



Istituto Tecnico Statale Marco Polo



Unione europea
Fondo sociale europeo



REGIONE DEL VENETO

REGIONE DEL VENETO
D.G.R. n. 1758/09 - Linea A

REPORT DI SINTESI DELLA RICERCA DOCUMENTALE

Dgr n. 1758 del 16/06/09
Fondo Sociale Europeo POR 2007-2013
Obiettivo Competitività regionale e occupazione
Direzione Regionale Lavoro
Asse IV – CAPITALE UMANO
Categoria di intervento 72

AZIONI DI SISTEMA PER LA REALIZZAZIONE DI STRUMENTI OPERATIVI A SUPPORTO DEI PROCESSI DI
RICONOSCIMENTO, VALIDAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

RVC **RETE VENETA PER LE
COMPETENZE**
Coordinamento Reti
Progetti FSE 1758

titolo progetto	INDIVIDUAZIONE, COMPARABILITA' E TRASFERIMENTO DELLE COMPETENZE IN SISTEMA EDUCATIVO INTEGRATO: DESCRIVERE E VALUTARE I PERCORSI SCOLASTICI	titolo documento	REPORT DI SINTESI DELLA RICERCA DOCUMENTALE
capofila progetto	ITPACLE MARCO POLO	autori documento	Report a cura di: ANNA GRACIOTTI NICOLA MIRANDOLA LAURA PARENTI
codice progetto	Progetto FSE 3682.1.1.1758.2009		
data documento	31 MAGGIO 2010		
n. documento	1.1		
validazione	rev. 12 LUGLIO 2010 VALIDATO DAL CTS (DA RE, FERRARI, NICOLI, SALATIN, ZANCHIN)		

Report sui risultati acquisiti a conclusione della fase di ricerca e analisi buone pratiche con evidenziate le conseguenti scelte metodologiche operate per la prosecuzione del progetto

Metodologia

I progetti relativi alla rete veneta per le competenze hanno svolto la ricerca e l'analisi delle buone pratiche sulla base di una metodologia comune, caratterizzata dai seguenti elementi:

A) La ricerca documentaria si è concentrata su due *prodotti chiave*:

1. Individuare almeno un *modello di curricolo per competenze* per ogni specifico ambito/settore e/o indirizzo che possa fungere da elemento di paragone per l'elaborazione della proposta curricolare del progetto;
2. Individuare almeno un *modello di valutazione* basato sul principio della attendibilità, così da fornire suggerimenti utili per l'elaborazione delle prove esperte in riferimento alle competenze traguardo (meglio se strutturate per blocchi di competenze omogenee).

B) Si è utilizzata per tutte le ricerche e l'analisi delle buone pratiche la seguente scaletta di argomenti da considerare, avente come centro materiali effettivamente utilizzati in esperienze formative reali:

Istituzione	Va indicata l'istituzione scolastica o formativa presso cui si svolge l'attività cui si riferiscono i materiali (curricolo, valutazione) individuati Indicare anche la fascia di età per l'accesso e la durata del percorso
Titoli di studio e loro valore	Specificare i titoli di studio rilasciati al termine del percorso ed il loro valore dal punto di vista dell'assolvimento dell'obbligo, della continuità degli studi, dell'ingresso nel mondo del lavoro
Modello di curricolo	Indicare se siamo di fronte ad un curricolo per competenze (nazionale, regionale, con riferimento europeo) oppure ad un misto tra programma e curricolo
Modello didattico	Specificare: <ul style="list-style-type: none"> - il modo in cui si articola l'attività formativa (moduli, corsi, materie...), - come viene coinvolto lo studente (percorso standard, percorso personalizzato variando il quadro standard, gestione autonoma del proprio curricolo) - la connotazione prevalente dell'attività didattica (docenza frontale + verifica, laboratori tecnologici, laboratori diffusi, corsi con tesine...)
Modello valutativo	<ul style="list-style-type: none"> - Indicare in che modo viene garantita l'attendibilità della valutazione: con il portfolio, con prove standard. - Indicare come viene formulato il "valore" circa la padronanza dello studente: voti, lettere, giudizi, livelli con rubriche... - Indicare l'autorità che si fa garante della valutazione (autorità centrale, autorità locale, istituzione scolastico-formativa con accordi di rete, ente terzo specializzato)
Modello certificativo	Indicare come vengono certificate le competenze padroneggiate dagli studenti : formato, allegati e/o riscontri

C) Infine si è cercato di coordinare gli ambiti della ricerca e della rilevazione delle buone pratiche distinte per contesti e riferimenti oltre che per oggetti di interesse.

Ambiti di ricerca e motivazioni delle scelte

La rete relativa al progetto coordinato dall'Istituto Marco Polo ha approfondito i seguenti ambiti:

Ricerca: Francia, Germania, Spagna, Olanda

Analisi buone pratiche: Piemonte, Padova

Circa le motivazioni delle scelte, tenuto conto di un accordo definito entro la “rete Veneta per le competenze”, si precisa quanto segue:

- il caso della Francia – analizzato con una prospettiva peculiare concordata con le reti guidate dall'Istituto Einaudi e dall'Istituto Ruzza - rappresenta da sempre, con la Germania, un punto di riferimento indispensabile per il sistema educativo italiano, specie per la fase attuale in riferimento alle modalità con cui si passa da una concezione “frantumata” degli obiettivi educativi e formativi (sapere, saper fare, saper essere), propria della stagione degli anni '80, ad una concezione olistica e costruttiva dei risultati di apprendimento attesi definiti nella prospettiva delle competenze;
- anche il caso della Germania indica un punto di riferimento storico per il nostro Paese specie per il comparto professionalizzante (istituti tecnici, istituti professionali, cfp ed apprendistato), sulla base di una competenza del Governo federale mentre, al contrario di ciò che avviene in Italia, l'area dell'istruzione è di competenza dei Länder;
- il caso della Spagna indica un paese che, collocato in un contesto geografico simile a quello Italiano, ha voluto imprimere al proprio sistema una velocità di cambiamento piuttosto consistente, pur non riuscendo a raggiungere significativi progressi in ogni ambito sia per la difficile governance unitaria del sistema a causa delle forti tendenze autonomiste e financo separatiste, sia per la forza dei fattori storici, specie l'impostazione pedagogica dominante nel ceto insegnante;
- il caso del Piemonte indica la prospettiva di una Regione che si è molto impegnata nella direzione di una programmazione attenta alla valorizzazione dei diversi soggetti componenti il sistema educativo, istituzioni scolastiche e formative, prevedendo un sensibile ambito di delega alle province, pur manifestando difficoltà nella elaborazione di un dispositivo normativo di sistema in grado di essere punto di riferimento per il cambiamenti necessario nella fase attuale;
- il caso di Padova è indicativo dell'importanza – in un contesto policentrico e caratterizzato da una governance pluralistica – del ruolo delle reti di istituzioni scolastiche e formative per garantire la necessaria spinta innovativa al sistema e nel perseguire livelli più elevati di qualità dello stesso e inoltre rappresenta un avvio di curriculum per Unità di Apprendimento e di progettazione condivisa, da parte del Consiglio di classe, di criteri di valutazione sovradisciplinari collegati alle diverse dimensioni dell'intelligenza e riferite alle diverse UdA.

Buone prassi e caratteristiche dei materiali

Le buone prassi rilevate rappresentano un ricco “giacimento” di esperienze e di materiali, in grado di identificare

- 1) le caratteristiche peculiari ed irripetibili dei singoli sistemi indagati;

- 2) gli elementi accomunanti le diverse realtà, in grado di indicare linee guida nella definizione di un sistema di programmazione, didattica e valutazione-certificazione per competenze nel contesto Veneto.

Risultati

Francia

Il 12 luglio 2007 è stato varato “ lo zoccolo comune di conoscenze e competenze” che si riferisce alla scolarità obbligatoria ed è considerato la base indispensabile per vivere nella società contemporanea, per proseguire gli studi e su cui si andranno ad innestare gli apprendimenti nel corso di tutta la vita.

Lo zoccolo comune è costituito da sette macro “competenze” che sono definite come la combinazione di “conoscenze”, “capacità” e “attitudini”:

- padronanza della lingua francese;
- pratica di una lingua straniera moderna;
- acquisizione di una cultura matematica e scientifica;
- padronanza delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione;
- acquisizione di una cultura umanista;
- competenze sociali e civiche;
- autonomia e lo spirito di iniziativa.

Lo zoccolo comune è stato aspramente criticato sia dagli ambienti innovatori che quelli conservatori; da una parte si paventava che lo zoccolo avrebbe lasciato i ragazzi ad un livello di base, dall’altra si temeva l’inaccessibilità per molti alunni, considerato che le competenze che lo costituiscono sono tali da non poter essere considerate indispensabili.

Germania

In Germania, il curriculum del livello obbligatorio di istruzione è stato organizzato sulla base di competenze che, insieme a conoscenze, capacità e abilità, rappresentano gli obiettivi educativi di base del sistema educativo.

I Länder, nell’ambito della Conferenza Permanente, hanno emesso delle raccomandazioni come base per le linee guida nella definizione del curriculum da sviluppare nei rispettivi contesti ‘regionali’.

Nel curriculum del livello secondario inferiore (Gymnasium, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule), le competenze che gli alunni devono acquisire sono, invece, maggiormente legate alle singole discipline e si suddividono all’interno delle stesse in competenze disciplinari, metodologiche, individuali e sociali.

Per assicurare la qualità del sistema educativo tedesco a livello nazionale, nel 2004 la Conferenza Permanente dei Ministri dell’Educazione dei Länder ha sviluppato degli standard educativi (Bildungsstandards), obbligatori per tutti i Länder.

In particolare, negli anni 2003 e 2004, i Ministri dell’Educazione dei Länder hanno concordato standard educativi a tre livelli: a livello primario per le discipline tedesco e matematica e a livello secondario inferiore per le discipline tedesco, matematica e prima lingua straniera. Ulteriori standard sono in corso di definizione.

I Bildungsstandards realizzano le aspettative formulate dagli obiettivi educativi, nella misura in cui stabiliscono quali competenze devono avere acquisito gli alunni/studenti, in un momento preciso del loro percorso educativo

L’ammissione ai corsi di formazione professionale di livello secondario superiore si basa sui certificati e le qualifiche acquisite al termine del livello secondario inferiore. A seconda degli

obiettivi professionali, la formazione, Berufsfachschulen, impone ai suoi alunni di avere una Hauptschulabschluss o un Schulabschluss Mittlerer.

L'ammissione ai corsi di formazione professionale di livello secondario superiore si basa sui certificati e le qualifiche acquisite al termine del livello secondario inferiore. A seconda degli obiettivi professionali, la formazione, Berufsfachschulen, impone ai suoi alunni di avere una Hauptschulabschluss o un Schulabschluss Mittlerer.

Come regola generale, la Fachoberschule richiede un Schulabschluss Mittlerer. Il Gymnasium Berufliches o Fachgymnasium richiede un Schulabschluss Mittlerer. Gli studenti che lo hanno conseguito soddisfano i requisiti per essere ammessi alla Oberstufe gymnasiale o una qualifica equivalente. Non ci sono altri prerequisiti formali per l'ammissione al sistema duale, la formazione nel sistema duale è generalmente aperto a tutti

Spagna

La maggior parte delle scuole in Spagna comprende percorsi di diverso tipo, dalla ESO al Bachillerato alla Formazione professionale di Grado medio o alla cosiddetta Garanzia Sociale, un percorso molto simile alla nostra formazione professionale. L'organizzazione e i curricoli sono descritti nella normativa di riferimento (regi decreti e ordinanze), dove si trova anche la declinazione delle competenze.

Il percorso del Baccellierato dall'anno scolastico 2008/2009 si compone di 3 indirizzi: arte, scienze e tecnologia, scienze umane e sociali.

Il Baccellierato prevede materie comuni, materie di area specifiche di ogni indirizzo e materie opzionali. Il curriculum di base, stabilito a livello nazionale per il 55-65%, viene poi adattato a livello locale dalle singole Comunità Autonome. Le materie comuni del primo anno sono: scienze del mondo contemporaneo; educazione fisica; filosofia e cittadinanza. Le materie comuni del secondo anno sono: storia della filosofia; storia spagnola; lingua e letteratura spagnola; lingua e letteratura co-ufficiale della Comunità Autonoma (se esiste); lingua straniera. Nel corso del Baccellierato, gli studenti devono scegliere un minimo di 6 materie fra quelle specifiche dell'indirizzo scelto.

La formazione professionale di grado medio, è organizzata in 68 cicli formativi che coprono 22 settori professionali. I cicli sono organizzati in moduli professionali di 2 tipi: quelli associati a singole unità di competenze (molto specifici) e quelli che prevedono l'acquisizione di abilità trasversali, essenziali per le competenze previste dal singolo ciclo formativo.

I moduli hanno una durata diversa, che va da 1.300 a 2.000 ore, e devono prevedere parti teoriche e pratiche, compresa un'esperienza sul luogo di lavoro, della durata di 300-700 ore.

Olanda

Il sistema scolastico dei Paesi Bassi o Olanda – Paese molto attento all'istruzione dei cittadini in chiave internazionale, tanto che ormai i documenti ufficiali sono per lo più in inglese – sta a buon diritto in cima alle statistiche internazionali in tema di qualità ed offerta d'istruzione e ricerca. Infatti esso è simile a quello dei paesi scandinavi come quello norvegese e quello svedese e prevede un'istruzione obbligatoria multilivello di 12 anni che si articola nella Scuola Primaria, a partire da 4 anni e nella Scuola Secondaria, dai 12 anni in su. Il moderno e rinomato sistema scolastico olandese, per taluni aspetti succedaneo a quelli celebrati - che stanno in cima alle statistiche internazionali in tema di qualità ed offerta d'istruzione e ricerca - dei paesi scandinavi, prevede un'istruzione obbligatoria di 12 anni, dai 4 ai 16 anni d'età. Il sistema si distingue nella Scuola Primaria-elementare (Basisonderwijs oppure Bao, sbao) che va dai 4 ai 12 anni e nella Scuola Secondaria-superiore (Voortgezet onderwijs) che va dai 12 ai 18 anni. Sono inoltre previsti dei corsi professionali i quali consentono d'intraprendere una professione ovvero di accedere agli studi universitari. Il sistema superiore comprende l'istruzione universitaria (WOWetenschappelijk Onderwijs) e l'istruzione superiore professionale (HBO Hoger Beroepsonderwijs) che viene impartita nelle Hogescholen. La scuola primaria e elementare olandese inizia a 4 anni e viene

chiamata Basisonderwijs o semplicemente Bao. Questa scuola di base elementare prevede 8 livelli, dal Groep 1 sino al Groep 8. L'obbligatorietà scolastica olandese inizia dal secondo livello e pertanto all'età di 5 anni.

Gli insegnamenti si basano su dei livelli di Groep, come scrivere e leggere, o, più avanti, con l'apprendimento di una lingua straniera, principalmente la lingua semiufficiale accanto all'olandese, cioè l'inglese. Al termine dell'ottavo e ultimo livello, in genere all'età di 12 anni, l'alunno dovrà sostenere un Citotoets, un esame con cui si apprende il migliore corso di studi successivo (Voortgezet Onderwijs) a cui lo studente risulta essere più idoneo.

Scelte metodologiche

Il lavoro di ricerca svolto, tuttavia, conferma quanto sta emergendo nella letteratura specialistica in tema di ricerca sociale e programmazione dei sistemi di servizi. Ci si riferisce alla difficoltà di verificare il valore o "bontà" e quindi di predire la trasferibilità in termini di efficacia di un modello presso un nuovo contesto di applicazione.

Anche disponendo di indicatori relativi alla capacità del modello di promuovere cambiamenti duraturi, di creare reti e sinergie, di produrre innovazioni rispetto all'esistente, di innescare processi virtuosi e di incidere nella customer satisfaction, non è sempre semplice stabilire se un modello realizzato in un contesto sia in grado di riproporre i medesimi effetti positivi in un altro.

Probabilmente lo stato della ricerca e anche delle pratiche di innovazione in tema di apprendimento per competenze sono ancora ad un livello troppo precoce per consentire confronti risolutivi tra realtà diverse.

Consapevoli di questo e disponendo comunque nella realtà veneta di un patrimonio di buone pratiche avviato da alcuni anni, si è ritenuto di valorizzare la gran mole di documenti raccolti nell'ambito della ricerca soprattutto nella prospettiva di elementi accomunanti e di criteri di riferimento per la delineazione delle linee guida per la definizione di un modello ad un tempo riflessivo ed originale riferito al contesto Veneto.

Nella redazione delle Linee Guida, si è quindi centrata l'attenzione su:

- la definizione di un modello di didattica per competenze che valorizzi l'autonomia e la responsabilità dello studente nella costruzione della propria formazione;
- la definizione di un curriculum fortemente integrato, che superi la frammentazione tipica delle discipline per perseguire un "sapere agito", in cui la persona sia in grado di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e metodologiche per gestire situazioni e risolvere problemi concreti in tutti i contesti d'esperienza. Questa scelta trova ampio conforto nelle esperienze straniere indagate, in particolare la Francia, in particolare per quanto riguarda l'attenzione posta alle competenze di tipo civico e sociale;
- la valorizzazione delle sinergie che partono dal territorio, dalle reti di scuole, dalle intese con le rappresentanze del mondo del lavoro per la costruzione di un modello condiviso "dal basso", che si fonda sulla condivisione dei linguaggi e delle pratiche didattiche; in tal senso le linee guida hanno tratto larga ispirazione dall'esperienza già attiva nelle province venete;
- la definizione di un modello in grado di garantire la comunicabilità dei risultati di apprendimento tra diversi ordini di scuola, tra canali diversi di istruzione e formazione, tra mondo dell'istruzione e della formazione e mondo del lavoro. Le Linee guida si propongono quindi di fondare un modello di descrizione, realizzazione, valutazione, certificazione delle competenze non solo in grado di far comunicare le diverse istituzioni nella pratica quotidiana presente, ma anche di costituire un possibile punto di riferimento per futuri assetti organizzativi e ordinamentali dove siano sempre più stretti le sinergie e gli scambi tra tipologie diverse di istruzione e formazione e tra scuola e mondo del lavoro, tra istruzione formale e non formale. In tal senso le esperienze tedesche e olandesi hanno costituito un utile terreno di confronto

soprattutto per quanto riguarda il decentramento delle competenze e l'organizzazione della formazione tecnica e professionale, anche se entrambi i modelli sono piuttosto distanti quello italiano e di difficile confrontabilità.

I dati della ricerca hanno fornito elementi di utile confronto e di "conforto" per le tesi che nelle Linee Guida si andavano delineando, in particolare per quanto riguarda la centralità dello studente nel processo di apprendimento, l'integrazione del curriculum e la necessità della trasparenza e comunicabilità dei risultati di apprendimento tra contesti diversi.

Le esperienze internazionali analizzate – riferite a contesti notevolmente differenti - hanno consentito comunque di mettere a fuoco alcune questioni relative al modello di intervento relativo alla seconda parte del progetto, quella in cui si svolgerà un'esperienza di didattica per competenze ed una valutazione "autentica" nella falsariga della "prova esperta".

Le questioni sono:

- 1) *Modello pedagogico*: si tratta di delineare un legame tra una didattica delle competenze realizzata in modo sistematico, sulla base di una struttura definita da un curriculum organico, ed un approccio di valutazione in grado di porre ad oggetto evidenze capaci di intercettare i fattori centrali della padronanza della persona. Tale legame può essere definito tramite l'individuazione di un ambito di riferimento, costituito da un'unità di apprendimento e relativa prova di valutazione (a sua volta riferita ad una prestazione reale e significativa) in grado di collegare competenze appartenenti a competenze culturali, professionali e trasversali o metodologiche/etico-sociali. In questo modo è possibile individuare un rapporto di coerenza fra il momento didattico e quello valutativo.
- 2) *Modello valutativo*: le rilevazioni svolte suggeriscono la possibilità di scelta fra tre soluzioni differenti:
 - un approccio centrato su una valutazione puntuale, riferita ad una specifica competenza tra quelle indicate dai traguardi formativi, e realizzato tramite una prova standard – orientata al modello Ocse-Pisa – enfatizzando la prospettiva della dotazione di un profilo di cittadinanza europea;
 - un approccio centrato su una valutazione "autentica", centrata su un compito-problema in grado di intercettare più abilità/conoscenze contemporaneamente, entro una struttura agita ovvero sensata, reale e mirata ad un risultato dotato di valore;
 - un approccio centrato su una valutazione "obiettiva" riferita a prove a risposta multipla, validate preventivamente così da garantire la possibilità, ripetute fra più classi, di garantire una comparabilità statistica e quindi poter inferire riflessioni relativamente al rapporto tra – da un lato – istituzioni, classi e soggetti e – dall'altro – risultati di apprendimento.

L'idea prevalente su cui si delinea la soluzione da adottare per la seconda parte del progetto prevede l'adozione di un approccio misto tra quelli indicati, quindi in grado di porre ad oggetto della valutazione un compito-problema "autentico", con una serie di consegne e quindi di prestazioni riferiti all'intero ventaglio delle competenze di cittadinanza europea, ed infine con test mirati alla indagine circa la padronanza di saperi essenziali definiti come strategici nel progetto formativo di riferimento.