



Unione europea
Fondo sociale europeo

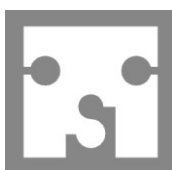


REGIONE DEL VENETO



**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

1.1

Report di sintesi della ricerca

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	REPORT DI SINTESI DELLA RICERCA
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	1.1		
validazione	rev. 12 LUGLIO 2010 VALIDATO DAL CTS (DA RE, FERRARI, NICOLI, SALATIN, ZANCHIN)		



Obiettivi, ambiti e procedure delle ricerche

I quattro report di ricerca che seguono 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 coinvolta 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 viene è suscitato da un sistema ormai compiuto, che riflette l'esperienza ormai 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 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:

<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>	Specificare: - 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>	- 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;
2. le risorse si usano, i problemi e i comportamenti si gestiscono mentre si realizzano le operazioni : le diverse dimensioni del processo sono 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, integrano nel contempo i saperi specifici con le competenze chiave di cittadinanza (anch'esse descritte per prestazioni e conoscenze) e raccordando le scelte metodologiche con gli indirizzi del Piano dell'Offerta Formativa delle singole scuole, 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 redistribuzione 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 sperimentazione e 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.