



# L'educazione all'imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un'esperienza didattica nella Scuola Secondaria

## Entrepreneurship education for talent training. An educational experience in high school

Rosaria Capobianco

Università degli Studi di Napoli Federico II - rosaria.capobianco@unina.it

### ABSTRACT

The present contribution, starting from the distinction *between enterprise education and entrepreneurship education*, focuses on the various aspects of entrepreneurial competence. In particular, the essay presents the structure and the results of the experimentation of a *Learning Unit on entrepreneurial competence and enterprise education*, realized in a Economic-based Technical Institute of Caserta (Course AFM, Administration, Finance and Marketing) of Caserta, which gave young students the opportunity to express their entrepreneurial talent. The simple experimentation has allowed to understand how the entrepreneurship education is fundamental for the future of the new generations and how there is need of a new formative paradigm.

Il presente contributo, partendo dalla distinzione tra imprenditività ed educazione all'imprenditorialità, focalizza i diversi aspetti della competenza imprenditoriale. In particolare, il saggio presenta la struttura e gli esiti della sperimentazione di un'Unità di Apprendimento (UdA) sulla competenza imprenditoriale e sull'imprenditività realizzata in un Istituto Tecnico Economico (Corso AFM, Amministrazione, Finanza, Marketing) di Caserta, che ha dato la possibilità a dei giovani studenti di mettere in luce il proprio talento imprenditoriale. La semplice sperimentazione ha permesso di comprendere quanto l'entrepreneurship education sia fondamentale per il futuro delle nuove generazioni e come ci sia bisogno di un nuovo paradigma formativo.

### KEYWORDS

Enterprise Education, Entrepreneurship education, Secondary Education, backward design, entrepreneurial talents.  
Imprenditività, Educazione all'imprenditorialità, Educazione Secondaria, progettazione a ritroso, talenti imprenditoriali.

## Premessa

Da circa un ventennio, l'Unione Europea sta continuamente varando progetti e promuovendo iniziative atte a migliorare gli approcci in materia di *educazione all'imprenditorialità*.

Dieci anni fa la comunicazione della Commissione *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*<sup>1</sup> riteneva l'imprenditorialità fondamentale per promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva (European Commission, 2010). Infatti pur non essendovi un'iniziativa chiave specificatamente dedicata all'imprenditorialità, e in particolar modo alla sua promozione, essa emergeva come elemento fondamentale di molte "iniziative faro", dimostrando un carattere decisamente trasversale. L'imprenditorialità era, infatti, parte attiva e rilevante di ben tre delle sette "iniziative faro" di *Europa 2020*: per *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*, che sosteneva la modernizzare dei mercati occupazionali, consentendo alle persone di migliorare le proprie competenze nell'arco della vita, per *Youth on the move*, che favoriva l'imprenditorialità giovanile agevolando l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro e per la *Piattaforma europea contro la povertà*, che promuoveva il ruolo dell'imprenditorialità per favorire l'inclusione sociale (European Commission, 2010, p.6).

Anche oggi, come già dieci anni fa, si ritiene che l'educazione all'imprenditorialità e la stessa imprenditorialità siano cruciali per la ripresa e la crescita economica, per la creazione di nuovi posti di lavoro, per l'inclusione e la riduzione della povertà, così come per l'innovazione e la competitività. Del resto l'obiettivo di *Europa 2020*, ossia la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva (European Commission, 2010), non è stato pienamente raggiunto per tutti gli stati membri dell'Unione europea.

A solo un anno dal 2020 e alla luce del vasto panorama europeo si può affermare, senza dubbio, che l'educazione all'imprenditorialità sia ancora una priorità per le istituzioni comunitarie e per tutti gli Stati membri, che, in questi dieci intensi anni, hanno adottato diverse misure per incorporarla nei differenti settori, incluso quello dell'educazione. Pertanto si ritiene necessario non solo consolidare la conoscenza dell'*Educazione Imprenditoriale* e delle buone pratiche presenti a livello mondiale, ma anche sostenere lo sviluppo di tutti questi strumenti e dei diversi approcci metodologici innovativi in grado di attivare dei processi di *Entrepreneurship Education* (Moreland, 2006). Questo si collega con l'impegno della scuola e dei diversi attori sociali affinché creino ed eroghino dei programmi educativi per l'imprenditorialità, è chiaro, infatti quanto l'educazione all'imprenditorialità sia fondamentale per lo sviluppo dell'economia (Costa, Strano, 2018).

Pertanto tutto il sistema educativo ha un ruolo chiave nel processo di stimolo alla formazione di comportamenti imprenditoriali favorendo in particolare quelle competenze ed il riconoscimento di stimolanti opportunità imprenditoriali che portino alla formazione di nuovi potenziali imprenditori (Piazza, 2015).

1 Nel giugno 2010 il Consiglio Europeo ha adottato *Europe 2020*, il programma dell'Unione europea per la creazione di occupazione e per la crescita economica prevista per il decennio 2010-2020. Il programma fissava gli obiettivi per cinque ambiti (occupazione, ricerca e sviluppo, cambiamenti climatici ed energia, istruzione, povertà ed esclusione sociale) declinati in una serie di indicatori, con lo scopo di promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

## 1. 2006-2016: dalla *Raccomandazione sulle competenze chiave* al Framework per l'educazione all'imprenditorialità

Nel dicembre del 2006, la *competenza imprenditoriale* è stata inserita, insieme allo *spirito d'iniziativa*, tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Queste otto competenze sono state successivamente riviste e perfezionate nella *nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, un documento adottato dal Consiglio dell'Unione Europea, il 22 maggio del 2018, che, nel ridefinire le precedenti competenze, ha posto principalmente l'accento sul valore della complessità e dello sviluppo sostenibile.

A distanza di 12 anni, il Consiglio dell'Unione Europea ha ritenuto necessario rinnovare e sostituire la precedente *Raccomandazione* del 2006, alla luce, non solo delle profonde trasformazioni culturali, economiche e sociali che negli ultimi anni hanno investito e, in un certo senso, "travolto" la società odierna, ma anche a causa della persistenza delle gravi difficoltà nello sviluppo delle competenze di base dei più giovani riscontrate in un gran numero di Stati dell'Unione europea<sup>2</sup>. Sicuramente la nuova *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018) pone in primo piano la crescente necessità di poter disporre di un ampio ventaglio di competenze sociali, civiche e imprenditoriali, ritenute indispensabili «per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti» (2018, p.24). Di conseguenza il non possedere tutte queste competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita sociale e al mercato del lavoro aumenta il rischio di generare disoccupazione, povertà ed esclusione sociale.

Dalla *Raccomandazione* appare subito chiaro che la competenza imprenditoriale non si riferisce unicamente, come si legge anche dal documento, al solo «comprendere l'economia, nonché le opportunità e le sfide sociali ed economiche cui vanno incontro i datori di lavoro, le organizzazioni o la società», ma dà rilievo, in più punti, a come le capacità imprenditoriali si fondino «sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione» (2018, pp.23-24). Inoltre si dà risalto a come l'*atteggiamento imprenditoriale* sia caratterizzato dallo *spirito d'iniziativa*, dall'*autoconsapevolezza*, dalla *proattività*, dalla *lungimiranza*, dal *coraggio* e dalla *perseveranza* nel raggiungimento degli obiettivi. È chiaro, quindi, che l'*imprenditorialità* aiuti i soggetti a diventare più proattivi, maggiormente creativi e innovativi, sempre più orientati a cogliere le diverse opportunità (Costa, Strano, 2018).

È bene ricordare che nella *Raccomandazione* del 2006 lo *spirito d'iniziativa* accompagnava l'*imprenditorialità*, infatti l'ottava competenza era denominata "Spirito di iniziativa ed imprenditorialità", adesso invece la *competenza imprenditoriale* vede lo spirito di iniziativa come una delle capacità imprenditoriali, insieme alla «capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e di saper gestire

2. Gli ultimi dati delle indagini PISA dell'OCSE (2016) mostrano che nell'Unione europea uno studente su cinque non ha sufficienti competenze in lettura, matematica e scienze (Commissione europea, 2016a). Inoltre tra il 2012 e il 2015 la situazione è complessivamente peggiorata. Nei paesi partecipanti all'indagine OCSE del 2012 sulle competenze degli adulti (PIAAC), una percentuale compresa tra il 4,9 % e il 27,7 % degli adulti padroneggia solo i livelli più bassi di alfabetizzazione e una quota compresa tra l'8,1% e il 31,7% ha competenze numeriche solo ai livelli più bassi (Commissione europea, 2016b, p.81). In aggiunta a questi dati deludenti il 63% della popolazione dell'UE non possiede in misura sufficiente le più elementari competenze digitali, risultando scarse per il 44% e, addirittura, nulle per il 19% (Commissione europea, 2017).

l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate» (2018, pp.23-24). Ancora la *competenza imprenditoriale* della Raccomandazione 2018 comprende anche «il desiderio di motivare gli altri», associata alle diverse capacità quali il valorizzare le idee altrui, il provare empatia, il prendersi cura delle persone e del mondo, ed ancora il «saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento» (2018, pp.23-24).

Che qualcosa stesse cambiando lo si era già intuito con il contributo offerto dalla pubblicazione *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How* (Lac-kéus, 2015), che, adottando un approccio teorico, analizzava i diversi dibattiti sull'educazione all'imprenditorialità. Il vero cambiamento di prospettiva è stato, però, sancito nel giugno del 2016, quando la Commissione europea ha pubblicato il Quadro di Riferimento (Framework) per la Competenza dell'Imprenditorialità, indicato con la dicitura *EntreComp 2016*, ossia *Entrepreneurship Competence Framework* (European Commission, 2016c). Questo *Quadro di Riferimento* ha avuto il merito di fornire una definizione comune di "imprenditorialità", in grado di stabilire un ponte tra il mondo dell'educazione e il mondo del lavoro, infatti *EntreComp 2016* rappresenta un ottimo riferimento per qualunque iniziativa finalizzata a promuovere e a sostenere l'apprendimento all'imprenditorialità. Esso è stato sviluppato nell'arco di 18 mesi di ricerche che hanno visto la partecipazione di numerosi esperti di tutta Europa, che hanno lavorato alacremente, condividendo le diverse prospettive e illustrando gli sviluppi raggiunti nelle varie nazioni. Per *Entrecomp* l'imprenditorialità è la competenza che riesce a sollecitare e a coinvolgere diverse sfere della vita: dallo sviluppo personale alla partecipazione attiva nella società, dall'ingresso nel mercato del lavoro all'avvio di iniziative nuove in diversi ambiti (culturale, sociale e commerciale). È, quindi, una definizione che può essere applicata a diversi tipi di *imprenditoria*, da quella digitale a quella sociale.

Il quadro *EntreComp* si compone di 3 aree interrelate ed interconnesse: *Ideas and opportunities* (Idee ed opportunità), *Resources* (Risorse) e *Into action* (In azione). Ciascuna delle tre aree è costituita da cinque competenze, che, insieme, costituiscono gli elementi costitutivi dell'imprenditorialità come competenza. *EntreComp* sviluppa le 15 competenze (cinque per ciascuna delle tre aree) lungo un modello di progressione costituito da 8 livelli, proponendo una lista complessiva di ben 442 risultati di apprendimento (European Commission, 2016c, p.6). Questo quadro può essere utilizzato come base di partenza per lo sviluppo di programmi di studio e di attività di apprendimento che mirino a promuovere la competenza dell'imprenditorialità.

Le 15 competenze sono così suddivise:

- Competenze dell'area 1, *Idee e opportunità*: 1.1. *Spotting opportunities* (Riconoscere le opportunità); 1.2. *Creativity* (Creatività); 1.3. *Vision* (Vision); 1.4. *Valuing ideas* (Idee di valore); 1.5. *Ethical and sustainable thinking* (Pensiero etico e sostenibile);
- Competenze dell'area 2, *Risorse*: 2.1. *Selfawareness and selfefficacy* (Autoconsapevolezza e autoefficacia); 2.2. *Motivation and perseverance* (Motivazione e perseveranza); 2.3. *Mobilizing resources* (Mobilizzare le risorse); 2.4. *Financial and economic literacy* (Conoscenze economico-finanziarie); 2.5. *Mobilizing others* (Mobilizzare gli altri);
- Competenze dell'area 3, *In azione*: 3.1. *Taking the initiative* (Prendere le iniziative); 3.2. *Planning and management* (Pianificazione e gestione); 3.3. *Coping with uncertainty, ambiguity and risk* (Fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio); 3.4. *Working with others* (Lavorare con gli altri); 3.5. *Learning through experience* (Imparare dall'esperienza).

Articolata in questo modo, la competenza dell'imprenditorialità si presenta con caratteri certamente più comprensibili e chiari. Erano in molti, soprattutto in ambito scolastico, a ritenere erroneamente che tale competenza fosse unicamente collegata al mondo del lavoro, in particolare alle attività economiche e alla creazione d'impresa, essa, invece, racchiude in sé tante *micro-competenze* che ne fanno il vero volano per la crescita e lo sviluppo della società delle competenze.

La creatività, l'innovazione, l'assunzione di rischi, la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi, il saper tradurre in azione le idee sono per *EntreComp* le tante facce della competenza imprenditoriale, che insiste sulla consapevolezza del soggetto, non solo in merito alla conoscenza del contesto in cui è inserito e alla capacità di saper cogliere le opportunità che gli si presentano, ma anche la consapevolezza dei valori etici, associata alla promozione del buon governo. Pertanto tali competenze possono essere utilizzate come un valido punto di riferimento per lo sviluppo di percorsi formativi, sia in ambito formale che informale, adattandoli ai bisogni di ogni contesto.

A tal proposito è bene ribadire la differenza tra *imprenditorialità* e *imprenditività* (Jones, Iredale, 2010) in quanto con quest'ultimo termine si individua una dimensione differente da quella dell'*imprenditorialità* in senso stretto. L'*imprenditorialità* e l'*imprenditività* indubbiamente hanno dei tratti in comune, come la capacità di affrontare delle nuove situazioni o di fronteggiare i vari problemi con coraggio e proattività, oppure l'aver fiducia nelle proprie idee e l'impegnarsi nel tradurle nei differenti progetti d'azione. Per Jones e Iredale (2014) l'*imprenditività* e l'*imprenditorialità* condividono alcune caratteristiche, per esempio tutte e due promuovono la cultura proattiva del *can do* (si può fare) e del *go getting* (va' e ottieni), però deve essere chiaro che l'imprenditorialità e l'imprenditività appartengono a sfere semantiche e di azione differenti, ossia gli ambiti semantici dei due concetti sono in stretto contatto, si compenetrano, ma sono differenti. L'imprenditorialità è un concetto che afferisce in maggior misura al mondo del lavoro, l'imprenditività, invece, al mondo della formazione e dello sviluppo personale, quindi con il termine "imprenditorialità" si intende l'insieme delle competenze e delle abilità necessarie a creare e condurre un'impresa, mentre con il termine "imprenditività" si fa riferimento in senso più ampio al sapere agire con un certo spirito d'iniziativa e con determinate competenze imprenditoriali nei confronti delle numerose sfide che i progetti di sviluppo professionali e personali presentano (Morselli, 2016). Essere imprenditivo significa essere *imprenditore di se stesso* o meglio ancora significa essere "intraprendente", infatti per Baschiera e Tessaro (2015), vista la difficoltà di introdurre il termine "imprenditorialità" nel contesto scolastico italiano, in particolare nel primo ciclo, ritengono «opportuno interpretarlo con il concetto trasversale di 'intraprendenza'» (p.298).

## 2. La didattica innovativa per sviluppare la competenza imprenditoriale

Da un'attenta lettura si comprende che le 15 competenze di *EntreComp* sono state tutte inserite nella definizione di *competenza imprenditoriale* della *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2018. Però non è sufficiente avere un *framework* di riferimento per sviluppare pienamente questa competenza, infatti si tratta di attuare un vero e proprio "piano di lavoro" che deve prevedere vari *step*. A tal proposito risulta particolarmente interessante e ricca di stimoli la lettura di *Entrepreneurship Education at School in Europe* (2016), una relazione che analizza l'educazione all'imprenditorialità nell'istruzione primaria e secondaria, nonché nella formazione professionale scolastica, for-

nendo informazioni dettagliate e aggiornate sulle strategie didattiche, sui programmi e sui risultati dell'apprendimento. Inoltre colmando le lacune riscontrate in alcuni studi di settore, affronta diversi temi come i partenariati, la valutazione dei risultati dell'apprendimento e la formazione degli insegnanti (European Commission, 2016d).

Ritornando al “piano di lavoro”, citato prima, il primo *step* riguarda proprio un'opportuna formazione degli insegnanti e dei formatori, infatti è necessario sostenere lo sviluppo delle competenze degli insegnanti, identificando i metodi di valutazione e introducendo nuovi modi di organizzare l'apprendimento in un innovativo ambiente scolastico. Un secondo *step* è di certo la creazione di una piattaforma istituzionale per la diffusione dei metodi e dei materiali e per la condivisione delle buone pratiche. Un terzo *step* mira, soprattutto, allo sviluppo dell'innovazione didattica, in quanto l'apprendimento e l'insegnamento dell'imprenditorialità rappresentano, attualmente la grande sfida per la scuola italiana. Si avverte la necessità di sviluppare una didattica innovativa per insegnare l'imprenditorialità e guidare gli studenti alla creazione di un pensiero critico e divergente. Un quarto *step* si preoccupa di incentivare il coinvolgimento dei giovani, in quanto quest'ultimi rappresentano con le proprie idee, le proprie forze e i propri interessi un prezioso contributo per lo sviluppo della società. La maggiore partecipazione dei giovani può contribuire allo sviluppo sociale, politico, culturale ed economico di uno Stato.

Un ultimo *step* prevede di attivare e di sostenere i collegamenti con le iniziative di orientamento e di esplorazione delle professioni, in particolare, per le classi del triennio della scuola Secondaria di Secondo grado. Questo si sta realizzando, negli ultimi anni, con le iniziative formative dell'*Alternanza Scuola-Lavoro*, che rappresenta per gli studenti un modo per approfondire gli apprendimenti curricolari, contestualizzando le proprie conoscenze e confrontandosi con l'acquisizione di nuove competenze attraverso l'impegno diretto in reali contesti lavorativi.

Nella *società delle competenze* la formazione dello studente deve essere orientata, oltre che verso i contenuti strettamente disciplinari, anche verso tutte quelle proposte formative atte a favorire l'inserimento del giovane in una dimensione organizzativa, favorendo così l'acquisizione di tutte quelle competenze necessarie all'agire con piena e solerte operatività (Capobianco, 2017). La scuola, fin dalla più giovane età, deve favorire e incentivare la partecipazione attiva degli studenti ad attività e a progetti pratici e creativi, in cui si valorizzi prioritariamente l'aspetto dell'apprendimento sul campo (*learning by doing*), fondato sulla risoluzione dei problemi e fortemente volto all'esperienza. Pertanto l'introduzione nel mondo della scuola della *progettazione per competenze* (Castoldi, 2009; 2011; 2013; 2017) è stata fondamentale: si è trattato di radicale cambiamento, in cui si è passati da una didattica che aveva come obiettivo il successo scolastico dello studente attraverso la trasmissione e l'apprendimento dei contenuti e delle procedure, ad una didattica in cui lo studente diventava il “vero” protagonista della costruzione del proprio processo di apprendimento.

La scuola per formare dei *talenti* dell'educazione imprenditoriale, dopo aver assicurato le giuste *conoscenze economico-finanziarie*, deve partire dal *pensiero critico*, ossia si deve attivare un insegnamento che, superando la separazione dei saperi, privilegi invece la loro interconnessione e contestualizzazione (Striano, Capobianco, Petitti, 2018). L'insegnamento del pensiero critico privilegia il *come pensare*, piuttosto che il *cosa pensare*, infatti per il pedagogista Robert Ennis il *critical thinking* è il pensiero riflessivo ragionevole focalizzato sul decidere a cosa credere o cosa fare (Ennis, 1991; 1993, 2011; 2015).

Un *giovane talento* della competenza imprenditoriale dovrà essere in grado

di utilizzare i saperi appresi, non vedendoli come un semplice affastellamento di inerti conoscenze, ma bensì considerandoli la premessa per lo sviluppo di un “pensiero in azione”. La Scuola deve offrire ai propri studenti l’opportunità di confrontarsi con *problemi* aperti, sfidanti, presi dal mondo reale, dalla quotidianità, con il supporto, ovviamente, di una *guida* istruttiva, riflessiva (Schön, 1987; 2006), costante, flessibile, che insegni loro a “leggerli” nel miglior modo possibile, favorendo la risoluzione attraverso l’attribuzione di significato ad oggetti, a eventi e a situazioni. Una *guida* che sappia accompagnarli lungo il percorso formativo, sostenendoli nel confronto e favorendo la capacità di riflettere sulle strategie da adottare, sulle proprie interpretazioni e sulle azioni per poter sviluppare la capacità di scoprire e di correggere da soli i propri sbagli. Mettersi alla prova per imparare dai propri errori, è sinonimo di crescita e aiuta a diventare autonomi.

La didattica che intende promuovere e favorire la *competenza imprenditoriale* deve smantellare quell’atteggiamento rinunciatario che gli studenti hanno verso i *problemi*, visti da loro come situazioni da evitare per non imbattersi in possibili fallimenti. Lo sviluppo pieno della *competenza imprenditoriale* offre agli studenti la possibilità di potersi raccordare con quello che si potrebbe definire il “progetto di vita”, ossia la loro “idea” di futuro. L’obiettivo della “scuola delle competenze” dovrebbe essere quello di offrire ai propri studenti, accanto ad una formazione di base stabile (conoscenze), un ampio repertorio di strategie in grado di fornire loro quel grimaldello per aprire le tante porte di un mondo che diventa, di giorno in giorno, sempre più “liquido”, per parafrasare Bauman, ossia incerto e precario (Bauman, 2006).

### 2.1. Un’Unità di Apprendimento (UdA) per formare giovani talenti imprenditoriali

La scuola deve essere intrinsecamente connessa ai problemi della quotidianità, deve insegnare a “leggere”, a comprendere e ad affrontare il mondo. Questa *nuova formazione* deve fornire non solo le competenze indicate nelle *Raccomandazione del Parlamento Europeo*, ma deve offrire a tutti gli studenti gli strumenti per poter elaborare e realizzare dei progetti personali, per affermare i propri diritti, i propri interessi ed i propri bisogni, ma anche per diventare consapevoli dei propri limiti, quanto dei loro *talenti*, riconoscendo le criticità e le opportunità che vengono loro presentate.

È fondamentale, pertanto, che tutte le scuole di ogni ordine e grado, progettino e realizzino delle UdA con l’obiettivo di formare e di sviluppare la *competenza imprenditoriale*, andando alla ricerca anche di quei *talenti imprenditoriali*, spesso messi in secondo piano o addirittura annoiati da una didattica nozionistica e troppo contenutistica.

Tutto deve necessariamente partire dalla *progettazione a ritroso*, infatti Grant Wiggins e Jay McTighe (1998, tr. it. 2004) hanno elaborato una proposta progettuale che sintetizza il loro pensiero di vedere l’apprendimento come «comprensione profonda dei diversi contenuti curricolari, capacità di comprendere il senso e trasferire i propri apprendimenti nei loro contesti di vita» (Cornoldi, 2017, pp.102-103).

*Understanding by Design*, il titolo originale della proposta di Wiggins e McTighe, invita i docenti a “progettare per la comprensione”, anticipando e prefigurando tutto il lavoro formativo proprio nella logica di una comprensione profonda. Il quadro di riferimento della proposta si fonda sul *backward design*, sulla logica progettuale a ritroso o meglio conosciuta con la denominazione di *progettazione a ritroso*, oggi sempre più essere considerata una via possibile per progettare un

percorso di apprendimento che miri al raggiungimento delle competenze (Wiggins, McTighe, 1998; 2004, p.).

Per gli autori, i docenti sono dei *progettisti* ed un'azione basilare e fondamentale della loro professione è proprio elaborare la progettazione del curricolo e di tutte quelle esperienze di apprendimento rispondenti a precise e ben definite finalità. Ovviamente il docente-progettista non può insegnare qualsiasi cosa gli venga in mente, in quanto vi sono delle *guide*, le *Indicazioni Ministeriali* o *Linee Guida* appunto, che specificano ciò che gli studenti dovrebbero sapere ed essere in grado di fare, in una determinata disciplina. Queste indicazioni rappresentano un quadro di riferimento che permette al docente di identificare le priorità dell'insegnamento orientandolo nella progettazione dell'intero percorso scolastico e delle modalità di valutazione. Secondo gli autori tutto il processo trae origine dalla domanda: *quali sono le evidenze di conseguimento delle competenze desiderate che sono disposti ad accettare?* Infatti per Wiggins e Tighe, partire dalle evidenze di apprendimento non solo aiuta il docente a delinearne meglio quali siano gli scopi da perseguire, ma genera come risultato la possibilità di determinare con chiarezza gli obiettivi di apprendimento. Il tutto va a vantaggio anche degli studenti che potranno avere delle prestazioni migliori dal momento che conoscono chiaramente l'obiettivo da raggiungere (Wiggins, Mc Tighe, 1998, tr. it. 2004).

Partendo proprio da questa domanda: *quali sono le evidenze di conseguimento delle competenze desiderate che sono disposti ad accettare?*, che i docenti della classe IV sezione C, AFM (Amministrazione, Finanza e Marketing) con indirizzo Sportivo, dell'Istituto Tecnico Commerciale "Terra di Lavoro" di Caserta, hanno pensato di strutturare un'UdA complessa (a centratura multi-pluri-interdisciplinare) che coinvolgesse la quasi totalità delle discipline di studio: Lettere, Economia Aziendale, Diritto, Lingue straniere (Inglese, Francese), Informatica e Matematica (vedi ALLEGATO 1).

Un'UdA che partendo dall'*imprenditorialità* è arrivata all'*imprenditività*. La scelta compiuta dal Consiglio di classe, all'inizio dell'anno scolastico 2018/2019, di voler strutturare quest'UdA è stata dettata dalla consapevolezza di come l'*Unità di Apprendimento* (UdA), rispetto ad altre modalità e tipologie di segmentazione dei percorsi (moduli, unità didattiche, unità formative), fosse fortemente *finalistica*, cioè organizzata sul risultato di apprendimento che si intende perseguire (Baldacci, 2005).

Pertanto l'UdA intitolata *Nascita della Polisportiva "Terra Di Lavoro Snc"* non è stata concepita come tante "lezioni", ma come delle "situazioni di apprendimento" basate su un compito da portare a termine, su un problema da risolvere, su prodotti da realizzare da parte dei soggetti in apprendimento (Tessaro, 2014). I percorsi dell'UdA sono stati *flessibili*, cioè pur avendo stabilito in sede di progettazione alcuni risultati, nel corso dello svolgimento si sono evoluti. L'idea era che gli studenti, dopo una ricognizione delle varie società sportive, presenti sul territorio della città di Caserta, riuscissero a far nascere una loro Polisportiva, chiamata "Terra di Lavoro", dal nome dell'Istituto. Nel corso dei mesi, da novembre 2018 a marzo 2019, gli studenti divisi in cinque gruppi, hanno deciso invece di creare, non un'unica Polisportiva, ma bensì cinque diverse polisportive, ognuna con proprie finalità, con propri organigrammi e con servizi sportivi diversi. L'UdA ha posto gli studenti/atleti *al centro* dell'azione didattica, ricercando la loro partecipazione attiva (Castoldi, 2017), in modo individuale e in gruppo, e favorendo la costruzione personale delle conoscenze. Inoltre l'UdA, ricorrendo ad attività e a strumenti diversificati, anche innovativi e tecnologici (con l'ausilio della docente di Informatica), ha permesso di mettere in atto la *personalizzazione* dell'apprendimento (Castoldi, 2011), scoprendo all'interno del gruppo-classe dei veri *talenti* della competenza imprenditoriale.

Il *compito autentico* ha visto la nascita di ben cinque società sportive: *Federazione Olimpionica Sportiva S.a.s.*; *Centro Sportivo "Terra di Lavoro"*; *The Millioner S.a.s.*; *Polisportiva Terra di Lavoro 2019*; *Polisportiva Trivalente*, ognuna con un proprio nome, un proprio logo, un proprio organigramma, una propria *mission*, ma anche un Regolamento e uno Statuto. Ciascun gruppo/polisportiva ha anche costruito un sito internet e una brochure illustrativa per presentare i propri servizi e le diverse attività sportive, anche sulla base delle competenze sportive di ciascun studente/atleta.

Tutto ha preso inizio dalla *situazione-problema*: è stato fatto notare agli studenti che pur essendovi nell'Istituto Tecnico Commerciale "Terra di Lavoro" l'indirizzo sportivo, nessuno aveva ancora pensato a far nascere una vera *Polisportiva dell'Istituto* in grado di offrire servizi sportivi, in realtà non dovevano preoccuparsi della struttura, in quanto l'Istituto avrebbe messo a loro disposizione una grande palestra attrezzata e un campo di calcetto.

I docenti per favorire lo sviluppo delle competenze imprenditoriali (in particolare «creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione» Raccomandazione, 2018, pp.23-24), hanno deciso di adottare la metodologia didattica del *Problem-Based Learning* (PBL) o apprendimento basato su un problema, un metodo d'insegnamento centrato sul discente, in cui un *problema* costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento (Barrows, Tamblyn, 1980).

Il *Problem-Based Learning* cambia la tradizionale modalità di apprendere e al contrario dell'apprendimento centrato sui contenuti proposti dal docente, considera il *problema* il punto di inizio del processo di apprendimento. A questo punto gli studenti hanno ricercato le risorse necessarie per comprendere e per risolvere il problema, riassumendo le informazioni recuperate e ritornando nel gruppo per restituire le acquisizioni cui ciascuno è arrivato. La situazione-problema era «quale tipo di offerta sportiva poteva essere più utile per l'utenza del territorio in cui è ubicata la scuola?». Durante le varie attività gli studenti hanno posto delle domande, formulato delle ipotesi, ricercato le informazioni, presentato i dati, selezionato tutti quegli aspetti da approfondire, sperimentando un apprendimento di tipo collaborativo. Questo processo ha avuto la particolare caratteristica di rendere possibile l'integrazione fra le informazioni e le conoscenze provenienti dai diversi ambiti disciplinari, migliorando il rapporto di collaborazione fra pari, la relazione studente-docente, ma anche le relazioni tra docenti, che hanno dovuto costantemente confrontarsi sui vari *step*. Elemento nodale e vincente di tutta l'UdA è stato certamente il dialogo, infatti tutte le attività di discussione e di argomentazione svolte in classe, sia tra pari, sia tra gli studenti e i docenti sono state valutate come un potente strumento per sviluppare un pensiero argomentativo, riflessivo e metacognitivo. Tale metodologia didattica attraverso la pratica del confronto e del dialogo ha promosso pienamente la competenza imprenditoriale. I docenti, fungendo da facilitatori, hanno aiutato gli studenti, avviando la discussione, facendo sì che tutti si sentissero liberi di esporre le proprie idee e di esprimere pienamente il proprio talento imprenditoriale. Del resto come afferma Roberto Trinchero (2012) l'imprenditorialità dei giovani «non si incentiva solo educandoli ad una maggior autonomia, responsabilità e progettualità ma anche offrendo opportunità concrete e supporto per costruire professioni di successo» (p.13). È fondamentale garantire degli interventi di "accompagnamento all'imprenditorialità" (ivi) in modo da guidare gli studenti nella costruzione delle proprie competenze.

## Conclusioni

La semplice sperimentazione dell'UdA ha permesso di comprendere quanto *l'entrepreneurship education* sia fondamentale per il futuro delle nuove generazioni e come ci sia bisogno di un nuovo paradigma formativo. Il documento della Commissione Europea *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators* (2014) sostiene che «the teachers cannot teach how to be entrepreneurial without themselves being entrepreneurial» (European Commission, 2014, p.10). Il punto di vista è cambiato, non servono solo nuove ed innovative modalità di concepire la didattica, ma si avverte l'esigenza di rivedere il paradigma formativo attualmente vigente alla luce della trasformazione sociale del mondo. C'è bisogno di preparare le nuove generazioni a saper rispondere rapidamente ed efficacemente alle sfide della storia attraverso una didattica in grado di cogliere le potenzialità di un contesto in rapida mutazione (Ito, Howe, 2017). Questo sarà possibile proprio valorizzando *l'entrepreneurship education*, un'educazione che guarda al domani.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Baschiera, B., Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*. 13, 1, 297-318.
- Barrows H.S., Tamblyn R. M. (1980). *Problem-based learning in medical education*. New York: Springer Publishing Company.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Costa, M., Strano, A. (2018). *Boosting entrepreneurship capability in work transitions*. In V. Boffo, M. Fedeli (a cura di). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press (pp. 389-398).
- Deakin Crick, R., Stringher, C., Ren., K., (2014) (Eds). *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*. New Yor: Routledge.
- Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: a streamlined conception. *Teaching Philosophy*. 14 (1), 5-25.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: reflection and perspective part 1. *Inquiry: Critical Thinking Cross the Disciplines*, 26(1), 1-65.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: a streamlined conception. In M. Davies, R. Barnett (Eds). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. New York: Palgrave Macmillan (31-47).
- European Commission (2010). *Comunicazione della Commissione Europea 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3.3.2010 COM(2010) 2020 definitivo.

- European Commission (2014). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- European Commission (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success, A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission (2016a), *PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*. Available at: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015-eu-policy-note\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015-eu-policy-note_en.pdf)
- European Commission (2016b), *Education and Training Monitor*. Available at: [http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf)
- European Commission (2016c). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission (2016d). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Bruxelles. Available at: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/135EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf)
- European Commission (2017), *Digital Scoreboard 2017 (Quadro di valutazione digitale 2017)*. Available at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-scoreboard>
- Ito, J., Howe J. (2017). *Al passo col futuro. Come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo*. Milano: Egea.
- Jones, B., Iredale, N. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education & Training*, 52(1), 7-19.
- Jones, B., Iredale, N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 34-50.
- Lackéus M. (2015). *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. Parigi: OECD.
- Margiotta, U. (2016). Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"? *Scienze e Ricerche*. 23, 15-17.
- McTighe, J., Wiggins, G., (2004). *Fare progettazione: la "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Moreland N. (2006). *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. York: The Higher Education Academy.
- Morselli, D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione. *Formazione & Insegnamento*. 14, 2, 173-186 .
- Morselli, D., Costa, M. (2015). Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità., *RICERCAZIONE*, 7, 2, 111-124.
- Morselli, D., Costa, M., Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*, 12, 333-348.
- Kirby, D.A. (2004). Entrepreneurship education can business schools meet the challenge. *«Education + Training»*, 46, 510-519.
- OCSE (2016). *Risultati dell'indagine PISA 2015*. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Piazza R. (2015). Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa. *Entrepreneurship Education, Initiative Guidance. Pedagogia oggi*. 1, 72-90.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018. (2018/C 189/01)

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bas; trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli. 2006.
- Striano, M., Capobianco, R., Petitti, M. R. (2018). Il pensiero critico e le competenze per l'apprendimento permanente. In F. Piro, L. M. Sicca, P. Maturi, M. Squillante, M. Striano (Eds.). *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università*. Napoli: Editoriale Scientifica (27-81).
- Tessaro, F. (2014). *Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests?* in *Formazione & Insegnamento*. XII, 77-88.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.

## ALLEGATO 1

### Unità d'apprendimento

Denominazione	NASCITA DELLA POLISPORTIVA "TERRA DI LAVORO SNC"	
<p><b>Competenze mirate</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Assi culturali</b></li> <li>- <b>Competenze di cittadinanza</b></li> <li>- <b>Competenza imprenditoriale (Raccomandazione europea maggio 2018)</b></li> </ul>	<p><b>Asse dei linguaggi</b></p> <p>L1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.</p> <p>1.1 Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale/scritto, anche in lingua straniera.</p> <p>1.2 Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati.</p> <p>1.3 Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale/scritto.</p> <p>1.4 Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista.</p> <p>L2. Utilizzo di dizionari, anche in forma multimediale, per la predisposizione di glossari tematici specifici.</p> <p><b>Asse storico sociale</b></p> <p>SS3 Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico alla base di un'idea imprenditoriale.</p> <p>SS4 Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali, e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.</p> <p><b>Asse tecnico professionalizzante</b></p> <p>TP1 Orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.</p> <p>TP2 Interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi con riferimento alle diverse tipologie di imprese.</p> <p>TP3 Utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa, per realizzare attività comunicative con riferimento a differenti contesti.</p> <p><b>Competenze di cittadinanza</b></p> <p>C1 – Progettare.</p> <p>C2 – Comunicare.</p> <p>C4 - Acquisire ed interpretare le informazioni.</p> <p><b>Competenza imprenditoriale</b></p> <p>Fronteggiare incertezza/superamento della crisi</p> <p>Creatività</p> <p>Sapersi motivare</p> <p>Autonomia/Prendere le iniziative</p> <p>Lavorare in gruppo</p> <p>Autovalutazione</p>	
<b>Abilità</b>	<b>Conoscenze</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificare i diversi processi e le dinamiche organizzative in funzione di strategie aziendali date.</li> <li>- Riconoscere l'assetto strutturale di un'impresa attraverso l'analisi dei suoi organigrammi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria e principi di organizzazione aziendale.</li> <li>- Modelli organizzativi nelle diverse tipologie di aziende.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere ed analizzare le diverse fasi di costituzione, gestione e promozione delle Società Sportive e i principali documenti che le caratterizzano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Norme, documentazione, aziende ed enti a supporto degli operatori sportivi.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare codici e tecniche di comunicazione funzionali a contesti interni ed esterni all'azienda.</li> <li>- Riconoscere e rappresentare l'architettura di un sistema informativo aziendale.</li> <li>- Elaborare piani di comunicazione integrata rivolti ai differenti soggetti interessati.</li> <li>- Utilizzare lessico e fraseologia specifici di settore, anche in lingua straniera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalità, concetti e tipologie della comunicazione d'impresa, anche nel settore sportivo.</li> <li>- Architettura del sistema informativo aziendale. Il Marketing come strumento di promozione delle attività sportive.</li> <li>- Modelli, strumenti e forme di comunicazione aziendale integrata.</li> <li>- Lessico e fraseologia specifici di settore anche in lingua straniera.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrivere in maniera semplice esperienze, impressioni, eventi e progetti relativi ad ambiti di lavoro.</li> <li>- Utilizzare appropriate strategie ai fini della comprensione globale di testi chiari di relativa lunghezza e complessità, scritti, orali o multimediali, riguardanti il progetto.</li> <li>- Produrre testi brevi, semplici e coerenti sull'UDA, con scelte lessicali sintattiche appropriate.</li> <li>- Utilizzare i dizionari monolingue e bilingue, compresi quelli multimediali.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strategie per la comprensione globale e selettiva di testi non complessi, scritti, orali e multimediali, riguardanti argomenti inerenti il settore sportivo.</li> <li>- Principali tipologie testuali, comprese quelle tecnico-professionali, loro caratteristiche e modalità per assicurare coerenza e coesione al discorso.</li> <li>- Lessico e fraseologia idiomatica relativi al progetto; varietà espressive e di registro.</li> <li>- Tecniche d'uso dei dizionari, mono e bilingue, anche settoriali, multimediali e in rete.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reperire la documentazione relativa all'aspetto economico di alcune realtà sportive del territorio ed elaborarne i contenuti in funzione di specifici obiettivi.</li> <li>- Riconoscere le diverse tipologie di sviluppo economico sul territorio</li> <li>- Ricerare e descrivere le caratteristiche di elementi conoscitivi dei mercati di beni o servizi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema economico locale.</li> </ul>
<b>Compito - prodotto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintesi informativa su alcune realtà sportive imprenditoriali del territorio.</li> <li>- Presentazione della documentazione sulle realtà analizzate.</li> <li>- Realizzazione di un piccolo opuscolo sulle attività ed iniziative offerte ai propri iscritti dalla Polisportiva, società sportiva in nome collettivo ipotetica, da utilizzare per promuovere la società nel territorio circostante.</li> </ul>
<b>Utenti destinatari</b>	Studenti della classe 4° sezione C Istituto Tecnico Commerciale "Amministrazione Finanza e Marketing" (A.F.M.) ad Indirizzo Sportivo
<b>Prerequisiti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza delle diverse tipologie di aziende e delle principali strutture organizzative.</li> <li>- Capacità di raccogliere dati.</li> <li>- Capacità di utilizzare strumenti digitali.</li> <li>- Conoscenza di un linguaggio specifico di base economico-aziendale.</li> </ul>
<b>Fase di applicazione</b>	Da Novembre 2018 a Marzo 2019
<b>Tempi</b>	40 ore
<b>Esperienze attivate</b>	Visita presso la sede di una Società Sportiva del territorio. (La <i>Casertana Football Club</i> , meglio nota come <i>Casertana</i> , società calcistica italiana con sede nella città di Caserta, che milita in Serie C, terzo livello del campionato italiano di calcio).
<b>Metodologia</b>	Lezione frontale. Attività di laboratorio. Lavoro di gruppo. Lavoro individuale. Ricerca guidata. Lezione interattiva.
<b>Risorse umane interne esterne</b>	<b>Interne:</b> Coordinatore di classe. Docenti di Italiano, di Economia Aziendale, di Diritto, di Lingue straniere (Inglese, Francese), di Informatica, di Matematica Assistente tecnico di laboratorio <b>Esterne:</b> Dirigenti e/o personale della Società Sportiva.
<b>Strumenti</b>	Testi scolastici, manuali, Internet, riviste specializzate, materiale digitale. Schede di lavoro (tabelle, grafici, ...). Laboratorio informatico.

<b>Valutazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valutazione in itinere (fasi UdA): osservazione dei comportamenti individuali / di gruppo ed esame dei lavori rilevanti individuati nell'UdA</li> <li>• Valutazione finale: <ul style="list-style-type: none"> <li>- valutazione del prodotto dell'UDA;</li> <li>- rispetto dei tempi;</li> <li>- precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie;</li> <li>- ricerca e gestione delle informazioni;</li> <li>- relazioni con i formatori e le altre figure adulte;</li> <li>- capacità comunicative ed espressive;</li> <li>- uso del linguaggio tecnico – professionale anche in lingua straniera;</li> <li>- capacità logiche e critiche;</li> <li>- capacità di utilizzare le conoscenze acquisite;</li> <li>- creatività;</li> <li>- autovalutazione.</li> </ul> </li> </ul>
--------------------	--

### PIANO DI LAVORO UDA: ARTICOLAZIONE DELLE FASI

Fasi	Attività	Strumenti	Esiti	Tempi	Valutazione
<b>0</b>	Il docente referente presenta l'attività formativa: obiettivi, apprendimenti, tempi, fasi, compiti, risorse umane e materiali, criteri di valutazione. Gli alunni coinvolti nell'attività formativa: condividono il progetto, propongono idee, comprendono la consegna in riferimento al prodotto.	Aula	Chiarezza dei compiti e dell'impegno richiesti dal progetto.	<b>1 ora</b> <b>Curricolare</b> Docente di Economia Aziendale	Interesse
<b>1</b>	Verifica dei prerequisiti: utilizzo di un linguaggio specifico di base economico-aziendale; capacità di rapportare l'impresa sportiva al sistema economico locale.	Aula	Accertamento conoscenze, abilità, competenze in ingresso.	<b>1ora</b> <b>Curricolare</b> Docente di Economia Aziendale	Livello di competenze
<b>2</b>	Gli allievi guidati dai docenti: - Scelgono le tematiche da sviluppare per realizzare i prodotti finali; - Formano i gruppi intorno alle tematiche affrontate; - Ricercano informazioni e dati inerenti la diffusione di Società Sportive nel sistema economico locale (caratteristiche e tipologia di aziende, distribuzione geografica, target utenti, concorrenza, ecc...) e le procedure e le modalità di costituzione e avvio di tali Società; - Preparano le domande da porre nella visita presso la sede della Società Sportiva.	Rete Internet, LIM, mass media, stampa, televisione, ecc. testi scolastici, banche dati.	Ricerca delle informazioni. Trasferimento delle conoscenze acquisite in situazioni reali. Verbal di gruppo.	<b>8 ore</b> <b>Curricolari</b> Docente di Italiano (1h) Docente di Economia Aziendale (1h) Docente di Diritto (2h) Docenti di Lingue straniere (Inglese, (1h) Francese (1h)) Docente di Informatica (1h) Docente di Matematica (1h)	Interesse. Creatività. Curiosità. Relazione con i formatori. Capacità di lavorare in gruppo. Capacità di applicare le conoscenze acquisite in situazioni reali. Capacità di ricercare le informazioni.

3	Visita alla sede della Società Sportiva. Gli studenti acquisiscono informazioni sull'organizzazione e le varie attività svolte dalla Società Sportiva, formulano domande e registrano le informazioni raccolte.	Sede della Società Sportiva. Interviste.	Si informano sulla modulistica	<b>5 ore Curricolari</b> Docente di Economia Aziendale (3h) Docente di Diritto (2h)	Interesse. Creatività. Curiosità. Relazione con esperti.
4	Gli alunni, suddivisi in gruppi, rielaborano le attività svolte nelle fasi precedenti, analizzano e rappresentano i dati, progettano la formalizzazione del prodotto guidati dai docenti, realizzano le relazioni in formato cartaceo.	Materiale digitale, rete internet, banche dati, computer, aula, Lim, laboratorio di informatica, docenti.	Pianificazione delle attività; analisi e rappresentazione dei dati; selezione ed analisi delle informazioni atte alla realizzazione dei prodotti richiesti.	<b>24 ore Curricolari</b> Docente di Italiano (3h) Docente di Economia Aziendale (4h) Docente di Diritto (4h) Docenti di Lingue straniere (Inglese, (3h) Francese (3h)) Docente di Informatica (4h) Docente di Matematica (3h)	Docenti coinvolti nel progetto, seguono le fasi della realizzazione del prodotto.
5	Gli alunni presentano il prodotto finale	Video-proiettore Computer Sala riunioni	Presentazione del prodotto realizzato	<b>1 ora Curricolare</b>	Capacità comunicative nella lingua italiana, inglese e francese. Capacità di utilizzare il linguaggio tecnico specifico.

**DIARIO DI BORDO dello studente**

Descrivi il percorso generale dell'attività.  
Indica come il gruppo ha svolto il compito e cosa hai fatto tu.  
Indica quali crisi hai dovuto affrontare e come le hai risolte.  
Che cosa hai imparato da questa unità di apprendimento.  
Come valuti il lavoro da te svolto.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO			
INDICATORI		DESCRIPTORI	LIVELLI
Documenti prodotti: relazione individuale, completezza, pertinenza.	Liv 4	La documentazione è completa in tutte le parti e le informazioni sono utili e pertinenti a sviluppare la consegna, è personale.	
	Liv 3	La documentazione contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro.	
	Liv 2	La documentazione contiene le parti e le informazioni di base necessarie a sviluppare la consegna.	
	Liv 1	La documentazione presenta lacune circa la completezza e la pertinenza, le parti e le informazioni non sono collegate.	
Opuscolo, relazione e glossario	Liv 4	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili, frutto anche di una ricerca personale, la qualità delle rappresentazioni multimediali, il design sullo schermo, l'organizzazione dei contenuti sono eccellenti.	
	Liv 3	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili, l'organizzazione dei contenuti è buona.	
	Liv 2	Il prodotto manca di alcune parti e di informazioni utili, l'organizzazione dei contenuti sono accettabili.	
	Liv 1	Il prodotto manca di diverse parti e di informazioni necessarie, l'organizzazione dei contenuti sono scadenti.	
Prodotto Presentazione	Liv 4	L'esposizione è chiara, coerente ed appropriata, oltre che sostenuta da spunti personali efficaci. Utilizza un linguaggio tecnico-professionale ricco ed appropriato.	
	Liv 3	L'esposizione orale è chiara, coerente ed appropriata sul piano lessicale, anche se non particolarmente ricca di spunti personali. Utilizza un linguaggio tecnico-professionale adeguato.	
	Liv 2	L'esposizione orale è lineare ma riferisce in modo sequenziale riproducendo il contenuto del prodotto. Utilizza un linguaggio tecnico-professionale non sempre appropriato.	
	Liv 1	L'esposizione è faticosa, il lessico è povero. Utilizza un linguaggio tecnico-professionale non appropriato.	

Rispetto dei tempi	Liv 4	Il periodo necessario per la realizzazione è conforme a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione
	Liv 3	Il periodo necessario per la realizzazione è di poco più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace – se pur lento - il tempo a disposizione.
	Liv 1-2	Il periodo necessario per la realizzazione è più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha disperso il tempo a disposizione.
Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	Liv 4	Usa strumenti e tecnologie con precisione, destrezza e efficienza. Trova soluzione ai problemi tecnici, unendo manualità, spirito pratico ad intuizione
	Liv 3	Usa strumenti e tecnologie con discreta precisione e destrezza. Trova soluzione ad alcuni problemi tecnici con discreta manualità, spirito pratico e discreta intuizione
	Liv 2	Usa strumenti e tecnologie al minimo delle loro potenzialità
	Liv 1	Utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato

INDICATORI	DESCRITTORI	LIVELLI
Superamento delle crisi	Liv 4	L'allievo si trova a suo agio di fronte alle crisi ed è in grado di scegliere tra più strategie quella più adeguata e stimolante dal punto di vista degli apprendimenti.
	Liv 3	L'allievo è in grado di affrontare le crisi con una strategia di richiesta di aiuto e di intervento attivo.
	Liv 2	Nei confronti delle crisi l'allievo mette in atto alcune strategie minime per tentare di superare le difficoltà.
	Liv 1	Nei confronti delle crisi l'allievo entra in confusione e chiede aiuto agli altri delegando a loro la risposta.
Creatività	Liv 4	Elabora nuove connessioni tra pensieri e oggetti, innova in modo personale il processo di lavoro, realizza produzioni originali.
	Liv 3	Trova qualche nuova connessione tra pensieri e oggetti e apporta qualche contributo personale al processo di lavoro, realizza produzioni abbastanza originali.
	Liv 2	L'allievo propone connessioni consuete tra pensieri e oggetti, dà scarsi contributi personali e originali al processo di lavoro e nel prodotto.
	Liv 1	L'allievo non esprime nel processo di lavoro alcun elemento di creatività.

Autovalutazione	Liv 4	L'allievo dimostra di procedere con una costante attenzione valutativa del proprio lavoro e mira al suo miglioramento continuativo.	
	Liv 3	L'allievo è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni.	
	Liv 2	L'allievo svolge in maniera minimale la valutazione del suo lavoro e gli interventi di correzione.	
	Liv 1	La valutazione del lavoro avviene in modo lacunoso.	
Motivazione	Liv 4	Ha una forte motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Si lancia alla ricerca di informazioni, alla ricerca di dati ed elementi che caratterizzano il problema. Pone domande.	
	Liv 3	Ha una buona motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Ricerca informazioni, dati ed elementi che caratterizzano il problema.	
	Liv 2	Ha una motivazione minima all' esplorazione del compito. Solo se sollecitato ricerca dati ed elementi che caratterizzano il problema.	
	Liv 1	Sembra non avere motivazione all' esplorazione del compito.	
Autonomia	Liv 4	È completamente autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni, anche in situazioni nuove. È di supporto agli altri in tutte le situazioni.	
	Liv 3	È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni. È di supporto agli altri.	
	Liv 2	Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni ed abbisogna spesso di spiegazioni integrative e di guida.	
	Liv 1	Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni e procede con fatica solo se supportato.	
Lavoro cooperativo	Liv 4	Il gruppo ha lavorato in modo cooperativo e ha creato un'ottima interdipendenza positiva tra i suoi componenti.	
	Liv 3	Il gruppo ha lavorato in modo cooperativo e ha raggiunto una buona interdipendenza positiva tra i suoi membri.	
	Liv 2	Il gruppo ha lavorato in maniera cooperativa, anche se non si è instaurata una piena interdipendenza positiva tra i suoi membri.	
	Liv 1	Il gruppo non ha lavorato in modo cooperativo e non si è creata interdipendenza positiva tra i suoi membri.	

