

L'insegnante competente e le competenze dell'insegnante

The proficient teacher and the proficiencies of teaching

STEFANIA NAPOLI

Il corso di laurea in Scienze per la Formazione Primaria nasce come corso deputato alla preparazione di una categoria di professionisti ben definita, con l'obiettivo di fornire una preparazione teorico-pratica necessaria per lavorare come insegnanti nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Per tale professione non sono necessarie esclusivamente conoscenze dichiarative, contestuali o procedurali, occorre, invece, che uno studente, un futuro docente, sia capace di mobilitare i suoi saperi per organizzare risposte efficaci a problemi complessi e rilevanti. Pertanto è necessario che durante il percorso universitario lo studente acquisisca specifiche competenze. La ricerca è andata ad indagare se e in che misura gli studenti, al termine del loro percorso formativo, ritengono di aver acquisito le competenze fondanti di questa professione.

The degree course in Sciences for Primary Education was born as a course intended to educate one definite category of professionals, with the purpose to provide theoretical and practical training, which is necessary to work as teachers in the Infant School and in Primary School. To do this kind of job you don't need only proclaimed, circumstanced or practical knowledge and provide affective solutions to complex and important issues. Therefore it's necessary for the student to acquire particular abilities, during his university studies. The research has investigated to understand until what extent students, at the end of their course, consider having acquired the fundamental skills for this job.

Parole chiave: competenza, insegnamento, formazione degli insegnanti, ricerca quantitativa

Key words: competence, teaching, education for teachers, quantity research

1. La competenza

Da circa un secolo il concetto di competenza è entrato a far parte dei lessici specifici della pedagogia, della psicologia e più in generale delle scienze dell'educazione. Grazie alle scuole attive, affermatesi fra la fine dell'ottocento e i primi del novecento il concetto di competenza ha acquisito sempre maggiore importanza in quanto, quest'ultime, propongono non solo l'apprendimento dei concetti ma anche la mobilitazione delle conoscenze e il saper applicarle in situazioni concrete.

Numerosi studi sono stati realizzati sul tema della competenze che hanno contribuito ad arricchire tale concetto, fra gli apporti maggiori ricordiamo quelli provenienti dalle seguenti discipline: psicologia, linguistica, sociologia, pedagogia (Coggi, 2005).

La psicologia cognitiva ha centrato le sue ricerche sulle caratteristiche personali che facilitavano la riuscita personale e professionale mentre la psicologia del lavoro ha focalizzato i suoi sforzi sulle caratteristiche che contraddistinguono una specifica competenza, infine gli studi sull'*expertise* hanno posto l'accento sul *problem solving*. In sintesi possiamo affermare che gli psicologi definiscono la competenza come "la capacità di produrre condotte efficaci in un ambito (domaine) determinato" (Coggi, 2005).

In ambito linguistico ricordiamo Chomsky (1965) opera una distinzione fra competenza, intesa come conoscenza che un individuo ha delle regole che permettono di utilizzare una lingua, e *performance*, ovvero, l'utilizzo che il soggetto riesce a fare della lingua in situazioni concrete. In sintesi, afferma che la competenza è rappresentata dal potenziale biologico di un individuo mentre la *performance* è la prestazione del soggetto, quindi l'unica componente osservabile delle potenzialità di un individuo. Nonostante il concetto di competenza elaborato da Chomsky è stato formulato in relazione alle ricerche sulla sintassi delle lingue naturali, questo è stato ampliato applicandolo ai processi cognitivi.

La sociologia del lavoro si è concentrata sui saperi richiesti al lavoratore per poter risolvere problemi che pone la vita professionale. Insistendo sul concetto che la competenza non riguarda esclusivamente il singolo individuo ma anche la collettività, in quanto l'individuo deve essere in grado di mobilitare non solo le proprie risorse ma anche quelle provenienti dal proprio contesto di riferimento.

In ambito pedagogico il termine competenza è frutto, sia dei contributi provenienti dalle altre discipline che, dei differenti cambiamenti epistemologici verificatesi nel corso del tempo. Pelleroy (Montedoro, 2001) ha individuato tre approcci principali: il comportamentista, il cognitivista e l'approccio di tipo piagetiano.

All'inizio degli anni Sessanta prevaleva la teoria comportamentista, che utilizza il termine competenza come sinonimo di comportamento, ovvero di *performance* che un soggetto riesce a manifestare in un determinato ambito e in specifiche condizioni, competenza, quindi come prestazione osservabile e misurabile. Di conseguenza il manifestare competenza diventava un processo lineare scomponibile nei suoi singoli elementi e realizzabile tramite algoritmi comportamentali. Dal momento in cui la competenza è stata definita come una semplice esecuzione di operazioni anche la formazione concentrava l'attenzione sulle attività che l'individuo metteva in essere al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati. In questo periodo abbiamo l'affermazione delle tassonomie comportamentali che razionalizzando gli obiettivi da raggiungere indicano i passi (osservabili, misurabili e valutabili) da seguire per svolgere un determinato compito.

Il secondo approccio di tipo cognitivista si sviluppa prevalentemente alla fine degli anni Sessanta. Queste teorie concettualizzano la competenza come "disposizione interna astratta", governata per l'appunto da processi cognitivi interni che regolano, modificano e adattano le azioni messe in atto, ciò implica che i comportamenti osservabili sono secondari

ai processi psichici dell'individuo. Possiamo sintetizzare la prospettiva cognitivista affermando che il soggetto elabora gli stimoli provenienti dall'esterno e risponde ad essi con un comportamento manifesto.

Questo approccio sostiene che il concetto di competenza implica non solo il possesso di uno schema che preordina l'azione ma anche una molteplicità di elementi concernenti la sfera affettiva, cognitiva e motoria.

Gli ambiti sopraccitati si spiegano in primo luogo perché bisogna considerare l'individuo nella sua totalità, in cui non si può escludere un elemento dall'altro, analizzando singolarmente le varie componenti della competenza possiamo affermare che non si può slegare l'apprendimento dalla sfera affettivo-emozionale che risulta essere la spinta motivazionale, dalla sfera motorio in quanto ogni soggetto è dotato di una fisicità che influenza lo sviluppo cognitivo (Varisco, 2004).

L'ultimo approccio preso in esame da Pellerrey, sviluppatosi in prevalenza negli anni ottanta, considera la competenza come una mobilitazione di schemi d'azioni.

Un'ulteriore espansione del concetto di competenza si ha negli anni Novanta, periodo in cui il mondo del lavoro richiede agli individui di *saper agire professionalmente*, concetto che va oltre il saper svolgere delle mansioni in modo funzionale ricercando nel lavoratore la flessibilità e la capacità di adeguarsi a differenti ruoli.

2. Definizione di competenza

Dopo un'attenta analisi sincronica e diacronica è possibile affermare che il concetto di competenza ha avuto diverse accezioni nel corso del tempo e a tutt'ora acquisisce significati differenti a seconda del quadro teorico di riferimento.

Fra le definizioni recenti del concetto in oggetto è possibile citare Notti (2002) che indica la competenza "come la capacità di svolgere un compito in maniera soddisfacente, come la capacità di applicare le conoscenze acquisite sia nelle situazioni pratiche che negli studi successivi, come la capacità di risolvere situazioni problematiche e/o produrre soluzioni od oggetti nuovi". In sintesi possiamo affermare che la competenza è la capacità di mobilitare le proprie risorse interiori (affettive, cognitive e volitive) per far fronte ad una famiglia di problemi. Un efficace contributo è fornito dal Pellerrey che definisce la competenza come "capacità di far fronte a un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerrey, 2004).

In questa breve trattazione è stata assunta come riferimento la competenza come: "un sistema di conoscenze (dichiarative, procedurali e contestuali o condizionali), organizzato, anche attraverso la metacognizione, in schemi operativi (o reti o piani) finalizzati a identificare e risolvere, autonomamente con rapidità e sicurezza, e con parziali adattamenti delle strategie, una famiglia di problemi con un'azione efficace [...] impegnandosi in una autoregolazione dell'attività cognitiva (metacognizione) e motivazionale (volizione)" (Coggi, 2005).

Analizzando la definizione sopra esposta emergono numerose peculiarità, che meritano di essere approfondite con attenzione.

In primo luogo, è possibile soffermarsi sul sistema di **conoscenze** possedute dal soggetto, definite conoscenze dichiarative quando utilizzano come unica fonte d'informazione la mente del soggetto, comprendono termini, concetti, teorie, etc., comprendono quindi esclusivamente quello che "il soggetto sa"; conoscenze procedurali che includono i processi moto-sensoriali inconsci, ovvero le modalità con cui si mette in atto un'azione, ovvero, quello che "il soggetto

sa fare”; abbiamo, infine, le conoscenze contestuali o condizionali che concernono le situazioni in cui è opportuno mettere in pratica o meno una determinata azione.

Per fornire delle conoscenze necessarie a strutturare delle competenze è utile che la scuola e l’università non si focalizzino su un apprendimento di tipo quantitativo, prettamente nozionistico, attento ai particolari, al fine di fornire un sapere organico che rischierebbe di far assimilare esclusivamente numerose informazioni a memoria; è opportuno che queste istituzioni operino una selezione dei contenuti base che siano il punto di partenza per la costruzione di nuove conoscenze e per la soluzione di problemi maggiormente versatili, che insegnino a gestire al meglio le conoscenze apprese.

La conoscenza diviene quindi la base dell’agire e il primo passo per formare la competenza, oltre a ciò è necessario imparare a mobilitare le proprie conoscenze per trovare quelle pertinenti al problema incontrato che permettano di pianificare la risoluzione del problema, considerato nei suoi vari momenti.

Altro aspetto che emerge dalla definizione sopra esposta concerne la **metacognizione**, intesa come “la conoscenza che il soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello altrui; la maniera con cui egli può acquisire conoscenza del proprio comportamento e renderne conto sia a sé che agli altri” (Nuzzaci, Talamo, 2002). Questo implica la capacità di auto-osservarsi e di riflettere sui propri stati mentali e quindi di conoscere e dirigere il proprio apprendimento e di conseguenza le proprie azioni. La metacognizione è, quindi, la consapevolezza del lavoro svolto o che si sta per svolgere.

La scuola può stimolare i processi metacognitivi stimolando gli allievi a lavorare per soluzioni alternative, non applicando strategie già consolidate. In questo modo gli studenti impareranno ad operare delle riflessioni sulle soluzioni proposte ai vari problemi rilevandone pregi e difetti, ricercando costantemente, attraverso un processo di ipotesi e verifica, soluzioni maggiormente valide. Matureranno, inoltre, la consapevolezza che esistono più soluzioni per lo stesso problema e che tutte possono essere espressione di competenza.

Ulteriore elemento da analizzare è il concetto di **schema d’azione** ovvero dei piani operativi che si adoperano per giungere alla soluzione di un problema, questi devono caratterizzarsi per rapidità ed automaticità, potenza, originalità (Coggi, 2002).

La rapidità e l’automaticità riguardano il tempo impiegato nella risoluzione di un problema. La risposta può essere immediata nel caso in cui, il soggetto è pienamente competente di conseguenza la mobilitazione delle risorse è stata automatizzata, o può essere lenta, quando l’elaborazione della risposta richiede un processo di riflessione, studio e pratica, in questo caso il soggetto si trova in un momento formativo, sta costruendo la sua competenza.

La potenza di uno schema concerne la capacità di trovare soluzione efficace al problema in maniera autonoma, applicando sia strategie già apprese sia ricercando le informazioni mancanti per risolvere problemi nuovi o imprevisti.

La creatività deriva dal fatto che una volta acquisito un modo di agire questo verrà perfezionato costantemente, sperimentando soluzioni innovative.

Il tempo di risposta, la potenza e l’originalità dipendono dalla differenza che intercorre fra il principiante che ricerca attivamente strategie di soluzione e l’esperto che pur avendo una soluzione collaudata può scegliere di modificarla creativamente al fine di renderla più efficace ed efficiente.

Come afferma la Coggi gli schemi d’azione devono essere: “chiari, sicuri, facilmente ripercorribili, costruiti da chi risolve il problema, non semplice applicazione di strategie apprese [...]. Il competente per essere tale deve risolvere problemi rapidamente categorizzati: il competente, per essere tale, per risolvere le questioni, deve riconoscerle in certo senso come familiari” (Coggi, 2005).

L’insegnamento tradizionale si caratterizza per fornire al soggetto una serie di apprendi-

menti, lasciando al singolo la responsabilità di comprendere come utilizzarli. Un insegnamento per competenze deve andare oltre la semplice ripetizione nozionista, richiedendo agli studenti di dare significato a ciò che apprendono e di utilizzare le proprie conoscenze. Maggiormente gli studenti sfruttano le proprie conoscenze per risolvere problemi maggiormente affinano i propri schemi d'azione. Come afferma Perrenoud (2003) “gli schemi si costruiscono a seguito di allenamento, di esperienze rinnovate, ridondanti e strutturanti insieme, allenamento tanto più efficace quanto più viene associato ad un atteggiamento di riflessione”.

Un ulteriore elemento caratterizzante la competenza è l'**autonomia** nella risoluzione dei problemi. Tutte le caratteristiche precedenti sono come i pezzi di un puzzle che solo riuniti insieme, secondo un ordine logico, danno al soggetto le informazioni e gli strumenti necessari per risolvere un problema in autonomia, in quanto anche se il competente necessita di ulteriori informazioni riesce a reperirle agevolmente ricorrendo a fonti autorevoli. Pertanto gli studenti che ambiscono a maturare una competenza devono abituarsi a trovare strategie di soluzione allo stesso problema che si presenta in contesti differenti e a reperire ulteriori informazioni per problemi che richiedono conoscenze ancora non apprese.

Tutto quello affermato finora presuppone che il competente sia in grado di mobilitare le proprie conoscenze. La **mobilitazione** è processo che implica il riuscire ad utilizzare le conoscenze acquisite in maniera automatica, quasi istantanea, con rapidità e sicurezza e che si estende alle componenti motivazionali, sociali, emotive e metacognitive. Questo enunciato può essere spiegato semplicemente con l'esempio del chirurgo che nel corso di un intervento deve operare con rapidità e sicurezza senza pensare ad ogni azione quello che ha appreso dai libri di testo (l'ordine con cui eseguire le varie azioni, cosa fare in caso d'emergenza, etc.) e al diverso atteggiamento che mostra a seconda se deve operare un estraneo, un amico o un familiare.

Dall'esempio emerge che il competente deve:

- conoscere con precisione l'ordine in cui vanno eseguite le diverse azioni, che potrebbe essere diverso dall'ordine in cui sono state apprese. In teoria si apprendono le conoscenze seguendo un ordine ben definito, lineare ma nella pratica le conoscenze apprese vengono utilizzate nell'ordine in cui servono. Ad esempio uno studente di medicina imparerà, secondo un determinato ordine, l'utilizzo dei differenti strumenti chirurgici, ma nella pratica utilizzerà solo gli strumenti occorrenti e nell'ordine in cui si rendono necessari;
- attivare la metacognizione così da avere il controllo costante dei processi messi in atto, per modificarli all'occorrenza. Chi acquisisce “adeguate conoscenze metacognitive, attiva strategie per fissare le informazioni essenziali che definiscono la situazione problematica, mobilita conoscenze dichiarative e procedurali per strutturare uno schema di soluzione adatto al contesto, pianifica il controllo sulla fase esecutiva, monitora le strategie adatte, verifica i risultati, corregge eventualmente i piani, ottenendo così prestazioni progressivamente di miglior qualità” (Coggi, 2005);
- aver automatizzato gli schemi d'azione. Il competente non solo memorizza il processo e le conclusioni a cui perviene ma riesce ad eseguire i piani d'azione in “situazioni problematiche complesse”. Colui che decide di acquisire una competenza deve avere una perfetta consapevolezza del suo sapere, ampliare le sue conoscenze, per avere un progresso continuo al fine di risolvere una famiglia di problemi.

Perrenoud (2002) evidenzia che “tra le risorse mobilitate da una competenza maggiore, si trovano in genere altre competenze, di portata più limitata. [...] Il professionista gestisce la situazione globalmente, ma mobilita alcune competenze specifiche, indipendenti le une

dalle altre, per trattare certi aspetti del problema”.

Un ultimo e importantissimo aspetto della competenza sono i processi **affettivi, volitivi e motivazionali**.

Da quanto argomentato fin ora si comprende che competenti si diventa preparandosi adeguatamente. Ogni grado di scuola deve formare per competenze, con particolare riferimento all'Università che deve interrogarsi su quali competenze deve possedere un laureato per esercitare una professione e a che livello sono necessarie.

Ogni competenza può essere posseduta a diversi livelli:

- il principiante applica le conoscenze apprese dai testi in maniera rigida;
- il competente medio che ha maturato una certa esperienza ed inizia a risolvere problemi con una certa flessibilità;
- l'esperto che ha strutturato un suo personalissimo modo di risolvere con schemi d'azione originali, efficaci e potenti.

Nella strutturazione del curriculum l'Università deve esplicitare sia per i programmi che per le attività svolte le competenze a cui queste rimandano, inoltre deve favorire un bilancio delle competenze. Accanto al bagaglio culturale previsto, deve prevedere periodi di tirocinio diretti ed indiretti che abitano gli studenti a risolvere problemi collegati alla professione e che fanno leva su particolari aspetti della personalità quali: creatività, originalità, volontà, determinazione, etc.

Formare per competenze implica una programmazione in cui sono indicati chiaramente i fini dell'insegnamento, gli obiettivi finalizzati a raggiungere il traguardo, che deve essere esplicitato sotto forma di comportamento oggettivamente osservabile.

3. Le competenze degli insegnanti

Nessun ciclo di studi può offrire una formazione completa, così che, anche nella professione docente è centrale l'apprendimento per tutto l'arco della vita. Quindi dopo la formazione iniziale, il laureato deve essere disponibile ad aggiornarsi rapidamente per adeguarsi ai continui mutamenti della società e alle conseguenti richieste formulate al mondo della scuola.

Gli insegnanti quotidianamente immersi in attività di diversa natura, devono essere in grado di adattarsi continuamente alle più svariate situazioni.

In passato i docenti dovevano possedere le tradizionali competenze di tipo culturale e didattico, attualmente queste sono “necessarie ma non sufficienti” poiché nel corso degli anni si sono aggiunte numerose competenze, che il contesto storico in cui viviamo ha reso maggiormente evidenti.

Si può parlare di una ridefinizione della funzione docente che “significa prendere atto dei mutamenti già avvenuti e di quelli in arrivo; degli obiettivi da assegnare alla formazione in servizio per il rafforzamento delle competenze maturate e per l'incentivazione delle competenze da sviluppare” (Notti, 2000).

Numerosi gli studi effettuati in campo nazionale ed internazionale per individuare e classificare le competenze necessarie per insegnare, in Italia queste sono raggruppate nell'allegato A del Decreto Ministeriale n. 153 del 1998 intitolato “*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*” che testualmente recita:

“Costituisce obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola il seguente insieme di attitudini

e di competenze caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante, che possono essere integrati e specificati negli ordinamenti didattici:

1. possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;
2. ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento;
3. esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;
4. inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;
5. continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;
6. rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curricolare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;
7. rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti-metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative;
8. organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;
9. gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze;
10. promuovere l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;
11. verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola;
12. assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana”.

Il D.M. che ha definito le norme per l'attivazione in Italia del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, deputato alla formazione dei maestri, ha individuato numerose competenze di base. Sinteticamente il decreto prevede che gli studenti acquisiscano conoscenze disciplinari, che sappiano applicarle, integrarle e modificarle, nel corso della loro formazione permanente.

Sintetizzando, il D.M. dopo aver posto l'accento sul possesso di adeguate conoscenze si sofferma sulle seguenti competenze:

1. Progettazione didattica (punti 2, 6, 7, 8 del precedente elenco);
2. Progettazione educativa (punti 2 e 3 del precedente elenco);
3. Lavoro di gruppo (punto 3 del precedente elenco);
4. Saper utilizzare le proprie conoscenze e competenze nei diversi contesti educativi (punto 4 del precedente elenco)
5. Strategie di studio in profondità (punto 5 del precedente elenco);
6. Saper fare ricerca (punto 5 del precedente elenco);

7. Esposizione della lezione (punto 6 del precedente elenco);
8. Abilità informatiche (punto 8 del precedente elenco);
9. Abilità relazionali e comunicative (punto 9 e 10 del precedente elenco);
10. Valutazione (punto 11 del precedente elenco);
11. Capacità di realizzare un insegnamento di qualità anche con gli allievi di cultura non italiana (punto 12 del precedente elenco).

Ovviamente quelle elencate sono solo le competenze base di un docente, infatti, come si evidenzia dalla letteratura, con particolare riferimento ai lavori di Perrenoud (2002), gli insegnanti esperti sviluppano ulteriori competenze, ad esempio quella di “percepire simultaneamente i vari processi che si attuano nello stesso tempo nella classe”.

Sottolineando l'importanza del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria che offre agli studenti una preparazione teorico-pratica, La Marca (Zanniello, 2008) sostiene che “lo sviluppo della competenza professionale di un maestro, come quella di qualunque educatore o formatore, può avvenire solo in contesti nei quali il soggetto è coinvolto, direttamente o indirettamente, in un'attività pratica di tipo professionale o comunque immediatamente preparatoria all'esercizio della professione”.

Infine bisogna aggiungere, che come afferma Zanniello (2008) la competenza professionale necessita di un riconoscimento pubblico, per tale motivo un insegnamento di qualità è riconosciuto da studenti, genitori, etc. Per tali ragioni il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria deve proporre ai futuri maestri un percorso che vada oltre lo svolgimento di un compito o di una mansione e che si apra al confronto con la complessità della gestione delle situazioni educative e didattiche nel quotidiano dell'esperienza scolastica.

4. La ricerca

Caratteristica peculiare del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è l'aspetto altamente professionalizzante, in quanto la sua finalità è la formazione di docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Risulta essenziale quindi che gli studenti al termine del loro percorso universitario siano in possesso delle competenze caratterizzanti la loro professione.

Numerose ricerche in campo nazionale ed internazionale si occupano della qualità della formazione degli insegnanti (Eurydice 2006) o della valutazione/autovalutazione delle competenze degli studenti (Ricchiardi, Torre, 2007), o di dar voce agli insegnanti stessi circa quei valori e quelle competenze che vengono ritenute specifiche del fare scuola (Cardarello, Martini, Antonietti, 2009).

Questa ricerca mira a verificare in che misura gli studenti iscritti all'ultimo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ritengono di aver sviluppato le competenze fondamentali per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella primaria. In questo articolo sarà presentato lo stato dell'arte al termine del secondo anno di dottorato.

Obiettivi specifici della ricerca sono: stimolare la riflessione degli studenti sulla qualità delle proprie competenze e sulle convinzioni, che hanno di se stessi in relazione alla professione di maestri/e che andranno a svolgere in un prossimo futuro, al fine di confrontarle con le competenze necessarie per la professione docente individuate dal quadro legislativo italiano; individuare metodologie per accrescere tale competenza operando anche una riflessione sui programmi di formazione, i laboratori ed i tirocini.

Per conseguire gli obiettivi sopra esposti, il progetto è stato suddiviso in tre annualità:

Il primo anno dedicato all'approfondimento del tema della ricerca, realizzato attraverso numerose e accurate ricerche bibliografiche al fine di reperire fonti per la costruzione del quadro teorico di riferimento. E' stato approfondito il concetto di competenza, con particolare riferimento alle competenze necessarie ai futuri docenti e analizzate le normative relative alla formazione universitaria soffermando l'attenzione sull'allegato A del Decreto Ministeriale n. 153 del 1998. Tale legge definisce i *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*, e nel citato allegato A specifica l'insieme di attitudini e di competenze caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante.

Il secondo anno ha visto la parte operativa con la strutturazione del questionario di percezione delle competenze e la somministrazione dello stesso al campione della ricerca, e l'elaborazione dei dati raccolti.

Il terzo anno prevede l'individuazione di metodologie per colmare il divario esistente fra la competenza percepita e quella che dovrebbe essere posseduta operando anche una riflessione sui programmi di formazione, i laboratori ed i tirocini.

Per il perseguimento dei fini sopra indicati si è scelto di indagare sulla percezione delle competenze individuate nell'allegato A del Decreto Ministeriale n. 153 del 1998.

In particolar modo la ricerca si è soffermata sulle competenze effettivamente acquisibili in un contesto formativo universitario, tralasciando quelle che si possono acquisire con l'esercizio diretto della professione, quali la capacità di produrre un insegnamento di qualità anche con allievi di nazionalità non italiana.

Sono state, pertanto, estrapolate dal succitato D.M. 9 competenze sulle quali costruire il percorso di ricerca:

1. **Progettazione didattica**, intesa come la capacità di formulare in maniera chiara le finalità, gli obiettivi e le competenze che si intendono far perseguire agli allievi; di giustificare le scelte didattiche; di personalizzare i percorsi formativi; di motivare gli alunni; di organizzare tempi, spazi e materiali utili per lo svolgimento dell'attività didattica; predisporre unità didattiche originali e stimolanti per i bambini; valutare l'intervento svolto.
2. **Progettazione educativa**, ovvero l'essere in grado di fare un'analisi dei bisogni educativi degli allievi; il riuscire ad esplicitare i traguardi educativi da raggiungere; strutturare strategie educative adeguate al raggiungimento degli obiettivi; predisporre attività di monitoraggio in itinere; predisporre attività di valutazione finale; capacità di riadattare l'intervento educativo ove si rendesse necessario.
3. **Lavoro di gruppo**, inteso come il riuscire a lavorare in sinergia sia con i colleghi che con gli allievi, valorizzando le peculiarità di ognuno, l'essere in grado di offrire a tutti la possibilità di esprimersi; l'ascoltare attivamente e con interesse i vari membri del gruppo in cui si è inseriti; l'essere capaci di gestire i conflitti fra le persone; stimolare il gruppo a rimanere fedele al compito da svolgere; riuscire ad assumere ruoli differenti a seconda delle circostanze; essere in grado di sviluppare le potenzialità dei differenti membri del gruppo.
4. **Strategie di studio in profondità**, ovvero l'essere capaci di esplicitare le proprie strategie di studio, il riuscire ad insegnare ad altri differenti strategie d'apprendimento; trovare relazione fra quello che si apprende e quello che già si conosce.
5. **Saper fare ricerca**, inteso come il riuscire ad individuare un tema di ricerca; esplicitare il quadro teorico; individuare chiaramente le variabili; riuscire ad utilizzare adeguatamente le differenti tecniche di campionamento; individuare gli strumenti di rilevazione dei dati adatti alle variabili considerate ed essere capace di analizzare i dati

- raccolti.
6. **Esposizione della lezione** intesa come la capacità di comunicare in modo efficace con gli studenti; di porre domande per sollecitare l'attenzione degli ascoltatori; di utilizzare frasi brevi e chiare; di far comprendere il significato dei nuovi termini; di verificare se gli allievi hanno compreso quanto loro comunicato;
 7. **Abilità informatiche** dalle più elementari quali creare, aprire, salvare, chiudere e rinominare un file oppure redigere un documento di testo, al riuscire ad utilizzare un foglio di calcolo elettronico, la posta elettronica e il saper utilizzare il web per effettuare delle ricerche.
 8. **Abilità relazionali e comunicative** intesa come l'essere in grado di individuare un problema e le strategie di soluzione adeguate; l'essere capaci di cogliere i segnali che provengono dalla comunicazione non verbale; il riuscire a comprendere le emozioni degli allievi; l'evitare comportamenti che ostacolano la comunicazione e l'essere in grado di osservare se stessi nella relazione educativa.
 9. **Capacità di valutare gli studenti**, ossia l'essere in grado di costruire uno strumento di valutazione, riuscire a scegliere la prova di profitto in relazione agli obiettivi da verificare, individuare svantaggi e vantaggi delle prove di profitto, capacità di predisporre modalità personalizzate di valutazione, riuscire a coinvolgere gli studenti all'atto della valutazione.

Sono stati coinvolti nella ricerca 128 studenti, ovvero tutti coloro che secondo i tabulati di presenza risultavano frequentare attivamente il quarto anno dell'anno accademico 2009/2010 del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria della Facoltà di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi di Salerno

Strumento utilizzato per l'indagine è stato un questionario¹ costruito con il duplice scopo di far riflettere gli studenti sulla qualità delle proprie competenze e sulle convinzioni che hanno di se stessi in relazione alla professione di docenti che andranno a svolgere in un prossimo futuro ed individuare gli ambiti in cui emergono maggiori incertezze.

Il questionario, composto complessivamente da 71 domande, è stato suddiviso in quattro parti: la prima sezione di carattere introduttivo, costituita da 6 domande, ha lo scopo di rilevare i caratteri generali dello studente (età, sesso, esperienze lavorative, etc.), la seconda parte, costituita da 9 domande, è stata realizzata con la finalità di individuare il percorso universitario svolto, la terza parte, costituita da 50 domande, è volta alla rilevazione della percezione delle competenze secondo quanto indicato in precedenza e l'ultima parte, di 6 item, propone una riflessione sulle esperienze che hanno contribuito maggiormente alla costruzione della propria professionalità.

Il questionario strutturato ha previsto domande chiuse, proponenti una descrizione del proprio comportamento, con risposte chiuse organizzate su una scala graduata di quattro livelli (decisamente NO, più No che sì, più SI che no, decisamente SI). La scelta di una scala a quattro livelli è stata dettata dall'esigenza di far operare una scelta precisa ai soggetti evitando in tal modo risposte intermedie.

Dalla lettura delle frequenze della tabella 1, relativa alle generalità degli studenti, emerge

1 Il questionario è stato formulato rielaborando quanto emerge da alcuni lavori presenti in letteratura: Pellerey M., Orio F., (2001), Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni, Edizioni Lavoro, Roma; Torre E. M., Ricciardi P. (2007), Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione, Erikson, Gardolo.

che l'83% dei soggetti rispondenti è di sesso femminile, in linea con le iscrizioni al corso di laurea, ove è minima la rappresentanza del sesso maschile. Il 49% del campione ha un'età superiore ai 28 anni, questo perché come emerge dai tabulati delle iscrizioni il 30% degli studenti è al secondo titolo accademico, mentre un'altra percentuale significativa proviene da altri corsi di laurea, rileviamo pertanto che solo il 25% degli studenti ha un'età inferiore ai 25 anni, e che dopo il diploma ha seguito il tradizionale percorso di studi. Significativo inoltre è che il 90% dei rispondenti ha scelto l'indirizzo di scuola primaria, così come l'89% sceglie i corsi opzionali per il sostegno, dalle riflessioni orali degli studenti, all'atto della somministrazione del questionario, emerge una spiegazione a questi due dati, infatti, essi affermano che tali scelte dipendono dal voler incrementare le possibilità occupazionali preparandosi ad insegnare in un ciclo di scuola che dura 5 anni e non 3 come la scuola dell'infanzia. Per quanto riguarda nello specifico la scelta dei corsi opzionali per il sostegno, questa è favorita dalla possibilità di poter accettare in futuro differenti tipologie di incarichi.

Inoltre il 79,9% degli iscritti proviene dai licei, una rappresentanza proviene sia dagli istituti tecnici (il 9,3%) sia dai professionali (l'8,5%).

Infine è possibile constatare che una parte significativa dei rispondenti, il 41,4%, dichiara di svolgere un'attività lavorativa coerente con il corso di studi, dato coerente con l'evidenza che il 49,2% ha un'età superiore o uguale a 28 anni, che il 30% ha già una laurea, questo può far supporre che parte di essi svolga supplenze, progetti, lezioni private, attività di tutoring, etc.

Dall'analisi della tabella 2, che documenta il percorso universitario degli studenti rispondenti al questionario, emerge che la maggior parte degli studenti, il 58%, dichiara di frequentare sempre o quasi sempre le lezioni, sommando questo dato con chi afferma seguire spesso le lezioni si ha l'85% degli studenti come frequentatori assidui dei corsi. La domanda B2 prevede che gli studenti indichino quanti crediti hanno acquisito. Gli intervalli corrispondono ai crediti che si dovrebbero possedere dall'inizio del percorso universitario al termine, ovvero nel corso del primo anno gli studenti dovrebbero maturare 60 crediti, al termine del secondo 120, al termine del terzo 180 e l'ultimo anno 240, dall'analisi delle risposte si osserva che il 53% degli studenti ha maturato i crediti previsti in quanto si colloca nella fascia che va da 181 crediti a 240, mentre soltanto il 12% dei rispondenti al questionario ha totalizzato meno di 121 crediti.

La domanda B3 mira a conoscere il numero di esami sostenuti. Le risposte sono state scaglionate in 4 livelli: meno di 12, numero scelto perché corrispondente al numero di esami che dovrebbe essere sostenuto entro il termine del secondo anno; 12-18, ovvero l'intervallo che va dagli esami del termine del secondo anno al

Tab. 1: Generalità

A1. Sesso	N	%
Maschi	12	9,3%
Femmine	107	83,5%
Non risponde	9	7,0%
A2. Età		
24<	32	25,0%
24-25	20	15,6%
26-27	9	7,0%
≥28	63	49,2%
Non risponde	4	3,1%
A3. Indirizzo		
Scuola dell'infanzia	12	9,3%
Scuola primaria	114	89,0%
Non risponde	2	1,5%
A4. Sostegno		
Si	115	89,8%
No	10	7,8%
Non risponde	2	1,5%
A5. Diploma		
Liceo	102	79,6%
Tecnico	12	9,3%
Professionale	11	8,5%
Non risponde	3	2,3%
A6. Lavoro coerente con studi		
Si	53	41,4%
No	72	56,2%
Non risponde	3	2,3%

termine del terzo, 19-20 gli esami che dovrebbero essere svolti nel corso del quarto anno e l'ultimo scaglione comprende i 3 esami aggiuntivi per il sostegno. Il 50% degli studenti rientra nell'ultimo scaglione che sommato al precedente fornisce una percentuale del 71%, risulta alto il numero degli studenti con un numero di esami non superiore a 18, fra questi possono essere annoverati coloro che a causa di un cambio di corso di laurea o di un secondo titolo hanno visto la convalida di alcuni esami già sostenuti.

Altro dato importante è fornito dalla domanda B5, che richiede il numero complessivo delle ore di tirocinio svolto, anche in questo caso le domande sono state suddivise in scaglioni, dato positivo emerge dal fatto che il 79% degli studenti è in regola con lo svolgimento del tirocinio. Le domande B6, B7 e B8 sono delle specificazioni della B5 e riguardano rispettivamente le ore di tirocinio svolte nella scuola primaria, nella scuola dell'infanzia o svolto attraverso attività differenti. L'ultima domanda di questa sezione, chiede agli studenti il numero di crediti raggiunto attraverso lo svolgimento di attività laboratoriali ed in questo caso emerge che 82,8% ha raggiunto i crediti previsti dal corso di studio.

Tab. 2: Percorso universitario

B1. Frequenza lezioni		
Mai o quasi mai	2	1,5%
Qualche volta	14	10,9%
Spesso	34	26,5%
Quasi sempre o sempre	75	58,5%
Non risponde	3	2,3%
B2. Crediti acquisiti		
60<	1	0,7%
60-120	11	8,5%
121-180	41	32,0%
181-240	68	53,1%
Non risponde	7	5,4%
B3. Esami sostenuti		
12<	7	5,4%
12-18	25	19,5%
19-20	28	21,8%
21-23	65	50,7%
Non risponde	3	2,3%
B4. Media voti		
22/30<	1	0,7%
22/30 – 24/30	8	6,2%
25/30 – 27/30	71	55,4%
28/30 – 30/30	46	35,9%
Non risponde	2	1,5%
B5. Ore complessive tirocinio		
100<	3	2,3%
101-200	6	4,6%
201-300	14	10,9%
301-400	102	79,6%
Non risponde	2	1,5%
B9. CFU laboratoriali		
3<	3	2,3%
3-6	5	3,9%
7-9	8	6,2%
10-12	106	82,8%
Non risponde	6	4,6%

Oggetto principale indagato con il questionario è stato la percezione che gli studenti hanno delle proprie competenze. In questo paper, ai fini di rispettare il format prestabilito, sarà illustrata nel dettaglio l'analisi delle frequenze di una sola competenza, presentata nella tabella 3, dedicata all'analisi delle risposte relative all'area della progettazione didattica. Nella struttura del questionario sono stati selezionati 7 fattori componenti questa competenza. La prima domanda (C1) mira a definire se gli studenti si ritengono in grado di formulare in maniera chiara le finalità, gli obiettivi e le competenze che intendono far perseguire agli allievi. Suddividendo le risposte in negative e positive emerge che l'82,7% degli studenti risponde affermativamente mentre il 13,2% risponde negativamente, nel dettaglio osserviamo che soltanto il 19,5% dei rispondenti ritiene di non avere nessun incertezza relativamente a questo fattore mentre il 63,2% scegliendo la risposta "Più SI che no" fa capire che presenta ancora delle incertezze. Rispondono in maniera totalmente negativa, ed evidenziando in tal modo una grave lacuna soltanto il 2,3% degli studenti.

La domanda C2 richiede agli studenti la capacità di giustificare le scelte didattiche anche in questo caso possiamo dividere le risposte in positive e negative evidenziando che l'85,9% risponde in maniera affermativa, mentre il 10,1% degli studenti risponde negativamente dettagliando le risposte è possibile affermare che una percentuale bassissima, 2,3%, risponde

sostenendo di non essere in grado di giustificare le proprie scelte didattiche, il 7,8% tende al negativo evidenziando gravissime incertezze, mentre il 60,9% sostiene di avere qualche incertezza e il 25% afferma di non aver nessun problema a svolgere questo compito.

La domanda C3 si prefigge di conoscere quanto gli studenti si ritengono in grado di personalizzare i percorsi formativi. Dall'analisi delle risposte emerge che il 76,4% degli studenti si ritiene in grado di svolgere questa mansione, anche se di questi il 54,6% afferma di avere delle titubanze, le risposte negative sono il 21,0% delle quali però solo l'1,5% ritiene

Tab. 3: Progettazione didattica

C1. Sono in grado di formulare in maniera chiara le finalità, gli obiettivi e le competenze che intendo far perseguire agli allievi		
Decisamente No	3	2,3%
Più No che si	14	10,9%
Più SI che no	81	63,2%
Decisamente Si	25	19,5%
Non risponde	4	3,1%
C2. Sono capace di giustificare le scelte didattiche		
Decisamente No	3	2,3%
Più No che si	10	7,8%
Più SI che no	78	60,9%
Decisamente Si	32	25,0%
Non risponde	5	3,9%
C3. Sono in grado di personalizzare i percorsi formativi		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	25	19,5%
Più SI che no	70	54,6%
Decisamente Si	28	21,8%
Non risponde	3	2,3%
C4. Riesco a motivare gli alunni		
Decisamente No	2	1,5%
Più No che si	6	4,6%
Più SI che no	70	54,6%
Decisamente Si	45	35,1%
Non risponde	4	3,1%
C5. So organizzare tempi, spazi e materiali utili per lo svolgimento dell'attività didattica		
Decisamente No	1	0,7%
Più No che si	17	13,2%
Più SI che no	68	53,1%
Decisamente Si	36	28,1%
Non risponde	5	3,9%
C6. Sono capace di predisporre unità didattiche originali e stimolanti per i bambini		
Decisamente No	0	0
Più No che si	16	12,5%
Più SI che no	80	62,5%
Decisamente Si	27	21,0%
Non risponde	4	3,1%
C7. So come valutare adeguatamente l'intervento svolto		
Decisamente No	0	0
Più No che si	23	17,9%
Più SI che no	73	57,0%
Decisamente Si	25	19,5%
Non risponde	6	4,6%

di non essere assolutamente capace di personalizzare i percorsi formativi.

Alla domanda C4, ovvero “Riesco a motivare gli alunni”, l’89,7% dei rispondenti al questionario si percepisce positivamente, soltanto il 6,1% risponde negativamente ed anche in questa domanda, come nella precedente l’1,5% ritiene di non essere capace di motivare gli allievi.

La domanda C5, “So organizzare tempi, spazi e materiali utili per lo svolgimento dell’attività didattica”, l’81% ritiene di riuscire a svolgere queste attività anche se di questi solo 28,1%, è certo di riuscirci senza andare incontro a particolari difficoltà, di contro rispondono negativamente il 13,9% degli studenti che affermano di non essere ancora autonomi nello svolgere queste mansioni.

Alla domanda C6, “Sono capace di predisporre unità didattiche originali e stimolanti per i bambini”, l’83,5% è convinto di possedere tale capacità, a tendere verso il negativo vi è il 12,5% degli studenti anche se è osserviamo che nessuno dei rispondenti si reputa totalmente incapace in tal senso, in quanto nessuno ha optato per la risposta “Decisamente NO”.

Ultima domanda di questa sezione, la C7, mira a conoscere se gli studenti si ritengono capaci di valutare adeguatamente l’intervento svolto. Rispondono positivamente il 76,5% degli studenti, di cui 19,5% ritiene di riuscirci senza alcuna difficoltà, si collocano invece nella sfera negativa il 17,9% degli studenti, ed anche in tal caso nessuno dei rispondenti ha optato per la risposta Decisamente NO.

5. Conclusioni

Dall’analisi delle competenze è emerso che gli studenti hanno scelto con maggiore frequenza l’alternativa “Più SI che no”, collocandosi pertanto nella fascia positiva delle risposte. Nella tabella 4 emerge che tale discorso può essere esteso alla quasi totalità competenze studiate, ad eccezione delle competenze che concernono il “saper fare ricerca” e la “valutazione” che hanno un’accezione lievemente negativa, infatti alle domande proposte gli studenti si sono orientati sull’alternativa “Più NO che si”.

L’ultima parte del questionario è andata a raccogliere le riflessioni degli studenti su quali esperienze sono risultate fondanti per l’acquisizione delle proprie competenze. Una notevole importanza è stata attribuita, con il 68,7% delle opzioni, alle attività extra universitarie svolte in gruppi, associazioni o come opere di volontariato. Di quasi ugual peso risulta essere il tirocinio, con il 68% che lo considera in senso positivo. A seguire a breve distanza troviamo le esperienze lavorative e i corsi con le rispettive percentuali del 65,7% e del 62,5%. Sempre nella sfera positiva si collocano i laboratori con il 54% degli studenti che gli attribuiscono

una particolare rilevanza.

In ultimo si situano i seminari in quanto solo il 45,4% dei partecipanti all’indagine lo annovera fra le esperienze positive.

Tab. 4: Sintesi

Competenze	Media	Deviazione standard
Progettazione didattica	3,10	0,70
Progettazione educativa	3	0,62
Lavoro di gruppo	3,32	0,57
Strategie di studio in profondità	3,18	0,64
Saper fare ricerca	2,88	0,71
Esposizione delle lezioni	3,35	0,64
Abilità informatiche	3,59	0,65
Abilità relazionali e comunicative	3,30	0,65
Valutazione	2,97	0,73

Riferimenti bibliografici

- Cardarello R., Martini M. C., Antonietti M. (2009). La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base. In G. Domenici, R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 587-604). Atti del VI Congresso Scientifico SIRD. Roma: Monolite.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chomsky N. (1965). *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge: MIT (tr. it. in N. Chomsky, *La grammatica generativa trasformazionale. Saggi linguistici*, vol. II, Boringhieri, Torino, 1970).
- Coggi C. (Ed.) (2005). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi C., Notti A.M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dalla Fratte G. (Ed.) (1998). *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Eurydice (2006). *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa*, pubblicato su <http://www.eurydice.org>.
- Galliani L., Felisatti E. (Eds.) (2005). *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. II Rapporto di ricerca sul caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Informazione internazionale, n. 1/2002, Notiziario a cura dell'Unità Italiana di Eurydice, *Diritti e doveri degli insegnanti*.
- Lucisano P., Salerno A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (Ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Notti A. M. (2000). *La valutazione nella Scuola dell'autonomia*. Salerno: Edisud.
- Notti A. M. (1998). *Programmazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Anicia.
- Notti A. M. (2003). *Modelli statistici per la ricerca educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Notti A. M. (2008). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud.
- Notti A. M., Marzano A., Tammaro R. (2005). *Apprendere e progettare, Strumenti e modelli di programmazione scolastica*. Roma: Anicia.
- Nuzzaci A., Talamo A. (2002). Le competenze metacognitive. In L. Benadusi, G. Di Francesco (Ed.), *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*. Napoli: Tecnodid.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey M. (2000). Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze. *Orientamenti pedagogici*, 5.
- Pellerey M., Orio F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Pellerey M. (2001). Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro. In C. Montedoro (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp. 233-234). Milano: Franco Angeli-ISFOL.
- Perrenoud P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Perrenoud P. (2000). *Construire des compétences dès école*. Paris: ESF.
- Quagliata A. (Ed.) (1998). *Per una valutazione formativa e proattiva. Riflessioni e strumenti per migliorare efficacia ed efficienza delle procedure di insegnamento-apprendimento*. Roma: Keno International.
- Santoni Rugiù A. (2007). *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Torre E. M., Ricciardi P. (2007). *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*. Trento: Erikson.
- Varisco B. M. (2005). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Zanniello G. (Ed.) (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.

Fonti normative

- Decreto del Presidente della Repubblica 31 luglio 1996, n. 471.
- Decreto MURST 26 maggio 1998: Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53: Definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e formazione professionale.

Decreto Legislativo 27 ottobre 2005, ai sensi dell'art. 5 della legge 53/2003: Norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento.