

## CAPITOLO 5

### LINEE GUIDA PER UNA FORMAZIONE/APPRENDIMENTO EFFICACE

*Dario Nicoli*

#### **La metodologia**

Con l'avvio delle sperimentazioni nel 2003, la Formazione Professionale ha realizzato percorsi formativi dotati di una metodologia organica, in grado di coniugare cultura del lavoro e cittadinanza. Esiste un "modello IeFP" che si è affermato nel corso delle sperimentazioni. Esso prevede la personalizzazione, la didattica attiva e per competenze, il perseguimento del successo formativo per tutti, nessuno escluso. L'elemento che connota i percorsi è la valorizzazione delle potenzialità dei giovani, indipendentemente dai livelli di ingresso; inoltre la motivazione formativa connessa al lavoro ed alla professionalità e quindi l'importanza dei laboratori e dello stage in impresa; infine la relazione educativo-formativa che rende il Centro di Formazione Professionale una vera e propria comunità nella quale formarsi è piacevole oltre che utile.

Le soluzioni adottate nelle regioni e province autonome sono differenti; il modello integrale ha indubbiamente portato nel tempo a migliori performance rispetto a quello integrato, ma occorre ancora superare il retaggio delle politiche regionali che ancora "balcanizzano" il sistema impedendogli di essere effettivamente tale.

Dal punto di vista organizzativo, sono da segnalare in positivo la flessibilità, la partnership con le aziende del territorio, la figura del formatore-docente che dedica al suo lavoro un tempo superiore a quello del docente scolastico, infine la figura del tutor.

Questi fattori di pregio dell'approccio della Fp vanno arricchiti ed integrati entro un quadro organico basato sui seguenti criteri della metodologia formativa per persone competenti:

- laboratorialità;
- progettazione "a ritroso";
- cammino formativo per gradi di padronanza del sapere, scanditi da prestazioni utili e significative;
- didattica definita per "nuclei tematici" del sapere cui si accede tramite compiti mirati, significativi ed utili;
- compiti complessi e stimolo delle criticità.

#### *Laboratorialità.*

La didattica laboratoriale non è un modo per rendere attraenti contenuti inerti, la "messa in pratica" dei saperi teorici tramite esercitazioni, una serie di sequenze operative di tipo addestrativo, un'attività avulsa dal piano formativo. È una metodologia per formare persone competenti, tramite situazioni di apprendimento reali in cui l'allievo è chiamato a coinvolgersi attivamente svolgendo compiti e risolvendo problemi, così da scoprire e padroneggiare i saperi teorici sottostanti. In tal modo egli fa esperienza personale di cultura.

Tali situazioni sono collocate entro un piano formativo centrato sulle competenze, di cui si perseguono le evidenze secondo una progressione indicata.

Il percorso formativo procede dalla pratica all'astrazione puntando sulla realizzazione di prodotti, il linguaggio e la riflessione. La didattica laboratoriale non deve portare all'eccesso opposto rispetto a quella frontale, ovvero fermarsi solo sull'operatività facendo così coincidere la "qualità competente" della persona con i prodotti che è in grado di realizzare, ciò che costituisce l'esito erroneo del performativismo.

Per correggere tale pericolo, va data la giusta rilevanza al linguaggio in quanto facoltà umana che consente di passare dal livello dell'operatività a quello dell'astrazione: tramite il linguaggio, l'allievo è chiamato a riflettere su ciò che fa e scoprire i concetti ed i principi universali che sottostanno all'azione, che vanno appresi in modo sistematico e sicuro.

#### *Progettazione "a ritroso".*

Il progetto formativo va definito in chiave unitaria, sulla base dei risultati di apprendimento attesi; quindi occorre procedere a ritroso, partendo dal fondo ovvero dal quadriennio del Diploma professionale risalendo al triennio e così fino al primo anno, tenendo conto che alla fine del biennio occorre impostare una prova esperta che concorra alla valutazione delle competenze dell'obbligo di istruzione.

La progettazione a ritroso richiede un'intesa di fondo tra tutti i formatori, centrata sul rapporto tra saperi essenziali e prestazioni attese. Inoltre, occorre distribuire nel percorso formativo le differenti attività didattiche (visite, progetti, alternanza formazione-lavoro, concorsi, eventi...) e le principali attività valutative distinguendo tra le verifiche di asse/disciplina e le prove esperte. Tale progettazione richiede la presenza di un'équipe interdipartimentale di coordinatori che definisca il piano formativo di massima, sul quale poi lavoreranno i dipartimenti e successivamente i consigli di classe.

#### *Cammino formativo per gradi di padronanza del sapere, scanditi da prestazioni utili e significative.*

La progettazione persegue un cammino definito per gradi di padronanza, che scandiscono la progressione degli allievi verso i traguardi formativi attesi. Per questo motivo, è necessario rispondere alla domanda: "quale approccio formativo è più favorevole alla formazione della figura professionale-traguardo?". Infatti, ogni settore lavorativo è dotato di una propria "formatività" implicita, iscritta nella propria peculiare cultura, che va individuata e tradotta in un progetto. «Il primo elemento di analisi non è né l'individuo né le istituzioni sociali quanto piuttosto l'informale 'comunità di pratica' che le persone creano per condividere nel tempo le loro esperienze» (Wenger 1998, 135).

Il sapere che si intende acquisire non è separabile dalla pratica, ovvero dall'agire applicato a problemi reali: si apprende solo nell'azione, non osservando, né mandando a memoria le nozioni via via mobilitate né ripetendo i meri gesti operativi. La persona acquisisce saperi sempre più "fini" nell'ambito professionale via via che il suo contributo passa da una posizione di supporto ad una di apporto creativo di idee, soluzioni, procedure, accorgimenti così che egli stesso impara lavorando ed, in una qualche misura, lavora imparando.

#### *Didattica definita per "nuclei tematici" del sapere cui si accede tramite compiti mirati, significativi ed utili.*

La scansione della progettazione va definita a partire dai nuclei essenziali del sapere e delle prestazioni, sotto forma di compiti reali ed adeguati, tramite le quali si ritiene di poter perseguire una reale padronanza dei saperi indicati.

La progettazione indica la scansione delle prestazioni che segnano il cammino formativo dell'allievo, a partire da quelle professionali, ma incrementandole con quelle proprie degli assi culturali. In un primo tempo, gli assi culturali - essendo in prevalenza per loro natura propria "astratti" - debbono cercare nell'area professionale le "situazioni di apprendimento" che consentano loro di avere un "corpo" e quindi di riferirsi ad uno specifico ambito di realtà. Ma gli assi culturali posseggono una loro identità peculiare che va segnalata tramite compiti e prodotti propri, definendo le necessarie collaborazioni con le discipline convergenti.

I compiti che generano prodotti debbono essere mirati, ovvero finalizzati agli obiettivi di padronanza attesi, significativi, ovvero rilevanti nel progetto formativo, ed infine utili ovvero dotati di valore sociale oltre che culturale.

### *Compiti complessi e stimolo delle criticità.*

Nella definizione del piano formativo, va tenuto conto della necessità di sottoporre agli allievi - secondo una progressione graduale - compiti di natura complessa e non soltanto richieste di prestazioni semplici e ripetitive. Ciò significa che, se pure in un primo tempo occorre sostenere le abilità degli allievi, appena possibile occorre che a questi vengano sottoposti compiti dotati di complessità, che si riscontra nei seguenti aspetti:

- la consegna deve partire da una situazione problematica che va interpretata, e non da una sua traduzione operativa “suggerita” dai docenti;
- l’attività non deve essere gestibile unicamente da una sequenza operativa predefinita, ma prevedere potenzialmente più soluzioni con differenti valori in termini di efficacia ed efficienza, oltre che di sicurezza;
- prima dell’avvio dell’attività, l’allievo deve essere sollecitato a definire un piano operativo, comprendente le fasi di lavoro, i tempi, le risorse necessarie;
- l’attività deve prevedere sia compiti individuali sia compiti di gruppo, compresa la consultazione di fonti e di esperti;
- durante l’esecuzione dell’attività, gli allievi debbono verificare costantemente se gli esiti intermedi corrispondono alle previsioni, oppure se occorre applicare modifiche e correzioni;
- al termine dell’attività, è necessario procedere alla verifica di quanto fatto, alla documentazione del lavoro svolto, all’incremento del glossario, alla elaborazione di una relazione finale in cui indicare ciò che è stato fatto e quanto si è appreso, all’esposizione pubblica dei risultati ottenuti.

### **Obiettivi del percorso formativo per il tecnico professionale**

Con riferimento alla figura del tecnico ed ai compiti con cui questa si confronta, sono stati delineati i seguenti obiettivi generali del processo formativo:

- *Comprensione della realtà* in cui l’allievo vive, sia sotto forma di vita quotidiana sia in senso più strettamente professionale, sapendo definire un rapporto personale con essa, ovvero identificandola tramite la concretezza di oggetti e di problemi che si propongono alla persona.
- *Approfondimento della scientificità dei fenomeni* oggetto di interesse e dei modelli di intervento, rendendo ragione di tutti i diversi aspetti che compongono la realtà che si studia/su cui si interviene, riscoprendo l’unità della cultura, e problematizzando logicamente e socialmente le proprie posizioni e ipotesi rispetto ad essa.
- *Assunzione di responsabilità personale e sociale* rispetto alla realtà in cui si è inseriti a partire dalla libertà e dalla volontà morale della persona e della collettività implicata, ovvero dalla attribuzione di senso esplicito circa il perché delle cose, il loro rapporto con i criteri morali, sociali, tecnici.
- *Elaborazione di un progetto di intervento* volto a modificare la realtà stessa, assumendo le sfide connesse nei compiti e problemi che vengono proposti alla persona, e sapendo trovare le necessarie coerenze tra obiettivi, risultati attesi e mezzi necessari alla realizzazione del progetto.
- *Acquisizione di padronanza circa l’esecuzione del progetto*, sapendo sviluppare un processo di realizzazione dello stesso compresa la necessaria verifica circa il suo andamento e la correzione degli elementi non coerenti con i criteri di qualità in precedenza individuati.
- *Sviluppo di uno stile relazionale e cooperativo* in grado di cogliere tutte le espressioni simboliche della cultura, ed inoltre di valorizzare il proprio apporto e quello degli altri soggetti coinvolti caratterizzati da differenti ambiti e livelli di preparazione e di responsabilità.

- *Comprensione del valore economico, sociale e culturale delle azioni svolte*, tramite una adeguata riflessione e valutazione circa le realizzazioni ottenute, sapendo vedere la realtà da un punto di vista non immediato ma riferito al processo storico che informa la cultura in tutte le sue manifestazioni e che contribuisce al benessere generale.
- *Approfondimento della conoscenza di sé* facendo esperienza delle proprie capacità, verificando le proprie scelte, maturando l'attitudine alla progettazione di sé e delle proprie esperienze di vita, ricercando gli aiuti e gli strumenti in grado di fornirgli un apporto significativo in relazione alle differenti opportunità che si presentano al termine del percorso di Diploma di istruzione e formazione professionale.

## **La progettazione: il piano formativo generale**

Non si tratta più di “copiare” gli standard e di incasellarli in una sequenza di unità didattiche, bensì di spiegare in che modo, sulla base delle risorse disponibili e del contesto, si intendono perseguire quei traguardi formativi.

Lo strumento fondamentale è il Piano formativo. Questo rappresenta la guida ovvero la rappresentazione di massima del percorso che orienta i docenti-formatori nel loro lavoro. Non è quindi né un programma (sequenza di lezioni per contenuti) e neppure un curriculum (sequenza di unità didattiche per obiettivi, attività e verifiche), ma il disegno del cammino del tri-quadriennio e quindi dell'anno formativo con le attività principali che coinvolgono tutti i docenti-formatori e la loro scansione, specificando ruoli, tempi, risultati e modalità di verifica e valutazione. Il Piano formativo risponde al criterio generale dell'unitarietà degli intenti, che rovescia l'impostazione tradizionale basata sulla giustapposizione di programmi disciplinari. Tale unitarietà è corrispettiva sia della concezione della persona dell'allievo sia della cultura sia della realtà.

Tutto questo partendo dal profilo finale/standard formativi e lavorando a ritroso, così da ottenere un percorso razionale.

Esso comprende i seguenti elementi:

### *Metes educative e formative*

Tali mete sono reperibili nel Profilo formativo, culturale e professionale (Pecup) oltre che nelle Linee guida del settore/indirizzo, i documenti che indicano le caratteristiche che si attendono dall'allievo al termine del percorso degli studi.

È bene che tali mete, sotto forma di competenze, siano collocate entro lo schema delle 8 competenze chiave di cittadinanza europea così da creare una coerenza già dall'inizio con la struttura del certificato delle competenze.

### *Criteri formativi*

Sono i criteri metodologici, ma anche culturali ed etici, che motivano le scelte su cui viene impostato il Percorso formativo. Uno dei criteri rilevanti è costituita dall'alleanza con il soggetto del contesto, nella prospettiva dell'alternanza formativa.

Tali criteri costituiscono la trama del progetto comune tra docenti.

### *Percorso formativo*

È rappresentato dall'insieme degli elementi essenziali che indicano il cammino proposto agli studenti, ovvero i saperi e le attività che scandiscono il percorso secondo la successione per bienni-monoennio finale e successivamente per singole annualità.

La definizione del percorso si avvale delle Rubriche delle competenze che consentono di individuare, per ogni competenza chiave, le evidenze, i saperi essenziali ed i compiti suggeriti per la didattica.

Il percorso va definito a ritroso, ovvero partendo dalla fine e retrocedendo fino al primo biennio, con attenzione (non esclusiva) alle prestazioni degli studenti.

Nella compilazione, occorre porre attenzione ai seguenti elementi:

#### *Nuclei portanti del sapere ed assi formativi coinvolti*

Vanno identificati i “nuclei portanti” del sapere, coerenti con le macro-competenze da promuovere, indicando anche gli assi formativi coinvolti. Tali nuclei portanti sono da indicare in modo nominalistico e per macro-temi, così da consentire a tutti la visione generale del percorso.

#### *Unità di apprendimento*

È la mappa delle Unità di apprendimento che sostengono l’allievo nella conquista autonoma, oltre che cooperativa, della conoscenza. Le attività - anche le visite di istruzione ed i concorsi - sono da considerare tutte parti di UdA orientate a compiti-prodotti e terminanti con una specifica valutazione.

#### *Sessioni di valutazione*

Sono i momenti nei quali si svolgono prove per capacità e conoscenze (tipo Ocse-Pisa e Invalsi) e prove esperte per competenze, quindi per macro-compiti.

Il percorso formativo procede dalla pratica all’astrazione puntando sul linguaggio e la riflessione. La didattica laboratoriale non deve portare all’eccesso opposto rispetto a quella frontale, ovvero fermarsi solo sull’operatività facendo così coincidere la “qualità competente” della persona con i prodotti che è in grado di realizzare, ciò che costituisce l’esito erroneo del performativismo.

Per correggere tale pericolo, va data la giusta rilevanza al linguaggio in quanto facoltà umana che consente di passare dal livello dell’operatività a quello dell’astrazione: tramite il linguaggio, l’allievo è chiamato a riflettere su ciò che fa e scoprire i concetti ed i principi universali che sottostanno all’azione, che vanno appresi in modo sistematico e sicuro.

### **La Rubrica delle competenze**

La rubrica rappresenta una matrice che consente di identificare, per una specifica macro-competenza oggetto di formazione e valutazione, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- le conoscenze ed abilità essenziali mobilitate dal soggetto nel corso dell’azione di apprendimento;
- le evidenze ovvero le prestazioni reali, significative e necessarie che costituiscono il riferimento valutativo periodico e finale;
- i livelli di padronanza (EQF) che consentono di collocare la prestazione del soggetto entro una scala ordinale;
- i compiti che indicano le attività suggerite per la gestione del processo didattico.

La rubrica ha l’ambizione di colmare il vuoto lasciato dalla Conferenza Stato-Regioni il cui passaggio da un ordinamento centrato sui “programmi nazionali” ad un altro che predilige i “risultati di apprendimento” (knowledge outcome) risulta largamente incompiuto, e quindi equivoco, nel momento in cui ha prodotto gli “standard formativi” che sono in realtà standard di competenza poiché descrivono le conoscenze, abilità e/o competenze necessarie per una determinata professione, mentre ha omesso di indicare gli standard di apprendimento e di valutazione-certificazione, ovvero le caratteristiche ed i livelli delle prestazioni attese affinché si possano rilasciare i titoli ed i certificati previsti, limitandosi ad enunciare le competenze-traguardo articolate in conoscenze ed abilità.

La rubrica delle competenze, connessa al profilo ed al repertorio, sulla base di una scelta degli obiettivi formativi rilevanti e significativi per il gruppo classe, per i sottogruppi e per le persone che li compongono, consente all'équipe formativa i seguenti tre utilizzi:

- Individuazione delle situazioni di apprendimento consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'équipe ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare;
- Verifica e valutazione delle acquisizioni effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi;
- Rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi di apprendimento così da indirizzare l'azione formativa in modo da valorizzare le acquisizioni e sormontare le criticità emerse.
- La rubrica è uno strumento indispensabile di supporto dell'azione didattica nella logica della costruzione del percorso formativo, in modo condiviso tra i formatori che compongono l'équipe. Essa inoltre fornisce un linguaggio operativo che consente di attribuire ad ogni enunciato circa i risultati di apprendimento, definiti in forma di competenze articolate in abilità e conoscenze, le necessarie evidenze concrete. È uno strumento che esige un riscontro o validazione, composto di due passi:
  - nel momento della elaborazione essa richiede una validazione provvisoria, che consiste nel riflettere sulla sua struttura, sul linguaggio, sul suo carattere evocativo e di facilitazione dell'azione didattica;
  - a seguito della sua applicazione essa chiede di essere validata rilevando i riscontri provenienti dal campo in cui si è sperimentata così da poter giudicare della sua consistenza e procedere ad una rielaborazione migliorativa.

Per quanto riguarda il rapporto tra gli standard di competenze, la definizione delle UdA e la progettazione dei percorsi formativi, gli standard di competenza lasciano ai progettisti di percorsi formativi la libertà di fare le proprie scelte tenendo conto anche dei propri valori, dei propri modelli di riferimento e della tipologia della filiera formativa su cui lavorano. Se lo standard di competenza è il punto di arrivo di riferimento, la definizione del percorso per arrivare allo standard è lasciata alla libertà e alla responsabilità del soggetto che eroga formazione. È importante, quindi, tenere presente che lo standard non è una gabbia per i progettisti di formazione: è semplicemente un punto di riferimento condiviso da più soggetti. La libertà della progettazione formativa non è coartata dalla presenza degli standard. Anzi, la responsabilità dei progettisti di formazione ne viene esaltata. Se ben compresi, gli standard sono un fattore di "liberalizzazione" della formazione e della didattica.

Nell'ambito di questa libertà si può evitare un'interpretazione, per così dire, "al ribasso" del riferimento agli standard, volta a appiattire i percorsi solo sulle competenze "minime" previste dagli standard medesimi. Il riferimento agli standard da parte dei progettisti delle UdA dovrebbe piuttosto essere dettato dall'orgoglio. Essi dovrebbero, infatti, sentire l'orgoglio di dimostrare che i risultati di apprendimento previsti dall'insieme delle UdA da loro progettate sono qualitativamente superiori (per ampiezza, per livello, ecc.) a quelli previsti dagli standard di competenza nazionali, non fosse che per il fatto che questi standard sono definiti come "minimi" per l'acquisizione della qualifica. Se gli standard di competenze fossero progressivi (cfr. standard delle competenze di base degli adulti) stimolerebbero maggiormente, anche attraverso la loro strutturazione, a considerare ogni gradino degli standard non tanto un punto di arrivo minimo, ma un punto di partenza verso altre gradini verticali o orizzontali.

## **L'Unità di apprendimento**

L'Unità di apprendimento costituisce la struttura di base dell'azione formativa; insieme di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere,

affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione più attendibile.

Possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (asse culturale). 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 egli è chiesto di mobilitare per diventare competente. Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

In forma schematica possiamo dire che l' UdA si caratterizza per questi aspetti (definiti già nella sua progettazione):

- individuazione della competenza di riferimento (e delle relative abilità e conoscenze),
- interdisciplinarietà nell' Asse a tra gli Assi, grazie alla collaborazione di più docenti e più discipline,
- ruolo attivo degli allievi attraverso attività laboratoriali e occasioni esperienziali anche sul territorio che favoriscano la contestualizzazione delle conoscenze e il loro trasferimento e uso in contesti nuovi, per la soluzione di problemi,
- presenza di momenti riflessivi, nei quali l'allievo viene sollecitato a ricostruire le procedure attivate e le conoscenze acquisite,
- clima e ambiente cooperativo,
- coinvolgimento dell'allievo rispetto alla competenza da raggiungere,
- trasparenza dei criteri di valutazione e attività di autovalutazione degli allievi,
- verifica finale tramite prova in situazione (o autentica).

Il criterio di fondo cui riferirsi è la possibilità di sollecitare i talenti dei giovani e di stimolarli alla ricerca, a prendere il cammino. Occorre insegnare per compiti con consegne chiare e stimolanti, variare le situazioni di apprendimento ed il modo di implicazione con gli studenti, puntare talvolta sullo stupore e sul contrasto con il punto di vista usuale.

Va sospeso per un certo tratto l'intento didascalico che si risolve nel riversare sugli interlocutori quantità rilevanti di nozioni e regole, per sostituirlo con l'intento di sollecitare curiosità, definire un percorso di studio, fornire strumenti e stimolare la riflessione e la strutturazione del sapere acquisito. In questo modo, *si impara lavorando*.

Questa struttura così impegnativa va riservata alle UdA di medio-grandi dimensioni, in grado di coinvolgere tendenzialmente quasi tutto il Consiglio di classe, e quindi previste in numero ridotto; mentre per le UdA piccole, ovvero la grande maggioranza, si può procedere con un impianto ridotto, più intuitivo.

## **Il modello di valutazione e la prova esperta**

Le competenze, come abbiamo visto, non sono dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma padronanze in base alle quali la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse. Questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata, ma integrata necessariamente con prove di realtà); ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, quelle che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

In base a ciò, è incongruo ritenere che la valutazione delle competenze si svolga attraverso la somma algebrica di voti conseguenti a verifiche aventi per oggetto conoscenze ed abilità, attuate in modo inerte ovvero slegate da un compito-problema contestualizzato, perché questo modo di procedere non permette di esprimere un giudizio sulla capacità della persona di mobilitare le risorse a disposizione a fronte di compiti-problema reali, fattore che costituisce il cuore di una valutazione

attendibile. È quindi indispensabile che la valutazione segua una didattica per competenze; questa è svolta tramite unità di apprendimento, caratterizzate dall'insieme di occasioni che consentono allo studente di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione attendibile.

Tre sono pertanto gli elementi fondamentali per la descrizione di una competenza: i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche; la natura degli schemi di pensiero (schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione) che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale. A differenza della valutazione di conoscenze ed abilità, la valutazione di una competenza richiede l'analisi della dimensione da valutare, la scelta di criteri di valutazione, gli strumenti di valutazione, i livelli di prestazione.

I prodotti in esito costituiscono solo una parte, non l'unica, delle evidenze definite in anticipo (rubrica) come necessarie e sufficienti.

È utile a questo scopo una griglia unitaria riferita a tutte le competenze, con i criteri/indicatori possibili legati alle diverse forme dell'intelligenza (cognitiva, affettivo-relazionale, pratica, sociale, riflessiva), tra cui selezionare i fattori appropriati alla UdA che si sta svolgendo.

Il consiglio di classe esprime un giudizio circa il grado di padronanza mostrato, prevedendo due livelli negativi (assente, parziale) e tre positivi (basilare, intermedio, elevato). Ogni docente coinvolto pone un voto sul suo registro.

La condotta riflette il coinvolgimento degli allievi nell'attività.

Superata l'ossessione per la misurazione degli apprendimenti, va considerata la necessità di un utilizzo intelligente di tutte le possibilità offerte, specie dei tre modelli di valutazione indicati da Smith e Robertson:

- gli approcci analitici che individuano dei test generici (es. test di abilità, del carattere, di motivazione etc.) per misurare le competenze, anche senza collegarsi ad aspetti specifici del loro esercizio;
- gli approcci analogici: cercano di ricreare gli elementi costitutivi del ruolo agito, collegandoli alle competenze interessate; rientrano in questa categoria gli esercizi di gruppo, le simulazioni di ruolo, i compiti-problema, gli incidenti etc.;
- gli approcci che si basano sul giudizio degli altri: si affidano a giudizi di parti terze (ad es. i colleghi, i supervisori etc.) per ottenere informazioni sui valutati (Smith, Robertson 2003, pp. 96-133).

Gli approcci *analitici* partono dalle discipline coinvolte nel percorso formativo, e si riferiscono all'elenco delle conoscenze (e delle abilità operative e mentali connesse) in cui questi si articolano. Si realizzano tramite test che consentono una misurazione della preparazione degli studenti. I test possono essere di facile gestione valutativa (vero/falso; scelta multipla semplice o complessa, corrispondenza, completamento, risposta semplice univoca...) oppure difficile se si tratta di quesiti a risposta aperta articolata, testi liberi, continui e discontinui che possono avere più formulazioni e soluzioni. È bene che la prova di verifica utilizzi la più ampia varietà di tecniche.

Gli approcci *analogici* sono più esplicitamente centrati sulle competenze, che prevedono l'implicazione degli allievi, singoli ed in gruppo, entro situazioni sfidanti fondate sulla analogia con le condizioni in cui si svolge il ruolo agito. L'elemento analogico è anche alla base della metodologia di valutazione: tramite una griglia unitaria, si considerano le varie forme dell'intelligenza umana (cognitiva, pratica, sociale, affettiva relazionale, riflessiva) ed i vari "oggetti" di valutazione (prodotti, processi, linguaggi), e si confronta il modo di porsi dello studente

di fronte al compito-problema con una tipologia di stili ordinati su una scala necessariamente qualitativa.

Negli approcci *per giudizio*, la valutazione avviene raccogliendo le riflessioni di giudici che hanno la possibilità di vedere il candidato in azione, oltre che di considerarne le produzioni. Questi sono tutor aziendali ed esperti i quali sono chiamati ad esprimere giudizi argomentati sul candidato, anche se non necessariamente fondati su tecniche valutative puntuali e formalizzate tramite griglie e schede.

La metodologia di valutazione prevede 3 strumenti:

#### *Valutazione UdA*

Ogni attività di apprendimento è una UdA. Viene valutata tramite la griglia condivisa tra tutti i docenti coinvolti. La valutazione progressiva delle UdA ha un peso del 40% rispetto alla valutazione delle competenze. Ogni volta che un docente vede agito un sapere disciplinare che lo riguarda, inserisce un voto sul registro

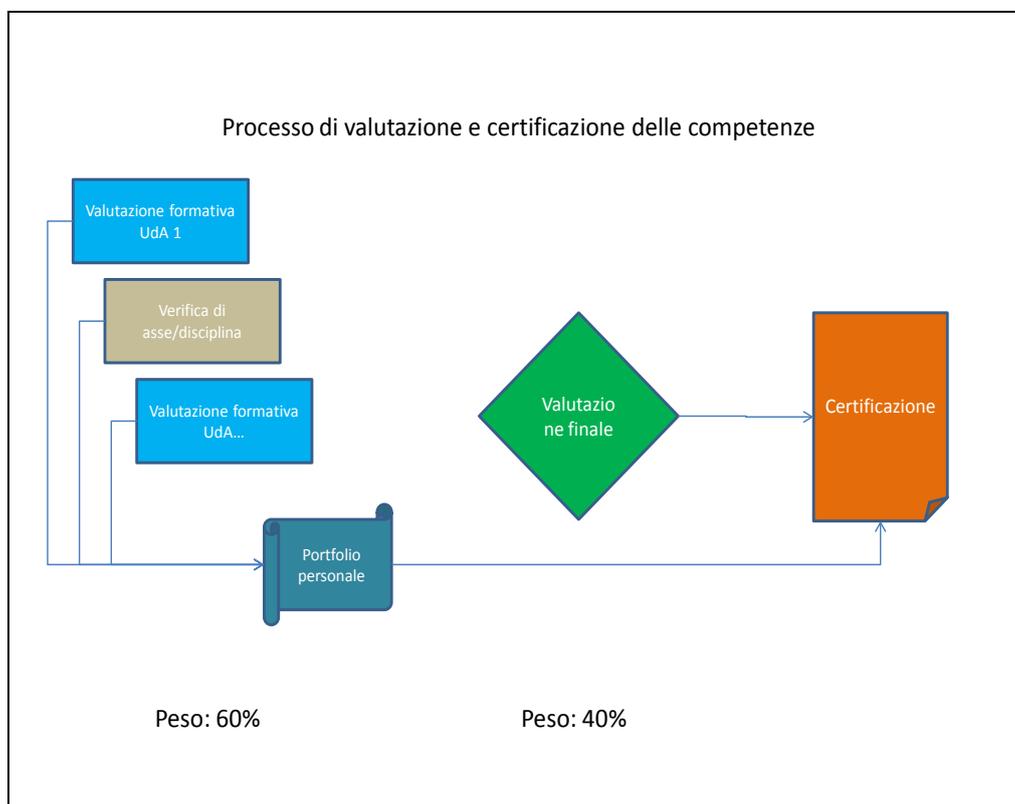
#### *Verifica disciplinare*

Per ogni sessione è necessaria almeno una verifica disciplinare. La verifica mira alle conoscenze/abilità espresse tramite prova, utilizzando tutte le possibilità previste (da sì/no a testo libero). Ha un peso del 20% nella valutazione delle competenze.

#### *Prova esperta*

È posta al termine di ogni tappa importante del percorso. Ha carattere multidisciplinare ed ha un peso del 40% rispetto alla valutazione delle competenze.

Ecco lo schema generale del processo di valutazione:



La prova di valutazione finale, o “*prova esperta*” è un compito-problema rilevante, il più possibile olistico (ovvero in grado di connettere i vari ambiti del sapere, è “pluri-competenze”, articolata su più dimensioni dell’intelligenza), in grado di sottoporre a valutazione la padronanza degli studenti. In quanto tale, non può soddisfare puntualmente tutti i saperi e le competenze, ma è necessariamente selettiva rispetto a questi. Infatti concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi. Essa è collocata in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati, con un peso indicativo del 30%. L’altro 70% deriva dalla *valutazione formativa* emergente dall’insieme delle UdA sviluppate, oltre che dalle prove di verifica riferite agli assi ed alle discipline coinvolte.

L’utilizzo della prova di valutazione finale (prova esperta) *richiede necessariamente che l’attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia costruttivistica delle Unità di apprendimento (UdA), centrate su compiti e prodotti*. Infatti l’insegnamento non è inteso, nel contesto dell’approccio per competenze, come una “successione di lezioni”, ma come “organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento”.

## **Il Portfolio personale dell’allievo**

Il Portfolio personale dell’allievo rappresenta il documento per l’autopresentazione dell’allievo in cui egli inserisce la documentazione circa i prodotti/servizi di cui va orgoglioso e che illustrano il suo cammino di competenza. Si tratta pertanto della raccolta significativa dei lavori dell’allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Tramite esso è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere “che cosa è avvenuto” dal momento della presa in carico della persona fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

È preferibilmente in formato elettronico, con una copertina molto personalizzata, è progressivo, richiede un lavoro iconografico da parte dell’allievo. Il portfolio è concordata e definito nell’ambito del Centro; esso comprende comunque i seguenti ambiti: anagrafico, orientativo, formativo e valutativo, certificativo.

Occorre che gli allievi dedichino un tempo appropriato alla elaborazione ed all’incremento del proprio portfolio personale: indicativamente, si può ritenere adeguata un’ora ogni 3-4 settimane. Naturalmente, nel momento in cui l’allievo inserisce nel proprio portfolio i prodotti di cui va orgoglioso, egli ha già elaborato i materiali necessari poiché al termine di ogni unità di apprendimento si provvede alla documentazione ed alla archiviazione completa ed ordinata dei materiali via via prodotti.

Va quindi nettamente distinto il portfolio dal *Dossier personale dell’allievo*, che rappresenta la raccolta dei materiali relativi all’allievo, tenuta dal Coordinatore del suo corso.

## **Il Certificato delle competenze**

Si parla di certificazione quando, a seguito della valutazione, si passa alla registrazione degli apprendimenti entro una scheda che ne indichi il livello di padronanza e le altre informazioni utili alla comprensione del giudizio.

Occorrere garantire il criterio della *attendibilità*, che a sua volta comporta un legame con delle ancora (evidenze) che sostengano tale giudizio dando ad esso una efficacia dimostrativa, un riscontro probatorio e una leggibilità che lo renda comprensibile in contesti diversi.

La necessità di certificare le competenze del soggetto viene intesa e proposta qui in senso non formalistico, come risposta al bisogno, ampiamente descritto anche nei capitoli precedenti, di passare, nella scuola tanto quanto nel mondo del lavoro, “da un dispositivo formativo rigido ad uno aperto e flessibile, più individualizzato e rispondente al principio della valorizzazione della persona” (Margiotta 2007, 263). Nella logica del curriculum personalizzato, sullo sfondo di uno scenario di mobilità nelle esperienze di studio quanto in quelle di lavoro, la visibilità e riconoscibilità del patrimonio di conoscenze acquisite è affidata alla certificazione che va quasi di necessità abbinata ad un altro strumento, il portfolio, di cui dopo brevemente si parlerà.

Quella della 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 - a locuzioni e sintagmi 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.

Un certificato siffatto necessita di una raccolta dei prodotti più significativi realizzati dalla persona valutata, ovvero il *portfolio*, una raccolta significativa dei lavori dell’allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo rendimento e del suo progresso.

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

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

Va detto che il legislatore ha creato un doppio livello di certificazione:

1. la certificazione dell’obbligo di istruzione, obbligatoria in ogni classe seconda, che riguarda sostanzialmente quattro assi culturali: asse dei linguaggi (lingua italiana, lingua straniera, altri linguaggi), asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale;
2. la certificazione del percorso formativo specifico che riguarda tutte le competenze comprese quelle professionali e quelle cosiddette “di cittadinanza”.

Per evitare la duplicazione dell’azione certificativa, occorre assolutamente includere la prima certificazione nella seconda, utilizzando il modello europeo delle 8 competenze di cittadinanza, che rappresenta bene il profilo finale del cittadino ed inoltre evitano l’eccessiva frantumazione:

- comunicazione nella lingua italiana;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

A queste va aggiunta la competenza professionale per completare il modello certificativo finale dei percorsi.

## Il Supplemento Europass

Il Supplemento Europass è un documento che accompagna i titoli e le qualifiche professionali acquisite, allo scopo di renderli più facilmente comprensibili anche ad eventuali datori di lavoro stranieri. Esso fornisce informazioni sulle abilità e competenze acquisite, sul tipo di attività professionale cui è possibile accedere, nonché sul livello del certificato nell'ambito della classificazione nazionale.

In chiave europea, in base alle raccomandazioni emanate, sono rilevanti innanzitutto le competenze acquisite, e documentate in modo attendibile, oltre alle informazioni circa il modo in cui si è svolto il percorso formativo e si è realizzata la valutazione finale, connesse al Supplemento Europass. Ciò riflette, ancora una volta, il carattere indicativo dei titoli nazionali, ed amplia il campo delle informazioni necessarie a rendere trasparente non solo la votazione acquisita, ma soprattutto il processo formativo e la serietà delle prove di valutazione somministrate.

A tale scopo, il *Certificate Supplement*, nel descrivere il titolo originale, rende visibili le seguenti informazioni:

- denominazione del certificato (in lingua nazionale),
- insieme delle attività professionali cui il titolare del certificato può accedere,
- denominazione e status dell'autorità nazionale/regionale che accredita/riconosce il certificato,
- livello del titolo/qualifica nel Paese che lo rilascia,
- tabella di classificazione/requisiti per il conseguimento,
- accesso al successivo livello di insegnamento/formazione,
- accordi internazionali,
- iter ufficialmente riconosciuti per il conseguimento del certificato (descrizione del percorso basato su scuola/Centro di Formazione Professionale, luogo di lavoro, riconoscimento di crediti formativi, requisiti di accesso al corso, annotazioni integrative)<sup>1</sup>.

Le autorità competenti al rilascio del Supplemento sono le stesse che rilasciano i titoli originali e, in particolare in Italia sono:

- le Regioni e le Province autonome per quanto riguarda le qualifiche di Formazione Professionale;
- i Centri di Formazione Professionale e gli Istituti scolastici per quanto riguarda i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale.

Tramite il Supplemento, si "mettono in trasparenza" le acquisizioni conseguite dal titolare del documento, sotto forma di competenze articolate in conoscenze ed abilità. Nella formulazione del Supplemento qui elaborato, si indicano le competenze conseguite con il livello EQF corrispondente precisando anche il grado di padronanza (basilare, intermedio, elevato); inoltre si mettono in luce le "evidenze" di tali competenze, ovvero i compiti-problema che il titolare ha saputo portare a termine positivamente così da giustificare quanto dichiarato. Si precisa l'importanza del rimando alle Rubriche delle competenze, una metodologia condivisa da tutta la Rete e che fissa in modo univoco il rapporto tra competenze, articolate in conoscenze ed abilità e specificate per livelli, ed evidenze necessarie e sufficienti per attestarne la padronanza.

Il valore del certificato viene definito in riferimento alla sua spendibilità in termini di continuità formativa e di inserimento lavorativo.

- Circa la *continuità*, solitamente tale valore è visto sotto il profilo legale poiché l'iscrizione ad un percorso di studi richiede il possesso di un certificato, ma vi è anche un profilo sociale o meglio convenzionale per ciò che concerne il riconoscimento dei crediti formativi

---

<sup>1</sup> <http://www.europass-italia.it/scelta4.asp>

che corrispondono in linea di massima a spezzoni del percorso formativo che possono essere “accreditati” al titolare se questi dimostra di averli acquisiti anche secondo modalità informali e non formali.

- Circa l'*inserimento lavorativo*, prevale il profilo sociale / convenzionale che indica, secondo le classificazioni in uso nel Paese, la corrispondenza tra il certificato, e quindi le competenze necessarie, ed uno specifico profilo lavorativo di ingresso nel mercato del lavoro. Ma anche qui emerge un profilo legale quando si tratti di professioni normate per legge per le quali è previsto solitamente un albo il cui accesso è possibile sulla base di condizioni relative al percorso formativo ma anche al superamento di specifici esami di idoneità.