



ISTITUTO TECNICO STATALE COMMERCIALE E PER IL TURISMO
"Luigi Einaudi"



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO,
DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per lo Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



REGIONE DEL VENETO

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

REPORT DI SINTESI DELLA RICERCA DOCUMENTALE

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

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

RVC

**RETE VENETA PER LE
COMPETENZE**

Coordinamento Reti
Progetti FSE 1758

| | | | |
|-------------------|--|---------------------|---|
| titolo progetto | STRUMENTI PER PROFESSIONISTI E CITTADINI COMPETENTI | titolo documento | REPORT DI SINTESI DELLA RICERCA DOCUMENTALE |
| capofila progetto | ITSCT EINAUDI | autori documento | Report a cura di: ROSA DIOTTO PAOLA LOTTI MICHELA MICHIELETTO CHIARA TACCONI |
| codice progetto | Progetto FSE 2878.1.1.1758.2009 | | |
| data documento | 31 MAGGIO 2010 | | |
| n. documento | 1.1 | | |
| validazione | rev. 12 LUGLIO 2010 VALIDATO DAL CTS (DA RE, FERRARI, NICOLI, SALATIN, ZANCHIN) | | |

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

Metodologia

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

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

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

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

| | |
|---------------------------------------|--|
| Istituzione | Va indicata l'istituzione scolastica o formativa presso cui si svolge l'attività cui si riferiscono i materiali (curricolo, valutazione) individuati Indicare anche la fascia di età per l'accesso e la durata del percorso |
| Titoli di studio e loro valore | Specificare i titoli di studio rilasciati al termine del percorso ed il loro valore dal punto di vista dell'assolvimento dell'obbligo, della continuità degli studi, dell'ingresso nel mondo del lavoro |
| Modello di curricolo | Indicare se siamo di fronte ad un curricolo per competenze (nazionale, regionale, con riferimento europeo) oppure ad un misto tra programma e curricolo |
| Modello didattico | Specificare: <ul style="list-style-type: none"> - il modo in cui si articola l'attività formativa (moduli, corsi, materie...), - come viene coinvolto lo studente (percorso standard, percorso personalizzato variando il quadro standard, gestione autonoma del proprio curricolo) - la connotazione prevalente dell'attività didattica (docenza frontale + verifica, laboratori tecnologici, laboratori diffusi, corsi con tesine...) |
| Modello valutativo | - Indicare in che modo viene garantita l'attendibilità della valutazione: con il portfolio, con prove standard. |

| | |
|------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Indicare come viene formulato il “valore” circa la padronanza dello studente: voti, lettere, giudizi, livelli con rubriche... - Indicare l’autorità che si fa garante della valutazione (autorità centrale, autorità locale, istituzione scolastico-formativa con accordi di rete, ente terzo specializzato) |
| Modello certificativo | Indicare come vengono certificate le competenze padroneggiate dagli studenti : formato, allegati e/o riscontri |

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

Ambiti di ricerca e motivazioni delle scelte

La rete relativa al progetto coordinato dall’Istituto Einaudi ha approfondito i seguenti ambiti:

Ricerca: Polonia, Francia, Canada

Analisi buone pratiche: Friuli.

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

- il caso della Polonia è stato scelto perché rappresenta un esempio interessante di come un sistema di area ex URSS, centrato sul primato dell’istruzione tecnica, si confronta con le prospettive dell’Unione europea, proponendo in particolare soluzioni utili in tema di organizzazione dell’offerta formativa;
- il caso della Francia – analizzato con una prospettiva peculiare concordata con le reti guidate dall’Istituto Marco Polo e dall’Istituto Ruzza, accordo rappresenta da sempre, con la Germania, un punto di riferimento indispensabile per il sistema educativo italiano, specie per la fase attuale in riferimento alle modalità con cui si passa da una concezione “frantumata” degli obiettivi educativi e formativi (sapere, saper fare, saper essere), propria della stagione degli anni ’80, ad una concezione olistica e costruttiva dei risultati di apprendimento attesi definiti nella prospettiva delle competenze;
- il caso del Canada, con specifico riferimento al Québec, è di grande importanza perché rappresenta un prezioso esempio di un modello di confine tra l’impianto pedagogico e strutturalmente “pesante” tipico del contesto francese e l’impianto più aperto, essenziale e centrato sulla accountability ovvero sulla responsabilità delle istituzioni educative verso i soggetti portatori di interessi (stakeholder), elemento che nel linguaggio della rete è espresso tramite il termine di “validazione”;
- il Friuli, specie per ciò che concerne l’Istituto Malignani, da sempre una struttura di punta nell’ambito delle istituzioni scolastiche, indica un esempio di Regione nella quale si sviluppa una stretta correlazione tra il mondo della scuola e dei cfp e l’istituzione regionale, entro una prospettiva di innovazione essenziale e praticabile.

Buone prassi e caratteristiche dei materiali

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

- 1) le caratteristiche peculiari ed irripetibili dei singoli sistemi indagati;
- 2) gli elementi accomunanti le diverse realtà, in grado di indicare linee guida nella definizione di un sistema di programmazione, didattica e valutazione-certificazione per competenze nel contesto Veneto.

Risultati

Il presente report fa riferimento alle singole ricerche documentali sui sistemi scolastici in Francia e in Polonia per l'Europa e nel Quebec per l'area del Commonwealth.

Il gruppo di lavoro ha scelto i riferimenti organizzativi statuali sia in base ai suggerimenti pervenuti dal CTS sia in base a interessi personali oltre che a contatti diretti con docenti di scuole estere. Non è da dimenticare anche la peculiarità delle organizzazioni scolastiche prese in considerazione per la riorganizzazione e le riforme scolastiche degli ultimi dieci-quindici anni che hanno coinvolto lo Stato e le amministrazioni decentrate insieme a tutta l'opinione pubblica, riforme finalizzate all'insegnamento per competenze come proiezione verso il futuro e verso gli standard richiesti in Europa sia nel mondo del lavoro sia nel mondo accademico sia professionale.

Vediamo gli elementi che accomunano i tre Paesi nel sistema scolastico.

- Decentralizzazione del sistema scolastico dallo Stato agli enti territoriali (comuni, dipartimenti, regioni, per dare forza al principio della condivisione delle competenze professionali e trasversali; individuazione dei saperi essenziali da parte degli organi centrali;
- Finalità educativa e disciplinare collegate non tanto all'accumulo di saperi ma alla formazione di abilità e di uso di strumenti “ per la vita”;
- Mantenimento agli organi centrali delle competenze prettamente educative;
- Investimenti notevoli nella scuola; formazione continua effettiva anche con richiami periodici a scuola degli adulti; ricerca continua metodologica di gruppi di lavoro esperti
- Scuola intesa come opportunità per tutti, come luogo di crescita e di sviluppo delle abilità individuali grazie a percorsi individualizzati, anche per moduli a piccoli gruppi, e come luogo di acquisizione di competenze legate al lavoro di gruppo, alla cittadinanza, alla responsabilizzazione individuale, insomma alla cittadinanza attiva in tutti i sensi;
- Valorizzazione delle competenze di autovalutazione e di responsabilità etica, scelta di discipline attinenti le proprie capacità e interessi;
- Separazione netta tra istruzione professionale, liceale e tecnica pur con possibilità di passaggi ma previe certe condizioni;
- Esami standard per la verifica dei livelli minimi e per il passaggio da un sistema di istruzione all'altro.

La didattica per competenze

Nei tre Paesi, la didattica per competenze acquista un significato tangibile e concreto, calato sempre in situazioni reali anche nuove e complesse, progressivamente nel percorso di studio. Tanto per capire con un esempio pratico, nelle scuole gli studenti creano studi di registrazione, macchine, strumenti. In una recente trasmissione su un'emittente tedesca, studenti di 14 anni, studiando a scuola il sistema di volo dei pipistrelli, hanno inventato e poi brevettato nei laboratori del loro istituto, un bastone per ciechi che avvisa della presenza di ostacoli ad altezza viso, proprio utilizzando il sistema radar!

E' fuori discussione che la didattica per competenze preveda il contributo di più discipline che, in armonia e con obiettivi comuni trasversali, favoriscono lo sviluppo negli studenti di uno "zoccolo", come dicono i francesi, indispensabile per tutta la vita; anche la singola disciplina del resto può far acquisire diverse competenze. Pensiamo alla lingua, intesa sia come L1 sia L2 o 3; competenze di analisi e struttura logica del pensiero, competenze verbali e scritte trasversali, utilizzo di strumenti per la sistemazione delle conoscenze e per l'elaborazione di un testo, ecc.; oppure l'interazione delle discipline scientifiche e tecniche unite alla matematica. Naturalmente il raggiungimento di uno status privilegiato di questo tipo avviene col tempo, negli anni, è suscettibile di cambiamenti e discussioni, prevede una lunga, tenace formazione dei docenti ma anche degli studenti che devono abituarsi a meccanismi scolastici non più semplicemente trasmissivi e passivi ma di azione/partecipazione diretta.

La cooperazione dei docenti e delle componenti scolastiche rimane perciò un punto fermo per la didattica per competenze, come anche il rinnovamento periodico dei curricula in base alle esigenze delle professioni, mestieri e studio accademico. Rimangono fondamentali per tutti i Paesi le competenze sviluppate dalle discipline portanti: lingua, geostoria, comunicazione, matematica, tecnologie informatiche, scienze, insieme all'area trasversale che varia da zona a zona.

Nella didattica per competenze emerge comune un problema, rilevato sia dai docenti sia dalle verifiche standard su scala nazionale: la discrepanza tra la valutazione tradizionale, cioè esclusivamente disciplinare legata ai contenuti o ai programmi e quella per competenze. Può succedere, cioè, che allievi positivi nella prima non raggiungano il grado minimo delle competenze. In Canada, ad esempio, si ovvia diversificando le due valutazioni e distinguendole oltre a procedere di anno in anno alla valutazione di specifiche competenze scelte dai docenti o dalla scuola; in Polonia si cerca uno strumento che armonizzi la divergenza; in Francia la valutazione delle competenze divide le discipline in tre categorie distinte: quelle impegnate da tempo nel percorso di rinnovamento della didattica: EPS (Educazione fisica e sportiva), STI (Scienze e tecniche industriali); quelle che stanno cominciando a riprogettare la propria programmazione: SVT (Scienze della natura e della Terra), fisica chimica e, infine, le discipline rimaste ai margini della valutazione per competenze.

La formazione tecnica

La formazione tecnica prevede un curriculum collegabile al marketing, turismo, comunicazione; il monte ore settimanale oscilla tra le 32 e le 36 ore e prevede un blocco di discipline obbligatorie (lingua 1, storia, economia, diritto, lingua straniera, matematica, discipline tecniche/professionalizzanti e TIC), il tirocinio oltre a discipline a scelta dello studente. In tutti i casi, al termine del ciclo di studio le prove finali prevedono standard senza i quali gli allievi non ottengono il titolo/diploma. Gli studenti devono raggiungere cioè un minimo e/o la sufficienza in ogni prova/disciplina, altrimenti devono ripetere o accedere ad altre prove.

I profili in uscita prevedono sia l'acquisizione di competenze professionali sia di competenze civiche, compresa l'autovalutazione, la capacità di proporre soluzioni in contesti nuovi, la cittadinanza, in senso lato. Il territorio, cioè le imprese, nel caso della Francia, ma anche nel Quebec, sono intervenute per dare un indirizzo al corso con la richiesta di specifici moduli di preparazione. Del resto, proprio l'intervento della comunità territoriale ha sollecitato negli anni i cambiamenti di curricula e dei contenuti disciplinari.

La prassi dell'istruzione tecnica prevede la simulazione in impresa, i tirocini, attività di laboratori; in ambito europeo, inoltre, la Polonia ha usufruito e usufruisce tuttora di notevoli fondi sociali e di progetti internazionali per sollecitare gli studenti all'imprenditorialità, unire teoria e pratica e arrivare alla creazione di un portfolio di esperienze personali spendibili tali da avere ricadute positive in tutto il Paese.

Scelte metodologiche

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

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

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

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

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

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

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

Le esperienze internazionali analizzate – riferite a contesti notevolmente differenti - hanno consentito di inoltre di mettere a fuoco alcune questioni relative al modello di intervento relativo

alla seconda parte del progetto, quella in cui si svolgerà un'esperienza di didattica per competenze ed una valutazione "autentica" nella falsariga della "prova esperta".

Le questioni sono:

- 1) *Modello pedagogico*: si tratta di delineare un legame tra una didattica delle competenze realizzata in modo sistematico, sulla base di una struttura definita da un curricolo 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.