

## La didattica per competenze nella “Linea guida per i percorsi di Istruzione e formazione professionale”

DARIO NICOLI<sup>1</sup>

*I livelli elevati di dispersione scolastica e l'abbandono precoce degli studi non sono appannaggio di una particolare debolezza dei giovani italiani allo studio, quanto l'esito di un'impostazione culturale, didattica e formativa che insiste eccessivamente su una concezione astratta e mnemonica dell'apprendimento. Per contrastare tale esito occorre valorizzare la metodologia formativa peculiare della IFP che incoraggia un atteggiamento attivo nei confronti dell'educazione e della conoscenza in linea con quanto sostenuto dall'European Qualification Framework in tema di competenze: padronanza della persona di utilizzare le conoscenze, le abilità, le attitudini nell'azione quotidiana in situazioni di lavoro, studio, sviluppo professionale o personale.*

### 1. Competenze ed ethos formativo

Il tema delle competenze è divenuto imprescindibile per il sistema educativo, ciò in base sia a riflessioni pedagogiche e sociologiche, sia alle raccomandazioni che oramai da anni stanno provenendo dall'Unione Europea (UE).

Ma esistono diverse concezioni di competenza; qui si fa riferimento espressamente alla definizione *European Qualification Framework* (EQF; in italiano: *Quadro Europeo delle Qualifiche*, QEQ), secondo cui essa non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione: la competenza indica più precisamente la “capacità dimostrata di uti-

<sup>1</sup> Università Cattolica di Brescia.

lizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel QEQ, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia” (UE 2008).

Ciò richiama la questione centrale posta dai giovani che si avvicinano alla istruzione e formazione professionale (IFP): i livelli tanto elevati di dispersione scolastica, che oramai da anni caratterizzano il nostro sistema educativo, e la crescente demotivazione di una quota rilevante dei giovani nei confronti dello studio, non sono il segnale di una particolare debolezza intellettuale delle giovani generazioni del nostro Paese, ma indicano l'esito di un'impostazione culturale e didattica - specie del secondo ciclo degli studi - che insiste eccessivamente su una concezione astratta e mnemonica dell'apprendimento.

L'idea di una scuola depositaria del sapere “ufficiale”, e quindi istituzione dedicata alla trasmissione dello stesso alle giovani generazioni mediante l'istruzione, viene decisamente contraddetta dalla dinamica della complessità che propone una concezione attiva e olistica della cultura. Non si tratta solo della velocità del cambiamento che rinnova rapidamente i saperi; è in discussione più precisamente la separazione tra momento della “teoria” e momento della “pratica”, un principio che ha fondato gli apparati scolastici ed accademici della modernità, e che appare particolarmente resistente specie nella realtà italiana. Questa separazione del campo del sapere risulta una delle principali cause dell'isolamento delle istituzioni scolastiche da una società nella quale la cultura è divenuto un fattore rilevante dello sviluppo tanto da portare diversi autori ad affermare che ci troviamo nell'ambito di un sistema sociale centrato sulla conoscenza e sulla competenza.

Ciò pone in crisi un modello di istruzione di tipo scolastico che presuppone uniformità e rispetto, centrato sulla rigidità ed indivisibilità del gruppo classe e su metodologie didattiche rigide e uniformanti che presuppongono come unico rimedio alla complessità del mondo giovanile la selezione, specie negli anni iniziali, processo che continua ad alimentare il grave livello di dispersione scolastica del nostro Paese.

La questione di fondo non è costituita pertanto dal presunto “indebolimento intellettuale” della gioventù, quanto dal contrasto tra la cultura così come è proposta normalmente nella scuola, specie del ciclo secondario, e il modo in cui viene concepita la cultura nella società attuale e la sua trasmissione, che propone una visione non più istituzionale né statica, bensì sociale (ovvero aperta, disponibile) e dinamica.

Emerge quindi, a partire da questo contrasto tra giovani e scuola, una sfida importante per l'IFP: si tratta di passare dall'istruzione alla formazione, incoraggiando un atteggiamento attivo nei confronti della conoscenza piuttosto che un atteggiamento passivo (che presuppone, per essere sostenuto dal soggetto, unicamente il ricorso all'autorità, una prospettiva improponibile in un tempo di indebolimento della stessa), traendo dalla realtà il materiale su cui svolgere l'opera dell'educazione.

L'UE si fa portavoce di questo passaggio, specie quando sollecita a considerare come "cultura" ogni apprendimento, qualsiasi sia il modo in cui viene acquisito (formale, non formale, informale), e di dotare ogni cittadino di *competenze chiave* che gli consentano di vivere da protagonista la società della conoscenza (UE 2008).

Per questo la proposta della "Linea guida"<sup>2</sup> si colloca entro un quadro educativo ed antropologico che muove da una relazione significativa tra giovani ed adulti, e quindi tra giovani e cultura, e da un'identificazione tra studenti e ambiente formativo. Tale proposta richiede la capacità di collocare i saperi entro situazioni di apprendimento attive, a partire da compiti e problemi posti nella forma della scoperta e della costruzione, così da consentire ai giovani di acquisire una cultura personale consapevole, provata, critica, promuovente.

La diffusione di modelli di intervento integrato e lo stesso obbligo di istruzione non devono pertanto portare ad una regressione verso un modello di programmazione didattica che frammenta le discipline e propone un insegnamento astratto e deduttivo, e che, di fronte alle difficoltà di preparazione all'ingresso, tende a ripartire sempre più indietro e a ridurre fatalmente le mete generando in tal modo un circolo vizioso di demotivazione, disistima reciproca e noia.

Per contrastare tale esito occorre valorizzare la metodologia formativa peculiare della IFP; ciò significa attribuire importanza al fattore "antropologico" dell'educazione che non risulta riducibile alle sole tecniche didattiche, così da sostenere in modo intenzionale e progettuale un *ethos formativo favorevole all'apprendimento*.

Occorre inoltre attribuire la giusta rilevanza all'atteggiamento morale - ovvero l'orientamento al bene - ai fini della valorizzazione positiva delle opportunità formative offerte ai giovani.

## 2. Approccio metodologico

L'IFP possiede una propria peculiare metodologia che presuppone il pieno coinvolgimento della comunità nel compito educativo e formativo e il superamento dei curricoli formali, per optare decisamente per una pedagogia del reale.

L'approccio formativo adottato nella "Linea guida" si orienta alla *formazione efficace* basata sulle seguenti caratteristiche fondamentali: riflette la caratterizzazione educativa propria degli organismi che la promuovono; è centrato sugli allievi; si riferisce ad una pedagogia del successo inteso come valorizzazione dei talenti dei giovani destinatari; si colloca entro istituzioni formative ricche di offerte; sollecita un apprendimento significativo e re-

<sup>2</sup> NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. II edizione*, CNOS-FAP e CIOFS/FP, Roma, 2008.

sponsabile il cui scopo è la vita buona; prevede un metodo misto tradizionale e per competenze; considera il “capolavoro” come dimostrazione delle competenze dell’allievo; coinvolge gli allievi; coinvolge le famiglie; considera la valutazione un processo condiviso entro una comunità educativa che si apre anche alle imprese come *partner* del processo e validatori dello stesso.

L’approccio della formazione efficace pone in evidenza innanzitutto la *centralità della persona*; ciò significa perseguire una più accentuata *personalizzazione* dei percorsi di apprendimento, anche tenuto conto della grande varietà dei destinatari, delle loro culture e del loro livello di preparazione. Ciò comporta la presenza di diversi luoghi di apprendimento, evitando che tutto si svolga nel gruppo classe, che sempre meno rappresenta un contesto socio-psicologico omogeneo. La personalizzazione mira a scoprire le capacità buone di ciascuno (talenti) e ne sollecita la mobilitazione tramite le esperienze proposte che mirano a porre il giovane in un ruolo di maggiore protagonismo rispetto alle pratiche pedagogiche tradizionali.

Non si tratta solo di un atteggiamento di ascolto e disponibilità all’incontro con il destinatario delle attività educative, ma di una scelta metodologica che supera gli approcci per contenuti e per obiettivi per mirare alle competenze, intese come caratteristiche della persona tali da renderla capace di fronteggiare problemi e compiti in autonomia, sapendo mobilitare le risorse di cui è a disposizione o che rintraccia via via nel contesto.

Il punto centrale del metodo risiede nel passaggio *da un insegnamento “inerte” ad un insegnamento più vitale*, superando la mera trasmissione dei contenuti per avviare una pratica di costruzione degli stessi, così che gli allievi siano protagonisti del loro cammino. Ciò richiede di: selezionare dalla massa enciclopedica del sapere quelle conoscenze ed abilità che effettivamente risultano essenziali e decisive per la crescita della persona; riflettere maggiormente sul passaggio dall’insegnamento all’apprendimento, un processo che non può più essere affidato ad una sorta di determinismo pedagogico oppure al presunto valore evocativo della parola; variare le modalità di apprendimento mettendo a fuoco processi attivi, che mobilitano le valenze operative ed anche emotive (anche la matematica può essere affascinante!) del sapere; introdurre modalità di apprendimento centrate su compiti reali, svolte in laboratori, dove si sviluppano percorsi non necessariamente lineari ma basati su nuclei di sapere connessi con i processi presenti nella realtà; coinvolgere gli allievi nelle pratiche di valutazione rendendo espliciti i criteri ed i parametri di riscontro, così da creare una reale comunità di apprendimento che possiede i termini del compito e procede ad una piena corresponsabilità educativa; cercare appoggi esterni al contesto scolastico che dimostrino in modo convincente l’utilità di quanto si impara dentro la scuola.

Con ciò si intende il concetto di *pedagogia del successo*, un approccio educativo che mira alla massima valorizzazione del potenziale (talenti) delle persone in modo che diventi competenza, così che tutti acquisiscano il “sapere della cittadinanza” nel quadro di riferimento del progetto personale di

ciascuno. Il successo di cui si parla non è riferito ad un titolo o un certificato, ma al progetto di vita della persona in apprendimento, in tutte le sue componenti cognitive, emotive, operative, morali, spirituali, estetiche, entro una prospettiva unitaria o integrale.

In tal modo si persegue uno stile vitale di implicazione degli allievi sollecitando la mobilitazione delle loro potenzialità (cognitive, operative, emotive, estetiche, religiose, morali) nei diversi ambiti della vita scolastica, sostenendo iniziative in grado di caratterizzare l'istituto, compresi riti interni ed esterni (di inizio, di conclusione, di celebrazione, di passaggio), iniziative nelle quali i giovani siano protagonisti.

### **3. Il processo di apprendimento per competenze**

L'apprendimento efficace avviene nel momento in cui la persona utilizza in modo pertinente e consapevole le risorse formative (conoscenze, abilità e capacità) a fronte di compiti/problema e non nella ripetizione di espressioni linguistiche o di operazioni tecniche o mentali.

Ciò significa che ogni formatore dovrà elaborare, per tutti i nuclei portanti della sua area formativa (tratti dagli standard di riferimento), una serie completa di unità di apprendimento in grado di soddisfare le esigenze previste. È prevista poi l'elaborazione di sussidi di asse culturale ed inoltre di area professionale; tutti questi materiali saranno parte del "Centro risorse per l'apprendimento", uno strumento indispensabile per un'azione formativa efficace di natura comunitaria.

Il percorso formativo richiede cinque modalità operative, così da rendere possibile un riferimento chiaro ed organico su cui sviluppare una corretta attività di valutazione e di certificazione.

#### *1) Profilo dell'allievo e bilancio delle risorse*

È uno strumento riferito ai giovani iscritti ai percorsi di IFP e consente di sviluppare una diagnosi iniziale di tipo dialogico e formativa, tendente ad individuare le potenzialità ed i talenti della persona, oltre alle sue risorse, e di delineare un piano formativo che corrisponda alle sue caratteristiche.

L'analisi del profilo dell'allievo costituisce un'attività preliminare ad ogni azione formativa; essa mira a ricostruire le caratteristiche più rilevanti della persona ai fini della definizione di un progetto formativo personalizzato, ovvero in grado di mobilitare i punti di forza della persona e di superare i punti di debolezza che emergono dall'analisi e dalla riflessione circa l'esperienza ed il bagaglio della persona.

L'attività di definizione del profilo e di bilancio delle risorse non ha un intento investigativo né valutativo, ma è un'occasione di ascolto e di dialogo/confronto con l'allievo, che avviene sulla base di una traccia definita di temi ed argomenti, così da stimolare la riflessione dello stesso circa il suo momento attuale ed il progetto che intende perseguire.

## 2) *Unità di apprendimento*

L'unità di apprendimento (UdA) rappresenta la struttura di base dell'azione formativa a carattere sia interdisciplinare, ovvero condivisa dall'intera *équipe* formativa, sia di asse culturale o area professionale. Essa indica un insieme organico e progettato di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, attraverso una mobilitazione diretta su compiti che conducano a prodotti veri e propri di cui egli possa andare orgoglioso e che possano costituire oggetto di una valutazione più autentica.

Tutte le situazioni che accadono nel percorso formativo debbono essere organizzate per UdA. Esse si distinguono in tre categorie:

- le situazioni significative e rilevanti, che indicano snodi importanti del processo di sviluppo della persona, che impegnano la totalità dei formatori (collegio formatori) e che presentano una gestione strutturata;
- le situazioni connesse alla vita di classe per così dire "ordinaria" che si svolgono tramite lezioni, esercitazioni, compiti e verifiche e che richiedono una gestione ed un controllo centrati più su conoscenze ed abilità;
- le situazioni connesse alle esperienze formative non strettamente curricolari relative alla vita di classe e di istituto (es.: accoglienza ed aiuto rispetto a compagni in difficoltà, organizzazione di incontri ed eventi) oppure riferite a contesti esterni alla scuola che richiedono un approccio più morbido e intuitivo.

In tal senso, possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (area formativa).

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 gli viene chiesto di mobilitare per diventare competenti.

In tal senso, ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

In ognuno dei tre casi indicati, l'UdA esprime una pedagogia dei compiti che mira alla capacità di "costruzione" e alla "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta attraverso prodotti concreti ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso.

## 3) *Sussidio didattico*

Rappresenta un supporto per l'apprendimento rivolto direttamente all'allievo che propone – in riferimento ai nuclei essenziali del sapere – materiali (schede, esempi, strumenti di verifica, ecc.) in grado di sollecitare un apprendimento per applicazione e per scoperta, in modo da stimolare il destinatario a mettersi in gioco sviluppando le proprie capacità ed abilità. Tale sussidio copre l'intera area dei saperi e rappresenta un sostituto dinamico e più fruibile del libro di testo.

Il sussidio didattico è realizzato indicativamente secondo un metodo di lavoro basato su cinque passi:

- il primo passo consiste nella *ricognizione*, partendo dalla letteratura in materia, *delle prospettive per la didattica* propria delle aree disciplinari indicate, in particolare della storia, delle scienze sociali, del diritto e dell'economia;
- il secondo passo prevede *l'analisi dei traguardi formativi* previsti al fine di elaborare uno schema di schede tematiche connesse sulla base di un indice di riferimento;
- il terzo passo prevede la definizione del *contributo dell'asse culturale entro il piano formativo unitario*;
- il quarto passo consiste nell'*elaborazione dei contenuti* proposti, sotto forma di esperienze applicative capaci di suscitare interesse, in chiave induttiva, con la spiegazione presentata preferibilmente a seguito dell'esperienza;
- il quinto passo consiste nell'*elaborazione degli strumenti di verifica e di valutazione*, simili a quelli OCSE-PISA, tenendo conto delle rubriche relative alle competenze dell'asse culturale.

#### 4) *Portfolio dell'allievo*

Il *portfolio* rappresenta una raccolta significativa dei lavori dell'allievo capace di raccontare la storia del suo impegno, del suo progresso e del suo rendimento.

Con esso si mira a evidenziare il patrimonio di capacità, conoscenze, abilità e competenze in possesso dell'allievo, con una metodologia che consente di concentrare l'attenzione su ciò che sa fare con ciò che sa.

Attraverso il suo utilizzo si intende superare il modo tradizionale di gestire il processo formativo ed inoltre di documentare e valutare il profitto scolastico. Più precisamente, tramite il *portfolio* è possibile rilevare la capacità di "costruzione" della conoscenza e la "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta attraverso prodotti reali ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso.

Questo approccio sceglie il lavoro come "forma" del processo di apprendimento. Ciò consente di: rendere gli allievi da subito attivi; stimolare un profilo docente più ampio e significativo; porre ad oggetto della formazione dei compiti/problema reali/realistici; perseguire il sapere utile e significativo; sviluppare una conquista personale del sapere; acquisire un metodo di lavoro e di studio; acquisire una struttura deontologica e morale.

I prodotti che possono essere interessanti per il *portfolio* sono: capolavori professionali; schede (es.: glossario); presentazioni; video; CD ROM; *dossier*; *dépliant*; ecc.

Tramite il *portfolio* 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 (che richiede un'attenta osservazione delle sue capacità e acquisizioni preve) fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

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

#### 5) *Gestione degli ingressi e delle uscite*

La metodologia di gestione degli ingressi e delle uscite (passaggi) è definita sulla base di una serie di criteri di riferimento:

- garantire ad ogni persona la possibilità di inserirsi in ogni percorso formativo, tenuto conto della presenza di requisiti (gli aspetti mancanti recuperabili tramite un LARSA apposito);
- garantire nel contempo ad ogni persona la possibilità di uscire da ogni percorso formativo, tramite un itinerario accompagnato e supportato;
- rendere stabile l'intesa tra istituzioni scolastiche e formative differenti, in forza di un metodo e di un linguaggio condiviso;
- garantire ad ogni persona il riconoscimento del proprio bagaglio di saperi e competenze, così da tradurlo in credito spendibile nel percorso formativo;
- garantire ad ogni persona il giusto carico di lavoro per completare i passaggi, senza che essa venga penalizzata da questa scelta.

I passaggi sono comunque momenti onerosi per la persona, poiché si tratta di passare da un'istituzione all'altra ed inoltre da un gruppo classe ad un altro, e ciò comporta un problema di raffronto degli apprendimenti, di socializzazione, di allineamento e financo di consonanza, tutti aspetti che richiedono appunto impegno e dedizione.

Ma nel contempo, si tratta di una metodologia impegnativa anche per i formatori e i dirigenti, il cui centro è determinato dalla possibilità di un riconoscimento reciproco e dalla spendibilità dei crediti attestati.

Il cuore del metodo sta nel rapporto di fiducia tra organismi formativi, garantito dalla compatibilità del modo di leggere ed attestare le acquisizioni delle persone.

## 4. Valutazione attendibile

Il *focus* della competenza è posto sull'evidenza dei compiti/prodotti che ne attestano concretamente la padronanza da parte degli allievi, valorizzando così il concetto di "capolavoro" che viene esteso anche agli assi culturali e alla cittadinanza. È il significato del criterio della attendibilità che sta



al centro della nostra proposta e che è ripreso dall'elaborazione di Bottani e Tuijman (1990, 25). Ciò significa che solo in presenza di almeno un prodotto reale significativo, svolto personalmente dal destinatario, è possibile certificare la competenza che in tal modo corrisponde effettivamente ad un "saper agire e reagire" in modo appropriato nei confronti delle sfide (compiti, problemi, opportunità) iscritte nell'ambito di riferimento della competenza stessa.

Si distingue pertanto tra verifica – che riguarda la rilevazione degli apprendimenti in relazione a conoscenze ed abilità e che viene svolta tramite strumenti consolidati come l'interrogazione, il test, il compito scritto – e valutazione che invece consente di esprimere un giudizio fondato circa il grado di padronanza della persona relativamente alla competenza. In tal modo, viene superato il concetto accumulativo della valutazione come somma di prove di verifica e viene posto l'accento sulla capacità degli allievi di fronteggiare compiti/problemi mobilitando le risorse di cui sono dotati o che sono in grado di reperire.

La valutazione avviene sia all'interno (anche con l'apporto autovalutativo dell'allievo), sia all'esterno, tramite il coinvolgimento del tutor dell'impresa e di esperti/testimoni coinvolti nelle attività di alternanza formativa.

La valutazione procede in due direzioni che rappresentano altrettanti punti di vista tramite cui si guarda lo stesso fenomeno, ovvero l'allievo in apprendimento. Essi sono: 1) il *pagellino* con i voti per asse culturale/disciplina che riflettono sia le attività comuni, sia quelle svolte dal singolo formatore, oltre alla condotta che è decisa comunemente dall'*équipe*; 2) la *certificazione delle competenze* che indica il giudizio di padronanza dell'allievo su una scala di tre livelli centrati sui criteri di autonomia, responsabilità, complessità del compito e consapevolezza, in accordo con la metodologia QEO. La coerenza tra i voti del pagellino e i giudizi per livelli del certificato di competenze è garantita dal riferimento agli stessi traguardi formativi e dal "travaso" di voti su registri dei singoli formatori, derivanti dalle attività svolte dagli allievi nelle unità di apprendimento comuni.

L'assunzione del modello dell'obbligo di istruzione può comportare una tendenziale separazione tra gli assi culturali, le aree professionali e l'area della cittadinanza: tale pericolo viene facilmente evitato se si assicurano tre attenzioni presenti nella metodologia: in primo luogo, dalla definizione da parte dell'*équipe* formativa del piano formativo di massima unitario che individua i traguardi condivisi da tutti i formatori; inoltre, dall'individuazione di alcune unità di apprendimento comuni scelte per la loro significatività e la loro valenza "mobilitante" l'insieme dei saperi proposti; infine dal modello di valutazione che vede un apporto di tutti i formatori non solo nella valutazione delle competenze ma anche nella definizione di note e voti negli assi culturali oltre che nel comportamento.

Trattandosi di un approccio olistico, si è scelto di porre al centro dello stesso un *linguaggio* e una *metodologia* che consentano di rappresentare le relazioni che intercorrono tra compiti, conoscenze e abilità, oltre che com-

portamenti, e che permettano di delineare un accordo tra formatori e di condurre ad una certificazione valida delle competenze.

Ciò è reso attraverso la rubrica, ovvero “matrice” della competenza. Essa consiste in uno strumento in grado di coniugare l’univocità dei riferimenti e la varietà dei percorsi possibili. Inoltre, presenta un insieme ordinato di indicazioni metodologiche ed operative a carico dell’*équipe* di educatori-formatori finalizzato alla descrizione delle acquisizioni di un soggetto – indicandone il livello di padronanza – sia attraverso la frequenza ad un percorso formale, sia tramite esperienze formative non formali ed informali.

La rubrica per le competenze rappresenta una matrice che ci consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti: *indicatori*, ovvero le evidenze (compiti, comportamenti osservabili) che costituiscono il riferimento concreto della competenza; *livelli*, ovvero i gradi di padronanza (basilare, adeguato, eccellente) che il soggetto è in grado di mostrare nel presidiare quei compiti; *conoscenze ed abilità* più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell’azione di apprendimento, ovvero quelle che costituiscono il centro di quel campo di sapere competente.

La distinzione dei livelli è fondata sui seguenti criteri: *autonomia*, caratteristica di chi agisce conducendo da sé il processo di lavoro, pur avvalendosi di indicazioni; *complessità*, caratteristica del compito/problema che lo rende in qualche misura inedito rispetto ai casi precedentemente affrontati; *consapevolezza*, coscienza del senso della propria condotta volta alla soluzione dei compiti/problema; *efficacia*, capacità della soluzione del compito/problema di soddisfare i requisiti di risultato richiesti.

In tabella, si riporta la specificazione dei livelli, tenendo conto dei criteri indicati.

BASILARE	ADEGUATO	ECCELLENTE
L’allievo è in grado di affrontare compiti semplici che porta a termine in modo autonomo e consapevole ponendo in atto procedure standard ed efficaci	L’allievo è in grado di affrontare compiti complessi per la cui soluzione efficace pone in atto procedure appropriate, che esegue in modo autonomo e consapevole	L’allievo è in grado di affrontare compiti complessi per la cui soluzione efficace pone in atto procedure innovative ed originali, che esegue in modo autonomo e con piena consapevolezza dei processi attivati e dei principi sottostanti

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: 1) *individuazione delle situazioni di apprendimento* consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell’*équipe* ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare; 2) *verifica e valutazione delle acquisizioni* effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi; 3) *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 di supporto dell'azione didattica nella logica della *costruzione* del percorso formativo, in modo condiviso tra i docenti che compongono l'*équipe*.

È uno strumento che esige un riscontro o *validazione*, composto di due passi: 1) nel momento dell'*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; 2) 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.

Si ricorda che anche l'allievo, tramite l'*autovalutazione*, è chiamato a illustrare e nel contempo diagnosticare il proprio percorso di studi scegliendo i prodotti di cui va più orgoglioso ed elaborando una scheda (presentazione) in cui espone il risultato e il percorso seguito, esprime una valutazione e indica i punti di forza e quelli di miglioramento. Perché ciò possa accadere, occorre che nell'atto della consegna il formatore comunichi e spieghi i prodotti attesi, i comportamenti conformi, i criteri di valutazione che intende adottare. L'autovalutazione rappresenta un elemento importante della valutazione effettuata dai docenti.

## 5. Certificazione degli apprendimenti

La certificazione degli apprendimenti rappresenta un'azione che mira a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona, preferibilmente sotto forma di competenze e a registrarle in un formato condiviso tra i diversi attori del sistema educativo di IFP, compresi i soggetti economici. La certificazione mira pertanto a connotare il documento prodotto in stretto riferimento al merito delle acquisizioni della persona, di cui questa si è dotata attraverso le più diverse esperienze formative (formali, non formali ed informali).

La certificazione si riferisce a due categorie di fenomeni: in primo luogo le *competenze* intese come fattori che qualificano il grado di autonomia e di responsabilità della persona a fronte di specifiche categorie di compiti/problema dal rilevante valore personale, sociale e professionale; nel contempo, essa specifica i *saperi*, cioè le *conoscenze* e le *abilità/capacità*, ovvero le risorse di cui la persona si è impadronita e che ha saputo certamente mobilitare nel lavoro di soluzione dei compiti/problema indicati.

Nella certificazione debbono essere evidenziati i livelli di padronanza delle competenze, che possono essere indicati per gradi progressivi: parziale, basilare, adeguato, eccellente. È evidente che la mancata notazione indica che la persona non possiede una padronanza neppure parziale della competenza indicata.

La definizione di certificazione degli apprendimenti si lega necessariamente ad una seconda, quella del *credito formativo*. Questo rappresenta una documentazione che attribuisce alla persona in possesso di un'acquisizione un valore esigibile presso un organismo formativo, in vista del raggiungimento di uno specifico titolo. Perché il credito relativo ad un'acquisizione formativa sia effettivamente esigibile, occorre che l'organizzazione ricevente riconosca la certificazione fatta da quella inviante ed attribuisca a questa certificazione un valore affinché possa essere davvero utilizzata per accedere a (o progredire in) un percorso formativo o lavorativo senza che alla persona titolare sia imposto di ripetere le attività di apprendimento riconosciute.

Di conseguenza, il credito formativo indica il valore di una certificazione e sancisce l'accettazione da parte dell'organismo ricevente della validità della formazione impartita all'allievo da altri organismi e viceversa, a condizione che vengano soddisfatte le tre successive condizioni: a) che l'organismo rilasciante sia accreditato secondo le procedure appositamente previste e che in particolare preveda una funzione organizzativa e personale adeguati a tale compito e che adotti la metodologia prevista; b) che il credito e il suo valore siano chiaramente riferiti al PECUP e alle "Indicazioni regionali"; c) che contenga le informazioni necessarie ad individuare le attività formative svolte, le competenze personali e professionali maturate dal titolare, le conoscenze e le abilità che egli ha acquisito e che sono iscritte nelle competenze maturate.

Il riconoscimento di un credito avviene mediante un processo di bilancio che prevede anche l'analisi dei materiali di valutazione e di documentazione personale dell'allievo. Tale analisi riguarda la presenza delle condizioni di validità del credito stesso e, di norma, non prevede una prova di accertamento di tipo valutativo poiché l'attestazione soddisfa già i necessari requisiti di trasparenza.

In questo senso, la certificazione costituisce un atto con cui viene accertato il possesso di una competenza determinata, ovvero il possesso di un credito formativo, ma il cui valore effettivo dipende dall'organizzazione presso cui viene proposto.

Certificazione degli apprendimenti e crediti formativi alludono ad un documento che – pur non sostituendosi al titolo di studio, sia nella versione del certificato finale dei percorsi IFP, che in quello del certificato delle competenze che vale sia per l'obbligo di istruzione, sia per ogni attività formativa – si propone come strumento atto ad accompagnare la persona nella sua crescita in termini di esperienze e di competenze: si tratta del "*Libretto formativo*". Quest'ultimo, definito in sede istituzionale nazionale ai sensi dell'Accordo Stato-Regioni del 18.02.2000, rappresenta "*il libretto personale del lavoratore...* in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle regioni, nonché le

competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate” (D.lgs. 10.09.2003, n. 276, art. 2, c. i).

Si tratta di un documento che si aggiunge, qualificandolo, al “Libretto di lavoro” e mira a raccogliere, sintetizzare e documentare le diverse esperienze di apprendimento dei lavoratori nonché le competenze da essi comunque acquisite: nella scuola, nella formazione, nel lavoro, nella vita quotidiana. Ciò al fine di migliorare la leggibilità e la spendibilità delle competenze e l’occupabilità delle persone.

La realizzazione di questo documento trae origine dalla limitatezza delle declaratorie professionali basate sulle qualifiche come fonte per precisare la padronanza professionale del titolare; esso si presenta quindi come uno strumento dinamico in grado di accompagnare la persona in tutto l’arco della sua esperienza formativa e lavorativa, in coerenza con il concetto di *lifelong learning*.

Questa concezione è in linea con le strategie e le azioni dell’UE finalizzate alla trasparenza delle competenze e alla mobilità delle persone, tanto che il *Libretto* può essere considerato il corrispettivo italiano di EUROPASS, il passaporto delle qualifiche e delle competenze che favorisce la “portabilità” delle stesse in Europa, con la differenza che il *Libretto* rappresenta la carta d’identità per muoversi sia sul territorio nazionale, sia attraverso le diverse esperienze di apprendimento e lavoro. È infine coerente con la “Borsa Continua del Lavoro” per favorire l’incontro domanda-offerta di lavoro.

L’adozione di una metodologia di certificazione degli apprendimenti non rappresenta quindi unicamente un fenomeno compilativo di natura amministrativa, ma richiama una pratica formativa centrata su competenze che, a sua volta, comporta il passaggio già indicato *da un insegnamento “inerte” ad un insegnamento più vitale*, superando la mera trasmissione dei contenuti per avviare una pratica di costruzione degli stessi, così che gli allievi siano protagonisti del loro cammino.

Si propone un modello di certificazione *attendibile* dei saperi e delle competenze, ovvero “sostenute da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio”. Ciò mira a sollecitare il “saper agire” degli studenti che si esprime nella capacità/padronanza di affrontare problemi e compiti sfidanti. Questo porta ad identificare non più semplici attività, ma veri compiti/problemi significativi che conducano a risultati concreti.

Il metodo di certificazione che si propone è costituito da due documenti: la “*Scheda di certificazione delle competenze*”, che prevede l’elenco delle 24 competenze dell’obbligo di istruzione e la loro relativa valutazione nei 4 livelli previsti (parziale, basilare, adeguato, eccellente); la “*Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte*”, dove si indicano le occasioni di apprendimento svolte nel biennio che si riferiscono esplicitamente a quella specifica competenza.

La *certificazione delle competenze* rappresenta il momento in cui, a seguito della valutazione, si passa alla loro registrazione entro una scheda che

ne indichi il livello di padronanza e le altre informazioni utili alla comprensione del giudizio. Non si tratta, come detto, di un atto amministrativo, che si limiti a mettere dei giudizi a fianco dell'elenco delle competenze, ma è un processo di elevato valore formativo e sociale. Occorre pertanto garantire il criterio dell'attendibilità che, a sua volta, comporta di sostenere il giudizio di padronanza con riferimenti precisi, dando ad esso un'efficacia dimostrativa ed un riscontro probatorio.

La *certificazione finale* è indicata dal documento proposto dall'UE, "EUROPASS - Supplemento al certificato"<sup>3</sup> che consente di specificare la natura del certificato che viene rilasciato e indica l'ambito di attività in cui la persona è risultata competente.

Di seguito, si propongono due strumenti a corredo della metodologia indicata: *esempi di rubriche delle competenze; certificato delle competenze.*

<sup>3</sup> <http://www.europass-italia.it/Europass/dispositivi/supplcertificato.htm>.

ESEMPIO DI RUBRICA COMPILATA (competenze di base degli assi culturali)

Competenza: <b>Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo</b>				
Esempi: laboratorio di lettura espressiva; elaborazione di una raccolta di brani letterari significativi; elaborazione di una raccolta di strumenti di comunicazione nel contesto professionale				
Fonti di legittimazione: Regolamento obbligo istruzione				
Livelli di padronanza				
Indicatori/Evidenze				
1 - Parziale	2 - Basilare			
3 - Adeguato	4 - Eccellente			
<p><i>Leggere testi scritti di tipo diverso, individuarne la tipologia (narrativo, espositivo ed argomentativo) ed i contenuti distinguendo i fatti dalle valutazioni</i></p>	<p>Affronta solo testi brevi e semplici per struttura e contenuto, di cui individua solo le caratteristiche più evidenti, confondendo spesso informazioni e valutazioni, esposizioni e argomentazioni</p>	<p>Riconosce le caratteristiche testuali essenziali di testi narrativi, espositivi ed argomentativi ed identifica informazioni e valutazioni</p>	<p>Identifica autonomamente il tipo e la funzione di diversi testi; ne comprende il significato e l'utilità e distingue immediatamente informazioni e valutazioni</p>	<p>Utilizza in modo autonomo diversi tipi di testi narrativi, espositivi ed argomentativi per i quali pone in atto strategie di lettura diversificate ed efficaci</p>
<p><i>Comprendere testi scritti sapendo cogliere il significato in relazione al contesto comunicativo</i></p>	<p>Coglie con difficoltà il significato dei testi proposti, individuando in modo impreciso e parziale gli elementi del contesto comunicativo</p>	<p>Comprende il significato essenziale di diversi testi e indica gli elementi base del contesto comunicativo</p>	<p>Riconosce i significati più rilevanti tipi diversi di testi e individua tutti gli elementi del contesto comunicativo</p>	<p>Riconosce, analizza e confronta testi di tipo diverso, cogliendo la pluralità dei significati e individuando con sicurezza tutti gli elementi del contesto comunicativo</p>
<p><i>Leggere e comprendere testi letterari sapendo cogliere il messaggio ponendolo anche in relazione all'autore, al genere letterario ed al contesto storico di riferimento</i></p>	<p>Autonomamente sceglie testi brevi e di contenuto semplice di cui comprende con difficoltà il significato, mostrando di non cogliere le specificità del testo letterario</p>	<p>Comprende il significato essenziale di testi letterari semplici, ne indica autore, genere e epoca di riferimento e individua gli elementi più rilevanti</p>	<p>Comprende i significati più evidenti di testi letterari, anche complessi, applicando tecniche di analisi e di parafrasi adeguate</p>	<p>Analizza e commenta testi di epoche e autori diversi, riconoscendo con sicurezza e ricchezza di elementi il messaggio in relazione all'autore, al genere letterario ed al contesto, esprimendo una riflessione personale pertinente</p>
<p><i>Leggere in pubblico in modo espressivo testi selezionati ed organizzati utilizzando diverse strategie di lettura</i></p>	<p>Legge testi semplici e non ben organizzati, utilizzando una lettura piatta e insicura</p>	<p>Legge testi semplici, ma selezionati e organizzati, con una tecnica di lettura espressiva idonea</p>	<p>Seleziona, interpreta e organizza testi di diverso genere letterario che legge con buona tecnica espressiva</p>	<p>Seleziona, interpreta e organizza in modo personale e originale testi letterari diversi che legge in modo espressivo e coinvolgente</p>

Assi culturali	Abilità/Capacità	Conoscenze
<i>Linguaggi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi</li> <li>- Applicare strategie diverse di lettura</li> <li>- Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo</li> <li>- Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario</li> <li>- Comprendere ed interpretare testi di vari tipologia, attivando strategie di comprensione diversificate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi</li> <li>- Principali connettivi logici</li> <li>- Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi.</li> <li>- Tecniche di lettura analitica e sintetica</li> <li>- Tecniche di lettura espressiva</li> <li>- Denotazione e connotazione</li> <li>- Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana</li> <li>- Autori, opere e generi della letteratura italiana</li> </ul>
<i>Storico sociale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collocare le opere letterarie nel loro contesto storico e geografico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contesto storico di riferimento di alcuni autori ed opere</li> </ul>



**CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE**

**Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte**

Allievo: \_\_\_\_\_ Corso \_\_\_\_\_ Anno \_\_\_\_\_

COMPETENZE	ATTIVITÀ, AZIONI ED ESPERIENZE SIGNIFICATIVE SVOLTE ED AREE DISCIPLINARI COINVOLTE	
	Ingresso 1° quadrimestre	2° quadrimestre

**Scheda di certificazione delle competenze**

Allievo: \_\_\_\_\_ Corso \_\_\_\_\_ Anno \_\_\_\_\_

COMPETENZA	LIVELLO DI PADRONANZA (basilare, adeguato, eccellente)	NOTE

## Riferimenti bibliografici

- AJELLO A.M. (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BOTTANI N. - A. TULJMAN, *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1990.
- CEPOLLARO G. (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 7(2002), 13-18.
- CIOFS/FP – CNOS-FAP, *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.
- CNOS-FAP, *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2005.
- COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, in "Orientamenti pedagogici", 49(2001)1, 93-112.
- COMOGLIO M., *Il portfolio nella formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2006.
- Decreto 22 agosto 2007 n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- FRANCHINI R. - R. CERRI, *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Angeli, Milano, 2005.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris, 1994.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000.
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622 relativo all'obbligo di istruzione.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- MAGGI, B., *La formazione: concezioni a confronto*, ETAS, Milano, 1991.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Paris, 2006, in <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Obbligo di istruzione – Linee guida* (Decreto 22 agosto 2007).
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli, Milano, 2000.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, in "Rassegna CNOS", 1(2003), 24-38.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Angeli, Milano, 2006.
- PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, ANICIA, Roma, 2003.
- PLESSI P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia, 2004.
- POLÁČEK K., *QPA – Questionario sui Processi di Apprendimento. Superiori e università*. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2005.
- REY B. (a cura di), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- SERGIOVANNI T.J. - J. STARRATT, *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma, 2003.
- SPALDING E., *Tre P per valutare*, ADI, <http://ospitiweb.indire.it/adi/Portfolio/p1una%20storia.htm>
- TACCONI G., *Valutare nella formazione professionale*, paper, Roma, 2007.
- UNIONE EUROPEA (2008) *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa al Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)*, Bruxelles.
- VALZAN A., *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Hachette éducation, Paris, 2003.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano, 2000.