola Secondaria di II grado (biennio)
L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.	L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.	[L'allievo] Padroneggia[re] gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.

Tabella 2. Verticalità delle competenze tra diversi ordini e gradi scolastici (Italiano)

b) *Raccordo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola secondaria di primo grado con gli obiettivi di apprendimento della disciplina*

È compito dell'insegnante avere ben chiara la finalità di ciascun intervento didattico, per questo nella progettazione, oltre ad individuare uno stretto collegamento tra le competenze che precedono e seguono il proprio intervento, occorre prevedere forme di raccordo tra i *traguardi* (le competenze disciplinari) e gli *obiettivi di apprendimento* (conoscenze e abilità). In questa fase le domande dalle quali dovrebbe prendere avvio il lavoro di progettazione dell'insegnante potrebbero essere le seguenti: «Quali sono gli obiettivi di apprendimento funzionali a sviluppare il traguardo per lo sviluppo delle competenze a cui sto puntando?»; «Quali sono le conoscenze e le abilità indispensabili che gli alunni devono possedere affinché queste possano rivelarsi utili in funzione della risoluzione di compiti più o meno complessi?». Questa forma di raccordo di per sé non è in grado di assicurare con certezza il raggiungimento della competenza attesa, anche in presenza di un adeguato livello di acquisizione delle conoscenze e abilità richieste, poiché, come detto in precedenza, nella maturazione di comportamenti competenti entra in gioco anche una terza componente personale, legata agli atteggiamenti alle strategie cognitive, più difficile da tenere sotto controllo. Tuttavia per l'insegnante può essere un valido aiuto avere presente quali sono gli oggetti dell'apprendimento in gioco, da quelli più semplici a quelli più complessi, per poter gestire con consapevolezza proprio quegli aspetti maggiormente soggettivi che talvolta sfuggono al suo campo d'azione.

Una scheda di raccordo tra questi due oggetti, come quella indicata nella *Tabella 3*, potrebbe essere efficace in tal senso. Spetta all'insegnante decidere se riprendere gli obiettivi di apprendimento proposti dalle *Indicazioni* oppure adattare, sostituire, integrare questi ultimi con altri, meglio se individuati a livello collegiale, più adatti alle preconcoscenze e alle capacità degli alunni.

Traguardo	Obiettivi di apprendimento
L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri, con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.	- Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale.
	- Narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione.
	- Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi; esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione.
	- Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro; esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare le fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici).
	- Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.

Tabella 3. Raccordo tra traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento

La durata degli obiettivi di apprendimento riportati nella tabella copre tutto il triennio della scuola secondaria di primo grado, il loro raggiungimento quindi è previsto al termine della classe terza. Seppur in maniera flessibile può essere utile graduare gli obiettivi in base alle classi o nell'eventualità in cui questi riguardino più anni, declinarli ulteriormente classe per classe in modo da lavorare in funzione del raggiungimento di risultati comuni.

c) *Costruzione di rubriche valutative per l'individuazione dei livelli di padronanza delle competenze della disciplina di riferimento*

Come sottolineato dalle teorie sull'*authentic assessment* (Wiggins, 1993) il raggiungimento di una competenza non può essere misurato utilizzando una scala di voti in decimi. Se le competenze sono azioni che sottendono apprendimenti e processi cognitivi complessi, questa complessità non può essere indicata in forma sintetica ma va descritta in base ai diversi livelli di padronanza con cui una competenza può essere maturata. Per fare questo sono necessari strumenti qualitativi in grado di descrivere, mediante appositi indicatori, la padronanza con cui una competenza è espressa, è resa visibile attraverso l'esecuzione di un compito (*visible learning*) (Hattie, 2012). Uno strumento utile a riguardo sono le rubriche, in quanto servono a descrivere la qualità della prestazione che un alunno è stato in grado di dimostrare nella risoluzione di un problema, sia esso disciplinare o meno. La rubrica evidenzia ciò che lo studente "sa fare con ciò che sa", lavora sui pieni e non sui vuoti» (Trincherò, 2012), mettendo in luce il grado di padronanza della competenza che si intende valutare. Spetta alla scuola definire i vari livelli di competenza su cui lavorare. Attraverso le rubriche è possibile creare un rapporto molto steso tra progettazione e valutazione, tra i risultati attesi, distinti per livelli di complessità e i risultati effettivamente rilevati. L'impiego delle rubriche valutative recentemente è stato richiamato anche dalla normativa sulla certificazione delle competenze, secondo quanto previsto dalla CM n. 3 del 13 febbraio 2015, dalla nota MIUR del 23/02/2017 e dal Decreto-Legge n. 62 del 13 aprile 2017⁵.

5 La CM n. 3/2015 ha proposto un documento nazionale di certificazione delle competenze da estendere in via sperimentale a tutte le scuole primarie e secondarie di pri-

Sempre a mo' di esempio, nella *Tabella 4* viene riprodotta una rubrica di valutazione elaborata secondo il modello VA.R.C.CO (*Valutazione, Rubriche e Certificazione delle Competenze*) (Capperucci, 2016), riferita al traguardo dell'*Italiano* per la scuola secondaria di primo grado selezionato in precedenza.

Livelli di competenza	Descrittori di padronanza	Livello di certificazione
Livello <1 (da non considerare ai fini della certificazione)	L'allunno/a interagisce in modo pertinente solo in situazioni comunicative familiari, con una struttura morfo-sintattica del discorso non sempre corretta e un lessico legato all'uso della lingua in contesti di vita quotidiana. Nelle interazioni dialogiche non sempre è in grado di rispettare il turno e di accogliere punti di vista diversi dal suo.	Competenza in corso di maturazione
Livello 1	Se guidato/a, l'allunno/a interagisce in situazioni comunicative note, utilizzando una struttura morfo-sintattica limitata alla frase minima e qualche espansione, un lessico legato a contesti di vita quotidiana e un registro linguistico colloquiale. Utilizza il dialogo come strumento comunicativo da utilizzare soprattutto in contesti informali.	D – Iniziale L'allunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.
Livello 2	L'allievo interagisce autonomamente in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche che tengono conto delle idee degli altri, utilizzando una struttura morfo-sintattica che prevede l'uso di espansioni e proposizioni subordinate/coordinate, lessico adeguato ai contesti di vita quotidiana e il ricorso a diversi registri linguistici. Inizia a maturare la consapevolezza che il dialogo è uno strumento comunicativo e lo utilizza per apprendere informazioni su aspetti riguardanti ambiti di vita e di studio a lui familiari.	C – Base L'allunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
Livello 3	L'allievo interagisce in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche rispettose delle idee degli altri, del turno e accogliendo punti di vista diversi dal suo. Utilizza periodi dalla struttura sintattica complessa, con più proposizioni coordinate e subordinate, lessico proprio delle discipline di studio, uso di diversi registri linguistici. Ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre ad essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni su aspetti riguardanti vari ambiti di vita e di studio.	B – Intermedio L'allunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
Livello 4	L'allievo interagisce in modo chiaro ed efficace in molteplici situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche rispettose delle idee degli altri, del turno e individuando punti di forza e di debolezza in posizioni diverse dalle sue. Utilizza periodi dalla struttura sintattica complessa, con più proposizioni coordinate e subordinate, lessico proprio delle discipline di studio, uso di diversi registri linguistici. Ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre ad essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni su aspetti riguardanti ambiti di vita e di studio familiari e non. Riesce a sostenere le proprie affermazioni adducendo spiegazioni e giustificazioni a supporto della propria tesi su situazioni di vita quotidiana e su argomenti studiati.	A – Avanzato L'allunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

Tabella 4. Rubrica valutativa di un traguardo per lo sviluppo delle competenze

mo grado a partire dall'a.s. 2014/2015. Il documento di certificazione viene consegnato dalla scuola alla fine della classe quinta di scuola primaria e alla fine della classe terza di scuola secondaria di primo grado, alla famiglia dell'alunno e all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo. Oggetto della certificazione sono le competenze previste dal *Profilo dello studente* al termine del primo ciclo come riportate nelle *Indicazioni Nazionali* e integrate dalla nota MIUR 23/02/2017. I livelli della rubrica di valutazione da impiegare per la certificazione delle competenze sono quattro: A – Avanzato; B – Intermedio; C – Base; D – Iniziale. Nel modello VA.R.C.CO. della *Tabella 4* è stato previsto anche un *livello <1*, non utilizzabile ai fini della certificazione, ma da impiegare ad uso dell'insegnante per la valutazione formativa e l'autovalutazione degli alunni.

Nella prima colonna della tabella sono riportati i livelli di competenza, nella seconda il descrittore di padronanza di ciascun livello per la competenza selezionata, nella terza il descrittore sintetico previsto dalla CM n. 3/2015 che costituisce un riferimento standard per la costruzione dei descrittori a prescindere da quale sia la competenza da valutare.

Le rubriche, soprattutto se costruite collegialmente, contribuiscono ad incrementare la validità, attendibilità e affidabilità alla valutazione. Esse infatti permettono di superare l'autoreferenzialità e la soggettività di certi giudizi, rendendo la valutazione più trasparente e informata da evidenze. Una volta definiti i descrittori di padronanza della rubrica, individuato il compito che gli alunni devono affrontare, la lettura delle prestazioni fornite dagli studenti diviene più rigorosa perché affidata a criteri predefiniti che permettono di ricondurre la prestazione ai livelli di competenza previsti. Procedendo in questo modo per tutti i traguardi si costruisce quella corrispondenza strettissima tra progettazione, valutazione e certificazione delle competenze verso cui ciascun curriculum scolastico dovrebbe tendere.

d) *Progettazione di un'unità di lavoro finalizzata allo sviluppo di una o più competenze previste dal curriculum della disciplina di riferimento*

Per mettere a sistema tutti gli elementi richiamati nelle fasi precedenti è necessario disporre di strumenti in grado di tenere assieme tutti gli oggetti che dovrebbero caratterizzare una buona progettazione.

A tale scopo può essere utile avvalersi della griglia di progettazione per «unità di competenza» (*UdC Mod.*) (Capperucci *et al.*, 2016), di cui alla *Tabella 5*. L'unità di competenza rappresenta un'unità di lavoro centrata su un percorso formativo unitario finalizzato alla maturazione di competenze in modo tale che queste possano essere poi valutate e certificate. Nel modello *UdC Mod.* il costrutto delle competenze sta al centro del lavoro didattico dell'insegnante, già a partire dalla fase di progettazione. Gli interventi formativi infatti vengono pensati *a priori* con il fine di realizzare azioni didattiche scelte intenzionalmente e indirizzate al raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento e traguardi coerenti con le attività, i metodi, gli strumenti, le prove di verifica, i criteri di valutazione scelti. Tutti questi aspetti rappresentano il corpo centrale delle griglie di progettazione per unità di competenza. Questa è preceduta da una parte legata all'analisi dei bisogni e alla definizione dei pre-requisiti necessari per affrontare il percorso da realizzare e da una sezione dedicata ai raccordi interdisciplinari e transdisciplinari che l'itinerario descritto nell'«unità di competenza» può avere con altre discipline del curriculum o con altre competenze di base o di cittadinanza previste dall'ordinamento (DM n. 139/2007, Allegati 1 e 2).

Titolo dell'unità di competenza	
Istituto scolastico	
Ordine e grado scolastico	
Classe	
Analisi dei bisogni	
Pre-requisiti	

Indicatore di competenza del Profilo dello Studente (PS) <i>(in uscita dalla classe V di scuola primaria, secondo quanto previsto dalla DM n. 3/2015)</i>	
Traguardo per lo Sviluppo delle Competenze (TSC) <i>(Indicazioni Nazionali, 2012)</i>	
Rubrica del Traguardo (TSC) Individuato	
A - Avanzato L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.	
B - Intermedio L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.	
C - Base L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.	
D - Iniziale L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.	
Disciplina	

Obiettivi di Apprendimento	Contenuti	Attività	Metodo	Strumenti	Durata (in ore)	Valutazione degli Obiettivi di Apprendimento	Valutazione del Traguardo per lo Sviluppo delle Competenze

Raccordo con altre discipline <i>delle Indicazioni Nazionali 2012</i>	
Raccordo con le competenze di base previste al termine dell'obbligo di istruzione <i>(Allegato 1, DM n. 139/2007)</i>	
Raccordo con le competenze chiave di cittadinanza previste al termine dell'obbligo di istruzione <i>(Allegato 2, DM n. 139/2007)</i>	

Tabella 5 - Griglia di progettazione per unità di competenza (UdC Mod.)

Conclusioni

La costruzione delle competenze progettuali degli insegnanti rappresenta un percorso complesso che richiede un'attenzione specifica fin dalla formazione iniziale. Come sottolineato nelle pagine precedenti il grado di complessità è dato dal ruolo strategico che questa competenza ha rispetto ad altre costitutive del profilo professionale del docente, il quale - per operare in maniera efficace - deve saper pianificare i propri interventi e al contempo gestire gli imprevisti che si presentano. Una buona progettazione degli interventi didattici, per quanto non possa fornire nessuna certezza in merito alla qualità degli esiti di apprendimento, può sicuramente rafforzare la capacità dell'insegnante di ri-definire e migliorare il proprio insegnamento in funzione di una didattica più personalizzata e rispondente ai bisogni degli alunni. Ecco perché la progettazione in ambito scolastico richiede un'interazione costante e sinergica tra più piani d'azione, quello ideativo, quello esecutivo-didattico e quello critico-riflessivo, come si confà ad una professionalità esperta quale quella che oggi deve caratterizzare le future generazioni di insegnanti.

Il laboratorio di ricerca-formazione sulla progettazione didattica proposto nel presente contributo costituisce uno dei molteplici modelli da impiegare e implementare grazie ai nuovi percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti. Facendo dialogare tra loro i risultati della ricerca scientifica, la saggezza della pratica e le indicazioni fornite a livello ordinamentale, infatti è possibile contribuire a porre delle solide basi per la costruzione di un nuovo profilo dell'insegnante improntato alla qualità dell'insegnamento, delle relazioni e degli esiti di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., Menichetti, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15), 89-104.
- Bottani, N. (2007). *La scuola di fronte alle "tsunami" delle competenze*. In Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (a cura di) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 133-151.
- Capperucci, D., Franceschini, G., Guerin, E., Perticone, G. (2016). *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Clark, R. C., Nguyen, F., Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), 35-39.
- Feistritzer, C. E., Griffin, S., Linnajarvi, A. (2011). *Profile of teachers in the US, 2011*. Washington, DC: National Center for Education Information.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK-New York, NY: Routledge.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Educ Permanente*, 188(3), 97-112.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- MET Project (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching*, http://www.metproject.org/downloads/METEnsuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf, consultato il 30/08/2017.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. Numero speciale, Le Monnier.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- NBPTS National Board for Professional Teaching Standards (2016). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. http://www.nbpts.org/wp-content/uploads/old/%20what_teachers%20_should_know.pdf, consultato il 30/08/2017.
- OECD (2013a). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD publishing.
- Pellerey, M. (2010). *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur.
- Reigeluth, C. M. (2013) (Ed.). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. London: Routledge.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Stecher, B. M., Garet, M. S., Hamilton, L. S., Steiner, E. D., Robyn, A., Poirier, J., Holtzman, D., Fulbeck, E. S., Chambers, J., de los Reyes, I. B. (2016). *Improving Teaching Effectiveness: Implementation: The Intensive Partnerships for Effective Teaching Through 2013–2014*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- TDA Training and Development Agency for Schools (2007). *Professional Standards for Teachers. Advanced Skills Teacher*, London. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20111118083848/http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx>, consultato il 25/08/2017.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2012). *Unesco strategy on teachers (2012-2015)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>, consultato il 25/08/2017.
- UNESCO (2015). *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf, consultato il 25/08/2017.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

