



Unione europea
Fondo sociale europeo



REGIONE DEL VENETO



**MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI**

Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE
EUGENIO BARSANTI
MECCANICA INFORMATICA
ELETTROTECNICA TERMOTECNICA

COMPETENZE IN EUROPA

1.3.1

Ricerca documentale e applicata

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

Codice del progetto:
3550/1/1/1758/2009

Titolo del progetto
COMPETENCES IN PROGRESS

RVC

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

titolo progetto	COMPETENCES IN PROGRESS	titolo documento	RICERCA DOCUMENTALE
capofila progetto	ITIS BARSANTI	autori documento	Gruppo di lavoro: Prof.ssa SANDRA MEGGIATO Arch. ALBERTO PEDRAZZOLI Prof.ssa ANTONELLA BENEDET Prof.ssa RENATA CANZIAN Coordinamento: Prof.ssa MARIA BERNARDI
codice progetto	Progetto FSE 3550.1.1.1758.2009		
data documento	31 MAGGIO 2010		
n. documento	1.3.1		
validazione	rev. 12 LUGLIO 2010 VALIDATO DAL CTS (DA RE, FERRARI, NICOLI, SALATIN, ZANCHIN)		



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



REGIONE DEL VENETO

ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE

EUGENIO BARSANTI

MECCANICA INFORMATICA Elettrotecnica
TERMOTECNICA



COMPETENZE IN EUROPA

Ricerca documentale e applicata

PARTNER DEL PROGETTO

Elenco dei partner del progetto

- | | |
|---|----------------------|
| 1. PROVINCIA DI TREVISO | Treviso |
| 2. TREVISO TECNOLOGIA | Treviso |
| 3. UNINDUSTRIA TREVISO | Treviso |
| 4. ANCE TREVISO ASSOCIAZIONE COSTRUTTORI EDILI ED AFFINI DELLA PROVINCIA DI TREVISO | Treviso |
| 5. ISSS "CARLO ANTI" | Villafranca (VR) |
| 6. ITCGS "J. SANSOVINO" | Oderzo (TV) |
| 7. ISTITUTO "CAVANIS" | Possagno (TV) |
| 8. IPSSCTP "C. ROSSELLI" | Castelfranco V. (TV) |
| 9. IPSIA "G. MARCHESINI" | Rovigo |
| 10. ITIS "MAX PLANCK" | Villorba (TV) |
| 11. CFPME - CENTRO FORMAZIONE PROFESSIONALE MAESTRANZE EDILI | Belluno |
| 12. LICEO "MARIA ASSUNTA" | Castelfranco V. (TV) |
| 13. ISTITUTO MAGISTRALE STATALE "DUCA DEGLI ABRUZZI" | Treviso |

14. IPSA "A. BRUSTOLON"	Belluno
15. ITIS "GIROLAMO SEGATO"	Belluno
16. CTP "FONDAZIONE OPERA MONTEGRAPPA"	Fonte (TV)
17. CTP ASOLO - RETE DEI CTP DELLA PROVINCIA DI TREVISO	Asolo (TV)
18. ISS "GIUSEPPE VERDI"	Valdobbiadene (TV)
19. ISTITUTO TECNICO STATALE "V. VOLTERRA"	S.Donà di Piave (VE)
20. IPSIA "PITTONI"	Conegliano (TV)
21. ITIS "NEGRELLI"	Belluno
22. ITCG "MARTINI"	Castelfranco V. (TV)
23. ENTE NAZIONALE CANOSSIANO	Feltre
24. CFP "ASSOCIAZIONE LEPIDO ROCCO"	Oderzo
25. IPSIA "CARLO SCARPA"	Montebelluna (TV)
26. IPSIA "GALILEO GALILEI"	Castelfranco V. (TV)
27. IPSC "T. CATULLO"	Belluno
28. SCUOLA PROFESSIONALE PER I LAVORATORI EDILI ED AFFINI DELLA PROVINCIA DI TREVISO	Treviso
29. LICEO GINNASIO DI STATO "GIORGIONE"	Castelfranco V. (TV)
30. IIS "ENRICO FERMI"	Belluno
31. TEXA S.p.A.	Monastier (TV)
32. ITIS "FERMI"	Treviso
33. IPSIA "ANDREA SCOTTON"	Breganze (VI)
34. VEGA SYSTEMS (S.p.A.)	Treviso
35. Studio Massimo Rossetti	S.Pietro di Feletto (TV)



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



REGIONE DEL VENETO

ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE

EUGENIO BARSANTI

MECCANICA INFORMATICA Elettrotecnica
TERMOTECNICA



1

COMPETENZE IN EUROPA

Ricerca documentale e applicata

PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

Prof.ssa MARIA BERNARDI

Ricerca documentale e applicata

Obiettivi, ambiti e procedure delle ricerche

I quattro report di cui si compone la ricerca sono il prodotto di un intervento di sistema previsto dal progetto.

L'intervento si proponeva la ricognizione di alcuni significativi sistemi di descrizione, verifica, valutazione e certificazione degli apprendimenti negli ambiti dell'istruzione e della formazione professionale, attivi o in fase di costruzione ed attivazione in Italia e in altri paesi europei. La ricognizione vuole fornire indicazioni per meglio collocare nel contesto comunitario europeo le proposte operative messe a punto nello svolgimento del progetto e la loro successiva sperimentazione.

Sono stati individuati due tentativi avanzati di messa a punto di una "didattica per competenze" realizzate in Italia e due sistemi scolastici europei, scelti sulla base della loro significatività e della reperibilità della loro documentazione.

Le due esperienze italiane si riferiscono:

- ad un intervento di ricerca-azione compiuto a Treviso sulla didattica per competenze nell'ambito dell'istruzione superiore di secondo grado, in quanto si riferisce a premesse didattiche metodologiche in sintonia con il progetto;
- all'esperienza compiuta in Lombardia, che vede coinvolte le rappresentanze delle imprese industriali e del terziario nel processo di innovazione e di innalzamento della qualità nel sistema dell'istruzione scolastica.

All'interno dei paesi europei, sono state scelte l'esperienza svedese e quella svizzera. Nella prima l'interesse è suscitato da un sistema ormai compiuto, che riflette l'esperienza pluriennale dei paesi anglosassoni e nordici. Nella seconda sono interessanti: l'articolazione istituzionale che considera la dialettica tra potere federale e potere cantonale; l'intreccio, che risente del sistema tedesco, tra l'istruzione e la formazione professionale e infine il fatto di essere un sistema in cui si sta completando il passaggio dalla didattica per contenuti ad una per competenze.

Le ricerche presentate nel documento hanno a supporto degli allegati che si è preferito mantenere separati per non appesantire la lettura.

Metodologia

Ogni ricerca doveva descrivere l'organizzazione istituzionale del sistema scolastico e/o formativo analizzato: specificare il tipo di titoli di studio rilasciati e la loro valenza per il proseguimento negli studi e/o per l'ingresso nel mondo del lavoro; valutare l'applicazione ai curricoli scolastici della didattica per competenze e quanto in essi sopravvive di una didattica in cui prevalgono i contenuti; analizzare i modelli didattici applicati, con particolare attenzione alle modalità con cui viene coinvolto lo studente; esaminare i modelli valutativi adottati e come ne viene garantita l'attendibilità e, infine, indicare come vengono certificate le competenze padroneggiate dagli studenti e reperire copie dell'eventuale modulistica.

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:

<i>Istituzione</i>	Indicare 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
<i>Titoli di studio e loro valore</i>	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

<i>Modello di curriculum</i>	Indicare se siamo di fronte ad un curriculum per competenze (nazionale, regionale, con riferimento europeo) oppure ad un misto tra programma e curriculum
<i>Modello didattico</i>	<p>Specificare:</p> <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 curriculum) - la connotazione prevalente dell'attività didattica (docenza frontale + verifica, laboratori tecnologici, laboratori diffusi, corsi con tesine...)
<i>Modello valutativo</i>	<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)
<i>Modello certificativo</i>	Indicare come vengono certificate le competenze padroneggiate dagli studenti : formato, allegati e/o riscontri

Sintesi dei risultati della ricerca

Nel descrivere brevemente i risultati acquisiti a conclusione della fase di ricerca con l'evidenziazione delle conseguenti scelte metodologiche, non si seguirà la scansione proposta dall'indice della ricerca ma si cercherà di tracciare un percorso che consideri i maggiori contributi individuati ai fini della prosecuzione del progetto.

Infatti l'azione progettuale complessiva di questa ricerca si innesta in un insieme di esperienze diffuse tra le scuole superiori del Trevigiano che, già dall'a.s. 2006/ 2007,

avevano affrontato il problema di come procedere all'analisi delle competenze in uscita dal quinquennio, in relazione alle mutate richieste del mondo del lavoro.

L'esperienza è stata ripetuta nel tempo e si è consolidata negli anni successivi, soprattutto come intervento di "ricerca azione" nelle esperienze di alternanza Scuola Lavoro, coordinate dall'USP di Treviso e con supporto finanziario della Regione Veneto.

Una buona parte dei docenti che hanno partecipato alla ricognizione sulle buone pratiche diffuse nel territorio, all'interno degli incontri, ha riportato questa esperienza come particolarmente significativa.

L'esperienza è stata considerata da valorizzare in quanto: affronta la questione di come analizzare le competenze secondo una rubricazione delle performances attese; articola in modo variabile il baricentro del processo d'insegnamento apprendimento tra i principali attori: sullo studente, valorizzando la sua curiosità e intraprendenza di fronte ai problemi e sviluppando perciò motivazione ad apprendere; sul docente che viene assunto come professionista in grado di personalizzare il processo d'apprendimento, di dare configurazioni di significato ai saperi essenziali e di rinnovare la didattica ordinaria, selezionando i nuclei portanti del sapere, attivando le risorse cognitive, emotive e pratiche, mobilitando gli studenti ed il contesto, introducendo alcune esperienze "straordinarie" a carattere attivo e interdisciplinare, miranti a prodotti di valore, in grado di rappresentare un'"esperienza fondamentale" per gli studenti e gli altri attori.

Questa analisi ha portato ad emersione alcune questioni che si sono tradotte in scelte metodologiche conseguenti, che sono state enunciate nelle Linee Guida per la costruzione delle rubriche di competenze:

1. Il passaggio dalle competenze indicate nei Regolamenti alla costruzione di una rubrica di competenze, con livello di dettaglio più definito sia in termini di prestazioni, sia di contesto di utilizzo, in grado di essere una guida per il lavoro del docente diventa una necessità di lavoro. Occorre perciò stabilire la conseguente associazione tra competenze da mobilitare e conoscenze e abilità. In questo caso si è deciso di predisporre un format che consentisse ai docenti di enucleare dalle conoscenze i saperi essenziali e di dettagliare le evidenze con cui si esprimono le competenze. Si tratta di evidenze che consentono un'osservazione e una rilevazione diretta della competenza in quanto sono espresse sotto forma di prestazione da parte dello studente.

2. Il passaggio dalle evidenze alla valutazione dei risultati non è sempre facile e perciò si è individuata la necessità di predisporre, già nella fase di rubricazione delle competenze, i compiti significativi che i docenti assegneranno e che sono mirati a individuare i livelli con cui si esprimono le competenze. Si è cercato in questo modo di predisporre in modo integrato un format che sia in grado di individuare accanto alle competenze e alle loro dimensioni (conoscenze e abilità) anche strumenti operativi di supporto al lavoro del docente e che ci sembrano, fra l'altro, anche utilizzabili come elementi descrittivi da inserire nei livelli previsti dall'EQF.

3. Deve essere facilitato il passaggio da una situazione che vede coinvolti pochi docenti ad una in cui i docenti del consiglio di classe dovrebbero condividere un percorso formativo comune, indipendentemente dalla disciplina d'insegnamento. La scelta che è stata adottata è stata una riorganizzazione delle competenze relative agli assi culturali, all'interno delle competenze di cittadinanza europea. In questo modo il materiale è utilizzabile da ciascun docente in quanto coinvolto nella costruzione di occasioni formative riferite a competenze. Per ovviare ad un probabile senso di smarrimento dovuto alla perplessità di "chi fa che cosa" sono state individuate le discipline o gli ambiti disciplinari prevalenti e quelli solo concorrenti.

4. Vi deve essere una cura attenta nel passaggio logico ed operativo che coglie nella concreta attività didattica la possibilità di facilitare il conseguimento di competenze. È il nodo critico perché dovrebbe coniugare "il dichiarato" con "l'agito". La soluzione che in parte era già stata indicata in progetto, ma che è stata rivista nelle sue articolazioni, è la realizzazione di unità d'apprendimento che sono un insieme di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti significativi. Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che è richiesto allo studente di mobilitare per diventare competente.

L'altra esperienza italiana che è stata riportata nel report riguarda l'insieme dei percorsi effettuati da alcuni istituti della Lombardia (prevalentemente tecnici e professionali) riuniti all'interno della rete per la Qualità della Scuola (ReQuS). Nasce da una concertazione avviata a partire dal 1992 tra l'Ufficio Scolastico Regionale, la Regione Lombardia,

l'Università e l'Assolombarda, sezione di Confindustria per la Lombardia, finalizzata a migliorare la qualità del sistema scolastico regionale, che ha trovato coronamento nell'intesa sottoscritta il 13 marzo 2009 tra il Ministero dell'Istruzione e la Regione Lombardia.

L'esperienza si è concentrata soprattutto nella riorganizzazione e qualificazione dell'offerta formativa degli istituti professionali, nella quale viene compresa oltre all'istruzione anche la formazione professionale, anticipando quanto di recente previsto dalla riorganizzazione in atto degli istituti professionali di stato. Particolare impegno è stato posto, da un lato nel redigere il repertorio delle qualifiche e dei diplomi di istruzione e formazione professionale per competenze (e quindi per abilità e conoscenze), e dall'altro nella sperimentazione di procedure per la certificazione delle competenze

Sotto la guida scientifica del prof. Umberto Vairetti si è individuato un modello per la descrizione delle competenze che presenta alcune interessanti soluzioni sia per il percorso seguito, sia per i risultati.

Assolombarda, già dal 2008, si era fatta carico di una ricognizione presso i suoi affiliati di quelle che erano le competenze effettive che le aziende riconoscevano agli studenti in uscita dal percorso quinquennale e il livello d'importanza che le aziende attribuivano alle stesse. In questo modo, per alcuni profili, sono state individuate delle "zone grigie" nella formazione: vale a dire delle competenze giudicate prioritarie dalle aziende e sottovalutate dalle scuole e viceversa. Si è cercato di individuare un modello che, tenuto conto di quanto richiesto dal mondo del lavoro definisse cosa e come possono fare le scuole. Successivamente si sono confrontati i processi tra loro classificando le prestazioni rispetto alle dimensioni del processo.

Dalla ricerca condotta da Assolombarda risulta che i giovani diplomati devono essere capaci di: *"prendere decisioni in autonomia e assumersene la responsabilità, pianificare, organizzare e tenere sotto controllo il proprio lavoro, impiegare le conoscenze, teoriche e tecniche, riconoscendone il campo d'applicazione e valutandone l'utilizzabilità, adattare il proprio comportamento alle caratteristiche del contesto, gestire le informazioni, le relazioni, i problemi."* Sono diversi i contesti e i processi tra ambiente d'apprendimento e ambiente di lavoro, ma le competenze a cui far riferimento sono le medesime. L'analisi del processo porta a quattro conclusioni importanti:

1. ogni processo si realizza in una serie di operazioni (fasi), utilizza risorse (fattori), richiede di gestire problemi e atteggiamenti (comportamenti) e pertanto il processo ha 3 dimensioni che devono essere considerate;

2. le risorse si usano, i problemi e i comportamenti si gestiscono mentre si realizzano le operazioni : le diverse dimensioni del processo sono sempre compresenti;
3. se si osserva una persona al lavoro, si nota che quasi mai essa fa una sola cosa alla volta;
4. qualsiasi processo, anche molto semplice, implica l'impiego di conoscenze.

Si propone, infine, un modello a matrice che consente di "agganciare" le prestazioni alla struttura del processo.

I prodotti delle scuole, ancora in fase di completa realizzazione, sono orientati a individuare delle situazioni d'apprendimento che, senza tralasciare alcuna delle competenze necessarie (le competenze sono un sistema) e contestualizzandole rispetto all'ambito di applicazione (ad esempio, il chimico ambientale oppure il chimico tintore), considerino le caratterizzazioni locali della domanda, integrando nel contempo i saperi specifici con le competenze chiave di cittadinanza (anch'esse descritte per prestazioni e conoscenze), raccordando le scelte metodologiche con gli indirizzi del Piano dell'Offerta Formativa delle singole scuole e tenendo presenti anche le diverse condizioni operative.

La ricerca individua il concetto di "*prestazione*" come ciò che risulta evidente di una competenza e in questo senso si collega alle "*evidenze*", concetto ripreso nel format che è stato adottato da questo progetto.

La descrizione dei processi, pur considerata valida, può avere delle difficoltà di applicazione qualora si rubrichino profili che non hanno un corrispettivo profilo professionale, come ad esempio quelli in esito ai percorsi liceali.

Tuttavia risulta d'interesse il rapporto esistente tra competenze professionali su cui la scuola insiste e la loro rilevanza per il mondo del lavoro.

Le altre due ricerche riguardano modelli europei; non si tratta più di esperienze che anticipano le richieste della Riforma legata alla particolare situazione italiana, ma di sistemi istituzionali nei quali è già definito il curriculum per competenze. Sono due casi che presentano degli aspetti di similitudine dati dal variabile intrecciarsi di competenze di organi centrali e periferici e dal percorso di formalizzazione dei curricula.

Il sistema formativo svedese rappresenta un esempio di percorso "istituzionale" di costruzione, acquisizione, documentazione e certificazione delle competenze: l'offerta formativa comprende 17 indirizzi di studio, il curriculum di ogni indirizzo è articolato in corsi

/moduli che danno accesso a crediti, per ciascun corso sono indicate le competenze da raggiungere e i relativi standard.

Occorre però precisare che in Svezia si verifica una felice integrazione tra poteri centrali e autonomie locali che ha visto in venticinque anni, tra il 1975 e il 2000, il sistema scolastico svedese cambiare volto: molte competenze sono state ridistribuite ai comuni e alle scuole; l'operazione è stata radicale al punto da smantellare quasi completamente il ministero che governava dal centro tutto il sistema scolastico. La ridistribuzione delle responsabilità d'ordine finanziario, gestionale, didattico, organizzativo in seno al sistema scolastico, l'adozione di incentivi che premiano le buone scuole o di provvedimenti coercitivi che obbligano quelle deboli a migliorarsi, l'instaurazione di forme di controllo della qualità delle prestazioni da parte degli utenti, la concorrenza tra scuole; la libertà di scelta della scuola da parte delle famiglie diventano punti cardine del sistema.

Evidentemente è un sistema che non può essere trasferito completamente in contesti diversi, ma alcune soluzioni sono estremamente interessanti.

Ad esempio è di estremo interesse l'impegno affidato allo studente di costruirsi il proprio percorso personalizzato, pur in presenza di alcune condizioni generali, tramite l'utilizzazione di un *Project work*. Intrinsecamente il *Project work* si pone come passaggio conclusivo del percorso formativo, poiché implementa la consapevolezza dell'organicità delle conoscenze e delle competenze acquisite e contribuisce a far sì che l'educazione e lo studio siano percepiti non tanto come una sequenza di discipline e moduli, bensì come un tutto coeso. Estrinsecamente il *Project work* è propedeutico alla professione, poiché le forme di lavoro orientate al progetto, la capacità di lavorare assieme ad altri e di essere intraprendenti attivando iniziative personali sono competenze richieste dai datori di lavoro.

Si tratta di una modalità di lavoro facilmente trasferibile nel nostro contesto e in alcuni casi già ampiamente sperimentata, a cui manca però il peso valutativo che gli è riconosciuto in Svezia. Infatti là esso diventa un tratto distintivo del curriculum, ha delle finalità dichiarate, degli obiettivi di competenza e dei criteri di valutazione ed incide in modo sostanzioso sulla valutazione finale.

La possibilità di agganciare le unità d'apprendimento ad un tipo di lavoro progettuale di questo tipo è particolarmente stimolante, soprattutto per gli istituti tecnici e professionali.

Semplice, essenziale, leggero come una casa di vetro, il modello svedese offre interessanti prospettive di trasferibilità, poiché le fasi di sviluppo delle competenze, dalla progettazione, alla valutazione e alla certificazione, sono delineate attraverso indicatori e

descrittori concreti, concisi e nitidi, quindi agevolmente visibili e condivisibili dai soggetti coinvolti, sia formatori che formandi.

Anche in questo senso il modello svedese ha fornito indicazioni di lavoro suggerendo soluzioni adatte alle scelte metodologiche assunte nel nostro progetto: rubriche di competenza che siano generali senza essere generiche e che consentano al docente di interpretarle secondo la propria autonomia di lavoro, mantenendo la responsabilità sugli esiti.

Anche la Svizzera si trova in una situazione in cui due amministrazioni, quella federale e quella cantonale, vantano competenze nel settore di istruzione e di formazione

Nel sistema formativo analizzato, che riguarda il Cantone Ticino, è di particolare interesse, appunto, l'articolazione nei compiti di indirizzo, di programmazione didattica e di gestione tra il potere centrale federale e il potere cantonale, che oltretutto è diversa tra il sistema scolastico e quello della formazione professionale. Mentre nel primo sistema il Cantone ha la piena e totale responsabilità e può accettare o meno gli indirizzi proposti dal potere federale, tanto che non esiste una legge federale sulla scuola ma solo tante leggi quanti sono i cantoni, nel secondo il rapporto è rovesciato e il Cantone applica le decisioni federali, adattandole alla sua realtà economica.

Altro elemento importante è l'istituzionalizzazione della possibilità di rientro nel sistema scolastico di chi ha compiuto esperienze di lavoro più o meno intrecciate con un'attività formativa, fino ad arrivare a conseguire anche titoli universitari. Questa opportunità è garantita dalla presenza di enti certificatori che vagliano le competenze richieste e consentono "i passaggi". Competenze acquisite in contesti informali possono essere valutate e riconosciute ai fini del proseguimento degli studi in contesti formali.

La didattica per competenze è ormai estesa a tutti i tipi di scuole e sono in corso di definizione, iniziando dalla scuola dell'obbligo, i relativi standard formativi. Ciò è reso possibile dalla presenza sia a livello federale che a livello cantonale dalla presenza di centri per l'innovazione didattica strettamente collegati con le università.

Si tratta di centri che forniscono formazione, valutano la sperimentazione e i percorsi innovativi, forniscono sostegno alle scuole e si occupano, su richiesta, anche della valutazione dei docenti.

Tutte queste esperienze suggeriscono alcune indicazioni di lavoro per la prosecuzione del progetto, ma anche per i decisori politici.

Si sottolinea come il rinnovamento della didattica a partire da un approccio fondato sull'acquisizione di competenze sia una condizione necessaria ma non sufficiente per il rinnovamento della scuola italiana. Occorrono anche interventi di sistema che consentano alle scuole maggiore autonomia all'interno di pratiche di accountability molto stringenti e interventi di supporto istituzionali finalizzati alla formazione e all'aggiornamento continui dei docenti.

Oltre agli spunti offerti per la prima fase del progetto e ai confronti possibili con quanto assunto nelle Linee Guida, le esperienze nazionali e internazionali analizzate – riferite a contesti notevolmente differenti - hanno consentito di mettere a fuoco anche 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 testi mirati alla indagine circa la padronanza di saperi essenziali definiti come strategici nel progetto formativo di riferimento.



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



REGIONE DEL VENETO

ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE

EUGENIO BARSANTI

MECCANICA INFORMATICA Elettrotecnica
Termotecnica



1

COMPETENZE IN EUROPA

Ricerca documentale e applicata

IL SISTEMA FORMATIVO SVEDESE

Prof.ssa SANDRA MEGGIATO

Ricerca documentale e applicata

Il sistema scolastico della Svezia: la casa di vetro delle competenze

Istituzioni

Questa ricerca riguarda il sistema educativo svedese e in particolare la scuola secondaria superiore. Le istituzioni di riferimento sono il Ministero dell'Educazione e della Ricerca e l'Agenzia Nazionale Svedese per l'Educazione (Skolverket), da tali istituzioni proviene gran parte delle fonti documentali.

Titoli di studio e loro valore

La scuola superiore svedese è frequentata dai giovani tra i 16 e i 18 anni che hanno assolto l'obbligo di istruzione¹, prevede 17 indirizzi di studio, ciascuno di durata triennale. A conclusione del corso di studi di tutti gli indirizzi è rilasciata una certificazione finale. Tutti gli indirizzi offrono una preparazione idonea alla prosecuzione degli studi o all'inserimento nella professione.

Nell'ambito della riforma scolastica, che dovrebbe essere avviata nel 2012, è prevista l'introduzione di due differenti esami, l'uno di ammissione all'università, l'altro di ammissione alla formazione professionale. Saranno ammessi alle prove d'esame gli studenti in possesso del certificato finale di scuola secondaria superiore che comprende 2500 crediti, è consentita una soglia minima di 2250 crediti.

Modello di curriculum

Il curriculum svedese, strutturato per competenze e riconducibile al modello formativo dell'Unione Europea, è regolato a livello nazionale e gestito a livello locale dalle singole istituzioni scolastiche con l'apporto delle municipalità.

Dimensione europea

La dimensione europea è data dalla convergenza con i principi della dichiarazione di Bologna³ e si riscontra nella strutturazione del curriculum in moduli finalizzati all'acquisizione di crediti⁴.

¹ L'obbligo scolastico è previsto per ragazzi di età compresa tra i 7 e i 15 anni. Per i bambini tra 0 e 6 anni è previsto un livello prescolare non obbligatorio.

² Il 13 maggio 2009 il governo svedese ha approvato un disegno di legge (Govt. Bill 08/09:199) di riforma della scuola secondaria, sottoposto successivamente al Parlamento (Riksdag). L'avvio della riforma è previsto nell'autunno 2011.

³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_it.htm - La dichiarazione di Bologna (19 giugno 1999), sottoscritta da 29 paesi allo scopo di far convergere i sistemi di insegnamento superiore in Europa, lancia il processo con lo stesso nome che si concluderà nel 2010.

Dimensione nazionale

Il curriculum nazionale è normato dal Ministero dell'educazione svedese attraverso l'*Education Act*⁵, una specie di "testo unico" nel quale sono stabilite la struttura, le finalità e gli ordinamenti delle scuole di ogni ordine e grado, le linee generali dell'istruzione obbligatoria, della scuola secondaria, delle scuole per disabili, dell'educazione per gli adulti, dell'insegnamento della lingua svedese agli stranieri, le norme per le scuole private (*independent*), i ruoli e le responsabilità delle amministrazioni locali, regionali e municipali⁶.

Nel curriculum nazionale sono definiti gli indirizzi di studio, i corsi delle materie fondamentali (*core subjects*), i corsi caratterizzanti ciascun indirizzo, il numero di crediti da conseguire a conclusione degli studi, i punteggi da conseguire nei corsi comuni, nei corsi specifici d'indirizzo e nei corsi opzionali.

Dimensione locale

Le municipalità sono responsabili della distribuzione delle risorse finanziarie alle scuole che operano all'interno del territorio comunale. La dimensione locale del sistema scolastico svedese è estesa a tre livelli: amministrazione, rendicontazione/valutazione e formazione. A livello amministrativo ogni Consiglio comunale designa uno o più consigli direttivi per amministrare le scuole nazionali. Il Consiglio municipale adotta un piano scolastico locale che indicherà com'è strutturato e gestito il sistema scolastico a livello comunale. Il piano scolastico dovrà in particolare definire quali misure il Comune intende mettere in atto per raggiungere gli obiettivi nazionali. La municipalità è tenuta a rivedere e valutare continuamente il piano⁷. I Comuni, d'intesa con le Contee, realizzano l'offerta formativa in modo tale che lo studente possa essere ammesso a determinati indirizzi del curriculum nazionale⁸.

I consigli di Contea possono elaborare un'offerta formativa locale⁹ all'interno degli indirizzi nazionali, adottando un proprio Syllabus e relativi criteri di valutazione nei seguenti ambiti: l'utilizzo delle risorse naturali, l'agricoltura, la pesca, l'economia forestale e la salute.

⁴ La dimensione europea dell'insegnamento superiore indicata dal Processo di Bologna è articolata in moduli e in un sistema di cumulo e trasferimento di crediti.

⁵ <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf>

⁶ La Svezia è suddivisa amministrativamente in 21 contee (*counties*), ciascuna delle quali comprende unità amministrative comunali (*municipalities*).

⁷ *Education Act, Ch. 1-2.*

⁸ *Education Act, Ch. 5.*

⁹ Nella Riforma attesa per il 2011 è prevista una drastica riduzione dell'offerta formativa locale: i corsi istituiti a livello locale saranno aboliti e le scuole potranno attivare l'offerta formativa solo dopo l'approvazione ministeriale, tramite dell'Agenzia nazionale dell'educazione (Skolverket).

Dimensione interna alle Istituzioni scolastiche

I dirigenti scolastici e i docenti sono responsabili del raggiungimento degli standard educativi e degli obiettivi stabiliti e valutati annualmente dal Ministero dell'educazione.

Modello didattico

Articolazione dell'attività formativa

L'offerta formativa, sintetizzata nella tabella seguente, è costituita da 17 indirizzi nazionali, per ciascuno dei quali sono previsti diversi percorsi di specializzazione che si possono intraprendere al secondo/penultimo o terzo/ultimo anno.

<i>Indirizzi nazionali di studio</i>	<i>Specializzazioni</i>
Bambini e attività ricreative	Tempo libero, Attività educative e sociali
Costruzioni	Costruzioni, Edilizia, Tinteggiatura
Elettrotecnica	Automazione, Ingegneria informatica, Elettronica, Ingegneria elettrotecnica
Energia	Gestione e manutenzione, Tecnologia marittima, Ventilazione e refrigerazione
Arte	Immagine e design, Danza, Musica, Teatro
Mezzi di trasporto	Aeronautica, Carrozzeria, Macchine, Tecnologia per autocarri, Tecnologia per automobili, Trasporti
Impresa e amministrazione	Commercio e servizi, Turismo e Viaggi
Artigianato	<i>Specializzazioni locali</i>
Alberghi e Ristorazione	Hotel, Ristorante e Servizio Catering
Industria	<i>Specializzazioni locali</i>
Alimentazione	<i>Specializzazioni locali</i>
Media	Produzione di media, Stampa
Risorse naturali	Veterinaria, Addestramento dei cavalli, Suolo, Conservazione dell'ambiente e della natura, Foresta, Giardino. <i>Specializzazioni locali</i>
Scienze naturali	Matematica e Informatica, Scienze ambientali, Scienze naturali
Salute	<i>Specializzazioni locali</i>
Scienze sociali	Economia, Cultura, Scienze sociali, Lingue
Tecnologia	Ingegneria informatica, Human and Technology, Tecnologia e imprenditorialità, Tecnologia, Ambiente e pianificazione dello spazio, Design, Viaggi e turismo virtuale. <i>Specializzazioni locali.</i>

Tredici di questi indirizzi comprendono materie professionalizzanti e includono 15 settimane di praticantato in un luogo di lavoro esterno alla scuola. Ciascun Indirizzo comprende otto materie fondamentali obbligatorie: Inglese, Arte, Educazione fisica e salute, Matematica, Scienze, Religione, Educazione civica, Svedese (o Svedese come

lingua straniera) per un ammontare di 950 crediti sui 2500 richiesti a conclusione della scuola secondaria superiore.

Le discipline (*Subjects*) comprese in ciascun indirizzo sono articolate in corsi (*Courses*) da 50, 100, 150 o 200 crediti. Alcuni corsi sono strutturati “verticalmente” in uno o più moduli di progressiva complessità. I programmi di ciascun indirizzo e dei corsi afferenti alle materie sono elaborati dall’agenzia nazionale per l’educazione in un apposito *Syllabus*¹⁰.

17 indirizzi degli studi: 17 profili di competenze

Particolare attenzione meritano i programmi dei 17 indirizzi di studio e delle singole discipline, nei quali sono chiaramente delineati i profili di competenze, gli standard e i livelli di performance attesi.

La presentazione di ciascun indirizzo di studi è strutturata in tre punti: *Aim, Structure and nature of the programme* e *The responsibility of the school*.

Il primo punto (*Aim*) individua sinteticamente la finalità, l’ambito culturale e professionale specifici all’indirizzo, in altre parole il campo di applicazione delle conoscenze¹¹, delle abilità¹² e delle competenze¹³.

Il secondo (*Structure and nature of the programme*) indica la struttura e la natura del programma di studio ovvero i contenuti oggetto delle conoscenze, i campi di applicazione delle stesse in contesti sociali ed economici, l’interazione tra le materie fondamentali obbligatorie e quelle specifiche di indirizzo, le modalità di applicazione degli apprendimenti nel praticantato in azienda (se previsto). Infine sono elencati i percorsi di specializzazione offerti.

Nel terzo punto (*The responsibility of the school*) è delineato il profilo che gli alunni acquisiranno al termine gli studi e le scuole sono individuate come le istituzioni garanti responsabili di tale acquisizione. Il profilo è declinato in abilità e competenze.

¹⁰ <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx>

¹¹ Con CONOSCENZE si intende il risultato della assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze costituiscono il corpo di fatti, principi, teorie e pratiche relativi ad un ambito di studio o lavoro. (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 5 settembre 2006 relativa all’istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente).

¹² Con ABILITÀ si intende la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare il know-how (saper fare) per svolgere compiti e risolvere problemi. Le abilità sono di tipo cognitivo (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratico (implicano destrezza manuale e l’utilizzo di metodi, materiali, attrezzature e strumenti). (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 5 settembre 2006 relativa all’istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente).

¹³ Con COMPETENZA si intende la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Si descrivono in termini di autonomia e responsabilità. (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 5 settembre 2006 relativa all’istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente).

Il programma d'indirizzo è infine corredato dall'elenco dei corsi /moduli così suddivisi:

- corsi delle discipline obbligatorie comuni a tutti gli indirizzi;
- corsi delle discipline obbligatorie specifiche dei singoli indirizzi;
- corsi opzionali, all'interno dei quali lo studente può operare le proprie scelte.

Per ciascun corso è indicato il numero dei punti di credito che varia da 50 a 200. Per ulteriori dettagli si rinvia all'Allegato n. 1 che presenta un esempio di programma di indirizzo nazionale.

I programmi delle discipline: percorsi attrezzati per le competenze

La struttura dei programmi delle discipline e dei corsi ad essi afferenti è affine a quella dei programmi d'indirizzo. Comprende cinque parti: *Aim of the subject, Goals to aim for, Structure and nature of the subject, Goals, Grading criteria*.

La prima parte (*Aim of the subject*) spiega quali sono le finalità formative, cognitive e metacognitive della disciplina, in altre parole che cosa si apprende, come e a quali campi si può applicare.

La seconda parte (*Goals to aim for*) contiene gli obiettivi specifici che le scuole dovranno perseguire nella didattica.

Nella terza parte (*Structure and nature of the subject*) è definito il modello della disciplina relativizzato in termini funzionali alla didattica, ovvero viene delineata una trama concettuale che mette in risalto la potenzialità formativa: sono identificati i nuclei concettuali fondanti che fanno parte del corso, le conoscenze disciplinari, i campi di applicazione delle stesse nel contesto socio-culturale e/o scientifico di riferimento, il complesso di abilità e capacità richieste in tale applicazione. È evidente la coerenza ai programmi degli indirizzi di studio (ved. sopra *Structure and nature of the programme*) nei quali le discipline sono incardinate, allo scopo di sostanziare il complesso di conoscenze, abilità e capacità previste per ciascun indirizzo.

Nella quarta parte (*Goals*) sono definite le competenze che gli alunni acquisiranno, quando avranno completato uno o più moduli¹⁴. Risultano in tal modo evidenti gli indicatori di competenza dello studente al termine dell'apprendimento.

¹⁴ Per alcune discipline è previsto un corso con un unico modulo, per altre un corso di più moduli, con progressivo livello di difficoltà. Ad esempio le competenze in svedese, inglese e in matematica, discipline fondamentali, si articolano rispettivamente su tre (A-C) e cinque livelli (A-E).

La quinta parte (*Grading criteria*) specifica i criteri di valutazione, espressi in tre livelli standard che descrivono la prestazione dello studente che:

- supera il modulo;
- supera il modulo in modo distinto;
- supera il modulo a livello eccellente.

Risultano in tal modo chiaramente esplicitati i descrittori e lo standard a diversi livelli di competenza.

Le competenze che sostanziano il profilo dello studente formato - delineato al punto *The responsibility of the school* del programma di ciascun indirizzo - sono rinvenibili nei programmi disciplinari al punto Goals. Lo sfondo integratore di tale profilo si genera dalla sintesi tra le competenze date dalle discipline fondamentali comuni e dalle discipline specifiche.

Per ulteriori dettagli si rinvia all'Allegato n. 2 e all'Allegato n. 3. L'All. 2 esemplifica un corso di Inglese, una materia curricolare comune (*core subject*) che prevede i moduli A, B e C, di progressiva complessità, per il modulo A sono riportate le competenze e i criteri di valutazione espressi in termini di standard di performance. L'All. 3 esemplifica un corso tra quelli specifici d'indirizzo (*specific courses*), si tratta di un corso base di tecnologia delle costruzioni. Merita particolare attenzione la chiara e pragmatica descrizione degli standard di performance indicati ai fini della verifica e della valutazione (*Grading criteria*).

Coinvolgimento dello studente a livello gestionale e progettuale: la personalizzazione del curriculum attraverso il Project work

Lo studente viene coinvolto nel curriculum a livello sia gestionale, sia progettuale.

Ciascun indirizzo di studi offre la possibilità di gestione autonoma di una parte del curriculum allo studente che può scegliere, tramite opzioni individuali, corsi per un totale di 300 crediti su 2500.

Lo studente viene coinvolto anche a livello progettuale, in quanto realizza un progetto individuale pluridisciplinare (*Project work*), introdotto dal 2000 e previsto in tutti gli indirizzi di studio, per un credito di 100 punti. Il *Project work* favorisce la personalizzazione del curriculum, in quanto è lo studente a scegliere il tema sul quale svilupperà il proprio lavoro di indagine, documentazione, programmazione e produzione. Si apre così un'area di fertile impiego delle risorse individuali, intellettuali e operative, nella quale esplicitare e far interagire le capacità acquisite sia attraverso l'apprendimento a scuola, sia in campi personali d'esperienza.

Il modello, le finalità e l'operatività sono definiti dall'Agenzia nazionale per l'educazione. *Project work* significa che lo studente risolve un problema o indaga un'area di problematicità all'interno di un ambito cognitivo fondamentale nell'indirizzo o nell'orientamento di studi che ha scelto. Lo studente spiegherà come risolvere tale

problema, il tipo di lavoro, le conoscenze e i materiali necessari¹⁵. Particolare valenza formativa è data dal prodotto finale¹⁶.

Le finalità di tale elaborazione individuale sono intrinseche ed estrinseche al sistema educativo. Intrinsecamente il *Project work* si pone come passaggio conclusivo del percorso formativo, poiché implementa la consapevolezza dell'organicità delle conoscenze e delle competenze acquisite e contribuisce a far sì che l'educazione e lo studio siano percepiti non tanto come una sequenza di discipline e moduli, bensì come un tutto coeso. Estrinsecamente il *Project work* è propedeutico alla professione, poiché le forme di lavoro orientate al progetto, la capacità di lavorare assieme ad altri e di essere intraprendenti attivando iniziative personali sono competenze richieste dai datori di lavoro¹⁷.

In tutte le fasi del suo lavoro lo studente è assistito da un docente supervisore, che è anche valutatore. Ai docenti sono offerti materiali specifici per l'approfondimento disciplinare e supporti metodologici.

All'interno del curriculum il *Project work* è definito, così come i corsi (*Courses*) riconducibili alle discipline, in termini di finalità (*Aims*), di modello (*The nature of project work*), di competenze (*The goals of project work*), e di criteri di valutazione (*Grading criteria*).

Modello valutativo

Livello internazionale

La Svezia aderisce ai programmi europei e internazionali OCSE PISA, TIMMS e PIRLS.

Livello nazionale: test sugli apprendimenti

In Svezia il sistema di valutazione dell'istruzione fu introdotto già nel 1940 attraverso la somministrazione di test a livello nazionale e prosegue fino ad oggi con modalità via via aggiornate ed implementate. Il sistema di test vigente nella scuola secondaria superiore fu introdotto nel 1994, contestualmente all'adozione dei nuovi curricula (Lpo 94) e successivamente rivisto con direttive governative nel 1999 e nel 2004. È organizzato dall'Agenzia nazionale svedese per l'educazione con la collaborazione di diverse istituzioni universitarie e di gruppi di docenti che si occupano dell'elaborazione delle prove.

¹⁵ <http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?sprak=SV&id=PA&skolform=21&ar=0910&infotyp=17>

¹⁶ Alcuni esempi di prodotto finale sono: saggi e altre forme di lavori scritti da discutere in seminari; la presentazione di una prestazione di servizi; un oggetto da descrivere o un metodo pratico da mostrare. Il buon esito del prodotto finale è dato dalla chiara formulazione del problema da risolvere. Una questione ben definita rende più semplice la definizione di ciò che è necessario in termini di materiali, metodi ecc. Un esempio: "Che cosa dovrei fare per preparare un pranzo di nozze di successo" è una formulazione che mette in moto il pensiero più di "Pranzo di nozze". La forma "Come ..." rende evidente che ci sono diversi modi di organizzare un pranzo di nozze; "di successo" fa riflettere sull'audience, in termini di età, provenienza sociale, etnica, ecc. Fonte: http://www3.skolverket.se/ki/eng/project_work.pdf.

¹⁷ http://www3.skolverket.se/ki/eng/project_work.pdf - Il link rinvia alla pubblicazione *Project work. Syllabuses, grading criteria and commentaries* dell' Agenzia nazionale svedese per l'educazione che contiene una descrizione dei contenuti e dei metodi del progetto individuale pluridisciplinare e che costituisce anche un'agile ed esauriente guida per i docenti.

La valutazione nazionale è coerente al sistema di attribuzione dei voti nella scuola secondaria, basato sulla valutazione degli obiettivi e delle conoscenze (*goals and knowledge*), lo standard dei quali è, come si ricorderà, chiaramente esplicitato nei curricoli (vedi sopra al punto *Modello di curricolo*).

Il sistema nazionale di test è mirato a:

- a. far sì che gli studenti incrementino il livello di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento;
- b. fornire esemplificazioni di obiettivi e criteri di misurazione dell'apprendimento (linee guida per la valutazione);
- c. coadiuvare nella formulazione misurazioni attendibili ed oggettive (assistenza nella misurazione);
- d. identificare i punti di forza e le criticità degli studenti (funzione diagnostica);
- e. indicare, sulla base delle risultanze dei test, il livello di raggiungimento degli obiettivi (monitoraggio).

Tale valutazione ha la funzione da un lato di migliorare la qualità dell'insegnamento - apprendimento "*assessment for learning*" (punti 1-3), dall'altro di monitorare i risultati "*assessment of learning*" (punti 4-5).

I test nazionali sono non tanto controlli ed esami nel senso tradizionale del termine, bensì strumenti di supporto per i docenti. Nella scuola secondaria superiore, così come nella scuola dell'obbligo, i test riguardano i corsi/ moduli fondamentali degli indirizzi di studio, Svedese (o Svedese come seconda lingua), Inglese e Matematica, secondo la tipologia di prove di seguito indicata.

Test nazionali della scuola secondaria svedese

<i>Corso/ Modulo¹⁸</i>	<i>Numero delle prove</i>	<i>Tipologia</i>
Inglese. Livelli A e B.	I II III	Interazione orale (Parlato) Abilità di ricezione (Lettura e Ascolto) Produzione scritta (Scrittura)
Svedese. Livello B/ Svedese come seconda lingua. Livello B.	I II III	Abilità orali Saggio breve (lettura) Scrittura di un saggio
Matematica. Livelli A-D	I II	Risposte brevi (senza calcolatrice) Problemi più estesi e complessi

La durata delle prove varia da un minimo di 180 a un massimo di 300 minuti.

La conduzione dei test nazionali è obbligatoria per i docenti, mentre gli studenti non sono obbligati a sostenerli, la maggioranza tuttavia li effettua.

¹⁸ Inglese livello A, Svedese e Matematica livello A sono corsi base obbligatori per tutti gli indirizzi di studio. Gli altri corsi (Inglese B e Matematica B-D) sono corsi avanzati, obbligatori in alcuni indirizzi.

I docenti valutano le prove dei loro studenti, sono responsabili individualmente della valutazione, ma possono consultarsi in merito con altri colleghi. Le prove nazionali sono attrezzate di linee guida e di criteri di misurazione per i valutatori, elaborati con la collaborazione dei docenti.

In aggiunta ai test nazionali, distribuiti su supporto cartaceo alle scuole, esiste una banca dati accessibile tramite internet di test nell'area scientifica (Chimica, Fisica e Biologia) e nelle lingue moderne (Tedesco, Francese e Spagnolo). Esiste inoltre materiale prevalentemente interattivo per alcuni indirizzi professionalizzanti. Il docente può scegliere secondo molteplici parametri, ad esempio secondo domini (meccanica, costruzioni, ecc.), tipi di prova (scelta multipla, quesiti a risposta aperta o chiusa). Anche questo materiale è corredato da criteri di misurazione e linee guida per la valutazione.

La valutazione nelle Istituzioni scolastiche

Per essere ammesso alla scuola secondaria superiore lo studente deve conseguire nella scuola dell'obbligo voti a partire dalla sufficienza nelle discipline fondamentali del curriculum: Svedese (o Svedese come seconda lingua), Inglese e Matematica.

I voti sono espressi in un punteggio da 0 a 20¹⁹. Zero indica il mancato raggiungimento degli obiettivi.

Le valutazioni conclusive di ciascun corso e la valutazione complessiva a conclusione della scuola secondaria superiore²⁰ sono attribuite dai docenti che hanno condotto l'insegnamento nei corsi (*Courses*) degli indirizzi di studio. Esclusivamente i docenti decidono sull'attribuzione dei voti, basandosi sul profitto complessivo conseguito dallo studente nelle prove, in relazione agli obiettivi e ai criteri di valutazione previsti per quel determinato corso²¹.

I garanti della valutazione

Il Ministero dell'Educazione si fa garante della valutazione attraverso l'Agenzia nazionale dell'educazione che redige un rapporto annuale sui risultati delle Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, dell'educazione degli adulti e dei corsi per stranieri.

Il rapporto annuale 2009²², relativo all'anno scolastico 2007/08, propone l'analisi dei risultati della scuola secondaria superiore, sia conclusivi, estendendo l'indagine anche ai

¹⁹Nella riforma prevista per l'autunno 2011 il punteggio 20 è distribuito sui livelli A, B, C, D, E, F. A-E indicano i livelli di competenza per gli obiettivi raggiunti. F indica che la competenza non è stata raggiunta.

²⁰ Nella scuola secondaria superiore gli esami finali furono soppressi nel 1964.

²¹ National Assessment and Grading in the Swedish School System, a cura di Kristian Ramstedt, Stockholm, 2005, download da: www3.Skolverket.se/ki/eng/bpBeng.pdf

²² *Educational Results – National level Sweden's Official Statistics on pre-school activities, school-age child-care, schools and adult education, Report 325.*

percorsi formativi successivi, sia in itinere, analizzando i livelli raggiunti nei corsi delle discipline curriculari comuni e in quelle di indirizzo. I dati riguardano i seguenti indicatori.

- Numero (N.) degli studenti che hanno concluso la scuola con certificazione finale. I dati sono distinti per indirizzi di studio e per genere;
- Voti degli studenti che hanno concluso la scuola secondaria superiore. I dati sono distinti per indirizzi di studio, per genere e per livelli (5) dei voti conseguiti;
- Voti degli studenti di tutte le classi: nei corsi fondamentali comuni a tutti gli indirizzi di studio e nel Project work, nelle lingue straniere opzionali (francese, tedesco, spagnolo, russo, italiano) e nelle materie specifiche degli indirizzi di studio. I dati sono distinti per indirizzi di studio, per genere e per livelli (5) dei voti conseguiti;
- N. degli studenti che hanno completato la scuola superiore regolarmente nei tre anni previsti dagli ordinamenti. I dati sono distinti per indirizzi di studio e per genere;
- N. degli studenti che, entrati nella scuola superiore nel 1° anno il 15 ottobre 2004, hanno completato la scuola superiore in 3 o 4 anni. I dati sono distinti per indirizzi di studio e per genere;
- N. degli studenti che, entrati nella scuola superiore nel 1° anno il 15 ottobre 2003, hanno completato la scuola superiore in 3, 4 o 5 anni. I dati sono distinti per indirizzi di studio e per genere;
- N. degli studenti new entries il 15 ottobre 2005 che hanno concluso la scuola, con certificazione finale.
- N. degli studenti new entries il 15 ottobre 2004 che hanno concluso la scuola in 3 o 4 anni, con certificazione finale.
- Numero degli studenti new entries il 15 ottobre 2003 che hanno concluso la scuola in 3, 4° 5 anni, con certificazione finale.
- N. degli studenti trasferiti dal 3° anno della scuola secondaria superiore ai Corsi municipali per adulti nell'autunno 2007;
- N. degli studenti trasferiti durante il 3° anno della scuola secondaria superiore a.s. 2006/07 ai Corsi municipali per adulti nell'a.s. 2007/08;
- N. passaggi all'educazione degli adulti dopo aver completato la scuola secondaria superiore, dall'a.s. 2002/03 all'a.s. 2006/07;
- N. degli iscritti all'università, dopo aver completato la scuola secondaria superiore.
- Ingressi immediati all'università dall'a.s. 2002/03 all'a.s. 2006/07;
- N. degli studenti che hanno completato la scuola superiore con certificazione finale nel 2004/05;
- N. dei passaggi all'università entro 3 anni degli studenti che hanno completato la scuola superiore con certificazione finale nel 2004/05.

Coinvolgimento dello studente nella valutazione curricolare

Il coinvolgimento dello studente nella valutazione avviene a livello istituzionale sotto forma di “diritto” al recupero e/o al miglioramento.

Anche se non è consentito contestare il voto attribuito dal docente, lo studente può richiedere di sottoporsi ad un'altra prova per ottenere un nuovo voto che può integrare il vecchio o addirittura sostituirlo, se il voto in questione è richiesto ai fini dell'ammissione all'università²³.

Accanto a questo coinvolgimento istituzionale esiste un coinvolgimento formativo attraverso il *Project work*. Gli studenti effettuano l'autovalutazione nel report finale, descrivendo il loro lavoro in termini di processo e di risultato, indicando ciò che è andato bene, ciò che non è andato, ciò che hanno imparato e il risultato, rapportato alle loro aspettative iniziali. Per tutta la durata del *Project work* gli studenti utilizzano come strumento di autovalutazione un diario di bordo (*Logbook*) che contiene annotazioni su ciò che hanno fatto, quali cambiamenti sono stati introdotti, come e perché. Il diario di bordo deve indicare i tempi di lavoro dello studente, i risultati conseguiti e gli sviluppi successivi che si possono prevedere. Un diario di bordo accuratamente compilato è d'aiuto agli studenti nella stesura della relazione finale di progetto e dovrebbe facilitare la supervisione e la valutazione del docente²⁴.

Modello certificativo

La certificazione finale della scuola secondaria superiore registra i corsi/moduli seguiti, le relative votazioni e il numero di crediti acquisiti.

Per ciascun indirizzo di studio il totale dei punti di credito ammonta a 2500 (dei quali 950 riguardano corsi di area curricolare comune e il *Project work*, 1250 corsi specifici d'indirizzo e 300 corsi opzionali), il che equivale all'incirca a 30 corsi/moduli, dei quali 8 appartengono all'area curricolare comune, i restanti all'area d'indirizzo e a quella opzionale. Così come il curriculum, il modello certificativo è riconducibile al sistema formativo europeo previsto dal processo di Bologna²⁵.

²³ National Assessment and Grading in the Swedish School System, a cura di Kristian Ramstedt, Stockholm, 2005, download da: www3.Skolverket.se/ki/eng/bpBeng.pdf

²⁴ http://www3.skolverket.se/ki/eng/project_work.pdf

²⁵ http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/ds_en.pdf - Per sviluppare un sistema di titoli accademici facilmente leggibili e comparabili il processo di Bologna ha previsto un supplemento al diploma, costituito da un modello strutturato di raccolta dati sul percorso formativo, allo scopo di migliorare la trasparenza dei titoli. Sono richiesti i moduli superati, la relativa votazione e i crediti.

Conclusione: trasferibilità del modello svedese

Percorso "istituzionale" di sviluppo delle competenze in Svezia. Trasferibilità del modello.

Livelli dell'offerta formativa	Oggetti dell'offerta formativa	COMPETENZE			VALUTAZIONE
PERSONALIZZAZIONE	Progetto personale e prodotto finale di apprendimento (Project work)	Padronanza del metodo progettuale (The aim of project work)	Trama delle conoscenze procedurali (The nature of project work)	Abilità e competenze (The goals of project work. Pupils should ...)	Standard di competenza a 3 LIVELLI: ⇒ Sufficiente; ⇒ Buono; ⇒ Eccellente. (Grading criteria: ⇒ pass; ⇒ pass with distinction; ⇒ pass with special distinction.)
COMPETENZE dal CURRICOLO strutturato in CORSI / Moduli		Ambiti d'esercizio delle competenze (Aim of the subject)	Conoscenze, trama concettuale dei saperi previsti dal corso (Structure and nature of the subject)	Abilità e competenze ⇒ (Goals to aim for. The school in its teaching should aim to ensure that pupils ...) ⇒ (Goals that pupils should have attained on completion of the school)	Crediti
		Domini, ambiti d'esercizio della padronanza delle competenze (Aim)	Conoscenze, trama concettuale dei saperi (Structure and nature of the programme)	Abilità e competenze (The school is responsible for ensuring that pupils ...)	CERTIFICAZIONE FINALE Corsi + Project work 2500 punti di credito

Il sistema formativo svedese offre un esempio di percorso "istituzionale" di costruzione, acquisizione, documentazione e certificazione delle competenze. Il modello della scuola

secondaria si presenta come una struttura trasparente e leggera – una specie di casa di vetro – che lascia agevolmente vedere il percorso di sviluppo delle competenze, che si può così sintetizzare:

- il programma dell’indirizzo di studi traccia il profilo formativo in uscita, esplicitandone le competenze;
- i programmi dei corsi declinano il profilo formativo in competenze specifiche, applicate agli ambiti disciplinari, esplicitate in indicatori “didattici” (*Goals - The school should aim to ensure that pupils*) per la scuola/ il docente che progetta e gestisce l’apprendimento, in indicatori di “apprendimento” (*Goals that pupils should have attained on completion of the course*) che descrivono la prestazione dello studente “competente” ovvero che ha acquisito la competenza prevista dal corso;
- infine i criteri di valutazione (*Grading criteria*) descrivono lo standard della competenza acquisita, a diversi livelli.

Una siffatta “declinazione” delle competenze in indicatori e descrittori, condivisa e diffusa in tutti gli ambiti del sapere, favorirebbe un’agile costruzione delle rubriche di competenza e delle unità formative d’apprendimento che ne discendono. Il Project work, con la sua componente operativa di personalizzazione del curriculum mirata a un prodotto finale, costituisce un modello di riferimento per l’elaborazione del task che conclude le unità d’apprendimento e che documenta l’acquisizione della competenza, anche ai fini dell’attestazione o certificazione.

Sitografia di riferimento

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx> Agenzia nazionale svedese per l'educazione. Questa parte del sito contiene le finalità degli indirizzi di studio, i programmi delle singole materie in essi compresi. Sono inoltre disponibili nominativi – link delle scuole. Lingua: inglese (in parte) e svedese.

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?sprak=SV&id=PA&skolform=21&ar=0910&infotyp=17> Agenzia nazionale svedese per l'educazione. Questa parte delinea, all’interno dei programmi della scuola superiore, le finalità del progetto individuale pluridisciplinare che gli alunni devono elaborare in tutti gli indirizzi della scuola secondaria.

http://www3.skolverket.se/ki/eng/project_work.pdf Agenzia nazionale svedese per l'educazione. Il link rinvia a una descrizione dei contenuti e metodi del progetto individuale pluridisciplinare. È una guida per i docenti.

National Assessment and Grading in the Swedish School System, a cura di Kristian Ramstedt, Stockholm, 2005, download da: www3.Skolverket.se/ki/eng/bpBeng.pdf

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf> Sito del governo svedese, un'area del quale è dedicata al Ministero dell'educazione.

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf> Link all'interno del sito del governo svedese, riguarda l'Education Act, del Ministero dell'Educazione svedese, una specie di "testo unico" nel quale sono stabilite le linee generali dell'istruzione obbligatoria, della scuola secondaria, delle scuole per disabili, dell'educazione per gli adulti, dell'insegnamento della lingua svedese agli stranieri, i ruoli e le responsabilità delle amministrazioni locali (Municipalities, Counties).

http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/134/4_it_kazamaki.pdf Articolo di Eugenia Kazamaki Ottersen sul sistema di formazione in Svezia. Lingua: italiano

<http://www.sweden.gov.se/sb/d/2063> Sito istituzionale del governo svedese, dal quale si accede alla sezione del Ministero dell'educazione e della ricerca. Lingua: inglese; svedese.

<http://www.framtidsdagen.se/> Sito della fiera regionale per l'educazione e la formazione di Gotland. Lingua: svedese.

<http://www.portalen.gotland.se/> Portale dell'istruzione e formazione nel Gotland. Contiene link a istituzioni scolastiche regionali. Lingua: svedese.

<http://www.saco.se/templates/OcupationStandardPage.aspx?id=4078&epslanguage=SV> Sito per l'orientamento professionale e la ricerca occupazionale della SACO sindacato confederale e delle associazioni professionali. Lingua: svedese.

<http://www.lararforbundet.se/web/Ifort.nsf/LookupDokument/00692A56?OpenDocument> Sito per la formazione dei docenti. Promuove e documenta iniziative e convegni per l'applicazione della nuova scala di valutazione del ministero dell'educazione svedese. Lingua: svedese.

<http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=itPLOTEUS>. PLOTEUS, il portale sulle Opportunità di Apprendimento nello Spazio Europeo, fornisce una guida per gli studenti, le persone in cerca di lavoro, i lavoratori, i genitori, gli operatori dell'orientamento e gli insegnanti nel reperire le informazioni relative al tema Studiare in Europa. Plurilingue

<http://www.sweden.se/> Portale dell'Istituto Svedese (SI), agenzia pubblica che promuove l'interesse e la fiducia nella Svezia all'estero. L'Istituto ha l'intento di stabilire cooperazione e rapporti duraturi con altri paesi attraverso la comunicazione strategica e culturale, gli scambi scolastici, scientifici ed imprenditoriali. Improntato all'interattività, di facile e piacevole accesso. Lingue: svedese e inglese; in parte plurilingue.

<http://www.sweden.se/eng/Home/Education/Basic-education/Facts/Education-in-Sweden/> È un'interessante sezione *Education* che raccoglie informazioni sul sistema educativo e sulla formazione in Svezia, nonché contributi, proposte e iniziative dei genitori e degli studenti. Lingue: svedese e inglese.

<https://www.praktikplatsen.se> Praktikplatsen.se è il collegamento tra scuola e lavoro. Offre informazioni e contatti per stage, visite di studio e altri contatti professionali per le scuole primarie,

le scuole secondarie e l'educazione degli adulti. Fornisce anche indirizzi delle scuole. *Lingue: svedese; inglese(in alcune parti).*

<http://www.utbildningsinfo.se/> È un sito web per studenti, genitori e professionisti nel campo dell'istruzione che offre informazioni sull'istruzione in Svezia. È finanziato e supervisionato dallo Stato. Il sito contiene: uno strumento di ricerca sull'educazione in Svezia, uno strumento basato sul web di orientamento professionale, una descrizione del sistema scolastico svedese, una cartella personale e una sezione speciale per gli operatori di orientamento. *Lingue: svedese; inglese(in alcune parti).*

<http://www.arbetsformedlingen.se/> Sito del Servizio pubblico per l'impiego. Offre informazioni sui profili richiesti, sulla tipologia e dislocazione della formazione professionale. *Lingue: svedese; inglese(in alcune parti).*

<http://www.avstamp.nu/html/public/index/index.aspx> Il sito offre ai giovani suggerimenti e informazioni per la ricerca di lavoro, per lo studio, per avviare un'attività in proprio, lavorare all'estero, anche attraverso un'accattivante guida interattiva. *Lingue: svedese; inglese (in alcune parti).*

http://www.tjelvar.org/framtid/vagledning_E.htm Sito della regione Gotland per la consulenza allo studio e al lavoro. *Lingue: svedese; inglese (in alcune parti).*

<http://www8.umu.se/edmeas/utbildning/index.html> Sito dell'Educational Measurement, che è un settore multidisciplinare dell'università di Umea, per la misurazione delle competenze e della qualità. Sono esplicitati il motivo per cui la misurazione viene effettuata, come si è attuata, come funziona il test e qual è l'impatto della misura per individui, gruppi e società. *Lingue: svedese; inglese (in alcune parti).*

<http://www.prim.su.se/> Sito del PRIM Group. PRIM sta per prove di matematica. Il gruppo di ricerca, costituito nel 1984, opera nel campo della valutazione delle conoscenze e nell'identificazione delle competenze degli studenti. Sviluppa i metodi di valutazione in collaborazione con ricercatori, insegnanti, alunni, formatori ed esperti di materia. Il gruppo sta sviluppando diversi strumenti per la valutazione. *Lingue: svedese; inglese (in alcune parti).*

http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90180&_dad=portal&_schema=PORTAL Portale del SIRIS (Skolverkets Internetbaserade Rooutputs and qualityINFORMATIONSYSTEMS), servizio informativo dell'agenzia nazionale svedese dell'educazione sulla qualità delle scuole che raccoglie, raffronta e diffonde dati relativi alle attività e ai risultati delle scuole, comprese le relazioni ispettive dell'agenzia nazionale. I dati sono agilmente consultabili dall'utente che ottiene le informazioni desiderate selezionando il nome della scuola. *Lingue: svedese; inglese (in alcune parti).*

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_it.htm Link del sito dell'Unione Europea alla dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999, sottoscritta da 29 paesi allo scopo di far convergere i sistemi di insegnamento superiore in Europa. *Lingua: italiano.*

http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/ds_en.pdf Link del sito dell'Unione Europea che contiene il modello di supplemento al certificato di studi. Tale modello è predisposto per assicurare una descrizione omogenea dei titoli di studio per quanto riguarda il livello, il contesto, il contenuto del percorso formativo intrapreso. Lingua: inglese.



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



REGIONE DEL VENETO

ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE

EUGENIO BARSANTI

MECCANICA INFORMATICA Elettrotecnica
Termotecnica



1

COMPETENZE IN EUROPA

Ricerca documentale e applicata

IL SISTEMA FORMATIVO SVIZZERO:

IL CANTONE TICINO

Arch. Alberto Pedrazzoli

Ricerca documentale e applicata

Il sistema formativo svizzero: il Cantone Ticino

Premessa

La “microindagine” che si presenta si propone di compiere una ricognizione, non sistematica ma limitata ad alcuni campioni significativi, dei sistemi di descrizione, verifica, valutazione e certificazione degli apprendimenti adottati negli ambiti dell’istruzione e della formazione in Europa e che utilizzano un approccio per “competenze”, al fine di fornire documenti e modelli di riferimento per la proposta che sarà messa a punto al termine del progetto.

La Svizzera, da questo punto di vista, rappresenta un campione di notevole interesse sia per l’impegno profuso nell’ultimo decennio dalle istituzioni scolastiche per passare da una programmazione didattica “per contenuti” ad una programmazione “per competenze”, sia per il positivo intreccio nell’ambito della formazione tecnico-professionale tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, sia per l’articolazione non dirigistica nella dinamica dei rapporti istituzionali ed operativi tra i livelli confederale e cantonale, sia infine per l’apertura alla sperimentazione didattica tanto da essere prevista nella legge scolastica e dai regolamenti attuativi e che può essere promossa sia dall’alto e cioè dalle istituzioni ma anche da gruppi di docenti.

L’attenzione è stata posta per ovvi motivi linguistici e di vicinanza sul sistema formativo del Canton Ticino, con particolare attenzione alla formazione tecnico professionale.

Il Sistema formativo Ticinese: la formazione scolastica

La Costituzione svizzera (Art. 62) prevede che il settore scolastico compete ai Cantoni. Pertanto in Svizzera la responsabilità principale per la formazione e la cultura è dei Cantoni, i quali coordinano il loro operato a livello nazionale attraverso la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), composta dai 26 direttori cantonali della pubblica educazione. La collaborazione all’interno della CDPE si basa su accordi intercantionali giuridicamente vincolanti (concordati). La CDPE opera in modo sussidiario e lavora nei settori che non possono essere coperti dalle regioni o dai Cantoni.

Il sistema dell’istruzione del Canton Ticino è regolato dalla Legge cantonale del 1° febbraio 1990 sulla Scuola, integrata da uno specifico Regolamento di applicazione, che prevede i seguenti gradi scolastici:

- a. la scuola dell’infanzia;
- b. la scuola elementare;
- c. la scuola media;
- d. le scuole postobbligatorie.

La scuola elementare e la scuola media sono scuole obbligatorie.

Le scuole postobbligatorie comprendono i seguenti ordini:

- a. le scuole medie superiori;
- b. le scuole professionali.

Nell'ambito della legislazione scolastica sono di particolare interesse l'apertura all'innovazione e alla sperimentazione e l'istituzione degli esperti di materia.

In merito al primo punto l'art. 13 della legge del Canton Ticino afferma che *“La scuola, attraverso processi di sperimentazione, promuove e controlla le opportune innovazioni in materia di organizzazione, di programmi, di metodi e di tecniche di insegnamento”* e che *“I processi di sperimentazione possono essere proposti sia dal Dipartimento sia dagli organi scolastici cantonali sia dagli organi di conduzione degli istituti sia da gruppi di docenti”*. L'apertura non è solo teorica ma anche concreta perché il Regolamento di applicazione fissa anche le risorse che ogni scuola può destinare ogni anno a per la sperimentazione didattica.

La ricerca e l'innovazione sono poi promosse da apposite strutture sia a livello cantonale che federale.

Gli esperti di materia, nominati dal Consiglio di Stato per quattro anni, sono docenti o ricercatori universitari o, nelle scuole professionali, persone provenienti dal mondo del lavoro. Essi non sono direttamente coinvolti nella docenza ma sostengono l'attività didattica fornendo consulenze scientifiche e didattiche e coordinando l'attività di valutazione. Svolgono infine vigilanza di carattere scientifico e didattico sull'insegnamento svolto nelle scuole.

In questi anni è in corso l'armonizzazione della Scuola Obbligatoria tra i diversi cantoni attraverso il cosiddetti “Concordato HarmoS”. Esso è un accordo a carattere normativo tra i cantoni ai sensi dell'art. 48 della Costituzione federale. Sul piano giuridico ha lo stesso statuto del Concordato scolastico del 1970 e degli accordi intercantonali sul riconoscimento dei diplomi (1993) e sul finanziamento delle scuole universitarie (1997, rispettivamente 1998).

Il Concordato HarmoS è stato approvato all'unanimità il 14 giugno 2007 dall'Assemblea plenaria della CDPE e quindi sono state avviate le procedure di adesione da parte dei Cantoni

Per entrare in vigore il concordato doveva essere ratificato almeno da dieci Cantoni, cosa che è avvenuta con l'approvazione del concordato da parte del Canton Ticino nel febbraio 2009. Quindi il 1° agosto 2009 il concordato è entrato in vigore e si applicherà ai Cantoni che l'avranno ratificato. Una volta entrato in vigore il concordato i Cantoni avranno sei anni per adattare le loro strutture (limiti di età per accedere alla scuola, durata del grado di insegnamento) e per mettere in pratica gli standard di formazione.

Il Concordato porta da 9 anni ad 11 anni la durata dell'obbligo scolastico, anticipandolo a 4 anni e quindi includendo in esso gli ultimi 2 anni della scuola dell'infanzia. Articola l'obbligo in un primo grado elementare della durata di 8 anni e in grado secondario I° della durata di

8 anni. Stabilisce che nel corso della scuola obbligatoria gli allievi devono acquisire la formazione di base che permette loro d'accedere ai cicli di formazione professionale o di formazione generale del grado secondario II° grado. Definisce poi gli obiettivi formativi della formazione di base in termini di competenze nei settori delle lingue, della matematica e delle scienze naturali, delle scienze umane e sociali, della musica, delle arti visive e arti applicate, del movimento e della salute.

Di notevole interesse sono innanzitutto i principi a base del Concordato (art. 2): essi sono la sussidiarietà, per il quale i compiti sono eseguiti a un livello superiore della collettività pubblica solo nella misura in cui l'obiettivo non può essere altrimenti perseguito, e il criterio della mobilità nazionale e internazionale della popolazione, per il quale tutto ciò che sul piano scolastico è di ostacolo alla mobilità deve essere eliminato.

Il principio di sussidiarietà rende non solo possibile ma anche operativa una forte decentralizzazione nell'organizzazione dei processi educativi, in quanto ogni singolo istituto scolastico, la sua direzione, il suo corpo docente e il suo personale specializzato viene messo in grado di assumersi la responsabilità di orientare l'attività educativa verso le esigenze espresse dal territorio in cui opera.

Altro elemento di interesse è la decisione (art.7) di fissare degli standard nazionali di formazione. Questi standard possono essere di due tipi:

- a. standard di prestazione basati, per ogni settore disciplinare, su un quadro di riferimento comprensivo dei livelli di competenza;
- b. standard che determinano dei contenuti di formazione o delle condizioni per la loro attuazione nell'insegnamento

Ultimo, ma non minore motivo di interesse, è la procedura stabilita per la loro redazione ed approvazione:

Gli standard nazionali di formazione infatti sono sviluppati e validati scientificamente sotto la responsabilità della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). Su di essi viene quindi consultata la Conferenza delle organizzazioni svizzere degli insegnanti.

Attualmente sono stati sviluppati e validati gli standard formativi per la Lingua di scolarizzazione, per le Lingue straniere, per la Matematica e per le Scienze naturali.

Tra febbraio ed aprile 2010 il Segretariato generale della CDPE li ha presentati con appositi incontri alle associazioni di insegnanti e di direttori di scuole, alle organizzazioni dei genitori, alle scuole del livello secondario II, alla formazione professionale, alle associazioni di datori di lavoro e di lavoratori ed altre cerchie. Tutti i partecipanti e i dipartimenti cantonali dell'educazione sono invitati a consegnare la loro presa di posizione entro la fine di luglio 2010.

La Scuola Superiore in Canton Ticino trova poi un'ulteriore e più specifica regolazione nell'apposita legge del 26 maggio 1982, completata da un Regolamento di attuazione del 22 settembre 1987.

La legge sulla Scuola Superiore prevede un sistema composto da cinque licei e da una scuola di commercio e fissa per tutti una durata di quattro anni.

Per gli obiettivi formativi e la definizione delle discipline dei licei la legge rimanda all'Ordinanza del Consiglio Federale/Regolamento della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) del 16 gennaio/15 febbraio 1995, concernente il riconoscimento degli attestati liceali di maturità (O/RRM) rilasciati dai Cantoni o da questi riconosciuti.

Questa Ordinanza fissa i criteri secondo cui va organizzata l'attività scolastica dei licei affinché gli attestati di maturità da essi rilasciati possa essere riconosciuti nel territorio della Confederazione..

All'art. 5 fissa innanzitutto gli obiettivi che si devono proporre le scuole che preparano alla maturità. Sono indicate le macrocompetenze che al termine degli studi gli allievi devono possedere negli ambiti della cittadinanza e dei comportamenti sociali, dei linguaggi, del pensiero logico-matematico e scientifico.

Agli art. 8 e 9 stabilisce poi come vanno organizzati i piani di studio nei vari tipi di licei. Suddivide l'insieme delle discipline in discipline fondamentali, che devono essere previste per ogni indirizzo, e in opzioni specifiche e complementari, che caratterizzano l'indirizzo della scuola. Fissa poi le proporzioni dei tempi da assegnare ad ogni settore di studio, cioè ad ogni gruppo di materie affini.

All'art. 10 stabilisce che nell'ultimo anno ogni allievo deve effettuare, da solo o in gruppo, un lavoro autonomo di una certa importanza e a carattere interdisciplinare, scritto o commentato per iscritto e presentato oralmente al momento dell'esame.

Stabilisce infine le modalità di massima secondo cui devono essere svolti gli esami di maturità.

Il Cantone Ticino sulla base delle indicazioni dell'Ordinanza ha messo a punto un proprio regolamento in data 25 giugno 2008 in cui fissa per i propri licei quattro indirizzi: il primo che ha come opzione specifica il Greco (vicino al liceo classico italiano), il secondo ha come opzione specifica il Latino, il Francese, il Tedesco, l'Inglese e lo Spagnolo (vicino al liceo linguistico italiano), il terzo ha come opzione specifica la fisica e applicazioni della matematica, Biologia e Chimica (vicino al liceo scientifico italiano), il quarto ha come opzione specifica Economia e Diritto.

Sulla base di schemi predisposti sempre dalla CDPE, il Cantone ha provveduto a redigere i programmi didattici delle diverse discipline. Queste sono raggruppate in quattro settori: settore lingue, settore matematica e scienze sperimentali, settore scienze umane ed economiche, settore delle arti. Per ogni settore vengono dati gli obiettivi comuni delle diverse discipline in esso comprese, quindi per ogni disciplina vengono dati prima gli obiettivi formativi essenziali, articolati in conoscenze, capacità ed atteggiamenti, poi gli

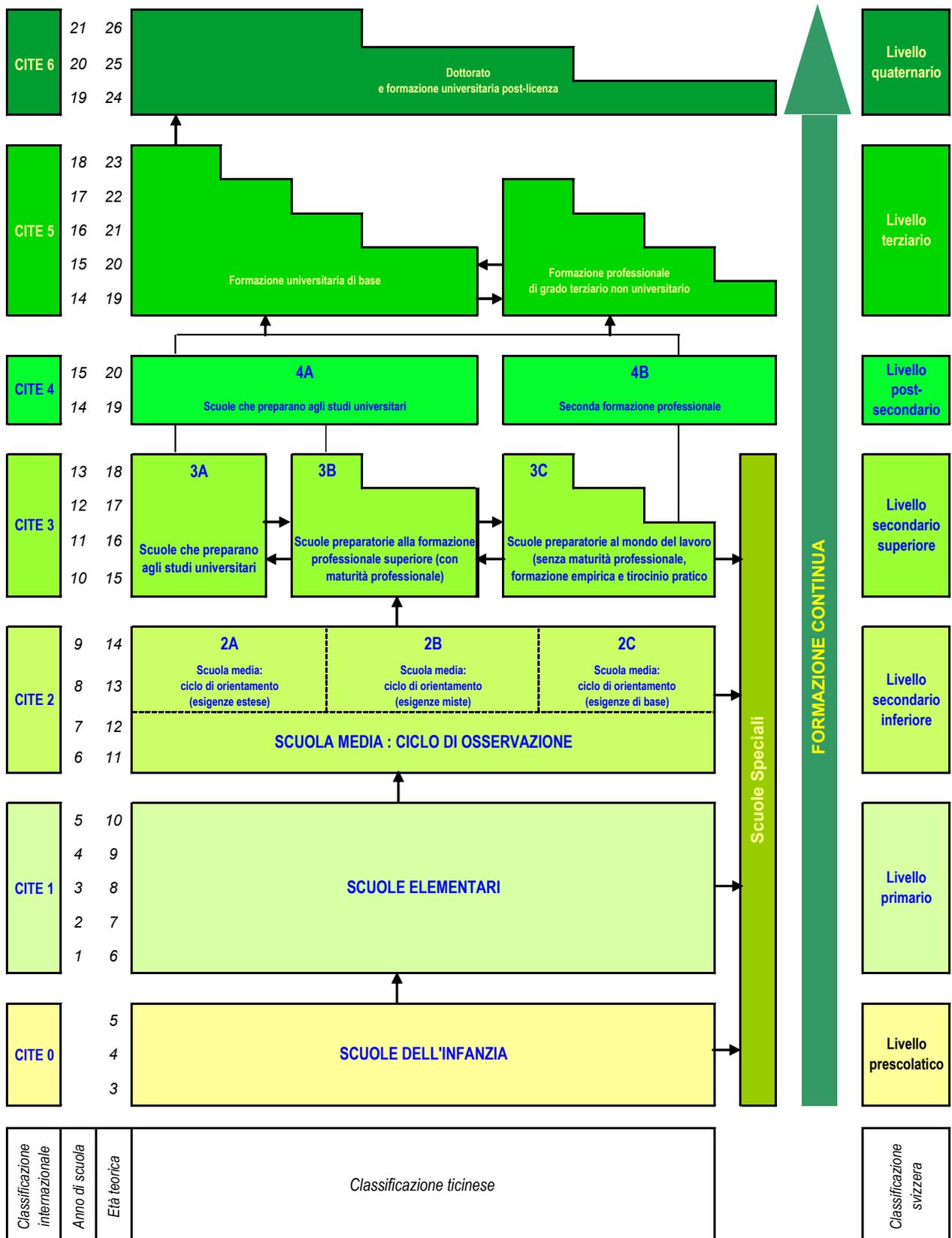
obiettivi formativi annuali, anch'essi articolati in conoscenze, capacità ed atteggiamenti a cui si aggiungono i referenti disciplinari e le modalità di insegnamento

Per la scuola cantonale di commercio la legge del Canton Ticino fissa come finalità la formazione culturale e professionale dei giovani intenzionati ad esercitare un'attività in un'azienda o in un'amministrazione, a completare la loro formazione in scuole o corsi superiori di indirizzo commerciale o ad avviarsi a studi universitari.

L'attività di questa scuola interessa sia l'ambito dell'istruzione che quello della formazione professionale in quanto l'attestato di maturità che essa rilascia consente sia l'accesso all'università, sia direttamente al mondo del lavoro. Pertanto il Regolamento emanato il 30 agosto 2000 dal Cantone fa riferimento contemporaneamente all'Ordinanza della CDPE del 16 gennaio/15 febbraio 1995 sul riconoscimento degli attestati liceali e al Piano normativo per le scuole di commercio emanato dall'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) il 9 aprile 1981. L'articolazione didattica di questa scuola è comunque analoga a quella dei licei.

L'organizzazione complessiva del sistema di formazione del Cantone Ticino è rappresentata dal seguente schema grafico.

SCHEMA GRAFICO DEL SISTEMA DI FORMAZIONE TICINESE



Il Sistema formativo Ticinese: la formazione professionale

Diversamente da quanto previsto per il sistema di istruzione, la Costituzione svizzera all'art. Art. 63 stabilisce che la Confederazione emana prescrizioni in materia di formazione professionale e promuove in questo settore la diversità e la permeabilità dell'offerta.

All'art. 61 la Costituzione istituisce poi una realtà che chiama "Spazio formativo svizzero" in cui la Confederazione e i Cantoni provvedono insieme, nell'ambito delle rispettive competenze, ad un'elevata qualità e permeabilità dello spazio formativo svizzero, coordinano i propri sforzi e garantiscono la collaborazione reciproca mediante organi comuni e altre misure e, nell'adempimento dei loro compiti, s'impegnano altresì affinché le vie della formazione generale e quelle della formazione professionale trovino un riconoscimento equivalente nella società.

Va tenuto presente tuttavia che in Svizzera il sistema della formazione professionale è strettamente intrecciato con il sistema dell'istruzione, perché consente ad un giovane in uscita dalla scuola dell'obbligo di percorrere un percorso lavorativo durante il quale riceve sia una formazione professionale pratica, sia una formazione scolastica in cultura generale e in conoscenze professionali. Ciò gli consente, se vuole, di rientrare nel sistema dell'istruzione e di percorrerlo fino all'università.

Altro aspetto da tener presente è che le singole "qualifiche professionali" presenti nel modo del lavoro sono codificate a livello Confederale e il loro riconoscimento avviene attraverso un esame gestito dall'ente pubblico. Complessivamente le professioni codificate sono quasi 600.

Il sistema della formazione professionale è regolato dalla Legge federale sulla formazione professionale del 13 dicembre 2002. Essa disciplina:

- a. la formazione professionale di base, compresa la maturità professionale;
- b. la formazione professionale superiore;
- c. la formazione professionale continua;
- d. le procedure di qualificazione, gli attestati, i certificati e i titoli;
- e. la formazione dei responsabili della formazione professionale;
- f. le competenze e i principi in materia di orientamento professionale, negli studi e nella carriera;
- g. la partecipazione della Confederazione alle spese della formazione professionale.

Per ripartire in modo più razionale i compiti fra la Confederazione e i Cantoni, il Consiglio federale può, d'intesa con i Cantoni, escludere dal campo d'applicazione singoli settori della formazione professionale.

La Legge federale è integrata dalla Legge cantonale sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua (Lorform) del 4 febbraio 1998 e dal relativo regolamento di applicazione.

Di particolare interesse è la validazione degli apprendimenti acquisiti prevista dagli artt. 33 e 34 della Legge sulla formazione professionale. Essa consente di far acquisire una

qualifica professionale a coloro che non hanno frequentato tirocini o una specifica attività formativa ma hanno acquisito sul lavoro le competenze connesse ad una figura professionale.

La procedura di valutazione è stata messa a punto dall'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) con la collaborazione dei Cantoni e delle organizzazioni del mondo del lavoro e d'intesa con la SECO e con l'Associazione degli uffici svizzeri del lavoro.

Attraverso un apposito progetto concluso nel 2009 è stata predisposta la guida che stabilisce le modalità con cui gli uffici cantonali possono validare le competenze acquisite e quindi rilasciare l'attestato federale di capacità a coloro che ne fanno domanda.

All'incirca due terzi dei giovani svizzeri alla fine della scuola obbligatoria scelgono di seguire un percorso di formazione professionale di base. Questa formazione permette di combinare teoria e pratica e non da ultimo di entrare rapidamente in contatto con la realtà del mondo del lavoro.

La formazione professionale di base può avvenire o in azienda attraverso il contratto di tirocinio, (apprendistato) oppure in una scuola a tempo pieno ed ha una durata dai due ai quattro anni, a seconda della professione oggetto della formazione e del tipo di sbocco finale che, per una durata di due anni, è il Certificato federale di formazione pratica mentre per una durata dai tre ai quattro anni è l'Attestato federale di capacità.

La Formazione professionale di base fondata sul contratto di tirocinio è strutturata in formazione pratica, impartita in azienda per tre o quattro giorni alla settimana a seconda della professione, e in formazione teorica, impartita presso la scuola professionale per i restanti giorni della settimana.

Per alcune professioni e in casi particolari, la formazione teorica può essere organizzata a blocchi di settimane alternati con blocchi di settimane di tirocinio in azienda.

In azienda gli apprendisti effettuano attività pratiche e acquisiscono le necessarie conoscenze professionali sotto la guida del maestro di tirocinio, che vigila sulla loro formazione, assegna compiti sempre più complessi, segue il loro andamento scolastico e stabilisce le regole del lavoro.

Qualora, all'interno di una azienda, l'apprendista non possa svolgere tutte le lavorazioni previste nel disciplinare della qualifica professionale, il tirocinio si può svolgere in più aziende.

Gli apprendisti, durante il tirocinio in azienda, ricevono un salario che varia a seconda della professione e dell'anno di tirocinio.

La formazione teorica comprende materie di cultura generale e conoscenze professionali. Talvolta i corsi teorici sono accompagnati da esercitazioni pratiche.

Per la maggior parte delle professioni vengono inoltre istituiti i corsi d'introduzione, che si svolgono nei centri di formazione delle associazioni professionali o di grosse aziende. Durante questi corsi gli apprendisti hanno l'opportunità di perfezionare le tecniche di base della loro professione.

Per la maggior parte delle professioni vengono organizzati i corsi interaziendali, che si svolgono nei centri di formazione delle associazioni o di grosse aziende, ove le persone in formazione hanno l'opportunità di perfezionare le tecniche di base della loro professione. La durata di questi corsi varia, a seconda delle professioni, tra 4 e 12 settimane ripartite sull'arco di tutta la formazione professionale di base.

La formazione professionale di base si conclude con un esame effettuato al termine del tirocinio attraverso il quale si consegue, in rapporto alla durata del tirocinio stesso, o il Certificato di formazione pratica o l'Attestato federale di capacità per la professione in cui si è svolto il tirocinio.

Una volta in possesso dell'Attestato professionale di capacità il giovane, frequentando corsi di approfondimento di cultura generale e di conoscenze professionali, può conseguire l'Attestato federale di maturità professionale che è un titolo di studio riconosciuto dalla Confederazione.

La maturità professionale si propone di consolidare ed incrementare la formazione con l'obiettivo da una parte di rendere le persone più capaci di adattarsi ai cambiamenti del mercato del lavoro, dall'altra di consentire loro l'accesso alle scuole del settore terziario e a numerosi corsi di perfezionamento.

I detentori di una maturità professionale possono infatti iscriversi a una scuola universitaria professionale (SUP) nel ramo affine alla professione imparata senza di norma dover sostenere ulteriori esami, a meno che la singola scuola non prescriva nel proprio ordinamento condizioni supplementari di accesso, quali stage, esami di graduatoria, ecc. Superando poi l'esame complementare al termine di un corso di preparazione della durata di un anno scolastico a tempo pieno, possono iscriversi anche ad altre università svizzere.

Nel cantone Ticino sono proposti i seguenti indirizzi:

- maturità professionale tecnica (MPT) a complemento di formazioni di tipo tecnico o artigianale o frequentando una scuola d'arti e mestieri (SAM) a tempo pieno;
- maturità professionale artistica (MPA) a complemento di formazioni creative-tecniche-artigianali o frequentando una scuola d'arte applicata (CSIA);
- maturità professionale commerciale (MPC) a complemento di una formazione commerciale o frequentando una scuola media di commercio (SMC);
- maturità professionale sanitaria e sociale (MPSS), a complemento di una formazione sociosanitaria, nel settore delle cure del corpo, o frequentando la Scuola specializzata per le professioni sanitarie e sociali (SSPSS).

La maturità professionale può essere conseguita in diversi modi:

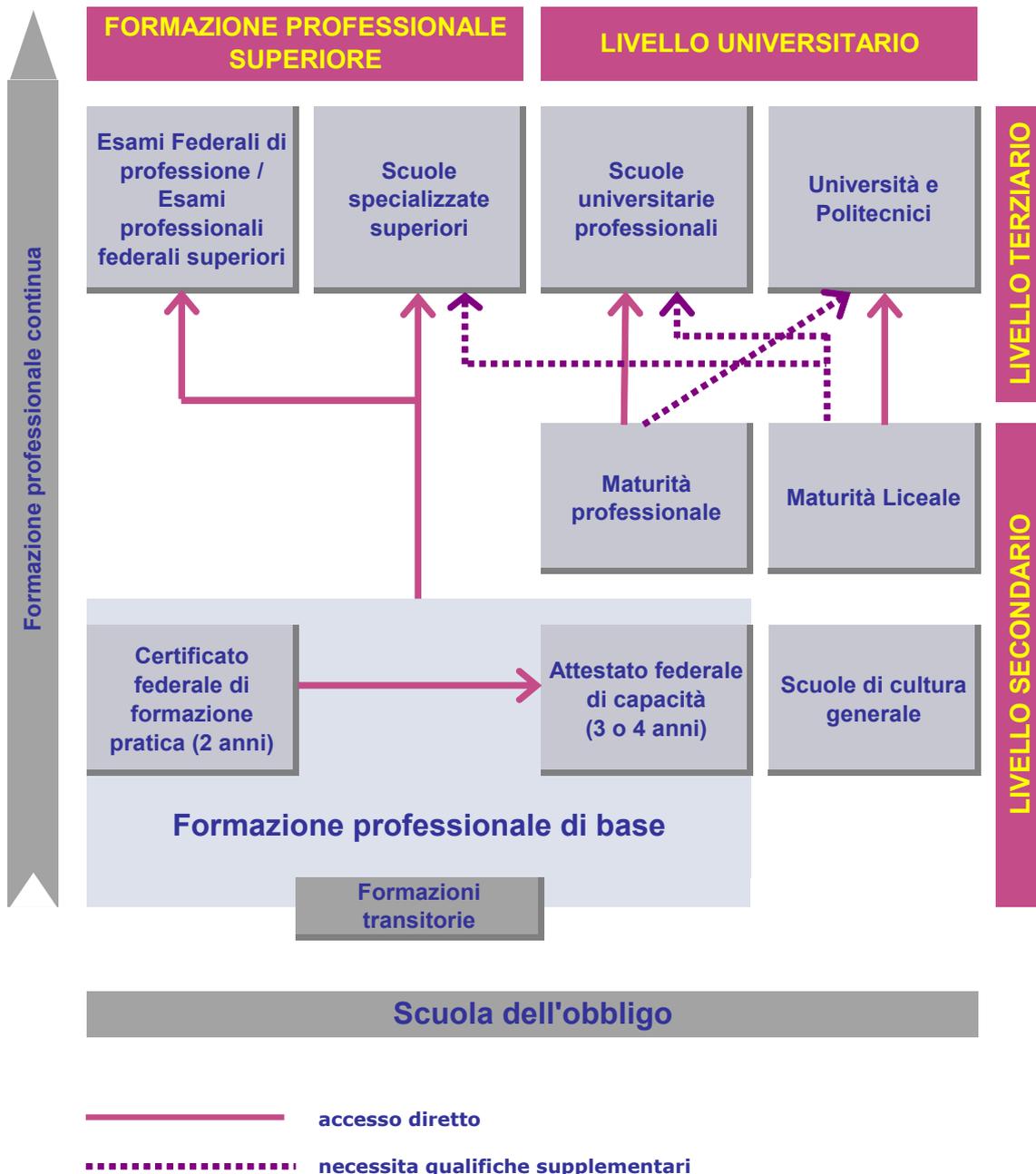
- durante la formazione professionale di base o in azienda o in una scuola professionale a tempo pieno, seguendo gli appositi corsi presso la scuola media professionale, che richiedono generalmente una mezza giornata di scuola supplementare in aggiunta alle

normali lezioni, per cui se una persona è in tirocinio in azienda deve ottenere il consenso del proprio datore di lavoro;

- dopo aver concluso la formazione professionale di base seguendo i corsi per professionisti qualificati (CPQ), che possono durare 2 semestri se a tempo pieno oppure 3-5 semestri se a tempo parziale.

L'organizzazione complessiva del sistema di formazione professionale svizzera è rappresentata dallo schema grafico allegato.

// SCHEMA GRAFICO DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN SVIZZERA



Sistema dell'istruzione e formazione Ticinese: Valore dei titoli di studio

L'attestato liceale di maturità è rilasciato dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino agli studenti che hanno superato l'esame al termine del quarto anno.

L'attestato liceale di maturità consente l'accesso alle Università cantonali e federali, non abilita invece a nessuna delle professioni riconosciute.

L'attestato di maturità professionale cantonale è rilasciato dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino agli studenti che hanno superato l'esame al termine del quarto anno.

L'attestato di maturità professionale cantonale consente sia l'accesso diretto al lavoro, essendo conferito in conformità della legislazione federale in materia di formazione professionale, sia l'iscrizione a scuole o corsi superiori dello stesso indirizzo, sia di avviarsi a studi universitari.

Ad un livello inferiore, l'attestato federale di capacità (AFC) è rilasciato dalla Divisione della formazione professionale del Cantone Ticino agli apprendisti che hanno superato l'esame finale di tirocinio. L'attestato federale di capacità consente di entrare nel mondo del lavoro con una qualifica riconosciuta, consente poi di accedere ai corsi per il conseguimento della maturità professionale.

Il Sistema dell'istruzione e formazione Ticinese: Modello di curriculum

L'organizzazione degli studi liceali nel Cantone Ticino si fonda sul Piano quadro degli studi (PQS) per le Scuole svizzere di maturità emanato nel 1994 dalla CDPE e sull'Ordinanza del Consiglio federale/Regolamento della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione concernente il riconoscimento degli attestati liceali di maturità del 16 gennaio/15 febbraio 1995 (O/RRM).

Il Piano quadro imposta i contenuti programmatici delle diverse discipline in una prospettiva di educazione globale. Vengono pertanto analizzate e definite le possibili competenze comuni, raggruppate in cinque campi, che le diverse discipline contribuiscono a sviluppare. Di ogni competenza viene prima data una descrizione di carattere generale (detta di base) valevole nell'ambito di qualsiasi scuola superiore, quindi ne viene data la declinazione per l'ambito liceale. Infine, sempre per ogni campo, viene indicata l'incidenza nelle diverse discipline delle competenze così individuate.

Il metodo seguito ha consentito da un lato di redigere una descrizione ordinata ed esaustiva dell'insieme delle competenze che lo studente deve possedere per dimostrare la maturità necessaria per intraprendere studi superiori e per svolgere una presenza attiva e responsabile nella società, dall'altro di organizzare un percorso scolastico in cui è esplicitato il contributo che ogni disciplina può dare, in rapporto alle sue reali potenzialità, ad una formazione ampia, equilibrata e coerente quale è richiesta all'ambito liceale.

In concreto il Piano degli Studi per i licei del Cantone Ticino struttura l'insegnamento liceale in:

- sette discipline fondamentali che garantiscono la formazione di base nell'insieme dei settori di studio definiti dall'O/RRM: le lingue, la matematica e le scienze sperimentali, le scienze umane, le arti; alcune di queste discipline sono costituite da un raggruppamento di più materie;
- un'opzione specifica che caratterizza l'indirizzo di studio scelto dall'allievo;
- un'opzione complementare che dà la possibilità all'allievo sia di diversificare il proprio curriculum sia di ampliare ulteriormente le competenze nell'ambito dell'indirizzo di studio scelto;
- un lavoro di maturità che dà all'allievo l'occasione di avvicinarsi alla metodologia della ricerca.

Per ogni settore di studio vengono specificati gli obiettivi comuni delle diverse discipline in esso comprese, quindi per ogni disciplina vengono precisati prima gli obiettivi formativi essenziali, articolati in conoscenze, capacità ed atteggiamenti, poi gli obiettivi formativi annuali, anch'essi articolati in conoscenze, capacità ed atteggiamenti, a cui si aggiungono i referenti disciplinari, le indicazioni sulle modalità di insegnamento e di valutazione degli studenti.

Nell'ambito della Formazione Professionale i possibili curricula hanno una struttura che combina un sistema per competenze nell'ambito della cultura generale e tecnico-professionale, che viene sviluppato nelle scuole professionali che affiancano o sostituiscono l'esperienza del tirocinio pratico, con un sistema di prestazioni da dimostrare di saper effettuare, corrispondenti ai referenziali contenuti nella declaratoria della professione e che vengono appresi durante il periodo di tirocinio.

Il Sistema dell'istruzione e formazione Ticinese: Modello didattico

Nei licei l'allievo ha l'opportunità di costruire gradualmente il proprio curriculum di studio, sulla base delle proprie motivazioni, dei propri interessi e in funzione delle prospettive di formazione successiva.

Infatti l'allievo al momento dell'iscrizione in prima può scegliere nell'ambito delle discipline fondamentali:

- la seconda lingua nazionale tra francese e tedesco;
- la terza lingua tra tedesco o francese (quella che non è stata scelta come seconda lingua), inglese (avanzati o principianti a seconda che sia stato frequentato o meno il corso di inglese alla scuola media), latino (per gli allievi che hanno seguito il corso di latino nella scuola media);
- una quarta lingua tra latino, greco (per gli allievi che hanno seguito il corso di latino nella scuola media), francese, tedesco, inglese, spagnolo; la scelta della quarta lingua è obbligatoria per gli allievi che intendono seguire, a partire dalla seconda, una lingua come opzione specifica;
- musica o arti visive;

All'inizio del secondo anno l'allievo sceglie l'opzione specifica tra discipline di tipo linguistico (latino, greco, francese, tedesco, inglese, spagnolo) e di tipo tecnico e scientifico (fisica e applicazioni della matematica, biologia e chimica, economia e diritto).

All'inizio del terzo anno infine l'allievo sceglie:

- l'indirizzo dell'opzione specifica scientifica;
- l'opzione complementare;
- nel corso dell'anno, il tema del lavoro di maturità.

I programmi didattici contengono indicazioni su come il docente deve sviluppare l'attività didattica per far acquisire ai corsisti le competenze indicate. Si tratta di indicazioni logicamente abbastanza sommarie che tuttavia stimolano il docente ad impostare la lezione in forma interattiva con gli studenti. Il regolamento degli studi liceali specifica poi che i settori di studio vanno intesi come ambiti di collaborazione interdisciplinare, tanto che prevede che al termine dell'anno ci sia una valutazione unica, concordata tra i docenti delle discipline comprese in un settore.

Va comunque tenuto presente il sostegno fornito dagli Uffici Studi e Ricerche sulla didattica sia cantonali che federali al continuo miglioramento dell'attività educativa al suo adattamento alle trasformazioni sociali. La presenza poi degli esperti delle materie consente ai docenti un continuo confronto sull'efficacia del loro insegnamento. Il regolamento sulle scuole superiori infatti stabilisce per gli esperti i seguenti compiti:

- seguono regolarmente l'attività dei docenti ed esaminano con loro i problemi dell'insegnamento; le visite in classe sono seguite da un colloquio con il docente;
- promuovono incontri con i gruppi disciplinari per lo scambio di informazioni e di esperienze e per il coordinamento dell'attività didattica;
- contribuiscono all'aggiornamento scientifico dei docenti, in particolare promovendo corsi di cui assicurano la direzione scientifica;
- redigono alla fine dell'anno scolastico un rapporto sui docenti incaricati, a norma di legge; il giudizio sui docenti al primo anno d'incarico deve fondarsi sulla base di almeno due visite in classe;
- possono redigere rapporti su docenti nominati, in particolare se richiesti dalla direzione o dall'Ufficio dell'insegnamento medio superiore;
- fanno parte delle commissioni preposte alle prove d'ammissione all'insegnamento;
- mantengono contatti con gli esperti della stessa materia di altri istituti;
- partecipano agli esami finali secondo le modalità stabilite nel presente regolamento;
- redigono, alla fine di ogni anno scolastico, un rapporto sullo stato dell'insegnamento nella propria disciplina;
- possono essere chiamati a pronunciarsi su contestazioni in materia di valutazioni.

Nella Formazione professionale l'apprendimento avviene sia in ambito lavorativo, in affiancamento con personale esperto e in momenti formativi formali attuati in azienda, sia

in ambito scolastico attraverso la frequenza alle scuole professionali. Esso può poi proseguire attraverso il successivo rientro nel sistema scolastico, che rende possibile approfondire ed ampliare le conoscenze culturali e professionali.

Il sistema quindi consente al giovane, che intraprende questo percorso formativo, sia di costruirsi al momento dell'ingresso un personale curriculum, attraverso la scelta della professione, la costruzione in accordo con l'azienda del proprio piano formativo, la selezione di materie specifiche e complementari nelle scuole professionali, sia di aggiornarlo e modificarlo nel tempo, in relazione al maturare delle sue scelte professionali, ai suoi interessi, all'evolversi del mercato del lavoro.

Nella gestione del suo curriculum il giovane può utilizzare i servizi di orientamento del cantone.

Il Cantone poi svolge funzioni di controllo sulla formazione impartita dall'azienda durante il periodo di tirocinio.

Il Sistema dell'istruzione e formazione Ticinese: Il modello valutativo

La valutazione scolastica degli allievi, sia nell'ambito dell'istruzione che in quello della formazione professionale, viene effettuata secondo precise disposizioni emanate dagli uffici cantonali responsabili.

Le disposizioni stabiliscono che l'esame non deve essere inteso unicamente come un'ulteriore fase selettiva, ma come un momento in cui l'allievo può dimostrare di aver raggiunto gli obiettivi previsti dal piano di studio, e di conseguenza di essere pronto per entrare nel mondo del lavoro, oppure di poter seguire un'ulteriore formazione. L'allievo potrà presentare delle lacune, ma l'apprezzamento nei suoi confronti sarà espresso non tanto sulle anomalie, ma sulle sue capacità di utilizzare coerentemente tutto il suo patrimonio di formazione.

Gli esami devono valutare le prestazioni degli allievi sulla base degli obiettivi essenziali e imprescindibili definiti nei piani di studio per ogni disciplina. Deve, cioè, essere valutato l'uso in situazioni concrete delle conoscenze e delle abilità (sapere e saper-fare) che sono state oggetto di apprendimento.

Pertanto per ogni disciplina sono definite:

- le competenze da valutare;
- le evidenze da far produrre ad ogni allievo che gli consentono di dimostrare il possesso delle competenze oggetto di verifica;
- i criteri, correlati alle competenze, con cui valutare le prestazioni dell'allievo.

La definizione delle prove d'esame è lasciata ai docenti delle diverse discipline sotto la supervisione degli esperti di materia.

Invece durante il periodo di tirocinio, previsto nella formazione professionale, l'apprendimento è valutato a scadenze regolari dal maestro di tirocinio. Egli valuta sia gli

atteggiamenti sul lavoro del giovane sia l'incremento della sua professionalità nelle lavorazioni su cui si svolge il tirocinio.

La valutazione è trasmessa al Dipartimento della Formazione professionale, che in caso di presenze di criticità interviene per risolverle.



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



REGIONE DEL VENETO

ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE

EUGENIO BARSANTI

MECCANICA INFORMATICA Elettrotecnica
TECNOLOGICA



1

COMPETENZE IN EUROPA

Ricerca documentale e applicata

IL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO E L'ESPERIENZA DI TREVISO

Prof.ssa Antonella Benedet

Ricerca documentale e applicata

Il sistema scolastico italiano e l'esperienza di Treviso: Formare persone competenti

Istituzioni

Le Reti di orientamento della Provincia di Treviso, Cortv, in collaborazione con USP Treviso - Ufficio interventi educativi - stanno lavorando, fin dall'anno scolastico 2006/07, ad una didattica delle competenze attraverso un'esperienza di ricerca-azione. Inizialmente l'esperienza era nata per individuare forme di raccordo tra la scuola secondaria superiore e il mondo del lavoro tramite la focalizzazione di competenze trasversali da conseguire in esito ad un percorso quinquennale e questo spiega il coinvolgimento delle Reti di orientamento. Successivamente la ricerca ha intravisto la possibilità di un intervento mirato sulla didattica con l'elaborazione di rubriche di competenze specifiche per profilo d'uscita e sulla realizzazione di percorsi d'apprendimento innovativi.

L'Ufficio Scolastico Provinciale è intervenuto con una preziosa opera di coordinamento e organizzazione, innestando la formazione prevista per i docenti impegnati nelle esperienze di Alternanza Scuola-Lavoro all'interno di un modello di curriculum per competenze.

Titoli di studio e loro valore

In Italia l'educazione prescolare si articola come segue:

- asilo nido da 0 a 3 anni;
- scuola dell'infanzia da 3 a 6 anni.

L'istruzione obbligatoria inizia a 6 anni e prevede la frequenza di almeno 10 anni di scuola e comprende:

- scuola primaria da 6 a 11 anni;
- scuola secondaria di I grado da 11 a 14 anni
- due anni di un istituto secondario di II grado o percorsi triennali integrati di istruzione e formazione professionale fino a 16 anni. 26.

Con l'art. 5 della legge 176/07 il legislatore ha stabilito che "a decorrere dall'anno scolastico 2007-2008 il Ministro della pubblica istruzione fissa, con direttiva annuale, gli obiettivi della valutazione esterna condotta dal Servizio nazionale di valutazione²⁷ in relazione al sistema scolastico e ai livelli di apprendimento degli studenti, per effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti, di norma, alla classe seconda e quinta della scuola primaria, alla prima e terza classe della scuola secondaria di I grado e alla seconda e quinta classe del secondo ciclo, nonché altre rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole".

²⁶ <http://www.indire.it/obblig istruzio ne/>

²⁷ http://lnx.istruzioneeveneto.it/uploads2/File/SNV_SEM_PROV_2010Ventura.pdf

Con la Direttiva n.74 e n.75 del 15.09.2008 il Ministro ha stabilito che a regime tutte le classi indicate nella legge saranno sottoposte a rilevazione annuale degli apprendimenti; il regime transitorio di durata triennale prevede che nell'anno scolastico 2008-09 la somministrazione riguardi le classi seconda e quinta della scuola primaria, cui si aggiunge la classe prima e terza della scuola secondaria di primo grado nell'anno scolastico 2009-10. Per la terza classe della secondaria di primo grado si tiene conto della valutazione degli apprendimenti cui sono sottoposti gli studenti in occasione della Prova nazionale dell'esame di Stato al termine del primo ciclo. Con l'esame di stato si consegue la Licenza Media o diploma di scuola secondaria di primo grado.

Dopo il conseguimento della Licenza Media, si debbono frequentare ancora due anni di scuola superiore o percorsi triennali integrati di istruzione e formazione professionale per assolvere l'obbligo di istruzione²⁸, nell'ambito del diritto dovere all'istruzione e formazione finalizzato a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età²⁹.

L'istruzione secondaria di II grado è in fase di profondo rinnovamento. La riforma della secondaria³⁰ di secondo grado, approvata dal Consiglio dei Ministri il 4/2/10 e firmata dal Presidente della Repubblica il 15 marzo, riprende e modifica parzialmente la struttura prevista dalla legge 28 marzo 2003, n.53 e prevede, a partire dall'anno scolastico 2010/11 per le classi prime la seguente strutturazione. Si articola in quattro tipi di istituti:

- a. I Licei, tutti quinquennali (14-19 anni), sono suddivisi in due bienni e in un quinto anno al termine del quale gli studenti sostengono l'esame di Stato, utile al proseguimento degli studi in qualunque facoltà universitaria. Il quinto anno è anche finalizzato ad un migliore raccordo tra la scuola e l'istruzione superiore e alla preparazione all'inserimento nella vita lavorativa. Offrono un'istruzione basata mirata prevalentemente all'acquisizione di una cultura generale. Al termine del quinquennio si ottiene il diploma di maturità. All'avvio della Riforma i Licei si articolano in classico, liceo scientifico (con opzione scienze applicate), liceo delle scienze umane (con opzione economico-sociale), liceo musicale e coreutico, liceo linguistico, liceo artistico (con gli indirizzi arti figurative, architettura e ambiente, design, audiovisivo e multimediale, grafica e scenografia). C'è la possibilità di utilizzazione spazi di autonomia (20% nel biennio iniziale e nell'ultimo anno, 30%

²⁸ stralcio dalla Legge (non ancora pubblicata ufficialmente) avente per titolo "Deleghe al Governo in materia di lavori usuranti, di riorganizzazione di enti, di congedi, aspettative e permessi, di ammortizzatori sociali, di servizi per l'impiego, di incentivi all'occupazione, di apprendistato, di occupazione femminile, nonché misure contro il lavoro sommerso e disposizioni in tema di lavoro pubblico e di controversie di lavoro "

Articolo 50 - comma 2 bis

« 2-bis. L'obbligo di istruzione, di cui all'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e successive modificazioni, si assolve anche nei percorsi di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione di cui al presente articolo». Questo comma (detto anche "emendamento Cazzola") è stato approvato dalla Camera il 28 gennaio 2010, e approvato definitivamente dal Senato, il 3 marzo 2010

²⁹ <http://www.lavoro.gov.it/lavoro/europalavoro/sezionecittadini/pariopportunita/giovani/dirittodovereistruzione.htm>

³⁰ In data 4/2/10 è stata approvata in seconda (ed ultima) lettura dal Consiglio dei Ministri la riforma della secondaria superiore http://www.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

nel secondo biennio) per maggiore flessibilità e personalizzazione dei percorsi formativi. Su questa base le scuole potranno potenziare gli insegnamenti obbligatori o attivarne altri, secondo il proprio Piano dell'Offerta Formativa, nei limiti delle risorse di organico assegnate e nell'ambito di un elenco predisposto dal MIUR.

- b. **ISTITUTI TECNICI:** tutti gli istituti tecnici hanno la durata di cinque anni; sono suddivisi in due bienni e in un quinto anno, al termine del quale gli studenti sostengono l'esame di Stato e conseguono il diploma di istruzione tecnica, utile ai fini della continuazione degli studi in qualunque facoltà universitaria, oltre che nei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore o presso gli istituti tecnici superiori, in via di costituzione. Il quinto anno è anche finalizzato ad un migliore raccordo tra la scuola inserimento nella vita lavorativa. Si articolano in istituti tecnici del settore economico (con due indirizzi: amministrazione, finanza e marketing e turismo) e del settore tecnologico (con nove indirizzi: Meccanica, Meccatronica ed Energia, Trasporti e Logistica, Elettronica ed Elettrotecnica, Informatica e Telecomunicazioni, Grafica e Comunicazione, Chimica, Materiali e Biotecnologie, Sistema Moda Agraria, Agroalimentare e Agroindustria Costruzioni, Ambiente e Territorio). Sarà definito l'elenco nazionale delle opzioni per l'ulteriore articolazione delle aree di indirizzo a partire dalla terza classe, utilizzando la quota di flessibilità del 30% del secondo biennio, e del 35% del quinto anno, per rispondere a specifiche esigenze territoriali e/o di particolari settori produttivi. Gli Istituti Tecnici, anch'essi quinquennali, sono orientati alla professione ma offrono anche una valida preparazione generale. Chi consegue un diploma di tipo tecnico può sia scegliere di avviarsi al mercato del lavoro che proseguire gli studi.
- c. **ISTITUTI PROFESSIONALI:** tutti gli istituti professionali hanno la durata di cinque anni, e sono suddivisi in due bienni e in un quinto anno, al termine del quale gli studenti sostengono l'esame di Stato per il conseguimento del diploma di istruzione professionale, utile anche ai fini della continuazione degli studi in qualunque facoltà universitaria, oltre che nei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore, anche presso gli istituti tecnici superiori, in via di costituzione. Il quinto anno è inoltre finalizzato ad un migliore raccordo tra scuola e istruzione superiore e alla preparazione all'inserimento nella vita lavorativa. Gli Istituti Professionali si articolano attualmente nel Settore Servizi (con gli indirizzi di: Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale, Servizi socio-sanitari, Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera, Servizi commerciali) e nel settore Industria e Artigianato (con gli indirizzi di Produzioni industriali ed artigianali e di Manutenzione e assistenza tecnica). Gli istituti professionali hanno un ruolo complementare e integrativo rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale di competenza regionale, potranno rilasciare qualifiche (al terzo anno) e diplomi professionali (al quarto) in regime di sussidiarietà, sulla base di specifici accordi stipulati dal MIUR con le singole Regioni. In mancanza di tali intese continueranno a realizzare gli attuali percorsi di qualifica, con l'utilizzazione delle quote di flessibilità dei piani di studio: dal 25% del primo biennio al 35% del terzo anno. Con successivi decreti sarà definito

l'elenco nazionale delle opzioni per l'ulteriore articolazione delle aree di indirizzo a partire dalla terza classe, utilizzando la quota di flessibilità del 35% del secondo biennio, e del 40% del quinto anno, per interconnettersi efficacemente con i sistemi produttivi territoriali.

- d. I Centri di Formazione Professionale; per gli allievi di età compresa tra i 14 e i 18 anni, in possesso di licenza media, che scelgono di continuare gli studi nella formazione professionale sono previsti corsi triennali (3200 ore). I corsi a qualifica professionale sono realizzati dagli Organismi di formazione privati e dai Centri di formazione professionale provinciali accreditati presso la Regione ed iscritti nell'apposito elenco previsto dalla Legge Regionale Veneto n. 19 del 09/08/2002. In seguito ad un accordo raggiunto all'interno della Conferenza Permanente per i rapporti tra lo stato, le Regioni e le province autonome di Trento e Bolzano e sottoscritto il 29 aprile 2010 ai sensi dell'art. 27 comma 2 del D.lgs 226/05, sono stati definiti i repertori di 21 figure professionali di riferimento a livello nazionale e dei relativi standard formativi minimi delle competenze tecnico professionali. Sono anche previsti i profili di qualifica in esito a percorsi di durata quadriennale. Il sistema della formazione professionale si inserisce all'interno del più ampio sistema di istruzione e formazione professionale e all'interno di tutti i percorsi è prevista la certificazione³¹ dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione rilasciata, a domanda, al termine del biennio obbligatorio e, d'ufficio, per coloro che hanno compiuto il diciottesimo anno di età. Con D.M. il 3 marzo 2009 sono stati approvati la certificazione integrativa³² del diploma, in esito al superamento dell'esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado, e il relativo modello.

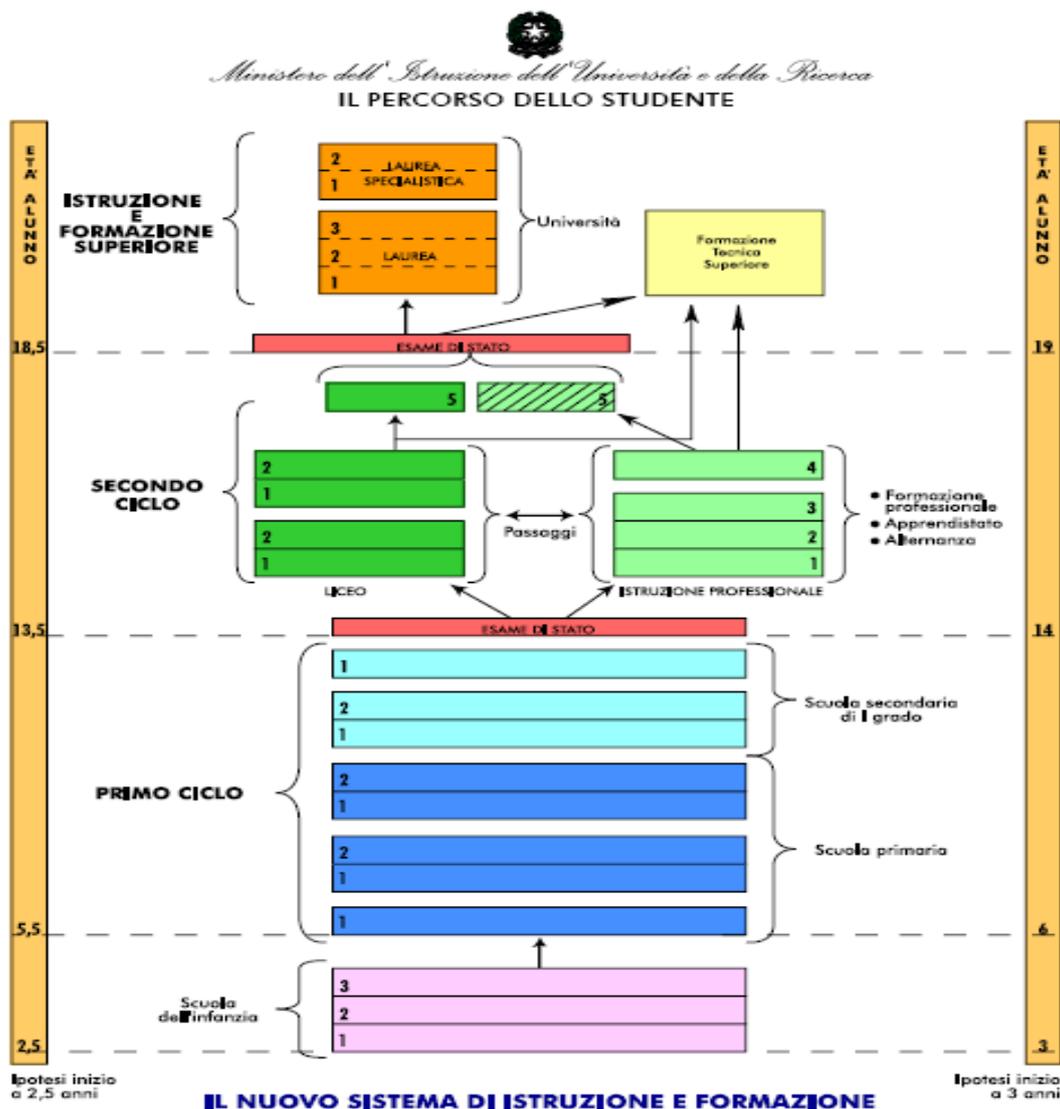
Istruzione tecnica superiore.

Dopo il completamento degli studi secondari i diplomati degli istituti tecnici e degli istituti professionali avranno ulteriori opportunità oltre all'inserimento nel mondo del lavoro e all'iscrizione all'università:

- e. iscrizione a percorsi brevi di 800/1000 ore per conseguire una specializzazione tecnica superiore (IFTS) per rispondere ai fabbisogni formativi del territorio;
- f. iscrizione a percorsi biennali per conseguire un diploma di tecnico superiore nelle aree tecnologiche più avanzate presso gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), in via di costituzione

³¹http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/schema_di_decreto_per_certificazione_competenze_con_parere_conferenza_stato-regioni.pdf

³² <http://dirisp.interfree.it/norme/dm%2026%203-3-09.htm>



Modello di curriculum

L'esperienza di Treviso prevede una contaminazione della didattica tradizionale, impostata prevalentemente su programmi e contenuti, con momenti di didattica per competenze³³ con esplicito riferimento al sistema EQF (European Qualification Framework)³⁴.

³³ http://www.comune.bologna.it/iperbale/adi/SemEremoAtti/Cenerini/cenercompetenze_1ent.htm

³⁴ <http://www.europass-italia.it/EQF.asp>

L'alternanza scuola lavoro³⁵ e l'obbligo scolastico sono le occasioni utilizzate per sperimentare il lavoro per competenze; di fatto è stato anticipato quanto previsto poi dalla riforma della scuola secondaria di secondo grado che ha sancito il loro ingresso nell'intero quinquennio di studio, con differente articolazione tra licei, istituti tecnici e istituti professionali, recependo quanto previsto a livello europeo³⁶.

Modello didattico

L'attività formativa per competenze ha come finalità la formazione di una persona competente in termini di autonomia e responsabilità. In questa ottica viene superata la divisione in discipline che vengono ristrutturare e ricomprese in assi culturali - vedi obbligo di istruzione e documento tecnico per la definizione di standard formativi di cui all'art. 4 dell'Accordo quadro sancito in Conferenza unificata il 19 giugno 2003 tra il Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane³⁷.

Le fasi del processo formativo vengono così specificate³⁸:

- a. identificazione dei nuclei portanti del sapere di ogni asse culturale e area professionale, comprendendo pure quelli dell'ambito della cittadinanza;
- b. definizione di una sequenza di compiti - ovvero delle sfide presentate sotto forma di problemi - che scandiscono il cammino di apprendimento degli allievi;
- c. elaborazione del piano formativo composto da un insieme di Unità di Apprendimento, avendo la sicurezza che:
 - tutte le competenze, abilità e conoscenze indicate nei traguardi formativi siano state attivate entro le esperienze formative previste;
 - ogni UdA comprenda gli indicatori/evidenze previste dalle rubriche delle competenze;
 - per ogni UdA sia stata elaborata, di comune accordo del consiglio di classe, la griglia di valutazione unitaria comprendente tutti i criteri rilevanti, tenuto conto della natura del compito, della varietà dei fattori in gioco (prodotti, processi, linguaggi...), dei descrittori del livello di accettabilità previsto dalle rubriche delle competenze mirate.

Sequenza delle fasi di lavoro proposte³⁹ per la gestione delle competenze:

³⁵ LEGGE 28 marzo 2003, n.53, Art. 4. (Alternanza scuola-lavoro) <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/index.shtml>
Decreto Legislativo 15/4/2005 n. 77"Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53"pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 103 del 5 maggio 2005

³⁶ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>

³⁷ http://dirisp.interfree.it/obbligo/documenti/stato-regioni_15-1-04%20-%20doc_tecnico.pdf

▪ ³⁸ *Da Pubblicazioni USRV e Regione: Formare giovani autonomi e responsabili - La didattica per competenze in Veneto - Esperienze del Veneto 2008-2009*

<http://lnx.istruzioneveneto.it/index.php/news/4657/257>

³⁹ *Dario Nicoli, LINEE GUIDA PER LA PROGETTAZIONE DI Percorsi formativi efficaci nella forma di esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale* <http://www.istruzioneveneto.it/competenze/index.asp>

- Elaborazione del repertorio delle competenze
- Percorso formativo di massima
- Elaborazione delle rubriche della competenza
- Elaborazione della unità di apprendimento
- Valutazione delle competenze
- Certificazione delle competenze
- Validazione delle competenze

Il piano educativo culturale e professionale (PCUEP per i licei), le indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei e i risultati di apprendimento, specificati in termini di competenze per gli istituti tecnici e professionali, vengono elaborati dall'autorità pubblica.

Nell'esperienza del Cortv, i Dipartimenti di asse hanno individuato i nuclei essenziali con l'elaborazione delle rubriche di competenze, articolate sull'intero quinquennio, che evidenziano gli indicatori per attestarne la padronanza.

I Consigli di Classe simulati, reali nella sperimentazione realizzata nei diversi istituti, hanno curato l'elaborazione del piano formativo annuale e quindi le unità di apprendimento secondo tipologie diverse (UdA ad ampiezza massima che coinvolgono tutti i formatori, media solo alcuni o minima interessa solo un asse culturale).

Le UdA sono state elaborate in modo tale da prevede sempre compiti reali (o simulati); vi troviamo la specificazione dei prodotti attesi, realizzati poi dagli allievi, le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che gli studenti devono mobilitare per diventare competenti. Ogni UdA mira ad almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

Lo studente viene coinvolto in attività laboratoriali o esperienze sul territorio, nonché nell'autovalutazione (gli allegati 1, 2 e 3 riportano esempi di concreta applicazione in situazione di alternanza scuola lavoro, obbligo di istruzione e di innovazione didattica - InnovaDidattica)

Modello valutativo

Nella valutazione sono stati considerati sia i prodotti che i processi, secondo criteri stabiliti al momento dell'ideazione dell' UdA dei singoli Consigli di Classe.

Le discipline sono state valutate anche con compiti/verifiche tradizionali mentre un compito/verifica significativo è stato utilizzato per la competenza, tutte le evidenze che testimoniano un progresso dell'allievo vengono raccolte in una griglia.

Vengono di seguito riportate le fasi del processo di valutazione:

- a. indicazione degli aspetti significativi della competenza da promuovere (profilo formativo) e articolazione degli esiti in livelli, attraverso l'elaborazione della rubrica;

- b. stesura della griglia di valutazione condivisa dallo staff docente in coerenza con la rubrica e con la tipologia di UdA e le sue attività;
- c. analisi degli oggetti risultanti da ciascuna UdA (prodotti veri e propri, processi, elaborati, relazioni, eventi, verifiche, autovalutazione...), sia quelli collettivi sia quelli individuali, e decisione comune circa la valutazione da attribuire a ciascun allievo (occorre stabilire il peso dei prodotti collettivi e del lavoro individuale);
- d. lettura di tutti i giudizi di valutazione riferiti alla varietà dei fattori riguardanti l'UdA e confronto degli esiti con i livelli previsti dalle rubriche delle competenze mirate al fine di esprimere un giudizio di padronanza dell'allievo;
- e. indicazione, nel registro di ogni docente coinvolto, di un voto risultante dalla media⁷ dei giudizi riferiti ai fattori pertinenti per il suo ambito di insegnamento;
- f. indicazione, ai fini della condotta, di un voto risultante dalla media dei giudizi riferiti ai fattori propri della cittadinanza attiva.

Il giudizio di padronanza della competenza, in fase valutativa, definito su una scala di tre gradi, come già ipotizzato nella certificazione prevista dalla Commissione Allulli⁴⁰.

Da evidenziare che il confronto, il dibattito e la ricerca sulla valutazione, e la certificazione, sono aperti all'interno dello staff di coordinamento del progetto.

Nel lavoro che vede coinvolti i docenti questo anno, infatti, vengono approfonditi in particolare il rapporto tra la valutazione della UdA e la valutazione di fine quadrimestre o anno scolastico, così come la relazione tra rubrica e griglia di valutazione.

Modello certificativo

La proposta del modello certificativo è, come riportato in precedenza, in via di definizione. I principi su cui ci si basa vengono di seguito riportati

L'azione di certificazione rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri:

- la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi - in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze;
- l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori;
- la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Vi è la necessità di una raccolta dei prodotti più significativi realizzati dalla persona valutata: il *portfolio*. Questi lavori dell'allievo raccontano la storia del suo impegno, del suo

⁴⁰ http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/allulli_doc_finale.pdf

rendimento e del suo progresso, consentono di capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere “che cosa è avvenuto” lungo il percorso formativo.

È elaborato dall'allievo che è chiamato a scegliere i lavori di cui va più orgoglioso, accanto a quelli che, d'intesa con i docenti, risultano significativi al fine di documentare i suoi progressi nell'apprendimento. Tra i lavori documentabili vi sono anche quelli realizzati in alternanza. Possono essere rilevanti anche gite, tornei, eventi purché gestiti in chiave formativa.

La certificazione – riferita ad ogni studente e svolta dall'intera équipe dei docenti-formatori - si svolge nei seguenti modi:

- a. Si riportano ad ogni riga le competenze indicate in ciascuna delle rubriche e corrispondente UdA
- b. si indicano le *situazioni di apprendimento più significative* traendole dal portfolio e dall'attività didattica;
- c. si attribuisce il *livello della competenza* (se positivo), specificandone il grado ed eventualmente altre informazioni utili, sotto forma di note.

Conclusione: sicuramente attuabile la trasferibilità, con opportune modifiche, degli strumenti utilizzati.



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



REGIONE DEL VENETO

ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE

EUGENIO BARSANTI



1

COMPETENZE IN EUROPA

Ricerca documentale e applicata

L'ESPERIENZA LOMBARDA

Prof.ssa RENATA CANZIAN

Ricerca documentale e applicata

La certificazione delle competenze in Lombardia

Istituzione

Il modello qui presentato deriva da uno studio di Assolombarda, associazione delle imprese industriali e del terziario dell'area milanese.

Dal 1992 Assolombarda ha collaborato al Progetto Qualità della Scuola, un percorso formativo e di ricerca finalizzato alla realizzazione di azioni innovative volte alla qualificazione del sistema di istruzione e formazione locale e nazionale, con il concorso sinergico di istituzioni, attori interni al sistema, forze del mondo imprenditoriale e produttivo. Ciò è stato possibile grazie anche a una serie di accordi tra Assolombarda, Regione Lombardia e Direzione Scolastica Regionale finalizzati a migliorare la qualità del sistema scolastico.

Il Progetto Qualità della Scuola si realizza all'interno della rete ReQuS, la Rete per la Qualità della Scuola, che ha sviluppato il modello di gestione delle competenze di Assolombarda applicandolo contestualmente al modello didattico-formativo presente in Italia.

La sperimentazione si è inizialmente innestata nei percorsi di alternanza scuola lavoro, per estendersi successivamente nella formazione professionale e in alcune esperienze sperimentali di alcune scuole secondarie di secondo grado della regione Lombardia.

Le sperimentazioni sono state realizzate in concertazione con Ufficio Scolastico Regionale, regione Lombardia, università e Associazione Assolombarda.

Il modello di riferimento è descritto da Umberto Vairetti nel volume: *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione* edito da Franco Angeli.

Titoli di studio e loro valore

Con l'intesa sottoscritta il 13 marzo 2009 tra il Ministro Gelmini e il presidente della regione Lombardia Formigoni, viene proposto un modello organizzativo sperimentale *volto a innalzare la qualità del servizio di istruzione e accrescere l'efficacia e l'efficienza della spesa (art 1, comma2)*. Il modello si colloca comunque in coerenza con i curricula nazionali.

La sperimentazione della Regione Lombardia, a cui l'Intesa del 13 marzo 2009 fa riferimento, si attua sulla base dell'adesione volontaria delle istituzioni scolastiche al fine di garantire continuità e unitarietà dell'offerta dell'istruzione e formazione professionale nell'ambito territoriale della Lombardia, a tal scopo a partire dall'a.s. 2009/10 *gli istituti professionali possono erogare l'offerta di istruzione e formazione professionale con riferimento all'accordo Stato regioni siglato il 5 febbraio 2009*, facendo riferimento, riguardo i titoli di uscita, *al repertorio di Regione Lombardia delle qualifiche e ai diplomi di istruzione*

e formazione professionale approvato con ddg 244, 19 gennaio 2009 (allegato tecnico all'intesa, pag.1).

Nello stesso allegato a pagina 2 è prevista la possibilità di rilasciare un diploma professionale tecnico al termine del quarto anno ai sensi dell'art 20 comma 1, lettera c) Decreto legislativo 226/ 2005 *semprechè compreso nel repertorio nazionale.*

A partire dall'a.s. 2010/11 è prevista *l'attivazione di un corso di quinto anno realizzato in intesa con le università e l'alta formazione artistica coreutica e musicale finalizzato a sostenere l'esame di stato valido anche per l'ammissione all'università (allegato tecnico all'intesa, pag.3,4).*

Il percorso quinquennale potrà completarsi con percorsi Ifts e Its secondo *una logica di filiera tecnico-scientifica già prevista nella finanziaria del 2007 allo scopo di formare figure professionali che rispondano alla domanda proveniente dal mondo dei settori produttivi interessati alle innovazioni tecnologiche*⁴¹.

Allo stato attuale i profili nazionali fanno riferimento ai regolamenti recanti la "revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico" pubblicati in data 4 febbraio 2010.

Sono in fase di pubblicazione le indicazioni nazionali costruite sulla base della classificazione per competenze, abilità e conoscenze.

Modello di curriculum

Il modello proposto da Assolombarda è mutuato da una matrice organizzativa aziendalistica che pone al centro del processo di lavoro la prestazione del soggetto.

Il presupposto fondamentale in questo modello di gestione delle competenze è la valorizzazione delle competenze individuali del soggetto integrato nell'organizzazione.

Infatti nella società della conoscenza il ruolo centrale è accordato alla dimensione conoscitiva (Drucker 1993), in particolare la conoscenza è diventata *l'unica risorsa*, anziché una tra le tante, così in questa società il lavoratore diventa, da semplice componente dell'ingranaggio, il bene più prezioso⁴².

Fondamentale in questa prospettiva diventa il processo di costruzione delle competenze, attraverso un apprendimento continuo e mutevole. Nelle teorie di strategia d'impresa e di gestione delle risorse umane si è posta attenzione in questi ultimi anni sul valore attribuito alle risorse umane e sulla sinergia esistente tra apprendimento individuale e apprendimento organizzativo. Nella *mappa del valore* delle risorse umane⁴³ la prima fase, fondamentale, è la costruzione delle competenze, che sono una potenzialità all'interno dell'organizzazione. Affinché queste diventino risorsa fruibile, è necessario attivare relazioni significative e che le competenze si traducano in risultati visibili e concreti, cioè vi sia erogazione della prestazione. Perché le competenze e la prestazione diventino

⁴¹ AM Bellesia, *Tecnica della scuola*, 10 aprile 2009

⁴² Nonaka-Takeuchi, *The knowledge creating company*, 1997

⁴³ Costa, *economia e direzione delle risorse umane*, 2002

patrimonio dell'organizzazione, è necessario che vi sia la valorizzazione delle prestazioni, ultimo quadrante della mappa del valore.

La mappa del valore pone quindi la costituzione delle competenze al primo quadrante, ma risulta essere anche elemento finale rinforzato del processo ciclico appena descritto.

In questo nuovo panorama della gestione delle risorse del XXI secolo, Assolombarda sperimenta un nuovo approccio alla costruzione della competenza, cercando di condividere con gli altri attori elementi concettuali, strumenti e linguaggio.

Il modello teorico, proposto da Umberto Vairetti, si basa sul concetto che la competenza in azienda significa soprattutto *capacità di fare* e viene misurata dai risultati ottenuti dal lavoro del soggetto.

La riflessione parte da un processo che inverte la logica comunemente adottata: *“occupiamoci innanzitutto di ciò che le persone fanno, poi di cosa devono saper fare e infine di ciò che devono conoscere, quali capacità e/o attitudini devono avere, quali atteggiamenti, comportamenti devono assumere”*. Ciò a dire, partiamo dalla prestazione richiesta per costruire il processo di apprendimento.

Le definizioni di competenza a cui si rifà l'autore sono di Le Boterf (1994):

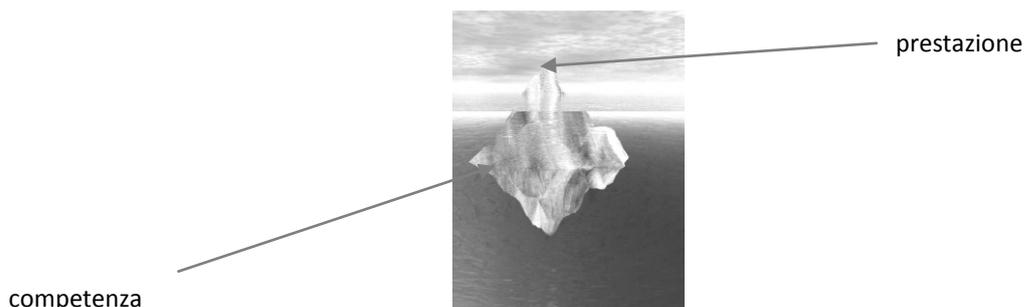
“La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità..) da mobilitare, ma dalla mobilitazione stessa di queste risorse. Qualunque competenza è finalizzata (funzionale) e contestualizzata, essa non può essere separata dalle proprie condizioni di messa in opera.. La competenza è un saper agire riconosciuto. Qualunque competenza, per essere, necessita del giudizio altrui..essa non si riduce alla prestazione, ma non si dà competenza al di fuori delle prestazioni”.

E quella di Spencer e Spencer (1995) che intendono la competenza come: *“una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una performance efficace o superiore di una mansione o situazione, misurata in base a un criterio stabilito”*.

In entrambe le definizioni si evidenzia la distinzione tra competenza e performance/prestazione, elemento quest'ultimo che secondo Vairetti è *l'evidenza della competenza*, l'elemento visibile, osservabile, misurabile e classificabile.

Secondo l'autore la competenza risulta essere infatti *“la capacità di applicare una conoscenza in un contesto dato, assumendo comportamenti funzionali al conseguimento del risultato, ricordando che non si dà competenza al di fuori delle prestazioni”*.

L'efficace metafora utilizzata dall'autore è quella dell'iceberg, che rappresenta la competenza, la cui parte emersa è la prestazione, ciò che risulta visibile.



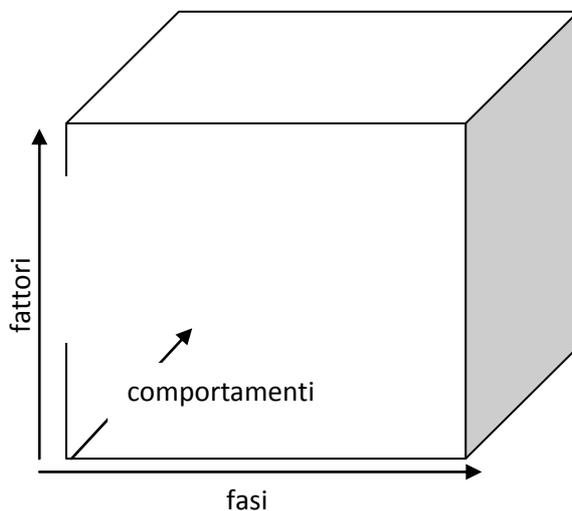
Partendo dal presupposto che l'oggetto di descrizione è la prestazione, è necessario secondo l'autore partire dall'analisi della struttura del processo per rendere più semplice il riconoscimento, la classificazione e la descrizione delle prestazioni.

Uno specifico processo di lavoro definisce le specifiche prestazioni richieste, possiede la job description dei propri profili professionali.

Da uno specifico processo di lavoro è possibile secondo Vairetti disegnare una struttura di processo tipo. La struttura del processo che propone Vairetti è tridimensionale e considera 3 dimensioni:

- a. Fasi
- b. Fattori
- c. Comportamenti

Qualunque processo infatti, che sia di lavoro o di apprendimento-insegnamento, si realizza attraverso una serie di operazioni/procedure, utilizza risorse, richiede di saper gestire relazioni e risolvere problemi. La struttura del processo è rappresentata come:



Le fasi sono rappresentate dall'insieme delle prestazioni legate alle procedure, ai tempi, alla progettazione gestione, all'organizzazione.

I fattori determinano l'insieme delle prestazioni legate all'utilizzo delle risorse e alla considerazione dei vincoli presenti nel processo.

I comportamenti rappresentano la dimensione che determina l'insieme delle prestazioni legate alla gestione delle relazioni e alla risoluzione dei problemi.

E' possibile, secondo Vairetti, individuare un elenco di prestazioni tipo che attengono alle diverse dimensioni e che possono essere valide per qualunque tipo di processo. Infine le prestazioni tipo possono, secondo l'autore, essere organizzate e raccolte sotto una stessa categoria a seconda della dimensione a cui si riferiscono, arrivando a costruire una matrice di competenze/prestazioni.

L'allegato 1 descrive nel dettaglio le nove competenze declinate in 27 prestazioni tipo.

Dim.	Competenza	Prestazioni tipo
FASI	Definire gli obiettivi	Riconosce le specifiche del compito assegnato Identifica i risultati da produrre in relazione agli obiettivi specifici assegnati Stabilisce in autonomia gli obiettivi specifici da raggiungere in attuazione degli obiettivi generali
	Organizzare le attività che grado di autonomia esercita la persona rispetto all'organizzazione del lavoro?	Stabilisce l'ordine e definisce in dettaglio le operazioni necessarie all'esecuzione del compito/alla produzione del risultato; predispone il programma di lavoro (programma) Seleziona tra più opzioni le operazioni da eseguire, i metodi da applicare e le risorse da utilizzare (pianifica) Sceglie quali attività realizzare per conseguire gli obiettivi, con quali metodologie di lavoro, con quali risorse e in quali tempi (progetta)
	Eseguire le operazioni	Esegue le operazioni nel tempo assegnato e nel rispetto dei margini di errore consentiti Esegue le operazioni in un tempo intermedio tra a-c e con un numero di errori intermedio a-c Esegue le operazioni nel minor tempo possibile e senza errori
	Controllare a quale livello la persona dovrà esercitare il controllo?	Verifica che le operazioni previste siano state eseguite e che i risultati prodotti siano conformi alle specifiche (ai risultati attesi) (conformità) Verifica che le modalità con cui è stato organizzato il lavoro siano idonee a produrre il massimo risultato possibile (efficacia) utilizzando al meglio le risorse (efficienza) Verifica quanto il risultato prodotto contribuisce al conseguimento degli obiettivi generali (personali, aziendali, di sistema...)
FATTORI	Gestire le informazioni	Recupera, seleziona, collega e trasmette le informazioni necessarie al lavoro Rielabora le informazioni sviluppando le conoscenze funzionali alle necessità del lavoro Trasferisce le conoscenze in proprio possesso in modo funzionale al lavoro e adeguato ai diversi interlocutori
	Gestire le risorse che tipo di responsabilità deve esercitare la persona rispetto alle risorse di produzione?	Utilizza le risorse (umane, tecnologiche, materiali, strutturali e finanziarie) a disposizione per eseguire il lavoro e ne ha cura Utilizza le caratteristiche delle risorse (umane, tecnologiche, materiali, strutturali e finanziarie) a disposizione per migliorare efficacia e efficienza del lavoro Sviluppa le risorse a disposizione (implementazione degli strumenti; qualificazionedelle risorse umane...)
	Gestire le relazioni a quale livello di autonomia e responsabilità la persona vive le relazioni di lavoro?	Risponde positivamente alle richieste di collaborazione che gli sono rivolte Offre la propria collaborazione Ottiene la collaborazione all'interno di un team svolgendo un ruolo leader
COMPORTAME NTI	Gestire se stessi	Assume comportamenti adatti alla situazione in cui si trova ad agire Coglie le opportunità di successo o di sviluppo che la situazione gli offre Cerca o crea occasioni di successo o di sviluppo professionale
	Gestire problemi come agisce la persona di fronte all'insorgere di un problema imprevisto?	Si accorge dell'esistenza del problema e lo segnala Identifica le cause e le possibili conseguenze del problema Valuta il problema e propone o decide gli interventi necessari

Modello matrice competenze applicato al processo di apprendimento-insegnamento

Il Modello proposto da Umberto Vairetti nello studio di Assolombarda è stato approfondito dal Polo Qualità di Milano in collaborazione con l'USR, le università milanesi e la Regione Lombardia e applicato sperimentalmente ai percorsi formativi di alternanza scuola-lavoro.

Le caratteristiche essenziali del modello sono:

- a. la matrice competenze – processi è uno strumento per classificare le prestazioni rese sia nei processi di lavoro che nei percorsi di apprendimento e permette di rilevarne varianti e analogie;
- b. è così possibile ottenere nei percorsi formativi prestazioni analoghe a quelle richieste per la gestione dei processi di lavoro e ottenere sul lavoro prestazioni in cui è riconoscibile uno specifico apprendimento: su ciò si fonda la possibilità di costruire come un *continuum* lo sviluppo delle competenze individuali tra scuola e lavoro;
- c. dal confronto tra profilo professionale richiesto sul lavoro e profilo formativo effettivamente garantito dalla scuola è possibile individuare gli aspetti su cui intervenire per migliorare la preparazione complessiva degli studenti, utilizzando di volta in volta i setting e le strategie formative più efficaci; in altri termini, è possibile stabilire gli obiettivi specifici del progetto di alternanza (competenze – obiettivo e prestazioni rivelatrici) e scegliere se, in che misura e come perseguirli mediante l'apprendimento a scuola o sul lavoro;
- d. le esperienze di lavoro vengono così assunte nella loro valenza formativa e in parallelo l'esperienza scolastica viene valorizzata anche per i suoi aspetti professionalizzanti; si sceglierà di sviluppare le prestazioni attraverso la formazione o il lavoro in funzione della maggiore efficacia o efficienza delle diverse opzioni;
- e. la scelta se sviluppare le prestazioni (e le relative competenze di riferimento) a scuola o in azienda deve considerare anche:
 1. la sistematicità del sistema del sapere che fonda la competenza (cfr. definizione di competenza: *saper applicare conoscenze in un contesto dato*)
 2. la progressività dei percorsi di apprendimento (prerequisiti necessari alla produzione delle prestazioni): valorizzazione delle conoscenze
 3. la necessità che l'apprendere sia funzionale non soltanto a permettere all'individuo di rendere una prestazione ma anche a dotarlo di una struttura teorico – concettuale che costituisce il back ground per esercitare le competenze nei diversi contesti esperienziali (lavoro, vita personale e sociale) e in tempi diversi (al variare del contesto tecnologico e organizzativo)

- f. la matrice permette di confrontare le competenze sviluppate in processi diversi (di studio, di lavoro) e quindi di riconoscere (e certificare) il possesso di una competenza astruendo dal percorso specifico seguito dall'individuo: divengono confrontabili percorsi di apprendimento realizzati con diverse strategie formative e in setting diversi; è possibile adottare un linguaggio condiviso (e riconoscibile anche dal mercato del lavoro) per certificare le competenze in uscita dal percorso formativo. (fonte: appunti Vairetti).

Nella matrice si identificano quattro competenze sequenziali correlate alla dimensione del processo di produzione (fasi):

1. definire obiettivi e risultati attesi
2. pianificare e programmare le attività
3. attuare
4. controllare

Un secondo gruppo di competenze è correlato alla dimensione dei fattori di produzione:

5. gestire le informazioni (acquisire, selezionare, organizzare, restituire, trasferire)
6. gestire i mezzi (strumenti e tecnologie)
7. gestire le relazioni (risorse professionali, lo scambio)

La matrice prevede infine le ultime due competenze che riguardano la dimensione dei comportamenti funzionali al raggiungimento del risultato:

8. self management
9. problem solving

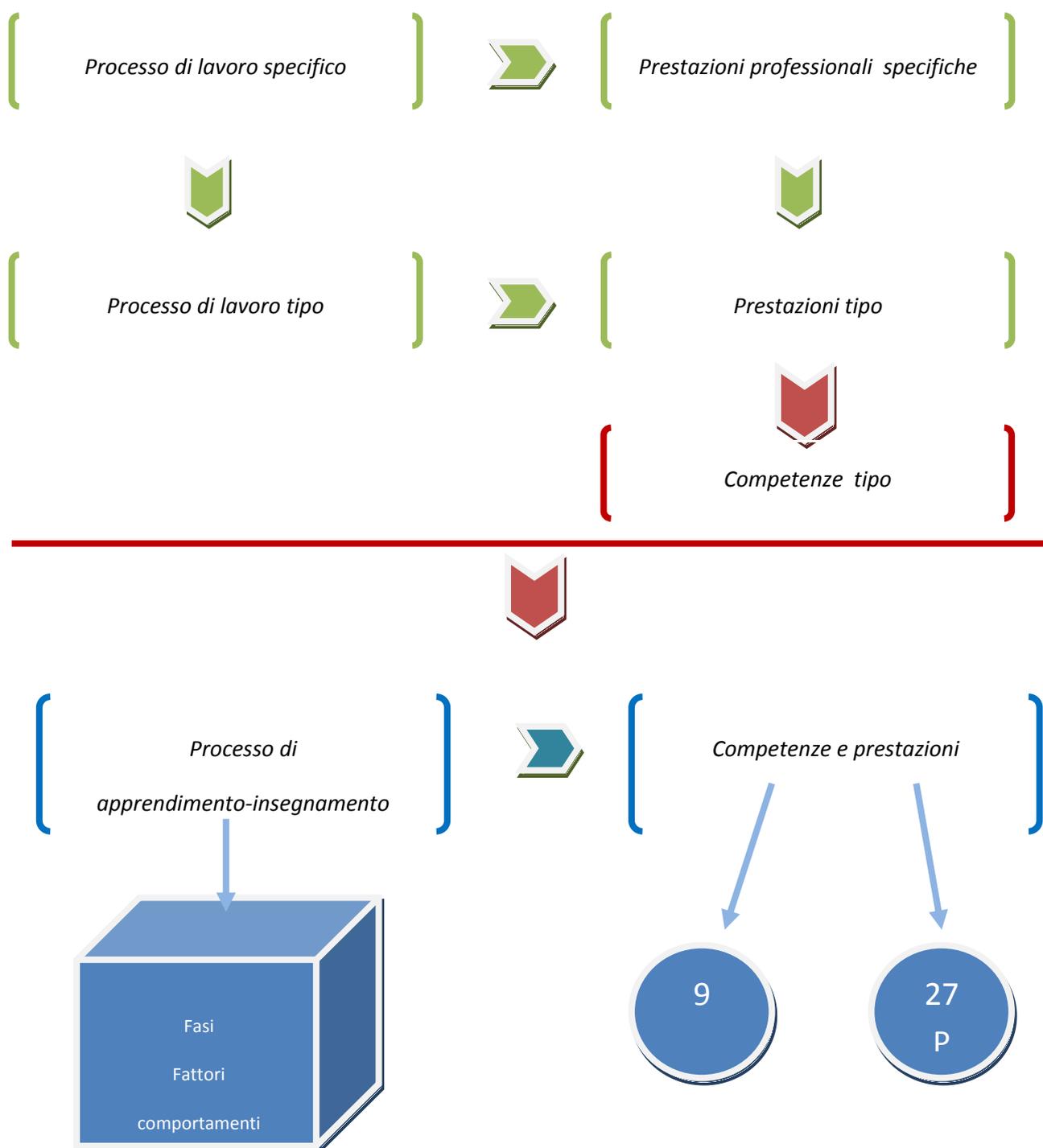
Il lavoro di adattamento del modello competenze-processi al processo formativo di apprendimento ha prodotto una specificazione della matrice che aggiunge alcune esemplificazioni di prestazioni scolastiche come evidenze delle competenze e che sono indicate nello schema sotto riportato.

Competenze	Prestazioni tipo che descrivono le competenze
1. Definire obiettivi e risultati attesi	1. Identifica gli obiettivi / riconosce il compito assegnato 2. Definisce gli obiettivi in termini misurabili (risultati attesi)
2. Pianificare e programmare le attività	1. Stabilisce la concatenazione delle attività necessarie per eseguire il compito assegnato / conseguire l'obiettivo (in modo sequenziale e/o parallelo) 2. Pianifica l'utilizzo delle risorse a disposizione (informazioni, materiali, strumenti, risorse umane) per eseguire il compito assegnato / conseguire l'obiettivo 3. Seleziona le modalità operative / le metodologie di lavoro (scegliendo tra le diverse opzioni possibili)

3. Attuare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esegue correttamente un compito anche non sequenziale 2. Esegue correttamente il compito curando il raccordo con le altre 3. Riconosce la necessità di modificare le istruzioni/i piani di lavoro o le modalità di applicazione
4. Controllare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verifica che quanto realizzato presenti le caratteristiche previste 2. Individua i punti critici da tenere sotto controllo 3. Rileva gli elementi di criticità della programmazione che potrebbero compromettere il raggiungimento del risultato
5. Gestire le informazioni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica le informazioni sulla domanda necessarie per eseguire il compito assegnato 2. Individua i percorsi per rintracciare le informazioni 3. Acquisisce e ordina (combina, integra...) le informazioni sulla base di un criterio/obiettivo 4. Registra e conserva le informazioni in funzione degli obiettivi, delle necessità operative, delle prescrizioni 5. Comunica le informazioni in modo adeguato a diversi interlocutori e funzionale all'attività
6. Gestire i mezzi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si assicura dell'effettiva disponibilità degli strumenti del suo lavoro 2. Verifica la funzionalità dei mezzi di lavoro (strumenti e tecnologie) 3. Organizza i mezzi a disposizione in funzione del loro utilizzo
7. Gestire le relazioni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attiva e gestisce positivamente le proprie relazioni professionali e personali (aderisce allo scambio) 2. Promuove relazioni professionali produttive tra i partecipanti ad un gruppo di lavoro (favorisce lo scambio) 3. Controlla le reazioni di un gruppo e le orienta al conseguimento del risultato (finalizza lo scambio)

Il modello analizzato che emerge è quindi un modello snello che prevede 9 competenze tipo, individuate sulle 3 dimensioni del processo che si evidenziano attraverso 27 prestazioni tipo.

Il percorso di elaborazione del modello ha seguito le tappe qui di seguito descritte:



Modello valutativo

Dal 2002 al 204 il gruppo di lavoro che ha sviluppato il modello Assolombarda/Requs ha inizialmente sperimentato prove di accertamento delle competenze inserite in matrice e ritenute strategiche.

E' stato prima realizzato un percorso di formazione biennale che ha coinvolto 60 docenti e una successiva fase di somministrazione delle prove di accertamento rivolta a 2400 studenti.

Sono state costruite prove di:

- analisi e comprensione del testo
- matematica
- inglese
- informatica
- chimica-fisica
- 2 prove interdisciplinari

Le prove sono state costruite al fine di accertare il livello di padronanza di alcune competenze della mappa/matrice considerate strategiche.

La costruzione delle prove da parte dei partecipanti alla sperimentazione ha tenuto conto dei seguenti criteri:

- presenza di elementi di sollecitazione per la mobilitazione di alcune competenze
- scelta di competenze considerate "non scolastiche" cioè trascurate dall'apprendimento formale
- assenza di valutazione delle conoscenze ma valutazione del loro utilizzo in situazioni non usuali
- le prove non sono valutative, non producono un giudizio individuale sullo studente ma raccolgono informazioni statistiche sulle maggiori difficoltà riscontrate
- prove destinate a classi terminali e con durata massima di 3 ore.

Per maggiori approfondimenti sugli strumenti e sugli esiti della sperimentazione si rimanda al report di ricerca reperibile sul sito www.requs.it, alla pagina <http://www.requs.it/default.asp?pagina=3179>.

La precedente sperimentazione sembra ancora strettamente legata a prove di accertamento "scolastiche" e "uniche", il cui prodotto sembra essere l'esito della prova stessa.

Nel 2008 la Regione Lombardia definisce le linee guida relative agli standard professionali, il *Quadro Regionale degli Standard Professionali (QRSP)* del 13 febbraio 2008, descrive e classifica i profili professionali di istruzione e formazione professionale declinati in competenze, conoscenze e abilità.

Nel Quadro le competenze sono ricondotte alla struttura del processo e alla sua pluridimensionalità (cfr. modello a tre dimensioni a pagina 4). Vi è inoltre esplicito riferimento alla performance lavorativa, *il cui possesso è necessario ai fini dell'ottenimento della stessa*.

L'apprendimento per competenze sposta quindi il focus sull'output e la modalità di valutazione delle competenze può avvenire solo mediante una *prestazione osservabile, misurabile, valutabile, perché ogni competenza per esistere ha bisogno del giudizio altrui* (Le Boterf 1994).

Vi è secondo Vairetti come abbiamo già detto, un nesso imprescindibile tra competenza e prestazione, la quale si rivela attraverso il superamento di una prova.

L'accertamento delle prestazioni permette la valutazione delle competenze e del loro livello di padronanza.

E' opportuno ricordare che, secondo l'autore, un livello di padronanza della competenza è valutabile solo se la prestazione si è manifestata in molteplici situazioni anche diverse tra loro, solo in questo caso c'è stata mobilitazione della competenza.

Accertare la prestazione è quindi il solo modo per riconoscere il possesso di una competenza.

L'accertamento, la valutazione e la certificazione delle competenze portano sequenzialmente a produrre il bilancio individuale delle competenze, strumento necessario per un piano di sviluppo personale.

Modello certificativo

La Legge Regione Lombardia n° 19 del 2007 contiene un esplicito riferimento a un sistema di certificazione delle competenze acquisite negli ambiti non formali e informali, nonché quelle acquisite in ambiti formali e certificate dalle istituzioni formative e operatori accreditati.

Il sistema di certificazione è finalizzato a:

- a. garantire la trasparenza delle competenze acquisite anche al fine della prosecuzione degli studi;
- b. favorire l'inserimento, la permanenza e il reingresso nel mondo del lavoro, nonché lo sviluppo professionale;
- c. assicurare il riconoscimento a livello regionale, nazionale ed europeo delle competenze acquisite nei diversi contesti formali, informali o non formali.

La certificazione avviene attraverso il rilascio di:

- a. qualifica di istruzione e formazione professionale di II livello europeo;
- b. attestato di competenza di III livello europeo;
- c. attestato di competenza di IV livello europeo;
- d. attestato di competenza a seguito di specializzazione, formazione continua, permanente e abilitante.

Solo al comma 10 vi è riferimento alle modalità strumentali di certificazione:

Le certificazioni sono registrate nel libretto formativo del cittadino di cui all'articolo 2 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 (Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro di cui alla l. 14 febbraio 2003, n. 30), utilizzabile dalla

persona nel suo percorso di educazione lungo tutto l'arco della vita e nelle transizioni in ambito formativo e di lavoro⁴⁴.

Per gli ambiti del secondo ciclo e della formazione superiore di IFP, i contenuti della certificazione sono definiti dai profili formativi dell'apposito Repertorio dell'offerta regionale. Per gli altri ambiti di formazione e per i casi di acquisizione delle competenze al di fuori di percorsi formativi (sul lavoro o per esperienza di vita), i contenuti sono definiti dai profili professionali del Quadro Regionale degli Standard Professionali.

A livello dell'apprendimento formale è presente un format di certificazione elaborato dall'Irre Lombardia finalizzato alla produzione di modelli per il riconoscimento dei crediti e la certificazione delle competenze nell'Educazione/ Istruzione degli adulti, da proporre a dirigenti e docenti EdA al fine di una sperimentazione degli stessi in sede di scrutinio finale.

L'attenzione si è concentrata in particolare sui format di certificazione delle competenze in uscita dalla scuola secondaria di primo grado (terza media) e dal biennio della scuola secondaria di secondo grado (biennio scuola superiore; obbligo).

Compito della Commissione Tecnico-Scientifica era quello di elaborare un modello base per la certificazione delle competenze in ingresso e in uscita, mentre alle Sottocommissioni è stato affidato il compito di realizzare la declinazione specifica delle competenze nelle singole aree e di costruire le prove.

Punto di partenza per la costruzione di un modello di certificazione è stato l'Allegato A del D.M. 86 del 3.12.2004.

Sono stati inoltre tenuti presenti i materiali già prodotti dai diversi gruppi di lavoro costituitisi presso l'USP di Milano, l'USR Lombardia e l'ex IRRE Lombardia nel corso di progetti precedenti, nonché gli Obiettivi Specifici di Apprendimento elaborati dalla Regione Lombardia, utili per l'individuazione delle competenze e dei contenuti.

Il modello prodotto fa riferimento al Quadro Europeo delle Qualifiche e certifica le competenze possedute al 2° livello, declina le competenze in abilità e conoscenze e individua indicatori di misurazione della prestazione.

Bibliografia/sitografia di riferimento

Umberto Vairetti: Gestire le competenze al lavoro e nella formazione, 2009 - Franco Angeli.

Nonaka-Takeuchi: The knowledge creating company, 1995 - Oxford University Press - USA

Giovanni Costa: Economia e direzione delle risorse umane, 2002 - UTET

Rivista: La Tecnica della scuola, anno LX, n° 16, 10 aprile 2009

www.regione.lombardia.it → cittadini → studiare e formarsi

QRPS Regione Lombardia http://85.94.199.86/site/index/normativa_riferimento

www.requs.it → competenze e innovazione nell'offerta formativa

www.irrelombardia.it → http://www.irrelombardia.it/Istr_adulti-home/cert-comp_home

⁴⁴ Legge Regionale 19/07 art. 10