



I.I.S. RUZZA CON SEZ. ASSOCIATA T. PENDOLA  
Padova



Unione europea  
Fondo sociale europeo



REGIONE DEL VENETO

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

# REPORT DI SINTESI DELLA RICERCA DOCUMENTALE

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

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

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

titolo progetto	<b>DAL VENETO ALL'EUROPA: PROMUOVERE E CERTIFICARE COMPETENZE PER FAR EMERGERE TALENTI</b>	titolo documento	<b>REPORT DI SINTESI DELLA RICERCA DOCUMENTALE</b>
capofila progetto	<b>IIS RUZZA PENDOLA</b>	autori documento	<b>Report a cura di: BOLGAN ELEONORA LANOTTE GILBERTO OMODEO CLARA RIGO FLORIANA SPINELLI ANNALISA TURRA STEFANIA</b>
codice progetto	<b>Progetto FSE 2670.1.1.1758.2009</b>		
data documento	<b>31 MAGGIO 2010</b>		
n. documento	<b>1.1</b>		
validazione	<b>rev. 12 LUGLIO 2010 VALIDATO DAL CTS (DA RE, FERRARI, NICOLI, SALATIN, ZANCHIN)</b>		

## 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 curriculum 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:

<b>Istituzione</b>	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
<b>Titoli di studio e loro valore</b>	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
<b>Modello di curriculum</b>	Indicare se siamo di fronte ad un curriculum per competenze (nazionale, regionale, con riferimento europeo) oppure ad un misto tra programma e curriculum
<b>Modello didattico</b>	Specificare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- il modo in cui si articola l'attività formativa (moduli, corsi, materie...),</li> <li>- come viene coinvolto lo studente (percorso standard, percorso personalizzato variando il quadro standard, gestione autonoma del proprio curriculum)</li> <li>- la connotazione prevalente dell'attività didattica (docenza frontale + verifica, laboratori tecnologici, laboratori diffusi, corsi con tesine...)</li> </ul>
<b>Modello valutativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicare in che modo viene garantita l'attendibilità della valutazione: con il portfolio, con prove standard.</li> <li>- Indicare come viene formulato il "valore" circa la padronanza dello studente: voti, lettere, giudizi, livelli con rubriche...</li> <li>- Indicare l'autorità che si fa garante della valutazione (autorità centrale, autorità locale, istituzione scolastico-formativa con accordi di rete, ente terzo specializzato)</li> </ul>
<b>Modello certificativo</b>	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 Ruzza-Pendola ha approfondito i seguenti ambiti:

Ricerca: Slovenia, Finlandia, Francia

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 Slovenia è stato scelto perché questo Paese rappresenta un esempio di modello di sistema educativo posto al confine tra l'area genericamente definibile come “mitteleuropea”, che ha un'influenza più estesa rispetto alla Germania, l'area ex-Yugoslavia e l'area italiana; la Slovenia emerge quindi come un esempio interessante di integrazione innovativa nella prospettiva dell'Unione europea;
- il caso della Finlandia è considerato dalle ricerche comparative come una vera e propria realtà di eccellenza nell'ambito del modello Scandinavo centrato sul primato dello studente nella definizione e nella conduzione del proprio percorso formativo, sulla base di un sistema di offerta basato non su gruppi classe omogenei bensì su corsi tematici e di livello che assicura unitarietà e nel contempo flessibilità e personalizzazione;
- il caso della Francia – analizzato con una prospettiva peculiare concordata con le reti guidate dall'Istituto Einaudi e dall'Istituto Marco Polo - 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;

### **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**

#### *Slovenia*

Ai singoli istituti viene data la possibilità di stabilire un programma personalizzato che però deve almeno in parte tenere in considerazione le richieste degli studenti e dei genitori, le esigenze dell'ambiente, la situazione scolastica, etc.

Per la prima classe le ore di recupero solitamente riguardano la matematica, la biologia, la prima lingua straniera, la terza lingua straniera e la storia. Per la seconda classe esse riguardano l'informatica, la fisica, la terza lingua straniera, la geografia e la chimica. Per la terza classe la fisica, la terza lingua, la biologia, la chimica e l'educazione artistica; e per la quarta classe la

biologia, la fisica, la chimica, la geografia, la lingua slovena, la prima lingua straniera e la matematica.

L'esame di maturità prevede la valutazione di materie obbligatorie e complementari. Le materie obbligatorie previste sono la lingua madre, la matematica e la prima lingua straniera. Le due materie complementari sono invece la matematica e la prima lingua straniera.

La valutazione si basa su un sistema di votazione numerico da 1 a 5. La soglia per la sufficienza è 2. <http://www.mszs.si/> (sito in sloveno e in inglese)

### *Finlandia*

**In Finlandia la nozione di insuccesso scolastico quasi non esiste.** La percentuale di giovani in uscita dal sistema formativo senza alcun diploma si ferma allo **0,3%**, contro il pesante 20% che, ad esempio, deve subire proprio il Canada. L'attenzione verso gli studenti in difficoltà è massima, in tutte le scuole operano gruppi di docenti **senza un orario d'insegnamento prestabilito**, che hanno come unico compito quello di prendere in carico dopo le ore di lezione gli allievi che mostrano **difficoltà di apprendimento**. I professori, dal canto loro, possono contare su aiuti e supporti di vario genere, come quello di poter conferire tre volte a settimana con gli **psicologi della scuola** per chiedere dritte e consigli su come relazionarsi con i ragazzi più problematici. Tutto il materiale scolastico, dalla gomma al libro di testo, è consegnato **gratuitamente** agli alunni, dalla prima classe delle elementari all'ultima del liceo. **La scuola privata, di fatto, non esiste.** Su circa quattromila istituti scolastici, soltanto una sessantina sono privati, ma sono finanziati al 100% dallo stato e obbligati a seguire gli stessi programmi delle scuole pubbliche. Vengono denominati «privati» perché hanno il diritto di scegliere i propri alunni sulla base delle proprie convinzioni religiose o della comunità linguistica di appartenenza (essenzialmente scuole musulmane, ebraiche o francofone). Tra le scuole pubbliche, inoltre, è bandita ogni forma di concorrenza, in quanto i risultati ottenuti dagli allievi non sono pubblicizzati. Infine in Finlandia la professione docente gode di grande prestigio sociale e sono numerosissimi i giovani laureati che decidono di dedicarsi all'insegnamento. Sicuramente il basso numero di abitanti della Finlandia facilita molto l'organizzazione strutturale di questa nazione, ma è anche vero che tale efficiente sistema di istruzione esiste proprio perché la Finlandia è consapevole di essere un Paese piccolo e povero di risorse e per questo ha deciso di puntare su quelle umane.

Il sistema scolastico finlandese è una inequivocabile espressione di civiltà, a cominciare dall'attenzione verso gli alunni in difficoltà e dal divieto di divulgare i risultati scolastici. Si tiene a sottolineare che l'attenzione agli studenti "deboli" non significa omologazione, ma integrazione. In Finlandia il sistema su cui si basa l'istruzione non è omologante; semplicemente, la scuola è considerata un diritto di tutti, non si basa sulla selezione dei forti e sull'eliminazione dei deboli.

Pur senza stimolare la concorrenza tra scuole - come se queste fossero imprese in balia del libero mercato - questo Paese vanta studenti preparati, un tasso di alfabetizzazione tra i più alti al mondo e una dispersione scolastica quasi inesistente. Non a caso la *Lisbon Review* del 2004 ha valutato la Finlandia come **il paese più economicamente competitivo d'Europa**, soprattutto nel biotech, come si può leggere su MolecularLab. Altro dato: la Finlandia ha la **proporzione più alta tra forza lavoro e ricercatori**, impiegati sia nel settore pubblico che in quello privato.

### *Francia*

Gli insegnanti valutano gli alunni in maniera continua durante tutta la durata dell'istruzione primaria e secondaria. La valutazione all'inizio del 3° e 6° anno dell'istruzione obbligatoria permette di identificare le competenze e le debolezze in Francese e Matematica. La scuola primaria e il collège sono organizzati in cicli didattici, la ripetenza può verificarsi solo alla fine del ciclo, su decisione del consiglio dei professori e i genitori possono fare ricorso. Non esiste nessun certificato

alla fine dell'istruzione primaria per il passaggio a quella secondaria. Al termine del collège viene rilasciato il brevet, diploma nazionale creato nel 1987, organizzato a livello dipartimentale, viene rilasciato sulla base dei voti ottenuti a un esame composto da 3 prove scritte ( Francese, Matematica, Storia-Geografia) e dei risultati acquisiti da una valutazione continua degli ultimi 2 anni ( classe 4ème e 3ème). Il brevet non è obbligatorio e il suo mancato conseguimento non condiziona il passaggio al liceo. La fine dell'obbligo scolastico, al termine della classe seconda, non è sanzionata da nessun certificato, essendo l'obiettivo prioritario di questo anno quello di determinare la scelta degli studi secondari successivi.

### *Esperienze italiane*

La didattica per competenze è conosciuta, e quasi tutte le Istituzioni esaminate si adeguano in via sperimentale a quanto previsto dalla nuova normativa, ad integrazione e non in sostituzione a quella più tradizionale.

La programmazione, fatta per dipartimenti, viene espressa nelle singole discipline in moduli organizzati per competenze di base, trasversali e tecnico- professionali .

I risultati di apprendimento vengono accertati in fase formativa ( in itinere) e al termine del percorso (sommativi dell'intero modulo) nei termini di competenze, abilità e conoscenze acquisite. La valutazione è costruita sulla base degli esiti di modulo che sono in diretta correlazione con gli standard in uscita.

La valutazione finale consiste nel modello tradizionale, cioè pagella di fine anno e, talvolta, nella pagellina trimestrale; le recenti innovazioni normative nazionali obbligano alla certificazione di competenze alla fine della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, alla fine del biennio obbligatorio della secondaria di secondo grado e al termine della scuola secondaria di secondo grado.

### **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. Il confronto con il modello scandinavo e francese ha consentito utili spunti di riflessione;
- 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. Il confronto con altre esperienze regionali italiane di sinergia tra scuola e formazione e scuola e territorio, ha offerto utili occasioni di riflessione.

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 mettere a fuoco alcune questioni relative al modello di intervento relativo alla seconda parte del progetto, quella in cui si svolgerà un’esperienza di didattica per competenze ed una valutazione “autentica” nella falsariga della “prova esperta”.

Le questioni sono:

- 1) *Modello pedagogico*: si tratta di delineare un legame tra una didattica delle competenze realizzata in modo sistematico, sulla base di una struttura definita da un curriculum organico, ed un approccio di valutazione in grado di porre ad oggetto evidenze capaci di intercettare i fattori centrali della padronanza della persona. Tale legame può essere definito tramite l’individuazione di un ambito di riferimento, costituito da un’unità di apprendimento e relativa prova di valutazione (a sua volta riferita ad una prestazione reale e significativa) in grado di collegare competenze appartenenti a competenze culturali, professionali e trasversali o metodologiche/etico-sociali. In questo modo è possibile individuare un rapporto di coerenza fra il momento didattico e quello valutativo.
- 2) *Modello valutativo*: le rilevazioni svolte suggeriscono la possibilità di scelta fra tre soluzioni differenti:
  - un approccio centrato su una valutazione puntuale, riferita ad una specifica competenza tra quelle indicate dai traguardi formativi, e realizzato tramite una prova standard – orientata al modello Ocse-Pisa – enfatizzando la prospettiva della dotazione di un profilo di cittadinanza europea;

- un approccio centrato su una valutazione “autentica”, centrata su un compito-problema in grado di intercettare più abilità/conoscenze contemporaneamente, entro una struttura agita ovvero sensata, reale e mirata ad un risultato dotato di valore;
- un approccio centrato su una valutazione “obiettiva” riferita a prove a risposta multipla, validate preventivamente così da garantire la possibilità, ripetute fra più classi, di garantire una comparabilità statistica e quindi poter inferire riflessioni relativamente al rapporto tra – da un lato – istituzioni, classi e soggetti e – dall’altro – risultati di apprendimento.

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