



VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

**Ricognizione dello stato dell'arte e
ricerca nella pratica educativa
della Federazione CNOS-FAP**

II Volume

Dario NICOLI

“Tu sei prezioso ai miei occhi,
perché sei degno di stima e io ti amo”

(Is 43, 4).

SOMMARIO

PRESENTAZIONE	5
Parte prima: I riferimenti	7
Parte seconda: La guida	41
Parte terza: Gli strumenti	53

Presentazione

La presente Guida intende affrontare in modo sistematico la questione della valutazione e della certificazione degli apprendimenti nei percorsi di istruzione e formazione professionale, adottando un approccio organico e completo così da proporre agli operatori una metodologia adeguata alle caratteristiche di tali percorsi formativi che assolvono ad un tempo ad una duplice finalità:

- formare il cittadino europeo perseguendo i traguardi formativi dell'obbligo di istruzione
- fornire una preparazione atta a svolgere un ruolo lavorativo definito.

La valutazione tema di “competenze chiave della cittadinanza”, è coerente con l'impostazione pedagogica Salesiana poiché qualifica il valore della centralità dell'allievo. Essa sollecita le seguenti attenzioni:

- porre l'allievo in situazioni di apprendimento che lo stimolano a coinvolgersi attivamente in un ambito di competenze così da mobilitare il suo patrimonio di conoscenze, abilità e capacità;
- privilegiare le attività di scoperta, alla produzione ed alla creazione;
- articolare teoria e pratica, così da permettere la costruzione di concetti a partire dall'azione concreta
- sollecitare la riflessione sulle esperienze così da far maturare nella persona una disposizione ad apprendere continuamente che valga lungo tutto il corso della sua vita.

La guida mira a valorizzare la pedagogia Salesiana ed inoltre intende approfondire tre aspetti che risultano centrali nei processi di valutazione:

- la nuova rilevanza (anche a seguito dell'introduzione del Quadro europeo delle qualifiche) della *competenza* intesa come “saper agire” da parte dell'allievo di fronte a situazioni sfidanti;
- *l'apertura al contesto esterno*, ed in particolare alle imprese; ed agli enti tal modo il concetto di comunità educante;
- la questione della *certificazione delle competenze* che è sempre più rilevante nella prospettiva europea in quanto consente di riconoscere gli apprendimenti significativi delle persone, comunque acquisiti, di mirare ad una for-

mazione effettivamente efficace, di personalizzare il percorso formativo, di delineare un linguaggio ed una metodologia condivisibile tra i diversi attori del sistema educativo, compresa la componente economica e professionale.

L'orientamento generale che è stato posto alla base della presente guida concepisce la valutazione secondo una prospettiva chiaramente formativa; in base a tale orientamento, ogni attività valutativa tiene conto dei progressi e dei punti di forza dell'allievo e segnala i suoi punti deboli ed i mezzi per correggerli, collocandosi entro il processo di apprendimento lungo tutto il corso dell'azione formativa, e non all'esterno di essa con un profilo di mera misurazione e giudizio.

Parte I

I RIFERIMENTI

1. AMBIENTE EDUCATIVO, CENTRALITÀ DELLA PERSONA, SAPERE PERSONALE

Il mondo Salesiano ha dato vita, a partire dal carisma del proprio Fondatore, ad un'opera educativa che si alimenta continuamente dalla ricchezza delle sue fonti e dalla vastità di esperienze che ha saputo realizzare. Quest'opera si può rappresentare anche attraverso un metodo¹, purché sia evidente il fatto che esso non ha un valore autonomo rispetto alle forze vitali che alimentano l'esperienza Salesiana, in forza delle quali essa possiede una validità di fondo, indipendente dalle mode e dai dispositivi che di volta in volta siano sostenuti dalla letteratura o dalle amministrazioni scolastiche e formative.

Si può dire che quella Salesiana è un'opera educativa vitale, fondata su una fonte carismatica, su una visione antropologica di fondo, consolidata tramite esperienze condotte in vari paesi ed a differenti livelli, tanto da rappresentare un "mondo educativo" dotato di una propria consistenza.

Ciò fa sì che ogni iniziativa che si svolge al suo interno ha una chiara finalizzazione e criteri metodologici ed operativi, secondo parametri che possiamo anche definire – approssimativamente – "standard dell'esperienza educativa salesiana". Questi standard non sono l'espressione di una procedura peculiare, ma riflettono innanzitutto questo mondo educativo in cui valori, esempi, pratiche, organizzazioni, metodologie si fondono entro un unicum dotato di un humus solido e fecondo.

Le opere educative Salesiane risultano infatti dotate di una caratterizzazione peculiare che rivela il carisma di don Bosco ("ragione, religione, amorevolezza") e che ne fa un'esperienza distintiva in cui ogni risorsa è protesa al bene dei ragazzi.

La proposta educativa Salesiana si fonda sulla natura comunitaria della scuola e quindi delle relazioni che vi si instaurano, così da rispondere alla domanda di appartenenza e di relazioni significative che buona parte dei giovani d'oggi espri-

¹ Anche se, più che di un metodo, si dovrebbe parlare di una tensione educativa carismatica che si fa continuamente opera tramite il movimento Salesiano. Ciò spiega perché don Bosco, solo dopo lunga insistenza dei suoi collaboratori, solo nel 1877 si è deciso, a malincuore, a mettere per iscritto le sue idee pedagogiche in sette paginette dal titolo "Il sistema preventivo nella educazione della gioventù". <http://www.retecivica.trieste.it/oratoriodonbosco/pagine/oratorio.htm>

mono, e che risultano particolarmente accentuate a causa dei processi di indebolimento dell'identità e delle relazioni, e delle problematiche che interessano le famiglie. In tal senso, la scuola diviene sempre più una "comunità culturale" in cui ogni persona risulta adeguatamente accolta, fa parte di gruppi ed aggregazioni, partecipa alla vita studentesca ricca di occasioni e di stimoli.

La presenza, nelle esperienze educative salesiane, di una vitalità carismatica e della ricchezza di riflessioni e di apprendimenti resi possibili dalle ricche e variegate pratiche che l'intero movimento quotidianamente pone in atto e rinnova di fronte a sfide sempre nuove, costituiscono due fattori decisivi per indicare in che modo è possibile tradurre tutto questo attraverso un metodo razionale e definito da criteri e procedure di intervento.

La presente proposta di guida metodologia per la valutazione si fonda quindi su azioni formative in grado di corrispondere ai seguenti cinque caratteri propri delle opere educative Salesiane:

- svolgersi entro un contesto vitale dotato di una "tensione educativa" carismatica che li alimenta continuamente e che informa la vocazione delle persone, lo stile della comunità, il modo di porsi nei confronti dei giovani;
- essere centrate su una relazione familiare e amorevole nei confronti dei giovani, riflettendo in ciò la convinzione della originaria apertura di ogni giovane al bene;
- svolgersi entro un contesto di comunità educante in grado di creare una piena condivisione e corresponsabilità tra i diversi attori in gioco: educatori, genitori, allievi;
- valorizzare la persona umana in ogni sua capacità buona ed in ogni sua dimensione così da renderla effettivamente centrale nel processo di apprendimento;
- ricercare un rapporto personale con il sapere commisurato con i talenti di cui ogni persona è portatrice.

A partire da ciò, la presente guida intende indicare una prospettiva di valutazione in grado di mettere a fuoco tre elementi che corrispondono ad altrettanti punti critici delle prassi operative così come rilevate dalla ricerca svolta nella fase preparatoria al presente lavoro (Cnos-fap 2007):

- a) *la tematica delle competenze*: si tratta di una questione centrale che mira a superare il dualismo tra un curriculum culturale tendenzialmente inerte ed un curriculum tecnico-professionale eccessivamente orientato alla dimensione pratico-operativa, così da realizzare un approccio unitario in cui teoria e prassi siano integrate, in grado inoltre di mettere a fuoco maggiormente il principio della centralità dell'allievo di cui si prendono a carico le modalità di apprendimento e il protagonismo nell'esperienza formativa;

- b) *l'apertura al mondo esterno nella logica dell'alternanza formativa*: l'azienda o l'ente interessato non costituiscono solo "prestatori di stage", ma rappresentano a loro volta attori centrali della comunità educante in quanto condividono il progetto, partecipano nelle diverse fasi del suo itinerario, prestano la propria competenza in momenti differenti (testimonianza, visita, approfondimento tecnico, stage, tirocinio, compito reale, project work) ed infine forniscono una validazione fondamentale circa le mete dell'azione formativa ed i suoi esiti;
- c) *la metodologia della certificazione degli apprendimenti*: è una pratica oramai diffusa nel contesto internazionale ed in particolare europeo, e consiste in un processo di qualificazione dei titoli di studio in modo da mettere in evidenza il "guadagno" formativo da parte dell'allievo in termini di capacità di mobilitazione delle risorse possedute per comprendere ed agire entro situazioni concrete della vita quotidiana e per risolvere problemi posti nel contesto scolastico, sociale e professionale.

Di conseguenza, la presente guida per la valutazione intende affrontare questi tre elementi critici a partire dall'ispirazione educativa di fondo delle opere Salesiane.

Tale intento investe necessariamente la stessa concezione del processo formativo; da qui la necessità di precisare meglio quali sono i criteri fondativi di ciò che chiamiamo "formazione efficace" intendendo con ciò un approccio formativo in grado di riconoscere e mobilitare le potenzialità buone dei giovani, senza esclusione di nessuno, entro situazioni di apprendimento varie, tali da consentire una loro crescita educativa nella cultura come esperienza ed appropriazione personale in vista di un progetto di vita significativo.

2. LA FORMAZIONE EFFICACE

L'approccio valutativo adottato nell'elaborazione della presente linea guida si colloca entro una metodologia della *formazione efficace* basata sulle seguenti caratteristiche fondamentali:

- riflette la caratterizzazione educativa propria delle opere Salesiane;
- 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 responsabile 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 cambio metodologico 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 appren-

dimento 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*, tramite cui si intende 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.

Il carattere vitale dell'esperienza formativa, la sollecitazione dei destinatari affinché siano protagonisti del loro cammino, il carattere attivo dei processi di apprendimento, sono tutti fattori che concorrono *all'educazione morale dei giovani* intesa come ricerca di una forma adeguata – ragionevole, voluta ovvero libera - in cui svolgere la propria esistenza, entro una proposta educativa chiara e definita. Ciò richiede di passare da una morale prescrittiva e precettiva ad una morale relazionale e comunitaria, che consenta un dialogo continuo circa il senso dei contenuti e delle esperienze educative così da giungere a convinzioni ragionevoli perché fonte di esperienza personale e maturate entro un confronto aperto, franco, comunitario. Gli esiti di una corretta educazione morale consistono in

- fiducia nella propria realtà personale,
- capacità di cogliere, nell'ambito in cui si opera, significati buoni per sé e per la collettività,
- disposizione a mettersi in gioco ovvero a porre in atto una responsabilità consapevole,
- impegno ovvero modestia (moderazione nel considerare se stessi), lealtà (fedeltà e senso dell'onore), forza d'animo e coraggio a fronte di ostacoli e distrazioni,

La metodologia della formazione efficace richiede il rafforzamento della *dimensione unitaria* della scuola, la cui dinamica si svolge secondo un vero e proprio piano formativo unitario e nel contempo personalizzato che preveda occasioni differenti di apprendimento, compresi i compiti-problema (unità di apprendimento) da svolgersi in laboratorio oppure in alternanza formativa.

L'elemento prioritario per la progettazione è costituito dal *piano formativo*, ovvero la guida che indica 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 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.

Ciò significa che i formatori, prima ancora che docenti di una particolare materia/disciplina, sono componenti di un'équipe che elabora un piano di intervento condiviso, unitario ed organico, nel quale si rintracciano i fattori di coerenza tra i diversi interventi, le tappe fondamentali del cammino di apprendimento degli allievi, i compiti reali o simulati su cui convergono gli sforzi formativi interdisciplinari, i riferimenti per una valutazione autentica.

Carattere fondamentale della metodologia formativa è l'integrazione tra conoscenze, abilità e capacità, al fine di delineare vere e proprie competenze che si collocano lungo il percorso secondo una logica non meccanica, ma olistica. La proposta formativa valorizza l'esperienza concreta, si basa su una relazione amichevole, personalizzata, è centrata sull'acquisizione di competenze utili e sulla attribuzione di senso agli apprendimenti proposti; essa appare particolarmente adatta specie per coloro che presentano uno stile di apprendimento che privilegia l'intelligenza pratica, esperienziale, intuitiva, per scoperta e narrazione.

Il fulcro della metodologia appare la pratica delle unità di apprendimento connesse alla cultura del lavoro e della società in cui i ragazzi sono inseriti; essa valorizza il lavoro non in forma esecutiva, bensì come un "bacino culturale" in grado di consentire al giovane - a partire da realtà concrete connesse al lavoro umano - di cogliere il legame che intercorre tra compiti reali, processi tecnologici, aspetti scientifici, elementi della cultura linguistica, della storia, delle scienze umane, della cittadinanza attiva. Con ciò si intende la struttura olistica del sapere, caratterizzata dal principio "il tutto nelle parti, le parti nel tutto", oltre al suo corollario: "il tutto è maggiore della somma delle parti". Tale scelta rende possibile la costruzione di un processo formativo di tipo costruttivistico, che risponda ai seguenti criteri metodologici:

- enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione,
- consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni,
- progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti,
- offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi,
- offerta di rappresentazioni multiple della realtà,
- alimentazione di pratiche riflessive,

- lavoro dell'allievo finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto,
- stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

In tal modo, la professionalità docente risulta composta da tre componenti:

- la preparazione disciplinare nella forma dell'insegnamento,
- la preparazione disciplinare nella forma della dimostrazione, della soluzione dei problemi, dei compiti reali,
- la capacità di gestire situazioni di apprendimento interdisciplinari in cooperazione con i colleghi di altre aree disciplinari.

Occorre evitare due riduzioni, ambedue deleterie:

- l'*addestramento*, che mira ad un processo di apprendimento povero dal punto di vista personale e culturale, dove gli aspetti educativi rimangono in ombra e vengono visti solo come riflesso di un "disciplinamento" della persona mediante pratiche di affiancamento, imitazione e ripetizione di mansioni secondo lo schema stimolo-risposta,
- lo *scolasticismo* che riduce l'apprendimento ad un trasferimento di nozioni che non vengono mediate personalmente, ma rappresentano solo il contenuto di prestazioni rese a fronte del corrispettivo dato dal voto, indispensabile per essere promossi.

L'approccio della formazione efficace richiede questi requisiti pedagogici ed organizzativi:

- Aggregare le discipline in aree formative,
- Sviluppare un'azione collegiale dei docenti tramite una progettazione unitaria del percorso (prima che disciplinare),
- Formare competenze che garantiscano la leggibilità delle conoscenze e delle abilità disciplinari mobilitate,
- Stimolare l'"imparare facendo" attraverso una dislocazione "strategica" delle unità di apprendimento interdisciplinari,
- Valorizzare ciò che rende piacevole e interessante la disciplina e l'area formativa,
- Ampliare la professionalità del docente,
- Coinvolgere i soggetti della società civile nel compito educativo (alternanza formativa),
- Ampliare e concretizzare la valutazione (autovalutazione).

Serve soprattutto la figura del *coordinatore-tutor*, condizione indispensabile per l'affermazione di uno stile di lavoro collegiale che non si limiti alla raccolta delle valutazioni ma si concentri sul progetto di massima, persegua la personalizzazione dei percorsi, sappia cogliere le opportunità e variare l'andamento del percorso in funzione dei risultati e delle risorse.

È necessario puntare sull'articolazione della figura del *formatore docente*, la qualificazione ed anche l'abilitazione del personale con interventi formativi mirati, non astratti ma tramite laboratori reali connessi ai progetti di innovazione delle pratiche professionali quotidiane.

Serve infine un impegno dei *dirigenti e delle figure di supporto* perché si crei una comunità professionale dei formatori che condivida uno stile deontologico centrato sull'*ethos* educativo e formativo, partecipi alle attività innovative, si confronti al suo interno e all'esterno al fine di arricchirsi tramite lo scambio e la riflessione sulle buone pratiche poste in atto.

Ciò comporta una autentica *alternanza formativa*, una metodologia che mira a stimolare tutte le dimensioni dell'intelligenza (quindi anche quelle pratiche, spaziali, intuitive, creative, relazionali, affettive...) consentendo maggiormente il perseguimento del successo formativo.

Essa richiede il coinvolgimento nel processo formativo di tutti i soggetti (formativi, economico, sociali, culturali, istituzionali) così da sviluppare una vera e propria rete di apprendimento in grado di sostenere l'intera attività formativa e di apportare ad essa intenzioni, sensibilità e risorse, che non possono che avvantaggiare i processi di apprendimento dei destinatari ed arricchire nel contempo la comunità più ampia.

Il metodo della formazione efficace richiede la creazione di legami più stretti con il contesto esterno, coinvolgendone i vari attori in un impegno di *corresponsabilità educativa della società civile*. Ciò nella logica dell'alternanza, ovvero della valorizzazione delle occasioni di apprendimento reale come modo di arricchimento del curriculum, e nel contempo nella logica della cooperazione tra figure diverse, poste in una comunità educativa più estesa rispetto all'ambiente interno alla istituzione formativa.

Due sono i punti centrali della metodologia proposta:

- rilevanza dell'esperienza,
- valenza culturale del lavoro.

2.1. Rilevanza dell'esperienza

All'interno di un percorso formativo lo svolgimento di un'azione specifica ha una profondità che va oltre il tema dell'efficacia e dell'efficienza: da essa può nascere in modo induttivo la "conoscenza sistematica" di un aspetto della realtà, che

può quindi essere concepita anche come l'esito di un'azione e non solo come la sua premessa.

È questa una delle caratteristiche fondamentali che identificano i percorsi di istruzione e formazione professionale (IFP) come percorsi di apprendimento che mettono in primo piano l'esperienza, il 'fare', il 'compito reale' come fonte di conoscenza e di crescita umana.

In questi percorsi il docente non pretende, né lo potrebbe, di insegnare attraverso categorie astratte o pure definizioni.

Ad esempio un insegnante di diritto, fa 'incontrare' gli studenti con un contratto reale – ad es. una vendita, per spiegare il concetto di contratto; analogamente un insegnante di elettrotecnica anziché iniziare spiegando gli aspetti teorici dell'antenna invita in classe un radioamatore che mostra come costruirne una rudimentale; *sarebbe invece meno proponibile, per far capire l'origine della democrazia nell'ordine della polis greca, riferirsi all'attuale concetto di città, perché l'esperienza di città che gli alunni adesso fanno è diversa, più caotica e problematica, e quindi andrebbe identificata una situazione più calzante...*

In questo senso si colloca anche il ruolo delle esperienze di laboratorio: devono essere usate il più possibile come una possibilità aperta, come un ambiente dove si verificano delle esperienze reali, non solo simulate. In esso deve svolgersi un lavoro vero, un compito di realtà, che si può identificare, ad es., in una commessa da parte di una azienda a cui si risponde con l'attività di laboratorio.

Si deve così arrivare ad una situazione critica, che abbia diverse possibilità di affronto, e che quindi faccia emergere le reali competenze dell'allievo, che si evidenziano proprio 'in situazione': non si possono proporre solo compiti che hanno sempre una soluzione, o che ne hanno una sola.

In questo modo si educa anche il senso di responsabilità: il prodotto dell'attività dei ragazzi non è indifferente, ma ha un committente, un mercato, interessa a qualcuno; invece nella scuola, comunemente intesa, essi fuggono dal dover rispondere a qualcuno, al punto che nemmeno l'interrogazione o la verifica scritta sono spesso più sentite come una responsabilità, perché prevalgono altri interessi.

Il primato dell'esperienza si lega all'opzione per la gradualità del percorso formativo.

In particolare, in tale percorso occorre anticipare gradualmente il superamento della semplice esecutività attraverso modalità di alternanza formativa. Si passerà così dal laboratorio come simulazione (in cui si ricostruisce una situazione, la si osserva), a visite di istruzione, allo stage (modulato in diverse fasi di osservazione, supporto, progettualità autonoma), alla situazione reale, al progetto complesso. Questo percorso vede in atto vari livelli di competenza:

- un primo livello è quello in cui i ragazzi sono ancora molto esecutivi, eseguono meccanicamente le istruzioni; questo è un passo comunque necessario per creare una competenza reale,
- occorre poi gradualmente ridurre l'elemento di finzione/simulazione e incrementare quello di situazione reale, ad es. attraverso stage o committenza reale da parte di un'azienda, oppure partecipazione a concorsi, ecc.,
- questo percorso implica la prospettiva della graduale educazione di una capacità critica, che può realizzarsi solo se l'allievo è posto 'in situazione critica', momento attraverso cui è necessario passare, e che trova il suo compimento soprattutto al quarto anno,
- il vero 'salto' è quello della responsabilità: ad un certo punto il ragazzo si rende conto che rispondere a qualcuno è utile, conviene.

2.2. Valenza culturale del lavoro

In un percorso di istruzione e formazione professionale bisogna poter trarre dal lavoro una cultura, cioè occorre far emergere quel tipo di coscienza di sé e delle cose che è tipica e necessaria per l'ambiente di lavoro: affidabilità, impegno, tenacia, rapporti gerarchici... D'altra parte occorre pure acquisire una cultura, un senso che dia forma al lavoro.

In termini analitici, la cultura del lavoro è definita da un insieme di saperi, sia formali sia informali (ma non per questo meno impegnativi e vincolanti) organizzati secondo una strutturazione sua propria, distintiva, che tende a definirsi come "visione della realtà" e del proprio contributo in essa.

Il sapere proprio del lavoro è una realtà complessa e nel contempo coesa che comprende un linguaggio, dei saperi distintivi, un insieme definito di compiti-problemi rispetto ai quali si sviluppa la competenza di coloro che detengono tale sapere (sotto forma di padronanza), un "principio costruttivo" ovvero uno schema formale su cui si tematizzano gli assunti propri di tale sapere per divenire quadri concettuali ed operativi, un principio di indagine che consente di elaborare ipotesi interpretative nel momento in cui si scandaglia la situazione problematica alla ricerca di soluzioni pertinenti, le abilità tecniche, la creatività e la *maestria* ovvero l'apporto proprio del soggetto umano che lo compie, un repertorio di pratiche che definiscono la memoria del lavoratore ma anche della professione, i criteri di validazione in forza dei quali il cliente-destinatario ed i componenti della comunità professionale – ma anche l'autorità pubblica, quando implicata – possono esprimere un giudizio circa la qualità dei prodotti/servizi esito del lavoro.

Nel lavoro troviamo due tipologie di saperi: quello *esplicito* che viene elaborato e fatto oggetto di trattazione formale e che rappresenta la parte emergente della cultura del lavoro, e quello *implicito o tacito* di gran lunga il più rilevante e "competente", che si può cogliere per evidenze solo in quanto viene mobilitato nell'a-

zione e la cui acquisizione prevede necessariamente l'appartenenza alla cerchia professionale che lo condivide e che, in una qualche misura, lo rende inavvicinabile da parte di altri. Di conseguenza, i saperi lavorativi, concretamente vissuti entro relazioni sociali ed istituzionali rilevanti, presentano il carattere di formazione implicita, ovvero una realtà culturale e nel contempo una traccia lungo la quale è possibile delineare un cammino di crescita personale e di gruppo. Il processo formativo – ovvero la trasmissione dei saperi – è tutt'uno con il processo lavorativo e ne costituisce un elemento costante, nel senso che vi è come incorporato e viene mobilitato nell'atto del fronteggiamento e soluzione razionale dei compiti-problema che impegnano la persona ed il gruppo che svolgono il lavoro.

Occuparsi di cultura del lavoro significa quindi entrare in un ambito differente dalla strutturazione formale dei saperi, ed abbandonare la distinzione tipica della scuola tra cultura astratta e cultura operativa, applicata. Questa distinzione appartiene alle istituzioni culturali che, nel tempo, si sono rese autonome dalla realtà sociale ed hanno preteso di esaurire al proprio interno il discorso culturale.

Per una istituzione formativa allearsi col mondo del lavoro è utile, perché il giovane è inserito in un contesto effettivo di realtà: in questa alleanza si realizza un aspetto della permeabilità della scuola rispetto al mondo esterno, alleanza che, allargando il concetto, si può anche chiamare partenariato educativo.

Però esiste anche il rischio che il mondo del lavoro si porti dietro e imponga una cultura (mentale e tecnologica) arretrata o assente, che tenda a cadere nella mera esecutività.

Spesso, sia da parte degli allievi sia da parte delle aziende, si considera lavoro 'quello che ti dicono di fare', riducendo tutto all'esecuzione, al 'mansionario'. Da una parte un semplice operatore qualificato non può comportarsi che così, ma dall'altra la realtà richiede di più, richiede *responsabilità e autonomia professionale*.

In particolare, come sottolineato, è importante far crescere il senso di responsabilità: il prodotto del lavoro non è indifferente, e si impara rispondendo a qualcuno.

Tutto questo qualifica la prospettiva educativa dei percorsi di istruzione e formazione professionale: essi sono tali se consentono ad ogni allievo di svolgere esperienze che ne sollecitano tutte le potenzialità buone, lo stimolano a mettersi in gioco nei confronti di compiti e problemi reali, mirano alla crescita della consapevolezza dei propri mezzi, della volontà di assunzione di gradi più elevati di autonomia e di responsabilità, divenendo in tal modo più persona e nel contempo più cittadino.

3. RILEVANZA EUROPEA DELLE SPERIMENTAZIONI IFP

3.1. Il movimento sperimentale

Il movimento sperimentale relativo ai percorsi di istruzione e formazione professionale (IFP), in atto a partire dal 2002, rappresenta il fenomeno più coerente con quanto sostenuto dall'Unione europea a proposito della qualifica professionale ed in generale dei percorsi professionalizzanti. Si ricorda che il nostro Paese ha recepito il contenuto del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 dove si afferma l'impegno volto ad assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE). La concezione formativa proposta dall'Unione europea è indicata da quattro prospettive di fondo:

1. migliorare la capacità d'inserimento professionale;
2. attribuire una maggiore importanza all'istruzione e alla formazione lungo tutto l'arco della vita;
3. aumentare l'occupazione nei settore dei servizi, latore di nuovi posti di lavoro;
4. promuovere la parità di opportunità sotto tutti gli aspetti.

Il modello sperimentale, coerentemente con questi orientamenti, si fonda sull'ipotesi che l'*istruzione e formazione professionale* non va intesa come mero addestramento, ma come ambiente dal valore pienamente educativo, culturale e professionale, rappresenta una leva privilegiata per azioni formative di reale integrazione sociale che mirano alla dotazione di competenze esercitabili nel contesto civile e sociale. Tale prospettiva supera l'idea deleteria della distinzione di ruoli e funzioni per cui la scuola dovrebbe concentrarsi sull'acquisizione di saperi in qualche misura astratti dal contesto mentre spetterebbe alla formazione professionale di occuparsi della loro attualizzazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. L'istruzione e formazione connessa alle professioni qualificate e tecniche non rappresenta unicamente un segmento "terminale" del processo educativo, ma costituisce una via di pari dignità pedagogica in grado di soddisfare i requisiti del profilo educativo, culturale e professionale, aperta a ulteriori tappe della formazione superiore e dell'alta formazione non accademica, secondo le indicazioni europee.

In forma sintetica, possiamo riassumere lo sforzo delle sperimentazioni nell'intento di un profondo rinnovamento delle pratiche educative e nella fondazione di un approccio pedagogico ed organizzativo peculiare per il sistema di istruzione e formazione professionale entro una prospettiva unitaria comprendente una varietà di percorsi ed abitato da vari organismi, tutti aventi requisiti coerenti a tale compito.

Le sperimentazioni effettuate hanno registrato esiti largamente positivi, così

come indicato nei vari rapporti di monitoraggio svolti da cui emerge anno per anno una crescita progressiva di iscritti, un risultato formativo notevolmente superiore a quello di riferimento (istruzione tecnica e professionale), una forte continuità nei percorsi ed una soddisfazione piena dei vari attori.

Appare evidente dai dati presentati come le sperimentazioni di percorsi IFP, per la loro natura e per la complessità delle loro prospettive, rappresentino un vero e proprio laboratorio riformatore, di natura progettuale reale, in grado di confermare alcune ipotesi circa la soluzione di problemi rilevanti che affliggono il nostro sistema formativo e gli impediscono di ottenere quei risultati che tutti si attendono da esso. Le conferme emergenti dai monitoraggi indicano in che modo l'esperienza sperimentale possa dare risposte convincenti ad una serie di questioni condivisibili che riguardano il disegno del nuovo sistema educativo.

Le criticità della scuola italiana, specie nel secondo ciclo degli studi e nei percorsi successivi, sembrano da ricondurre innanzitutto alla natura stessa del sistema così come si è configurato, o meglio all'*assenza* di una dimensione di sistema, visto che esso si presenta come un disegno a "canne d'organo" in cui ogni percorso è posto a sé stante mentre mancano standard comuni di riferimento a tutto il ciclo secondario.

Inoltre, un'altra causa è da ricondurre alla "epistemologia delle discipline" che indica l'eccessiva frammentazione delle materie ed il peso dominante degli insegnamenti astratti, non collegati con la realtà. Questo limite indica nello stesso tempo la dominanza della cultura storico-filosofica e letteraria contro le culture scientifiche e tecniche, considerate di serie minore, mentre l'ambito professionale viene generalmente indicato per coloro che "non sono portati" per gli studi.

Buona parte dei motivi della scarsa attenzione ai processi di apprendimento degli studenti deriva da questa scelta epistemologica che privilegia di gran lunga il pensiero astratto, mnemonico e deduttivo, mentre le altre forme di intelligenza – induttiva, operativa, spaziale, emozionale... - vengono scarsamente mobilitate. Ciò conduce ad una generale passività degli studenti, che non avvertono il valore di ciò che gli viene impartito in termini di competenza ovvero di padronanza nel fronteggiare problemi reali. Vi sono inoltre rigidità metodologiche ed organizzative - prima fra tutte la ripartizione oraria e la classificazione degli insegnamenti - che non consentono di sviluppare percorsi centrati sulle reali capacità delle persone.

Il carattere pienamente europeo del modello formativo proprio dei percorsi di istruzione e formazione professionale, è individuabile nei due principi guida del *pluralismo formativo e della sussidiarietà*: la situazione del sistema formato italiano, per molti aspetti più critica rispetto a quella degli altri paesi europei, necessita, per essere fronteggiata, della mobilitazione di tutte le risorse disponibili, senza preclusioni ideologiche, al fine di creare un sistema ad un tempo unitario e plurali-

stico, in grado di perseguire il bene non già di questa o di quella istituzione, bensì dei giovani e del loro futuro. È bene che tale patrimonio - senza discriminazioni ideologiche o pratiche - venga riconosciuto e pienamente valorizzato nello sforzo di qualificazione generale del sistema nella logica del diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione di tutti e di ciascuno, nessuno escluso.

3.2. *Il Quadro europeo delle qualifiche (QEQ)*

La presente guida – a differenza delle impostazioni tradizionali della Formazione professionale, che tendono a delineare il progetto formativo entro un legame stretto con gli standard professionali concepiti sotto forma di rigide sequenze di compiti - propone la necessità di distinguere chiaramente il momento della rilevazione degli standard professionali dal momento della definizione dei traguardi formativi, sulla base di una mediazione ad un tempo sociologica - che tiene conto delle trasformazioni del mondo del lavoro e delle professioni – e pedagogica, centrata sulle categorie di una istruzione e formazione centrata sul valore educativo, culturale e professionale del lavoro.

Al fine di individuare un riferimento fondato circa i temi oggetto di questo studio, si fa riferimento al Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ); si ricorda infatti che, Come previsto dal sistema di descrizione relativo all'adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF), le competenze devono essere articolate attraverso l'espressione delle conoscenze e delle abilità che le declinano (o che devono poter essere mobilitate per raggiungere la competenza); pertanto, il presente documento, in linea con il Regolamento sull'obbligo di istruzione, prevede la descrizione delle conoscenze e delle abilità relative agli Assi culturali, che devono essere intese come articolazione della competenza corrispondente.

È da tale fonte che traiamo il concetto di competenza, oltre a quelli di conoscenze ed abilità, intesi come modo di definizione degli apprendimenti:

- 1) “*competenze*”: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia;
- 2) “*conoscenze*”: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio o di lavoro. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- 3) “*abilità*”: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del

Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

In tal senso, si intende per *standard formativo* il livello di accettabilità di una prestazione affinché possa essere considerata perlomeno sufficiente al fine del rilascio del titolo corrispondente. Ciò significa che, per essere valutata in modo attendibile, la competenza deve essere sostenuta da evidenze reali ed adeguate e deve prevedere livelli differenti di padronanza.

Nel presente lavoro si intendono per “livelli standard” le descrizioni dei comportamenti degli allievi – in riferimento a specifiche competenze – secondo i tre requisiti di autonomia, responsabilità e complessità del compito.

Tutto il nostro lavoro si fonda pertanto sull'articolazione del passaggio dal livello dei referenziali professionali a quello dei traguardi formativi, così da consentire sia una mediazione sociologica, connessa alle modifiche che riguardano il lavoro e le professioni, sia una pedagogica che riflette il modo in cui la persona umana accresce, tramite i percorsi formativi professionalizzanti, il proprio bagaglio educativo, culturale e professionale.

4. METODOLOGIA

4.1. *Modello formativo*

Come abbiamo visto, al centro dell'identità professionale non vi sono gli aspetti tecnico-operativi – elementi comunque importanti, ma non decisivi – bensì una cultura professionale che esprime criteri/valori peculiari e quindi distintivi. Allo stesso modo, la concezione del lavoro non è definita da una corrispondenza rigida tra imperativi organizzativi definiti sotto forma di compiti e un insieme di prestazioni, ovvero unità operative *tipiche* che impegnano il soggetto nel fronteggiare specifici compiti organizzativi.

La metodologia che si propone si riferisce ad una concezione del lavoro non più caratterizzata dalla somma meccanica delle parti (i compiti-mansioni), ma come un tutto unico che si riscontra in ogni parte del lavoro stesso. Il lavoro è visto come un'azione sociale di natura culturale che prevede un processo continuo di costruzione e ricostruzione di significati, valori, compiti, procedure e criteri di qualità che identificano uno specifico contesto in cui si svolge l'attività umana; in tale contesto risulta decisivo il coinvolgimento etico-culturale della persona ed una visione vocazionale del lavoro che indica la possibilità di una corrispondenza tra la personalità del lavoratore e contesto lavorativo. Ciò indica a sua volta la rilevanza del-

l'appartenenza del singolo alla comunità professionale e quindi del gruppo di lavoro, un'unità ad un tempo organizzativa e culturale, ma pure un'entità in grado di apprendere e di elaborare soluzioni creative. Il processo formativo rappresenta quindi un cammino di ingresso in una comunità professionale

Gli aspetti peculiari della metodologia formativa sono:

- a) centralità della *cultura del lavoro*, e specificamente degli assi culturali specifici delle diverse famiglie professionali, quale riferimento del patto formativo e lavorativo dei soggetti coinvolti e quale elemento che sostiene percorsi formativi, educativi e culturali in grado di permettere l'accesso agli studi universitari e/o l'inserimento professionale ai livelli più elevati;
- b) riferimento dei processi formativi alla *competenza* intesa come caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione entro un contesto professionale ed organizzativo di natura qualificante²;
- c) rilevanza del *linguaggio* come strumento di mediazione in grado di consentire il passaggio dal livello dell'esperienza alla riflessione sull'agire così da giungere al pieno possesso di un sapere personale, strutturato ed organico;
- d) strategia dell'*alternanza formativa* che consente – in riferimento al singolo allievo - di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze svolte nella concreta realtà dell'organizzazione di lavoro e di impresa, rese possibili da un'alleanza fondata su un comune patto formativo e lavorativo;
- e) rilevanza dei *laboratori* intesi come “situazioni di apprendimento” nei quali si sviluppa un processo formativo circolare tra teoria e prassi, basato sulla didattica dei compiti, riferito ad un profilo attivo e responsabile dei destinatari, centrato su un processo di apprendimento per scoperta e per soluzione di problemi;
- f) enfasi sui *prodotti reali* (sotto forma di elaborati, tesi, procedure, metodologie, strumenti, ma anche rappresentazioni) in quanto oggetti realizzati dagli allievi che evidenziano in modo personale la loro padronanza che si evidenzia nel saper mobilitare le risorse a loro disposizione in modo pertinente ed efficace, base di una valutazione autentica;
- g) *personalizzazione* dei percorsi, che in tal modo sono definiti in modo da mettere in luce e quindi in valore i talenti di cui ciascuno è portatore così da trasformarli in competenze attraverso esperienze di apprendimento opportunamente calibrate (gruppo classe, gruppo di livello, gruppo di scopo, attività di stage/tirocinio, attività individuale...).

² È qualificante quel contesto organizzativo che sollecita le persone che vi interagiscono a mobilitare le proprie potenzialità umane attribuendo loro un valore etico, giuridico ed economico e favorendo la loro attivazione ed il loro sviluppo.

I percorsi formativi sono definiti in riferimento a famiglie e figure professionali a carattere polivalente, espressione della cultura professionale il cui contenuto professionale è in relazione al livello di uscita del percorso, articolati in indirizzi.

Tali percorsi, dotati di una sensibile flessibilità, presentano quindi ambiti comuni alle diverse famiglie professionali, ambiti specifici della famiglia e curvature riferite alle figure professionali di riferimento.

La struttura dei percorsi è tale da consentire ingressi ed uscite ad ogni punto, ed inoltre la valorizzazione degli apprendimenti (purché pertinenti) comunque acquisiti: in modo formale, non formale ed informale. In tal modo la persona può transitare tra le varie opportunità disegnando un proprio cammino personale, senza che gli vengano imposte né duplicazioni né perdite di tempo.

La stessa struttura è inoltre tale da consentire in ogni caso ad ogni destinatario uscite certificate in riferimento alla mappa delle famiglie/figure professionali mirate ed alle relative competenze.

4.2. *Occasioni di apprendimento*

La chiave del metodo sta nel *coinvolgimento degli allievi*. Essi sono chiamati a rendersi parte alla vita della istituzione formativa – con attenzione anche ad esperienze formative esterne al Centro di formazione – nelle varie occasioni di apprendimento possibili, che richiedono differenti modi di implicazione:

- 1) *Attività*: è ciò che accade normalmente nella vita del gruppo classe, con un coinvolgimento tipicamente da “studente”, ovvero le lezioni, le esercitazioni e le verifiche. Il gruppo classe è importante, ma non è esclusivo; esso è utile per una certa categoria di acquisizioni, specie quelle astratte e che sollecitano le capacità logico-cognitive ed in particolare mnemoniche.
- 2) *Azioni*: sono situazioni di apprendimento attivo chiaramente riferite ad un processo di apprendimento per scoperta, sulla base di simulazioni, progetti e compiti reali che vengono gestiti in modo sistematico. Sono intenzionali e programmate e si svolgono sotto forma di unità di apprendimento gestite e valutate secondo un metodo preciso definito come “formazione autentica”.
- 3) *Esperienze*: sono situazioni 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 istituzione formativa, purché documentate e sorrette da elementi probatori. Le esperienze, a differenza delle azioni, non debbono necessariamente essere gestite e valutate secondo la metodologia delle UdA, anche se richiedono comunque una programmazione ed una valutazione che si svolge secondo un approccio *morbido ed intuitivo* (Plessi 2004, 92).

Formare per competenze significa disegnare una relazione costruttiva fra soggetto ed oggetto. In questo modo, l'apprendimento non viene *causato*, ma *favorito* mediante la scelta e la predisposizione di condizioni favorevoli (situazioni di apprendimento – Uda) che sfidano il discente e lo sollecitano ad una relazione personale con l'oggetto del sapere.

Questa metodologia cerca una corrispondenza tra il modo in cui la persona apprende ed il modo in cui si forma un sapere riconosciuto, e fa di questa corrispondenza il centro della didattica.

- Si conosce quindi nel modo della *costruzione*, cercando di ricavare delle “regole” da un'azione che in un primo tempo può apparire al soggetto solo dal punto di vista materiale e soggettivo, ma che poco a poco consente allo stesso di svincolarsi creativamente rispetto all'esperienza, acquisendo consapevolezza delle strutture e dei mediatori che compongono il sapere.
- Non si conosce, invece, nel modo dualistico dell'*applicazione* (dopo) di un sapere appreso (prima), perché in questo modo la realtà perde il suo fascino ed il sapere si riduce a mera nozione che porta solo ad una sua ripetizione inerte (vale solo per il voto).

Al centro del processo della competenza vi è quindi una particolare forma di azione, quella in cui risulta protagonista una persona in grado di mobilitare – in un modo strettamente personale, ovvero legato agli stili di apprendimento e di azione del singolo individuo - le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre un compito-problema ad una soluzione *valida*. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa richiede necessariamente una prova concreta, nella quale il titolare si impegni in modo autonomo e responsabile a fronte di un sistema di attese che provengono da altre persone o istituzioni con cui si è instaurato un particolare legame di scambio.

4.3. *Standard formativi*

I percorsi formativi di istruzione e formazione professionale sono vincolati da profili formativi che a loro volta indicano degli standard di risultato. Questi indicano un insieme di elementi – obiettivi, competenze, conoscenze ed abilità – che costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari. In quanto elemento centrale dei Livelli essenziali delle prestazioni, essi mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti.

L'attuale contesto della Istruzione e formazione professionale propone due tipi di standard:

- 1) gli standard delle competenze di base e professionali;

- 2) le competenze dell'obbligo di istruzione che si distinguono in competenze degli assi culturali (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale) e competenze chiave di cittadinanza e competenze professionali.

A questi si aggiungono i traguardi dell'obbligo di istruzione che, come si evidenzia dalla stessa norma che lo ha definito, non è terminale visto che si inserisce nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione che mira all'acquisizione di un diploma o almeno di una qualifica; non è un obbligo scolastico visto che si realizza anche tramite istituzioni formative entro percorsi di istruzione e formazione professionale; infine non è un biennio unico visto che non ha valore ordinamentale; infatti "i saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio" (art. 2, comma 2).

Tale obbligo rappresenta pertanto un'articolazione didattica del diritto-dovere di istruzione e formazione che giunge fino ai 18 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale. La natura dell'obbligo di istruzione è pertanto da cercare nella dimensione educativo-didattica tramite la quale esso indica i saperi e le competenze, articolati in conoscenze ed abilità, che assicurano l'equivalenza formativa tra tutti i percorsi. Esso si concretizza in "orientamenti" comuni che i curricula dei diversi ordini, tipi ed indirizzi di studio debbono perseguire nel rispetto della loro identità e degli obiettivi che li caratterizzano, sotto forma di competenze.

Le competenze previste dall'obbligo di istruzione sono divise in due categorie:

- 1) competenze di base degli assi culturali
- 2) competenze chiave di cittadinanza europea.

Esse presentano un'articolazione che risente del modello proposto dal Quadro europeo delle qualifiche, e precisamente l'articolazione delle competenze in abilità (cui è stata aggiunta l'espressione "capacità") e conoscenze, a loro volta definite secondo uno schema essenziale, centrato sui "nuclei potanti del sapere", quindi evitando in tal modo di cadere in una sorta di enciclopedismo degli obiettivi specifici di apprendimento.

Il punto di merito dell'obbligo di istruzione consiste di conseguenza in un inizio di costruzione, entro il sistema educativo italiano con particolare riferimento al secondo ciclo degli studi, di un sistema per competenze intese in senso non riduttivo al mero saper-fare, anche se la sua struttura non incide sugli attuali ordinamenti degli istituti di istruzione secondaria superiore, in attesa di ridefinizione del decreto attuativo del secondo ciclo, ora in stato di sospensione.

La normativa dell'obbligo di istruzione segue la logica del principio della "equivalenza formativa" tra percorsi diversi che mantengono la loro peculiarità; ciò consente di ottenere una confrontabilità dei percorsi senza negarne la specificità.

Allo stesso tempo, questo approccio permette di salvaguardare l'autonomia didattica ed organizzativa, oltre che di ricerca, di ogni istituzione scolastica e formativa, e permette pertanto di svolgere i percorsi mettendo in atto una metodologia peculiare che non può essere imposta dall'esterno né da programmi e neppure da apparati di valutazione di natura intrusiva che sollecitano – magari senza dichiararlo esplicitamente – un processo di omologazione delle istituzioni scolastiche e formative alle prospettive adottate dall'ente pubblico.

La presenza di standard di risultato (che in realtà sono traguardi formativi, non essendo indicati i livelli di accettabilità delle prestazioni), fattore identificativo proprio degli standard ed il principio di equivalenza formativa garantiscono quindi la possibilità di mettere in atto una metodologia formativa pienamente Salesiana ed una pratica di valutazione come quella qui proposta.

5. LA 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, ed a registrarle in un formato condiviso tra i diversi attori del sistema educativo di istruzione e formazione professionale, 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 *le conoscenze e le abilità*, 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: basilare, adeguato, eccellente.

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, personale adeguato a tale compito e che adotti la metodologia prevista;
- b) che il credito ed il suo valore sia chiaramente riferito al PECUP ed 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 contenuti nel Portfolio delle competenze personali 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 requisiti di trasparenza necessari.

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 però dall'organizzazione presso cui viene proposto.

Certificazione degli apprendimenti e crediti formativi alludono ad un documento che, pur non sostituendosi al titolo di studio, si propone (perlomeno sul piano intenzionale) 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 febbraio 2000, rappresenta *“il libretto personale del lavoratore... in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendi-*

stato, 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” (art. 2 comma i) Decreto legislativo 10 settembre 2003 n. 276.

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 coerente con le strategie e le azioni dell'Unione europea 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.

Il Libretto fornisce informazioni sul soggetto e sul suo curriculum di apprendimento formale, non formale e informale, per la ricerca di un lavoro, per la mobilità professionale e per il passaggio da un sistema formativo all'altro; rende riconoscibili e trasparenti le competenze comunque acquisite e sostiene in questo modo l'occupabilità e lo sviluppo professionale; aiuta gli individui a mantenere consapevolezza del proprio bagaglio culturale e professionale anche al fine di orientare le scelte e i progetti futuri.

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.

6. GLOSSARIO

Abilità

“Indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti)” (QEQ).

Alternanza

Strategia metodologica che consente – in riferimento al singolo allievo - di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze svolte nella concreta realtà dell’organizzazione di lavoro e di impresa.

Apprendimento formale

Apprendimento acquisito in un contesto organizzato e strutturato (in un istituto scolastico / di formazione o sul posto di lavoro) ed esplicitamente designato come tale (in termini di obiettivi, tempi o risorse). L’apprendimento formale è un atto volontario della persona che apprende; generalmente termina con una certificazione.

Apprendimento non formale

Apprendimento che si acquisisce entro iniziative oggetto di programmazione, non esplicitamente designate come attività d’apprendimento (in termini di obiettivi, tempi o risorse), ma che contemplano una parte importante di apprendimento. È un atto volontario della persona che apprende e generalmente non termina con una certificazione. In tal senso, la procedura di validazione mira essenzialmente alla valorizzazione degli apprendimenti acquisiti in modo non formale, per giungere ad una loro certificazione.

Apprendimento informale

Tutti gli apprendimenti che avvengono senza un’intenzione formativa esplicita ed un programma mirato a ciò. La gran parte degli apprendimenti delle persone avvengono nella modalità informale.

Bilancio di competenze

Particolare dispositivo di rilevazione delle competenze di cui la persona è portatrice ed acquisite tramite l’esperienza di vita e di lavoro, anche in assenza di titoli formali (certificati, diplomi o attestati). Tale dispositivo, di origine francese, ha lo scopo di individuare e di certificare tali competenze e quindi di renderle evidenti socialmente e contrattualmente, specie in riferimento a giovani ed adulti a bassa scolarità. Nel contesto normativo francese è utilizzato per la mobilità lavorativa.

Capacità personali

Caratteristiche della persona possedute su base innata e appresa. Riguardano i suoi repertori di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale. Esse riflettono i valori ed i contenuti propri dell'educazione che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla famiglia di appartenenza, alle agenzie educative e formative ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo. Esse rappresentano le potenzialità dell'allievo che richiedono di essere riconosciute (innanzitutto a favore del destinatario stesso) e attualizzate. Tali capacità, raramente coltivate in modo formale dalle istituzioni formative, sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale.

Questa definizione, di senso comune, dovrebbe essere accettata anche sulla base dei risultati della ricerca e delle teorie sulle "intelligenze multiple", per poter essere la base delle azioni volte al "successo formativo" di ciascuno, che non è un traguardo uguale per tutti, ma, appunto, va misurato (almeno nell'istruzione e nella formazione di base) sul "valore aggiunto" che ciascuno è riuscito a raggiungere sulle sue capacità personali.

Capolavoro / prova professionale

Rappresenta il prodotto reale più significativo che l'allievo realizza nel momento della valutazione finale del percorso di istruzione e formazione professionale e che mira a dimostrare la sua padronanza in riferimento alle competenze proprie della figura professionale che intende assumere. Tale espressione riprende una pratica della cultura artigianale che consiste nella prova concreta e significativa che il candidato fornisce per poter essere giudicato meritevole di far parte della cerchia della comunità professionale.

Certificazione degli apprendimenti

Azione che mira a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona (competenze, conoscenze ed abilità, maturazioni) per livelli di padronanza ed a registrarle in un formato condiviso tra i diversi attori, secondo i criteri di:

- *comprensibilità* del linguaggio
- *attribuibilità* delle competenze al soggetto
- *evidenziabilità* delle prestazioni e loro contesto
- *validità* del metodo di valutazione.

La certificazione si conclude con il rilascio di un attestato, titolo o diploma da parte di un organismo accreditato che rappresenta il documento ufficiale che indica gli ambiti ovvero le competenze in cui il candidato ha già acquisito padronanza.

Competenza

"Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia" (QE/Q).

La competenza non è riducibile al mero saper fare, ma indica l'autonomia e la responsabilità della persona in ordine alla vita personale e sociale intesa nel suo complesso. Essa non è assimilabile pertanto ad un processo di adattamento, ma di riconoscimento e sviluppo delle potenzialità del soggetto entro un ambito che ne sollecita la libertà, la volontà e la responsabilità.

Comunità educante

Ambiente ricco di valori, professionalità e stimoli costituito da tutti coloro che in vario modo partecipano alla vita della struttura formativa e ne condividono la missione educativa; è il centro propulsore e responsabile di tutta l'esperienza educativa e culturale, aperta al contesto esterno, entro cui si delinea e si consolida progressivamente la corresponsabilità educativa della famiglia e dell'organismo formativo, in una logica di continuità e con l'intento di contribuire al bene della società.

Conoscenze

“Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio o di lavoro. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche” (QEQ).

Credito formativo

Si ha un credito reale solo quando un'organizzazione riconosce l'attestazione e la certificazione fatta da un'altra ed attribuisce a questa certificazione un “valore” affinché possa essere davvero utilizzata per accedere a (o progredire in) un percorso formativo o lavorativo. Di conseguenza, la semplice certificazione non rappresenta di per sé un credito. Perché un credito sia tale bisogna che ci sia un “potere” che lo riconosce (o che impone alle organizzazioni coinvolte di riconoscerlo).

Formazione efficace

Orientamento proprio di una struttura formativa che pone al centro del suo compito il “coltivare talenti” di tutti i cittadini, senza esclusione di nessuno, e proporre la cultura come esperienza ed appropriazione personale in vista di un progetto di vita significativo.

Le condizioni essenziali per la formazione efficace sono:

- Senso di comunità e condivisione di un progetto unitario da parte di tutti gli educatori
- Ascolto e lettura delle peculiari caratteristiche di ciascun destinatario
- Ricerca di alcune occasioni formative chiave “forti” ed in grado di coinvolgere tutti gli educatori
- Strategia mista: destrutturata e strutturata
- Buon senso (non imporre cose che non si sanno fare; non limitarsi all'elenco dei problemi; “quel che piace a me piace anche ai ragazzi”)

- Dare importanza al coordinatore per evitare una frammentazione delle attività
- Riflettere sulle esperienze e trovare gli stimoli di miglioramento.

Equivalenza formativa

Corrispondenza stabilita tra due titoli o parti di una formazione in riferimento ai rispettivi programmi di formazione, tale da poter sviluppare una comparazione tra i percorsi e gli esiti formativi – anche in vista di passaggi e di processi di certificazione reciproci.

Indicatore

È il fattore osservabile che pone in evidenza il processo di apprendimento e consente di ancorare la misurazione ed il giudizio valutativo ad un riferimento concreto, consentendo così di giungere ad esiti *attendibili* ovvero sostenuti da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio.

Libretto formativo del cittadino

“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” (art. 2 comma i) Decreto legislativo 10 settembre 2003 n. 276.

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.

Notazione

Il processo di misurazione come pure quello di valutazione concludono con l’espressione di una nota che consiste nell’attribuire un segno riferito ad un apprendimento; ciò può avvenire in forma si/no, in forma algebrica, per scale di rating, per narrazione.

Personalizzazione

Riferimento del percorso formativo alla specifica realtà personale dell’allievo. Personalizzare significa delineare differenti modi di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione non avviene unicamente in un gruppo classe, ma prevede una flessibilità nell’aggregazione di gruppi di allievi: gruppi classe (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi),

gruppi d'interesse, laboratori, ecc. Il gruppo classe rappresenta più un gruppo di socializzazione che un gruppo di apprendimento, mentre solo quando si costituiscono gruppi di "scopo" gli allievi imparano meglio. Il concetto di personalizzazione, che non va confuso con quello di individualizzazione che implica l'adattamento del percorso formativo al singolo individuo (es: nei casi di allievi disabili), richiede sempre un'analisi dei bisogni dei soggetti che porti a modalità organizzative diversificate per gruppi, che possono variare a seconda degli obiettivi di apprendimento.

Portfoli/dossier personale

Raccolta significativa dei lavori dell'allievo - a cura dello stesso con il supporto dei formatori - capace di raccontare la storia del suo impegno, del progresso e del suo rendimento.

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

Prova

Elementi giustificativi di varia natura: descrizione delle attività, diplomi, attestati, dichiarazioni, certificati di lavoro, diario di lavoro, realizzazioni personali, argomentazione orale, ecc. Permettono ai periti di pronunciarsi in merito alle competenze dichiarate.

Rubrica delle competenze

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. In tal modo, 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.

Standard (referenziale) professionale

Descrizione delle caratteristiche di un ruolo professionale, ed in particolare la collocazione organizzativa ed i compiti che caratterizzano tale ruolo, così da costituire ri-

ferimento per la progettazione - e la certificazione finale - di un percorso che miri a formare persone dotate di competenze adeguate. L'utilizzo dei profili professionali risponde alla necessità di finalizzare le attività di istruzione e formazione tecnico professionale alle reali necessità del mondo del lavoro, così da consentire l'occupabilità delle persone formate e la loro valorizzazione entro il contesto economico.

Standard formativi

Insieme di elementi che costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari e mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti.

Gli standard si riconoscono per il fatto di articolare gli apprendimenti attesi in livelli di padronanza, lungo una scala definita dai parametri di autonomia, responsabilità e di complessità del compito/problema.

Successo formativo

È il successo del progetto di vita della persona in apprendimento; esso comprende tutte le sue componenti (cognitive, emotive, operative, morali, spirituali, estetiche...) entro una prospettiva unitaria o integrale. Il successo prevede una presa in carico formativa, la lettura/consapevolezza dei talenti personali, la conoscenza della realtà, l'individuazione di una meta desiderabile e di un itinerario da seguire, infine l'elaborazione dei criteri guida per la sua percorrenza.

Titolo di studio

Documento ufficiale che viene rilasciato al termine del percorso formativo ordinamentale e che attesta l'acquisizione da parte del titolare delle competenze, conoscenze ed abilità connesse agli standard formativi di riferimento. Nel sistema di istruzione e formazione professionale si prevedono i seguenti titoli: qualifica professionale, diploma professionale, diploma professionale superiore.

Esso ha un duplice valore: riconosce ad un individuo d'aver seguito con successo un'azione d'insegnamento o di formazione, ed inoltre indica il possesso dei requisiti utili per l'accessibilità ad una professione e per progredire all'interno di un contesto professionale.

Traguardi formativi

Insieme delle mete finali che si intendono raggiungere nel corso dell'azione formativa, definite in termini di competenze articolate in abilità/capacità e conoscenze.

Unità di apprendimento

Struttura di base dell'azione formativa, ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (area formativa), costruita su compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare, ed indicante le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente.

L'UdA esprime una pedagogia dei compiti che mira alla capacità di “costruzione” e la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta attraverso prodotti reali ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso.

Validazione

Processo mediante il quale da parte di soggetti terzi (anche rispetto al processo formativo) viene attribuito un giudizio di validità ad una competenza posseduta da un individuo, dopo che questa è stata dimostrata attraverso un efficace ed efficiente fronteggiamento di un compito reale.

La validazione, inoltre, riguarda anche la rubrica della competenza ovvero il rapporto tra indicatori/evidenze, livelli di padronanza e risorse (conoscenze ed abilità) mobilitate.

Validazione degli apprendimenti acquisiti

Procedura mediante la quale un'istituzione scolastica o formativa riconosce che i saperi e/o le competenze risultanti da una formazione formale o non formale o dall'esperienza hanno lo stesso valore di quelle sancite da un titolo di studio.

Valutazione

Valutare significa attribuire un valore ad un'azione. Nel caso della formazione, la valutazione è quell'attività che mira a rilevare il patrimonio di capacità, conoscenze, abilità e competenze di una persona, utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi. L'espressione richiama l'attribuzione di un giudizio (stimare, apprezzare) all'azione stessa, che richiede a sua volta un modello di riferimento definito ed inoltre una metodologia operativa.

la valutazione è detta “autentica” quando mira a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale.

Verifica

Raccolta sistematica di elementi che consentono di comprendere a quale punto del cammino di apprendimento si colloca l'allievo, così da indirizzare l'azione formativa in direzione di ciò che appare utile e necessario al fine di colmare le lacune e di valorizzare le capacità dei destinatari.

La verifica non presenta quindi una natura di giudizio in rapporto a parametri di risultato (standard), ma di processo (comprensione, partecipazione, sviluppo degli apprendimenti).

7. BIBLIOGRAFIA

- AAVV.; *Dossier sulla valutazione*, in «Libertà di educazione», 2, 2002, 7-48.
- AJELLO A.M. (cur.) (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- AJELLO A.M., MEGHNAGI S. (cur.) (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Angeli, Milano.
- AMBROSINI M. (cur.), 2000, *Un futuro da formare*, La Scuola, Brescia.
- AUBRET J., AUBRET F., DAMIANI C. (1990), *Les bilans personnels et professionnels*, Editions Eap- Inetop, Paris.
- AUTERI E. (2001), *Management delle risorse umane*, Guerini e Associati, Milano.
- BAGNASCO A. (1999), *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- BAGNASCO A.; PISELLI F.; PIZZORNO .; TRIGILIA C. (2001), *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna.
- BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BECCIU M.; COLASANTI A. (2003), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Cnos-fap, Roma.
- BERTAGNA G. (2002), *Per una cultura dell'istruzione e formazione professionale. Dal paradigma ser-vile al paradigma signorile*, «Nuova secondaria», I e II, n. 1, pp. 27-32 e n. 2, pp. 18-22.
- BERTAGNA G. (2003), *Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione*, «Nuova secondaria», n. 9, , 102-112.
- BOCCA G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia.
- BOTTANI N.; TULMAN A. (1990), *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e inter-pretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.
- BOTTANI N., BENADUSI L. (curr.) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BUZZI, C., CAVALLI A., DE LILLO A. (2007), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- CASTAGNA M. (1993), *Progettare la formazione*, Angeli, Milano.
- CASTELLI C. (cur.) (2002), *Orientamento in età evolutiva*, Angeli, Milano.
- CAVALLI, A. E ARGENTIN, G. (2007), *Giovani a scuola*, Bologna, il Mulino.
- CEPOLLARO G. (cur.) (2001), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- CHIOSSO G. (2002), *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 13-18.
- CIOFS-FP; CNOS-FAP (2004), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, Istituto Sale-siano Pio XI, Roma.
- CNOS-FAP (2005), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale*, Istituto Sale-siano Pio XI, Roma.
- CNOS-FAP (2007), *La valutazione nella pratica educativa della Federazione Cnos-Fap*, paper, Roma.
- COMOGLIO M. (2001), *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici», 49 (1), Roma, 93-112.
- COMOGLIO M. (cur.) (2006), *Portfolio nella formazione professionale*, ATS sperimentazione nuovi modelli di IFP, Torino.
- CONFEDERAZIONE SVIZZERA (2006), *Validazione degli apprendimenti acquisiti. Riconoscere e valoriz-zare l'esperienza. Dossier in consultazione*, Berna.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- DONATI P. (1994), *Teoria relazionale della società*, Angeli, Milano.
- DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, PUF, Paris.
- FACCHINI C. E VILLA P. (2005) *La lenta transizione alla vita adulta in Italia*, in C. FACCHINI (a cura di), *Diventare adulti. Vincoli economici e strategie familiari*, Guerini e Associati, Milano.
- FISCHER L. (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.
- FRACCAROLI F., VERGANI A. (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma.
- GAGLIARDI P.; QUARATINO L. (2000), *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico*, Guerini e Associati, Milano.
- GARDNER H. (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.

- ISFOL (1997), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Angeli, Milano.
- ISFOL (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Angeli, Milano.
- KNASEL E., MEED J., ROSSETTI A. (2002), *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffaello Cortina, Milano.
- LACROIX M. (2002), *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.
- LYOTARD J.F. (1981), *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano.
- MAGGIOLINI, A. E PIETROPOLLI CHARMET, G. (2004), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli.
- MALAVASI P. (2003), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- MONTEDORO C. (cur.), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Angeli, Milano, 2000.
- MORGAN G. (1999), *Images: le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MOSTARDA M.P. (2002), *Progettare i processi formativi. Itinerari teorici e metodologici*, I.S.U. Università Cattolica, Milano.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006), *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Paris, <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007), *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Paris, <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>
- NICOLI D. (cur.) (2003), *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- NICOLI D. (cur. con Giorgio Allulli e Mauro Magatti) (2004), *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Angeli, Milano.
- NORMANN R. (1985), *La gestione strategica dei servizi*, Etas libri, Milano.
- OCSE (1998), *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.
- PALUMBO M. (2006), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Angeli, Milano.
- PELLERREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma.
- PELLERREY M. (2000), *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, «Professionalità», 57, 5-20.
- PICCARDO C., BENOZZO A. (2002), *Tutor all'opera*, Guerini e Associati, Milano.
- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- POLACEK K. (cur.) (2005), *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma.
- POLANYI K. (1979), *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma.
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano.
- PUGLIESE S. (2004), *Valutazione e sviluppo delle competenze*, Ipsoa, Milano.
- QUAGLINO G. P., CARROZZI G. P. (2002), *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Angeli, Milano.
- RANIERI A. (cur.), (1999), *Il sapere e il lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- ROMEI P. (1990), *La scuola come organizzazione*, Angeli, Milano.
- RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- SCHÖN D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Angeli, Milano.
- SEN A. (2002), *Etica ed economia*, Laterza, Bari.
- SERGIOVANNI T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.
- SERGIOVANNI T.J.; STARRATT J. (2003), *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma.
- TACCONI G. (2007), *Valutare nella formazione professionale*, paper, Roma.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, COM(2006)479, Bruxelles.
- VARISCO B.M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*,

- Guerini e Associati, Milano.
- VERGANI A. (2004), *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Il Mulino, Bologna.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- ZUCHERMAGLIO C. (2004), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma.
- IANES D.; ANDRICH S., *Programmazione e valutazione scolastica*, Erickson, Trento, 2000.

Parte II

LA GUIDA

1. METODOLOGIA VALUTATIVA

Le soluzioni adottate dalla presente guida non derivano dall'assunzione delle mode del momento (che peraltro finiscono per essere contraddette e superate dalla moda successiva) né discendono da una volontà che persegue l'innovazione ad ogni costo indipendentemente dalla sua reale utilità e sostenibilità; ciò che sta a cuore veramente è la possibilità di svolgere esperienze educative libere nelle quali si possa manifestare il carisma educativo Salesiano e che risultino efficaci e dotate di valore reale per i destinatari primari.

In questo senso, l'ispirazione pragmatica delle soluzioni proposte è motivata anche dal rispetto del lavoro dei formatori, in forza del criterio secondo cui è giusto sollecitare soltanto quelle metodologie che dimostrano di migliorare effettivamente le pratiche professionali e che contribuiscono a valorizzare la loro professionalità stimolandoli al confronto, alla riflessione ed al miglioramento continuativo. Ciò è coerente con l'intento di sostenere la crescita di una comunità professionale di formatori in grado di fare ricerca mediante l'arricchimento continuo e reciproco delle pratiche educative, ivi compresa la valutazione.

Avvicinandoci ora più direttamente alla metodologia adottata, si può dire che il riferimento prioritario è rivolto alla natura educativa dell'azione e quindi anche della valutazione che vi si svolge (Plessi 2004, 255). In questo senso, tre sono le finalità dell'azione valutativa:

- innanzitutto essa svolge un compito pienamente *formativo* in forza del quale è al servizio dell'intervento educativo cui fornisce informazioni e stimoli così da aiutare coloro che progettano e gestiscono l'intervento a comprendere meglio la situazione e puntare al suo miglioramento continuativo (Palumbo 2006),
- in secondo luogo essa intende *riscontrare* nel destinatario la presenza dei requisiti (conoscenze, abilità, competenze e capacità personali) che consentono di attribuire ad esso il titolo di studio in quanto fattore ad un tempo educativo, culturale e professionale, e quindi il certificato delle competenze che rappresentano il riferimento prioritario degli apprendimenti, ed inoltre delle conoscenze, abilità e capacità personali,

- infine, essa consente di delineare un *linguaggio ed un metodo di confronto*, così da porre in atto una cooperazione educativa tra l'organismo formativo e i soggetti coinvolti nell'educazione ovvero la famiglia ed i soggetti della vita economica – aziende ed enti – così da condurre ad esiti non solo valutati ma anche condivisi e validati in modo congiunto dalla comunità educante intesa in senso ampio.

Questo approccio esclude da un lato una concezione della valutazione come attività volta esclusivamente al controllo ed alla misurazione di comportamenti prestabiliti (Tacconi 2007, 6) perché in questo modo verrebbe meno la sua natura educativa e l'intera azione si ridurrebbe all'esecuzione di programmi prestabiliti che chiedono solo di essere posti in atto. Inoltre manca la prova – o meglio: esistono prove contrarie a questa tesi - che sia possibile elaborare verifiche in grado di assicurare esiti attendibili e generalizzabili secondo i requisiti della obiettività, della sicurezza e della imparzialità³.

Inoltre, l'approccio adottato esclude una concezione autoreferenziale della valutazione, intesa come compito esclusivo dell'istituzione formativa e quindi attribuita ai soli formatori, senza il concorso degli attori interessati al buon esito delle azioni educative.

In particolare, in riferimento a quest'ultimo aspetto, si è voluto proporre una metodologia in grado di assicurare una reale cooperazione educativa tra i soggetti della comunità; ciò ha portato alla necessità di considerare i seguenti punti di vista:

- quello della famiglia che nella gran parte dei casi predilige metodi valutativi cosiddetti “tradizionali” centrati sulla notazione relativa alle discipline ed al comportamento dell'allievo;
- quello dell'impresa che ha a cuore sia gli aspetti di abilità tecnica sia quelli definiti come “comportamento organizzativo”, ma anche le capacità della persona espresse in termini di motivazione e progetto.

Tutto ciò si è tradotto in una cura del linguaggio, di cui si è perseguita ad un tempo la chiarezza e la condivisione, così da proporre locuzioni e notazioni in grado di riferirsi ad oggetti capaci di evidenza dal punto di vista dei soggetti coinvolti, evitando formule eccessivamente specialistiche e criptiche.

L'adozione di un linguaggio chiaro e condiviso è inoltre una condizione essenziale per poter arricchire la valutazione degli apprendimenti e delle acquisizioni

³ “Nel maggio del 1999 in una sessione speciale dedicata alla valutazione degli apprendimenti, Edward Haertel proclamò che era fallito il movimento per l'elaborazione di verifiche scolastiche capaci di garantire valutazioni attendibili e generalizzabili” (traduzione del testo di Spalding E. *Tre P per valutare*, a cura dell'ADI (<http://ospitiweb.indire.it/adi/Portfolio/p1una%20storia.htm>)).

con la pratica dalla *validazione* che comporta un giudizio circa il valore degli esiti effettuato a carico degli stakeholder principali, in particolare i tutor aziendali ed i professionisti coinvolti specie nelle attività formative svolte presso gli ambienti reali di lavoro. Nel momento della validazione avviene un riconoscimento sociale di ciò che il progetto è stato in grado di realizzare, e consente all'allievo formato di poter vantare nel proprio curriculum l'esperienza svolta ed il giudizio espresso.

In questo senso, l'intesa tra i soggetti del sistema educativo ed i soggetti del mondo economico possiede anche un carattere epistemico poiché consente di creare comunità di lavoro che concordano circa i requisiti di un'azione formativa effettivamente riuscita, condividono il dispositivo di valutazione e validazione degli apprendimenti ed in generale rende possibile uno scambio fattivo ed arricchente tra i soggetti coinvolti (Rullani 2004, 319).

Ciò comporta che la valutazione non coincide con una fase o una particolare attività, ma è un fattore che arricchisce la dinamica relazionale e sociale dell'azione formativa che in tal modo viene vista non più come una prerogativa esclusiva delegata a specifiche istituzioni dove operano professionisti a ciò dedicati, ma rappresenta un momento di corresponsabilità della comunità sociale che in tal modo attualizza la sua vocazione educativa.

La relazione rappresenta pertanto non solo la dimensione fondamentale dell'azione educativa che si svolge tra formatore e destinatario, ma anche quella relativa alle dinamiche che coinvolgono i vari attori che concorrono alla qualità dell'azione formativa.

Similmente, l'elemento fondamentale della presente guida è costituito dalla *relazione* che intercorre tra il cuore del processo di apprendimento e quindi di valutazione, ovvero la competenza, le capacità della persona ovvero le sue potenzialità, ed infine le risorse mobilitate dalla persona (conoscenze ed abilità). La metodologia proposta mira a rendere leggibile tale relazione entro un'esperienza formativa concreta nella quale il destinatario mostra di essere in grado di saper agire e reagire alle sollecitazioni proposte attraverso la mobilitazione di conoscenze, abilità e capacità di cui è in possesso, così da perseguire un risultato positivo.

Questo approccio ci consente inoltre, in forza di tale strutturazione, di considerare egualmente fenomeni formativi diversi, ovvero formali, informali e non formali, in modo da ricostruire le acquisizioni significative della persona indistintamente dal modo e dal luogo in cui sono avvenuti. Ciò vale in ogni momento del processo formativo, ma anche per interventi svolti in riferimento a destinatari dotati di un bagaglio di acquisizioni che non sono necessariamente l'esito di un percorso formale. Una metodologia siffatta può pertanto essere applicata in diversi contesti e con differenti tipologie di utenti, anche se rimane in ogni caso la neces-

sità di una condivisione di fondo con tutti gli attori che sono coinvolti nelle azioni formative.

L'équipe dei formatori esprime la valutazione circa:

- 1) la *competenza*, ovvero la padronanza dimostrata dall'allievo nel risolvere un insieme di problemi posti e di utilizzare ed incrementare le proprie risorse in ordine all'assolvimento dei compiti indicati. Sono individuate tramite la rubrica: esiste se sono soddisfatti tutti gli indicatori previsti, almeno a livello di soglia;
- 2) le singole *conoscenze ed abilità* il cui apprendimento è richiesto per la corretta soluzione del compito in riferimento alle diverse aree formative. Queste ultime sono individuate mediante: compiti reali (nei quali sono "mobilitate"), test (individuate tra alternative), esercizi (applicate), compiti ed interrogazioni (argomentate in modo pertinente);
- 3) i *comportamenti* e la *condotta* della persona, specie quelli riferiti all'insieme della vita dell'organismo formativo e che vengono specificati normalmente nei seguenti indicatori: cura personale, rispetto degli altri (compagni e personale), rispetto delle regole, rispetto dell'ambiente, spirito di condivisione, ovvero ciò che è definito nel progetto educativo.

I tre fattori sono da considerare non come tre ambiti giustapposti, ma come componenti di un processo formativo olistico, quindi rintracciabili in ogni attività che l'allievo è chiamato a svolgere, sia in modo formale sia informale.

Trattandosi di un approccio olistico, si è scelto di porre al centro dello stesso un *linguaggio* ed una *metodologia* che consenta di rappresentare le relazioni che intercorrono tra compiti, conoscenze ed abilità oltre che comportamenti e che permetta di delineare un accordo tra docenti 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 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 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:

- 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.

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 ed il percorso seguito, esprime una valutazione ed indica i punti di forza e quelli di miglioramento.

Perché ciò possa accadere, occorre che nell'atto della consegna il docente 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.

La certificazione ed il riconoscimento dei crediti costituiscono un'azione tesa a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona ed a registrarle in modo condiviso tra i diversi attori del sistema educativo. Ciò evidenziando le esperienze formative (formali, non formali ed informali).

In definitiva, quattro sono le caratteristiche della metodologia valutativa proposta:

- a) Tale valutazione presenta un carattere chiaramente *formativo*; essa tiene conto dei progressi e dei punti di forza dell'allievo e segnala i suoi punti deboli ed i mezzi per correggerli. Si tratta di una dimensione regolatrice della valutazione che mira ad apprezzare il processo di apprendimento lungo tutto il corso dell'azione.
- b) La valutazione è centrata su situazioni di apprendimento che coinvolgono la persona tramite esperienze che consentono di acquisire competenze, ovvero un "*saper agire*" fondato sulla mobilitazione e l'utilizzo efficace di un insieme di risorse.
- c) Si tratta di una valutazione *trasparente*: essa indica un accompagnamento del percorso e consente di fornire ai formatori ed agli allievi, oltre che agli altri attori, gli elementi che consentano loro di comprendere il cammino e di confrontare gli apprezzamenti offerti con i criteri su cui si fondano e con gli oggetti osservati e valutati, così da creare una comunicazione aperta e appropriata.
- d) È infine una valutazione *globale*: accanto alle competenze degli allievi, essa apprezza le sue conoscenze ed abilità le sue attitudini ed i suoi comportamenti sociali, fattori che lo stesso allievo è sollecitato a valutare in proprio acquisendo così una capacità di autovalutazione così da diventare un elemento rilevante del suo bagaglio personale.

2. REQUISITI DEI PERCORSI FORMATIVI

La guida si riferisce privilegiatamente a percorsi completi ed organici, ovvero corsi IFP triennali di qualifica, quadriennali di diploma, ulteriori di diploma superiore. Accanto a ciò, essa può valere anche per moduli di arricchimento professionale in integrazione con le scuole, ed inoltre per percorsi destrutturati e LARSA¹. Perché possa essere applicata, necessitano di alcune condizioni indispensabili proprie della progettazione e della gestione didattica ed organizzativa dei percorsi.

¹ Laboratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti.

Dal punto di vista della *progettazione*, occorre l'esplicitazione:

- delle competenze chiave mirate e relative rubriche;
- del piano formativo di massima;
- degli strumenti di gestione, accompagnamento e memoria dei percorsi formativi personalizzati;
- delle principali UdA (compresa l'alternanza);
- del portfolio personale e del libretto formativo.

Tutti questi elementi sono affrontati in modo sistematico e pratico nella guida.

Il modello di intervento richiede alcuni *requisiti organizzativi* che rendono possibile l'effettuazione di percorsi formativi dal carattere autenticamente educativo, culturale e professionale. Tali condizioni vengono evidenziate di seguito, con specificazione sotto forme di nota delle loro caratteristiche.

	CONDIZIONI	NOTE
OFFERTA FORMATIVA	Predisposizione delle diverse opportunità formative (corsi, azioni destrutturate) , utilizzando lo sportello orientativo in modo da collocare le persone nel giusto contesto	<ul style="list-style-type: none"> - il corso è adatto per chi lo percepisce come rilevante per il suo progetto personale - le azioni destrutturate sono per chi non ha chiarezza di sé e del proprio progetto o non è compatibile con il gruppo-classe - la presenza degli extracomunitari va contenuta entro numeri gestibili - ogni anno vanno presentati progetti per i corsi destrutturati
ORIENTAMENTO	Prevedere colloqui orientativi con i destinatari; almeno: <ul style="list-style-type: none"> - un colloquio iniziale (vedi sopra) - un colloquio ogni due mesi - un colloquio finale 	<ul style="list-style-type: none"> - queste attività sono da gestire tramite un bilancio delle risorse personali che evidenzii il profilo, i punti forti ed i punti deboli della persona. L'esito, sotto forma di scheda, a carattere progressivo, va riportato nel portfolio personale - i colloqui sono a cura di: direttore, orientatore, coordinatore-tutor
INCONTRI CON LE FAMIGLIE	Sono da prevedere incontri con le famiglie ; almeno: <ul style="list-style-type: none"> - un incontro preliminare prima dell'avvio del corso - uno ad inizio corso - uno ogni due mesi - almeno uno di presentazione dei prodotti delle UdA (evento) 	<ul style="list-style-type: none"> - le famiglie vanno rese consapevoli del progetto (patto con le famiglie che viene confermato a settembre) - le famiglie vengono coinvolte anche negli eventi di presentazione dei prodotti più significativi realizzati tramite le UdA

	CONDIZIONI	NOTE
PERSONALIZZAZIONE	Presenza di un monte-ore per la personalizzazione (adattamento al target) aperto, ovvero da destinare solo dopo aver rilevato le reali necessità degli allievi	- tali ore possono essere attribuite numericamente ai vari formatori, ma il loro reale utilizzo va deciso dall'équipe del corso in base alle esigenze reali
COORDINATORE TUTOR	Presenza in ogni corso di un Coordinatore tutor con adeguato distacco orario compatibile con l'incarico di docenza	- non frammentare le ore di distacco su più figure o su più corsi - si prevedono: le seguenti attività: controllo dei registri, cura settimanale dell'équipe, colloqui con allievi e famiglie, compilazione del portfolio
ASSI CULTURALI	Accorpamento degli incarichi per assi culturali 1) linguaggi 2) matematico 3) scientifico-tecnologico 4) storico-sociale 5) tecnico-professionale.	- è preferibile aumentare le ore dei formatori per corso, piuttosto che frammentarle su molti corsi, con il rischio di avere un rapporto superficiale e di creare rigidità organizzative
PIANI FORMATIVI ED ATTIVITÀ COLLEGIALI	Possibilità per ogni équipe di lavoro di definire in anticipo il piano formativo di massima comprendente le UdA interdisciplinari e le UdA disciplinari, prevedendo anche il piano delle attività collegiali : - di inizio anno (2-3 giornate) - settimanali (2-3 ore) compresi gli scrutini - di valutazione finale (35 ore) - di fine anno (2 giornate)	- l'attività interdisciplinare incide sul monte ore di tutte le aree formative per una durata complessiva indicativa di metà del monte ore del corso - anche i docenti ad incarico sono impegnati a svolgere attività collegiali
QUALITÀ E GESTIONE AMMINISTRATIVA	Accordo preliminare su come gestire i percorsi innovativi/sperimentali in rapporto alla qualità ed all'amministrazione	- circa la qualità, deve valere la guida della comunità professionale, ed il portfolio documenta l'attività del corso - la gestione amministrativa è di responsabilità della segreteria (in collaborazione con il coordinatore-tutor per gli aspetti di coerenza con il piano formativo)

3. MAPPA DELLE AZIONI E DEGLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE

A) GESTIONE DEL PERCORSO FORMATIVO

Definizione del percorso formativo di massima	<ul style="list-style-type: none"> • Percorso formativo di massima (canovaccio)
Elaborazione del profilo dell'allievo e bilancio delle risorse personali	<ul style="list-style-type: none"> • Profilo dell'allievo e bilancio delle risorse personali
Elaborazione del portfolio dell'allievo	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolio dell'allievo

B) VALUTAZIONE

Valutazione delle competenze	<ul style="list-style-type: none"> • Rubrica della competenza • Griglia di valutazione del prodotto (performance) • Griglia di valutazione dei processi di lavoro • Griglia di valutazione della riflessione sull'esperienza • Rubrica di autovalutazione • Valutazione tutor aziendale
Valutazione delle conoscenze e delle abilità	<ul style="list-style-type: none"> • Griglia di valutazione delle conoscenze e delle abilità
Valutazione dei comportamenti	<ul style="list-style-type: none"> • Scheda comportamenti
Valutazione sommativa o pagellino	<ul style="list-style-type: none"> • Registro di classe • Pagellino
Valutazione finale	<ul style="list-style-type: none"> • Scheda complessiva dell'esame

C) CERTIFICAZIONE

Certificazione delle competenze	<ul style="list-style-type: none"> • Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte • Scheda di certificazione delle competenze • Certificato finale
--	--

D) GESTIONE DEGLI INGRESSI E DELLE USCITE

	<ul style="list-style-type: none"> • Domanda di passaggio/Domanda di ingresso • Bilancio personale • Certificazione in caso di abbandono • Confronto bagaglio/requisiti richiesti • Convenzione tra organismi • Attestazione del Dirigente/Direttore
--	--

E) LIBRETTO FORMATIVO DEL CITTADINO

	- Libretto formativo del cittadino
--	------------------------------------

F) MONITORAGGIO DELLE AZIONI FORMATIVE

	<ul style="list-style-type: none"> - Scheda di monitoraggio dei percorsi IFP - Questionario di gradimento per gli allievi
--	---

Parte III

GLI STRUMENTI

1. GESTIONE DEL PERCORSO FORMATIVO

Si propongono in questa prima parte tre strumenti che sono necessari per consentire la coerenza interna del percorso formativo secondo i principi enunciati in precedenza, così da rendere possibile un riferimento chiaro ed organico su cui sviluppare l'attività di valutazione e quindi di certificazione.

- Il *Percorso formativo di massima* (o canovaccio) è uno strumento di progettazione che consente di includere nell'azione formativa quelle “prestazioni reali e adeguate” che consentono di rendere attivo il processo di apprendimento degli allievi, sulla base di esperienze reali ed interdisciplinari che indicano i passaggi fondamentali del percorso stesso e che vanno gestite secondo la metodologia della valutazione autentica.
- Il *Profilo dell'allievo ed il bilancio delle risorse* è riferito ai giovani iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale 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.
- Il *Portfolio dell'allievo* è lo strumento tramite il quale si raccolgono le documentazioni relative alle esperienze più significative della sua carriera formativa, scelte da lui stesso con la collaborazione dei docenti, così da segnare in modo concreto il ruolo protagonista dell'allievo circa il suo cammino di apprendimento; inoltre il portfolio costituisce l'oggetto di un'attività di valutazione più ampia e ricca di evidenze.

1.1. Definizione del percorso formativo di massima

Il percorso formativo di massima o “canovaccio formativo” rappresenta la guida ovvero la rappresentazione 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 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.

In tal modo si concentra l'attenzione del percorso formativo sulle esperienze che esso propone agli allievi e quindi sul loro coinvolgimento attivo e sulla mobilitazione dei loro talenti così da formare vere competenze.

Le attività comuni a tutti i docenti-formatori individuano le Unità di apprendimento interdisciplinari; queste dovranno assorbire al massimo il 50% delle ore disponibili, mentre il resto è dedicato alle attività di area formativa, che saranno anch'esse strutturate in modo attivo, così da suscitare un legame con i destinatari e da coinvolgerli attivamente nelle dimensioni concrete dell'area formativa.

I contenuti da inserire nel canovaccio formativo sono i seguenti:

- Attività di accoglienza, orientamento ed accompagnamento (compresi i colloqui con gli allievi)
- Colloqui ed iniziative con le famiglie
- UDA strategiche (interdisciplinari)
- Larga interni e esterni
- Alternanza
- Altre iniziative (tornei, gite, eventi...)
- Attività collegiali per l'équipe dei docenti-formatori (incontri, formazione, ...)

PERCORSO FORMATIVO DI MASSIMA (Canovaccio)

FASE DI AVVIO				
Che cosa	Chi	Tempi (da a)	Output	Verifica-valutazione

FASE CENTRALE				
Che cosa	Chi	Tempi	Output	Verifica-valutazione

FASE FINALE				
Che cosa	Chi	Tempi (da a)	Output	Verifica-valutazione

1.2. Elaborazione del profilo dell'allievo e bilancio delle risorse personali

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 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.

Il profilo è centrato su due elementi:

- le capacità personali;
- le risorse ovvero le conoscenze e le abilità.

Le *capacità personali* si riferiscono ai tratti della personalità che emergono come disposizioni nei confronti della realtà.

Si considerano le seguenti capacità: cognitive, affettive e relazionali, spirituali, estetiche, progettuali, procedurali ed operative, il metodo di studio.

Le *risorse*, intese come conoscenze e relative abilità, si riferiscono agli assi culturali così definiti: linguaggi, matematico, scientifico, storico sociale, tecnico professionale, utilizzo degli strumenti informatici e telematici.

Per la rilevazione delle capacità personali è possibile fare riferimento a strumenti presenti in varie pubblicazioni (Polacek 2005; Comoglio 2006).

Per la rilevazione delle risorse si propone un metodo misto composto da confronto diretto con l'allievo ed un insieme essenziale di strumenti di rilevazione a carattere snello e con intento di sondaggio del grado di preparazione. In alternativa a questi ultimi, è possibile sottoporre all'allievo alcuni compiti reali da cui emergano in modo indiretto le padronanze effettive circa gli assi culturali e gli strumenti informatici e telematici.

Il profilo/ bilancio delle risorse deve essere sempre centrato sul progetto personale del destinatario: all'inizio questo viene rilevato così come egli lo intende, mentre alla fine l'esito del lavoro deve essere riproposto alla persona in modo da consentire ad essa di chiarire meglio il punto in cui si trova, la coerenza tra il suo bagaglio e le mete che si propone, le attenzioni che deve porre in atto, assieme all'istituzione formativa, per giungere all'esito desiderato e possibile.

PROFILO DELL'ALLIEVO E BILANCIO DELLE RISORSE PERSONALI

Allievo/a	
Curricolo scolastico e formativo	
Esperienze significative	
Scelta orientativa	
Capacità del soggetto	<p>Cognitive</p> <p>Affettive e relazionali</p> <p>Spirituali</p> <p>Estetiche</p> <p>Progettuali</p> <p>Procedurali</p> <p>Metodo di studio</p>

Risorse relative agli assi culturali	Linguaggi
	Matematico
	Scientifico
	Storico sociale
	Tecnico professionale
	Utilizzo degli strumenti informatici e telematici
Punti forti	
Punti deboli	
Indicazioni per il piano formativo personalizzato	

1.3. Elaborazione del portfolio dell'allievo

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

Con esso si mira a evidenziare il suo patrimonio di capacità, conoscenze, abilità e competenze, 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
- ...

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 previe) 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.

Essendo materiale personale, l'allievo è chiamato a dare una forma distintiva al suo portfolio, caratterizzandolo così secondo i suoi gusti e preferenze.

Vi possono essere foto della persona, della classe, del centro, dépliant di eventi etc.

Così, oltre al contenuto, anche dal modo in cui è stato strutturato e dalle sue caratteristiche organizzative ed estetiche è possibile cogliere il significato che l'allievo attribuisce alla sua esperienza formativa.

Il portfolio è un contenitore progressivo di materiali e pertanto costituisce il riferimento privilegiato (accanto alle prove, ai test, ai colloqui-interrogazioni) per la valutazione dell'allievo da parte dell'équipe dei formatori nei diversi momenti dell'attività: lungo il percorso, a fine d'anno, alla fine del cammino (è il materiale personale che l'allievo porta all'esame finale).

L'équipe esprime anche una valutazione del modo in cui l'allievo ha curato il portfolio.

I prodotti che compongono il portfolio sono di due tipi:

- 1) quelli di cui l'allievo va più orgoglioso e che decide di inserire per documentare i suoi progressi
- 2) quelli che presentano maggiore significatività perché segnalano passi importanti nel processo di apprendimento.

I due tipi possono coincidere.

Lo strumento è composto da due parti:

- 1) *elenco delle prestazioni (prodotti)* più importanti che si decide di documentare, indicando in quale periodo sono state svolte;
- 2) per ogni prodotto, viene chiesta una *presentazione*, una *documentazione* ed un'*autovalutazione* che stimoli l'allievo alla riflessione circa il proprio percorso di apprendimento, i suoi punti forti e gli elementi da migliorare.

Circa la documentazione da inserire, occorre distinguere tra:

- prodotti che possono essere documentati tramite il loro inserimento integrale che basta a spiegarli (es.: scheda, dossier...)

- prodotti che si documentano tramite una relazione con testi ed immagini di supporto.

Occorre curare in particolare il linguaggio poiché rivela la padronanza della persona circa un determinato ambito del sapere.

Portfolio di

Corso:

Centro:

Anno:

Elenco prodotti documentati

Anno _____	
1	
2	
3	
4	
5	
Anno _____	
1	
2	
3	
4	
5	
Anno _____	
1	
2	
3	
4	
5	

Prodotto	
Descrizione	<p>di cosa si tratta</p> <p>come si presenta</p> <p>se l'ho realizzato con altri:</p> <ul style="list-style-type: none"> - con chi l'ho realizzato - quale parte ho curato personalmente
Tempi	<p>data inizio</p> <p>data conclusione</p> <p>durata in ore</p>
Scopo	<p>per quale scopo è stato realizzato</p>
Decisione	<p>perché ho scelto di inserirlo nel portfolio</p>

Documentazione del prodotto

Materiale più interessante al fine di cogliere il suo significato e la sua utilità

Autovalutazione	
Quali difficoltà ho dovuto superare e come le ho affrontate	
Quali conoscenze ed abilità ho appreso tramite il lavoro	
Che cosa ho imparato su di me e sul mio modo di affrontare i problemi	
Che cosa mi è piaciuto in particolare	
Come mi valuto (esperto, competente, principiante)	
Perché	<input type="checkbox"/> Ho compreso con chiarezza il compito richiesto <input type="checkbox"/> Ho impostato il lavoro in modo preciso e razionale <input type="checkbox"/> Ho potuto valorizzare pienamente le mie conoscenze <input type="checkbox"/> Ho svolto il compito in modo pienamente autonomo <input type="checkbox"/> Ho collaborato intensamente con altre persone <input type="checkbox"/> Ho completato il compito introducendo ulteriori elementi rispetto a quelli minimi <input type="checkbox"/> Ho raggiunto buoni risultati <input type="checkbox"/> Altro:
In cosa devo migliorare la mia preparazione	
Osservazioni personali...	

2. VALUTAZIONE

Gli strumenti proposti si distinguono in queste categorie:

- valutazione delle competenze
- valutazione delle conoscenze ed abilità
- valutazione dei comportamenti
- valutazione sommativa o pagellino
- ammissione all'esame
- valutazione finale del percorso.

Il centro del processo di valutazione è dato dalla *competenza* che indica il grado di padronanza dell'allievo in riferimento a compiti e problemi collocati in vari campi connessi agli assi culturali del processo di apprendimento. In tal modo, le conoscenze e le abilità sono concepite come risorse, in quanto entrano nel "gioco" dell'apprendimento delle competenze. Valutare le competenze significa pertanto valutare anche conoscenze, abilità e capacità personali, entro una visione dotata di senso unitario, poiché la competenza non è un sapere, né un saper fare, né un saper essere, e neppure la somma di queste tre componenti; essa più precisamente è un *saper agire fondato sulla mobilitazione e l'utilizzo efficace di una serie di risorse che in tal modo risultano apprese in quanto messe in azione consapevolmente ed in modo appropriato dal soggetto*.

Saper agire significa quindi ricorrere in maniera appropriata ad una varietà di risorse sia interne che esterne, secondo un modo che supera il livello della mera applicazione o dell'automatismo. Ciò prevede – dal punto di vista dell'allievo - il perseguimento non di un obiettivo didattico o formativo, bensì una sfida reale ovvero situazioni che comportano una messa in discussione delle sue conoscenze e delle sue rappresentazioni personali.

Accanto a ciò, è possibile porre al centro dell'attenzione valutativa le *conoscenze e relative abilità*, intese in quanto patrimonio di sapere che si rileva contemporaneamente in modo *indiretto* – a partire dai compiti reali in cui tale sapere specifico è messo in gioco – e *diretto* ovvero indagando il possesso delle strutture del sapere sotto forma di nozioni, spiegazioni, leggi, regole, criteri, strumenti, connessioni, etc. La compresenza di queste due dinamiche, indiretta e diretta, consente di vagliare conoscenze ed abilità secondo un metodo attendibile che consente sia di coglierle in quanto patrimonio autonomo, dotato di una sua struttura linguistica, logica ed euristica, sia in quanto componente dei processi di azione in cui figurano come risorse necessarie al loro corretto svolgimento.

Inoltre, oggetto di valutazione sono i *comportamenti*, una componente del processo di apprendimento che riguarda la dimensione sociale e quindi etico-morale del-

la persona che viene sollecitata mediante le pratiche educative a riconoscere nella sua dimensione personale ciò che è bene e ad affezionarsi ad esso, adottando una disposizione umana tesa ad esso, naturalmente entro una vicenda dinamica che si esprime in un cammino, in fasi di sfida e di crisi ed inoltre in momenti di superamento.

2.1. Valutazione delle competenze

La competenza rappresenta il riferimento prioritario dell'attività valutativa (e quindi formativa) poiché – come abbiamo visto – l'apprendimento non sta ultimamente nella ripetizione di un'espressione verbale o di un gesto, ma si coglie nell'applicazione appropriata e pertinente delle risorse della persona entro contesti reali che propongono all'allievo problemi e compiti che sono chiamati ad assumere in modo responsabile, conducendo ad esiti *attendibili* ovvero sostenuti da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio (Bottani e Tuijman 1990, 25).

Si ricorda che le competenze non rappresentano peraltro l'unico contenuto delle acquisizioni che si mirano tramite i percorsi di istruzione e formazione professionale; infatti, l'azione formativa mira anche all'apprendimento di *conoscenze ed abilità* ed inoltre all'assunzione da parte degli allievi di *comportamenti* maturi, propri di un cittadino consapevole, autonomo e responsabile.

Evidentemente, i tre diversi fenomeni sono tra di loro variamente intrecciati, così che il processo di acquisizione delle competenze comprende fattori propri delle conoscenze, delle abilità e dei comportamenti e viceversa. In questo modo, esistono più punti di vista da cui guardare il processo formativo che risulta così molteplice ma nello stesso tempo integrato secondo la rappresentazione olografica (il tutto nelle parti, le parti nel tutto).

Tre sono le tappe fondamentali per poter procedere alla valutazione della competenza, ognuno dei quali richiede a sua volta azioni specifiche:

	TAPPE	AZIONI
1	Elaborazione della mappa delle competenze di riferimento delle azioni formative	<ul style="list-style-type: none"> - Individuazione dei requisiti della competenza - Assunzione degli standard - Elaborazione della mappa delle competenze
2	Elaborazione di una rubrica per ciascuna delle competenze previste nella mappa	<ul style="list-style-type: none"> - individuazione della struttura della competenza - costruzione delle rubriche complete in riferimento alla mappa delle competenze
3	Elaborazione della metodologia di valutazione delle unità di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - identificazione dei fattori della valutazione (performance, processo, riflessione, valutazione dei "giudici") - elaborazione degli strumenti tipo per la valutazione dei tre fattori

Si presentano di seguito le tappe necessarie al lavoro relativo alla valutazione delle competenze, specificate nelle azioni previste.

2.1.1 Prima tappa: Elaborazione della mappa delle competenze

Per giungere alla elaborazione della mappa delle competenze occorre disporre dei seguenti strumenti:

- l'individuazione della competenza secondo requisiti di effettività, azione, significatività, riconoscibilità, validità;
- l'assunzione degli standard previsti dalla normativa connessa alle azioni di istruzione e formazione professionale;
- la presenza di una mappa di competenze organizzata secondo i due criteri della comunanza (non specialismo, ma polivalenza formativa) e della verticalità (progressione che prevede passaggi progressivi ed integrati dal livello di qualifica a quello di tecnico fino al livello tecnico superiore/quadro).

I *requisiti* della competenza sono specificati nel modo seguente:

CARATTERISTICHE DELLA COMPETENZA	SPECIFICAZIONE
Effettività	La competenza deve essere individuabile in modo specifico (è proprio quella) ed incontrovertibile (non è un'altra).
Azione	La competenza deve essere definita nella logica dell'azione (e non della mera attività), ovvero deve prevedere un campo con stimoli ed opportunità in grado di mobilitare gli apprendimenti previsti, e mirata ad un scopo dotato di valore.
Significatività	La competenza rilevata deve essere significativa ovvero non banale, essenziale, importante, cruciale in rapporto alla meta che si propone di perseguire e dello specifico percorso formativo in cui è prevista.
Riconoscibilità	La competenza nella sua forma descrittiva/narrativa deve poter essere riconosciuta in modo evidente dai diversi attori che la considerano entro il proprio linguaggio e campo di azione.
Validità	Si riferisce al processo di attribuzione di senso da parte degli attori coinvolti i quali ne riconoscono il valore entro il proprio campo di esperienza.

Tali requisiti segnalano che il primo riferimento della valutazione è dato dalla esatta individuazione della competenza, che deve indicare un'azione compiuta, dotata di senso, che prevede un certo grado di problematicità. Non può essere pertanto né definita con verbi limitati alla mera conoscenza né troppo circoscritta altrimenti risulta ridotta ad un'abilità.

Si ricorda ancora che le competenze riguardano l'intero ventaglio delle mete formative previste dall'azione e non solo di quelle assimilabili al mero saper fare:

“competente” è l’aggettivo che si attribuisce ad una persona quando dimostra di saper fronteggiare compiti e problemi in modo autonomo e responsabile, al fine di giungere a risultati attendibili tramite dimostrazione di efficacia e riscontro di validità espressa da un giudice terzo.

Gli *standard* che si intendono assumere sono di tre tipi:

- gli standard minimi formativi delle competenze di base inerenti i percorsi triennali sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale, definiti dalla Conferenza Stato-Regioni nella seduta del 15 gennaio 2004,
- gli standard professionali che la stessa Conferenza ha proposto il 23 maggio 2006,
- gli standard della normativa relativa all’obbligo di istruzione come definito dal decreto ministeriale del 22 agosto 2007 in attuazione dell’art. 1, comma 622, della legge 296706.

Nell’ambito dei criteri già presentati nella prima parte che precisano la natura terminale e non metodologica degli standard e la differenza tra standard professionali e standard formativi, a fronte della varietà dei criteri e delle scelte metodologiche che sottostanno ai documenti sopra indicati, pare urgente un lavoro di ridefinizione degli stessi alla luce di una metodologia omogenea.

È per questo motivo che vengono elaborate la mappa delle competenze e le relative rubriche, che consentono di dare univocità e solidità agli standard formativi, così da sostenere in modo solido ed attendibile la fase della certificazione.

Il repertorio delle competenze, in base all’attuale normativa, risulta composto da quattro elementi:

- competenze di base degli assi culturali
- competenze chiave di cittadinanza
- competenze professionali
- altre competenze che risultino significative ed indispensabili.

Repertorio delle competenze

Competenze di base degli assi culturali	Asse dei linguaggi	<p>Padronanza della lingua italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; • Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; • Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi <p>Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi</p> <p>Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario</p> <p>Utilizzare e produrre testi multimediali.</p>
	Asse matematico	<p>Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica</p> <p>Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni.</p> <p>Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi</p> <p>Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.</p>
	Asse scientifico-tecnologico	<p>Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni, come approccio al processo di conoscenza della realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità</p> <p>Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza</p> <p>Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti e delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.</p>
	Asse storico-sociale	<p>Comprendere il presente, cogliendo il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.</p> <p>Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente</p> <p>Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.</p>

Competenze chiave di cittadinanza	Progettare Comunicare Collaborare e partecipare Agire in modo autonomo e responsabile Risolvere problemi Individuare collegamenti e relazioni Acquisire ed interpretare l'informazione
Competenze professionali	Sono competenze che indicano padronanze specifiche riferite alla famiglia ed alla figura professionale di riferimento. Esse reggono verbi d'azione del tipo: Interpretare... Realizzare... Gestire... Preparare... Assicurare...
Altre competenze	Sono competenze degli assi culturali che non sono indicate in quelle dell'obbligo di istruzione. Ad esempio: Diagnosticare le proprie capacità e risorse Comprendere e valutare la natura e la portata di affermazioni, giudizi, opinioni Fornire interventi di primo soccorso

Circa le competenze professionali, occorre garantire:

- la scelta di centrare il fuoco della programmazione sulla figura del tecnico entro cui si specifica quella del qualificato;
- la scelta della polivalenza che si specifica nella presenza di un ambito di competenze comuni a tutte le figure dell'area professionale, un ambito specifico per i tecnici e di ambiti che seguono le diverse curvature professionali per le qualifiche previste.

In tal modo è possibile delineare l'elenco delle competenze mirate per ciascuna figura così da garantire

- Il carattere culturale dell'area professionale che ne definisce anche il fattore di accomunamento (principio della polivalenza formativa)
- la struttura di filiera del percorso e quindi la progressività degli apprendimenti che disegnano un cammino di crescita verso gradi ulteriori di professionalità.

Si propone la scelta relativa alla *mappa delle competenze* per i percorsi di IFP, prendendola dalle Indicazioni regionali della Liguria di cui si propone il caso dell'area professionale meccanica.

TECNICO MECCANICO

Competenze essenziali

a) comuni a tutti i percorsi

- Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa
- Leggere, comprendere, interpretare e produrre testi scritti
- Comprendere e valutare la natura e la portata di affermazioni, giudizi, opinioni
- Cogliere il nesso storico tra il presente ed il passato
- Partecipare alla vita sociale nella consapevolezza dei propri diritti e doveri di cittadino
- Conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro
- Gestire gli atti amministrativi fondamentali della vita quotidiana e professionale
- Applicare strumenti matematici e logici alla rappresentazione ed alla soluzione di problemi
- Comprendere la realtà naturale tramite osservazione, studio e applicazione di procedure appropriate
- Riconoscere leggi e principi che spiegano i processi tecnologici
- Gestire informazioni utilizzando strumenti informatici
- Adottare comportamenti preventivi a tutela della salute e della sicurezza propria e altrui
- Diagnosticare le proprie capacità e risorse, elaborare un progetto personale di vita ed impegnarsi attivamente
- Lavorare in modo cooperativo
- Avere cura del proprio corpo e praticare il moto e lo sport
- Coltivare sensibilità estetiche ed espressive di tipo artistico

b) comuni ai percorsi dell'area professionale meccanica

- Redigere e interpretare disegni meccanici, schede tecniche e cicli di lavoro per l'attuazione del processo produttivo
- Riconoscere materiali e scegliere strumenti adeguati al lavoro da eseguire
- Utilizzare appropriate procedure e attrezzature per la realizzazione di lavorazioni di aggiustaggio e assemblaggio al banco.
- Costruire e/o assemblare particolari e complessivi meccanici utilizzando macchine utensili tradizionali (trapano, tornio, fresatrice, rettificatrice)
- Realizzare giunti saldati tramite il processo di saldatura elettrica
- Applicare le tecniche di misura, di controllo e recupero delle anomalie
- Realizzare il processo di manutenzione preventiva delle macchine e delle attrezzature
- Utilizzare pacchetti informatici applicati al processo meccanico

c) proprie del quarto anno di diploma

- *Collaborare nella fase progettuale, anche utilizzando sistemi CAD, osservando ed applicando le regole della progettazione meccanica.*
- *Gestire la fase esecutiva, programmazione, esecuzione, controllo, monitorando la qualità del prodotto*
- *Programmare ed eseguire una corretta manutenzione ordinaria delle varie attrezzature e macchine come previsto dal sistema qualità*
- *Supportare la gestione budget (acquisti dei prelaborati e costi dei prodotti realizzati)*
- *Collaborare con la gestione marketing (supporto tecnico e relazioni con i clienti).*

Competenze delle figure professionali di indirizzo della qualifica triennale

COSTRUTTORE SU MACCHINE UTENSILI A CONTROLLO NUMERICO

- Interpretare documenti tecnici per le lavorazioni alle macchine utensili tradizionali e a controllo numerico
- Utilizzare un software CAD per la realizzazione di disegni di particolari quotati da lavorare alle macchine utensili tradizionali e a controllo numerico
- Interpretare e redigere un programma per le lavorazioni su Torni e Centri di lavoro a controllo numerico
- Utilizzare un software di programmazione automatica CAM per la programmazione di macchine utensili a controllo numerico
- Realizzare particolari e/o complessivi utilizzando Torni e Centri di lavoro a controllo numerico, effettuando controlli e misurazioni
- Eseguire il collaudo puntuale e statistico dei particolari meccanici realizzati, anche con l'utilizzo di macchine di misura computerizzate

MONTATORE DI SISTEMI AUTOMATIZZATI

- Interpretare schemi e altri documenti tecnici per lo smontaggio / montaggio di sistemi con componentistica meccanica, elettrica e oleopneumatica
- Realizzare semplici impianti di automazione in logica pneumatica, elettropneumatica e oleodinamica sulla base di uno schema funzionale assegnato
- Redigere la distinta base e provvedere ai particolari necessari per il montaggio del sistema
- Montare e adeguare particolari gruppi meccanici, elettropneumatici e oleodinamici
- Valutare il funzionamento delle attrezzature / strumenti e utilizzare appropriate procedure per il montaggio / assemblaggio
- Applicare le tecniche di collaudo per valutare la conformità / efficienza del sistema assemblato

SALDOCARPENTIERE

- Interpretare documenti tecnici specifici per le lavorazioni di saldocarpenteria
- Eseguire lavorazioni su lamiera con l'utilizzo di macchine da taglio, trancitura, scantonatura, piegatura e profilatura
- Interpretare e redigere un programma per le lavorazioni su macchine a controllo numerico per la lavorazione lamiera
- Realizzare giunzioni mediante saldatura, rivettatura, chiodatura e bullonatura dei singoli elementi strutturali, sulla base di disegni complessivi
- Utilizzare correttamente macchine e procedure per le diverse tipologie di saldatura
- Effettuare controlli e misurazioni sui prodotti realizzati valutando il rispetto delle specifiche costruttive

SERRAMENTISTA

- Interpretare documenti tecnici per la costruzione e il montaggio di serramenti
- Rilevare misure costruttive in cantiere
- Costruire serramenti in ferro, in alluminio e in plastica secondo specifiche assegnate, utilizzando macchinari e attrezzature appropriati
- Interpretare e redigere un programma per l'utilizzo delle macchine da taglio dei profili dei serramenti
- Realizzare il montaggio dei serramenti completi di accessori e verniciati, pronti per la posa in opera
- Effettuare controlli e misurazioni sui prodotti realizzati valutando il rispetto delle specifiche costruttive
- Realizzare il corretto montaggio in opera e il collaudo dei prodotti realizzati

2.1.2 Seconda tappa: Elaborazione di una rubrica per ciascuna delle competenze previste nella mappa

A questo punto occorre delineare la *struttura della competenza* per poter procedere alla sua valutazione, definita mediante i legami che intercorrono tra i fattori in gioco.

La competenza presenta una struttura a tre componenti:

- essa prevede *indicatori* ovvero evidenze concrete – sotto forma di compiti reali – che sono considerate necessarie e sufficienti al fine di poter procedere alla valutazione della competenza stessa;
- inoltre prevede *livelli di padronanza* specificati lungo un gradiente positivo di fattori quali la comprensione del compito, l'autonomia, la responsabilità, l'affidabilità, l'apporto personale;
- infine prevede un elenco di *conoscenze ed abilità* che sono necessariamente mobilitate nell'esecuzione del compito e che quindi risultano connesse alla competenza stessa.

Tenuto conto della struttura della competenza così delineata per indicatori, livelli e conoscenze/abilità, è ora possibile procedere alla elaborazione delle rubriche adottando la stessa struttura di legami tra i fattori considerati.

La *rubrica della competenza* è lo strumento che consente di delineare tali relazioni ed è un punto di riferimento utile per la progettazione delle attività formative (strutturate per UdA) e per la valutazione delle competenze una volta che sono state svolte tutte le esperienze previste sotto forma di unità di apprendimento di varia natura. Essa consente pertanto, sulla scorta delle esperienze formative degli allievi, adeguatamente documentate e valutate, di procedere inoltre alla certificazione, un'azione sempre più rilevante nei sistemi educativi così come sono stati definiti in sede europea e nazionale.

Uno dei momenti di snodo fondamentali che motiva la rubrica consiste nel favorire il perseguimento della necessaria integrazione tra saperi e competenze; queste ultime non rappresentano semplicemente un saper fare, ma un saper agire e reagire che conferisce senso autentico e motivante alle cose apprese ed utilizzate purché siano riconducibili a sé ed utilizzabili nei vari campi in cui i saperi prendono vita e si concretizzano.

I saperi devono necessariamente concentrarsi su conoscenze ed abilità irrinunciabili, quelle che consentono di generare nuovo apprendimento e che vanno pertanto apprese in modo rigoroso.

Anche per questo motivo occorre rivolgere il sapere disciplinare al raggiungimento delle competenze così che il potenziale euristico del sapere stesso sia mobilitato ed acquisito dai destinatari. Solo in contesti reali, in cui l'allievo prende parte attiva e responsabile, avviene questo movimento che costituisce la dinamica propria, a carattere vitale, delle conoscenze e delle abilità.

La rubrica si presta quindi ad una duplice lettura: quella della competenza che mira alla certificazione e quella delle conoscenze e delle abilità che mira alla valutazione nella forma della notazione.

Si propone un esempio di rubrica delle competenze.

Rubrica della competenza

Competenza:				
Esempi:				
Fonti di legittimazione:				
Indicatori/Evidenze	Livelli di padronanza			
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE

Conoscenze	Abilità

Esempio di rubrica compilata (competenze di base degli assi culturali)

Competenza: Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo				
Esempi: laboratorio di lettura				
Fonti di legittimazione: Regolamento obbligo di istruzione – assi culturali				
Livelli di padronanza				
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Leggere individualmente con interesse i testi scritti di vario genere letterario e comprendere i significati del messaggio	<i>È attento solo ai testi brevi di contenuto semplice e stimolante, di cui coglie il messaggio più evidente confondendo spesso descrizioni e valutazioni</i>	Sa riconoscere il significato di testi selezionati per interesse e coinvolgimento personale identificando le informazioni fattuali, i comandi ed i giudizi	Sa cogliere il significato, il genere ed identifica l'autore di testi anche letterari; distingue immediatamente e senza difficoltà le valutazioni e le descrizioni	Comprende e interpreta una varietà di testi di varia tipologia mostrando interesse ad una varia letteratura e sapendo collocare i testi in rapporto al genere, al periodo ed all'autore; pone in atto strategie di comprensione diversificate
Comprende i testi scritti sapendo cogliere il significato anche in relazione con il contesto, il periodo storico, il genere letterario e l'autore	<i>Coglie con difficoltà il significato dei testi letterari proposti mostrando poco interesse personale</i>	Riconosce il significato elementare dei vari testi letterari indicando in modo essenziale il contesto, il genere, il periodo e l'autore	Riconosce testi di epoche e autori diversi appartenenti alla produzione letteraria italiana e straniera, cogliendone i significati più rilevanti	Interpreta, commenta e confronta testi di contesti, epoche e autori diversi appartenenti alla produzione letteraria italiana e straniera sapendo esprimere una riflessione pertinente e comparativa
Leggere in pubblico i testi utilizzando tecniche di lettura espressiva, analitica e sintetica	<i>Legge testi semplici utilizzando una comunicazione piatta ed incolore</i>	Legge testi semplici utilizzando una tecnica analitica, sintetica ed espressiva idonea sia pure essenziale	Sa utilizzare varie tecniche di lettura e sa scegliere quella più idonea in rapporto al genere di testo letterario da interpretare, analizzare e sintetizzare	Sa variare le diverse strategie di lettura – analitica, sintetica, espressiva - ed interpreta il testo con una notevole capacità di immedesimazione e coinvolgimento degli interlocutori

(la terza è un'azione che conduce ad una performance dotata di rilevanza - prodotto)

Conoscenze	Abilità e capacità
<p>Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi Principali connettivi logici Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi Tecniche di lettura analitica e sintetica Tecniche di lettura espressiva Denotazione e connotazione Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere</p>	<p>Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi Applicare strategie diverse di lettura Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario</p>

Esempio di rubrica compilata (competenze chiave di cittadinanza)

Competenza: Risolvere problemi				
Livelli di padronanza				
	1 PARZIALE	2 BASILARE	3 ADEGUATO	4 ECCELLENTE
Indicatori/Evidenze Sa affrontare una situazione problematica e coinvolgersi in un'azione	Riconosce a fatica una situazione problematica, solo se coinvolto personalmente la mette in relazione con le proprie capacità e i propri scopi	Identifica la situazione problematica e ne definisce in modo semplice i principali obiettivi, i risultati attesi e gli ambiti di azione	Identifica la situazione problematica, ne definisce con precisione obiettivi risultati e ambiti di azione e ipotizza strategie di azione per la soluzione	Identifica la situazione problematica, ne definisce in dettaglio, delega azioni e responsabilità assumendo se necessario ruolo di coordinamento e utilizza tecniche e strategie di soluzione

(conoscenze e abilità non sono indicate per le competenze di cittadinanza perché queste vengono mobilitate in molti ambiti con vari legami con i saperi)

Competenza: Avere cura delle relazioni di front – office con clienti, fornitori e altri soggetti durante l'attività professionale				
Esempi: richieste d'appuntamenti, rapporti con fornitori (resi, ordinazioni, ricezione merce...), interfaccia clienti, richiesta di fatture,				
Fonti di legittimazione: Linee guida dell'Area Professionale Servizi all'Impresa per l'elaborazione dei piani formativi anno formativo 2004/2005				
Livelli di padronanza				
	1	2	3	4
	PARZIALE	BASILARE	ADEGUATO	ECCELLENTE
Indicatori/Evidenze				
Nelle relazioni di front-office ascoltare, comprendere e definire in modo attento e continuo il fabbisogno degli interlocutori	<i>Evidenza difficoltà nell'utilizzare un ascolto attivo, giungendo così alla comprensione dei bisogni del cliente in modo faticoso e dispendioso (si fa ripetere più volte le richieste, fa altre cose mentre ascolta il cliente, distoglie l'attenzione ...).</i>	Ascolta e riconosce immediatamente i bisogni più semplici e routinari dei clienti (prendere appuntamenti, richieste di documenti operativi standard rispetto a procedure routinarie ...).	Ascolta in modo attento il cliente e per ottenere una piena comprensione delle sue esigenze, pone domande interlocutorie atte a sondare anche gli aspetti meno operativi e più complessi delle questioni presentate.	Attua un ascolto attivo del cliente per effettuare una rilevazione consapevole delle sue esigenze, implementando azioni di ricerca di informazioni collaterali alla relazione diretta con il cliente, così da avere una visione completa dei suoi bisogni.
Fornire risposte coerenti e soddisfacenti del fabbisogno dei clienti anche in situazioni inedite	<i>Eroga risposte al cliente in modo meccanico e automatico, evidenziando difficoltà in situazioni più complesse in cui questo non è possibile.</i>	Fornisce in modo immediato e soddisfacente le risposte legate a routine standardizzate e ordinarie.	Dà al cliente risposte corrette anche legate ad ambiti diversi dall'ordinarietà, soddisfacendo aspetti non solo operativi del bisogno in un contesto di visione sistemica dell'azienda e della sua organizzazione..	Individua in modo autonomo e consapevole le risposte, o gli interlocutori adatti a fornirle, che rientrano nella sua attività professionale, individuandone le priorità in una visione sistemica.
Utilizzare uno stile comunicativo corretto e in linea con le esigenze e le caratteristiche del cliente, mantenendo un dialogo continuo e diversificato in base al cliente e al contesto	<i>Interagisce con gli individui attivando una comunicazione frammentaria, non continua e talvolta non in linea con il contesto e il cliente.</i>	Stabilisce con gli interlocutori un dialogo efficace finalizzato al raggiungimento degli obiettivi più contingenti e operativi.	Comunica in modo chiaro e trasparente con le diverse tipologie di clienti, adeguando lo stile comunicativo alla situazione e stabilendo relazioni di feedback.	Attiva uno stile comunicativo assertivo in grado di mantenere un dialogo continuo, efficace e flessibile alle esigenze del contesto e degli interlocutori.

Conoscenze	Abilità e capacità
<p>Documenti della compravendita Tecniche di archiviazione, Internet, Pacchetto Office e dedicati Ruoli, funzioni e sistema informativo aziendale Lessico specifico Elementi di psicologia applicata al gruppo e al singolo</p>	<p>Leggere ed interpretare i documenti (fatture, documenti di trasporto) Utilizzare tecniche di archiviazione, Internet, e-mail, funzioni avanzate di Excel, Access, pacchetti dedicati Rispettare i tempi e le procedure della comunicazione interna Applicare il lessico specifico nella comunicazione e nella redazione dei testi scritti Lavorare in team e gestire situazioni inedite</p>

2.1.3 Terza tappa: Elaborazione della metodologia di valutazione dell'Unità di apprendimento (UdA)

La rubrica delle competenze per così dire “attende” la persona alla fine del percorso formativo o comunque ad un punto rilevante dello stesso: le competenze infatti non sono fenomeni sommativi che procedono per assemblamento di pezzi, ma *emergono* nella persona nei momenti chiave del suo percorso formativo a seguito della dimostrazione di padronanza, e quindi come consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità rafforzate dal giudizio delle persone coinvolte nel processo valutativo.

Nella fase di costruzione, il percorso è composto da azioni formative sistematiche, significative e progettuali che consentono alla persona di “fare esperienza” di soluzione di problemi sulla base di compiti reali, i più importanti dei quali presentano una natura necessariamente interdisciplinare. Si tratta di unità di apprendimento che, mirando a competenze traguardo (che normalmente sono soddisfatte da più unità di apprendimento secondo l'elenco degli indicatori previsti dalla rubrica), sollecitano gli allievi a realizzare prodotti ben definiti, perseguono finalità formative e mettono in gioco conoscenze ed abilità una parte delle quali sono da acquisire lungo il percorso.

Il riferimento concreto per la valutazione delle competenze è costituito dall'*unità di apprendimento*. Il primo passo per elaborare la metodologia di valutazione delle unità di apprendimento consiste nell'identificazione dei fattori della valutazione.

Se è vero che tutte le attività formative debbono tradursi il più possibile in esperienze che consentano di mobilitare le risorse ed i talenti degli allievi in situazioni stimolanti e sfidanti, mobilitando ad un tempo la loro intelligenza logico-cognitiva, affettiva e relazionale, concreta, solo una parte di queste richiede di essere svolta secondo un approccio di formazione e valutazione autentica e quindi con un apparato metodologici impegnativo: si tratta delle UdA significative e interdisciplinari, che possiedono un valore chiave nel percorso di apprendimento.

Tutte le altre attività possono essere svolte secondo un approccio più tradizionale, e con una metodologia valutativa più intuitiva e “morbida” (Plessi 2004, 92). Ciò in forza del fatto che il formatore è una figura professionale dotata a sua volta di competenza e di sensibilità che applica in buona parte del suo lavoro assumendosi la responsabilità di ciò che fa, salvo documentare la propria attività in forma adeguata.

La valutazione *dell'unità di apprendimento significativa e interdisciplinare*, mirante ad uno o più prodotti, deve comprendere i seguenti tre fattori, come indicato dalla tavola successiva:

- la *performance* (o le performance se sono più di una, come auspicabile, visto che è utile che vi sia, accanto al *prodotto* vero e proprio, un *glossario* dei termini e delle espressioni più importanti, anche in lingua inglese, ed una *rela-*

- zione/presentazione* che spieghi il percorso, i problemi affrontati e gli esiti) che rappresenta l'elemento visibile e manifesto della competenza,
- il *processo* di mobilitazione delle risorse, che porta la persona ad un comportamento competente sapendo comprendere il compito, definire una strategia e seguirla, fronteggiare situazioni critiche e giungere ad un risultato attendibile,
 - la *riflessione sull'azione svolta* da parte dell'allievo, tramite la quale egli pone in luce le capacità comunicative ed espressive, la capacità di astrazione, di collegamento, di spiegazione.

Fuochi e criteri di valutazione dell'unità di apprendimento significativa e interdisciplinare

Fuochi della valutazione		
Il prodotto	Il processo	La riflessione
Funzionalità	Comprensione del compito	Capacità comunicative ed espressive
Completezza	Progettazione e procedura di lavoro	Uso del linguaggio tecnico – professionale
Correttezza	Organizzazione	Capacità logiche e critiche
Sicurezza	Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	Capacità di utilizzare conoscenze acquisite
Aspetti estetici	Ricerca e gestione delle informazioni	Capacità di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici sottostanti al lavoro svolto
Rispetto dei tempi	Relazione con i formatori e le altre figure adulte	Capacità di collegare le conoscenze nell'argomentazione
Ordine dell'ambiente di lavoro e smaltimento dei rifiuti	Collaborazione con i compagni	Capacità di approfondire sotto vari profili gli argomenti
Documentazione	Superamento delle crisi	Imparare ad imparare
Presentazione	Creatività	Autovalutazione
	Valutazione	Capitalizzazione delle acquisizioni

È necessaria inoltre una autovalutazione da parte dell'allievo stesso che in tal modo si esprime sulla sua azione utilizzando criteri concordati in partenza con i formatori.

Inoltre, quando la performance viene svolta e proposta in un contesto esterno a quello dell'organismo formativo, occorre prevedere la presenza di una *valutazione svolta da parte dei rappresentanti dell'organizzazione coinvolta* (impresa, ente, associazione...) che, nel ruolo di veri e propri "giudici" terzi rispetto all'allievo ed ai

suoi docenti, svolgono in tal modo anche una funzione di validazione circa gli apprendimenti evidenziati dall'allievo.

La loro attenzione si concentra non solo sull'applicazione nel contesto reale delle conoscenze ed abilità acquisite dagli allievi nell'ambito del percorso fino a quel punto svolto (aspetto applicativo) e nel rispetto delle regole organizzative (comportamento organizzativo), ma comprende pure l'acquisizione di nuovi saperi e competenze (aspetto formativo) e la crescita in merito alla disposizione umana adeguata alle esigenze della professione di riferimento (identità professionale).

Occorre ora elaborare gli *strumenti* tipo per la valutazione dei tre fattori previsti relativi all'unità di apprendimento (performance, processo, riflessione) oltre alla valutazione svolta da parte dei "giudici" terzi.

Gli strumenti per la valutazione sono tre, così specificati per oggetti e fuochi di osservazione:

	STRUMENTI	OGGETTI E FUOCHI DI OSSERVAZIONE
1	Griglia di valutazione dei prodotti (performance)	L'oggetto dell'osservazione è costituito dal prodotto nelle sue varie forme – materiale, cartaceo, relazionale – come pure dell'ambiente in cui si è svolto il lavoro. Si consiglia di accompagnare ogni prodotto con un glossario meglio se bilingue.
2	Griglia di valutazione dei processi di lavoro	La griglia presuppone che durante il processo di lavoro il formatore osservi sistematicamente la condotta dell'allievo, focalizzandosi sui fattori di comprensione, relazione, ricerca e soluzione dei problemi
3	Griglia di valutazione dei contenuti della riflessione	Lo strumento si riferisce ai due momenti di riflessione in cui l'allievo è impegnato: <ul style="list-style-type: none"> - la presentazione del proprio lavoro entro il portfolio - il colloquio in cui espone il proprio lavoro nei confronti del formatore e della classe (il colloquio deve essere una modalità sistematica di lavoro in grado di instaurare uno stile di riflessione degli allievi circa le proprie esperienze). Nel caso in cui il prodotto venga presentato entro un evento pubblico, occorre valorizzare anche questa esperienza di riflessione. L'attenzione del formatore verte sulle valenze educative, culturali e professionali dell'azione svolta espresse in forma sistematica (es.: power point) o narrativa da parte dell'allievo.

Una nota importante: per ogni esperienza attiva svolta dall'allievo si utilizza il termine "*lavoro*" nel senso ampio ovvero come un impegno razionale, strutturato ed orientato ad uno scopo ben definito. In tal senso, si vuole intendere il *lavoro dell'allievo*.

Griglia di valutazione del prodotto (performance)

Allievo _____

Corso _____ Classe _____

UdA _____

Prodotto valutato _____

CRITERI	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE		VOTO
Funzionalità	1-4	Il prodotto è gravemente carente tanto da comprometterne la funzionalità	<input type="text"/>
	5-8	Il prodotto presenta lacune che ne rendono incerta la funzionalità	
	6-12	Il prodotto presenta una funzionalità minima	
	13-16	Il prodotto è funzionale secondo i parametri di accettabilità piena	
	17-20	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della funzionalità	
Completezza	1-2	Il prodotto è gravemente incompleto	<input type="text"/>
	3-4	Il prodotto presenta lacune circa la completezza	
	5-6	Il prodotto si presenta completo in modo essenziale	
	7-8	Il prodotto è completo secondo i parametri di accettabilità piena	
	9-10	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della completezza	
Correttezza	1-2	L'esecuzione del prodotto presenta gravi lacune dal punto di vista della correttezza dell'esecuzione	<input type="text"/>
	3-4	Il prodotto presenta lacune relativamente alla correttezza dell'esecuzione	
	5-6	Il prodotto è eseguito in modo sufficientemente corretto	
	7-8	Il prodotto è eseguito correttamente secondo i parametri di accettabilità	
	9-10	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della corretta esecuzione	
Sicurezza	1-2	Il prodotto è eseguito senza alcuna attenzione ai fattori di sicurezza	<input type="text"/>
	3-4	Nell'esecuzione del prodotto si nota una insufficiente attenzione ai fattori di sicurezza	
	5-6	Il prodotto indica un'accettabile attenzione alla sicurezza	
	7-8	Il prodotto è eseguito correttamente secondo i parametri della sicurezza	
	9-10	L'attenzione alla sicurezza nell'esecuzione è eccellente	

Aspetti estetici	1-2	L'esecuzione del prodotto rivela nessuna attenzione agli aspetti estetici	<input type="checkbox"/>
	3-4	Il prodotto presenta lacune dal punto di vista estetico	
	5-6	L'estetica del prodotto è accettabile	
	7-8	L'estetica del prodotto è soddisfacente	
	9-10	L'estetica del prodotto è eccellente	
Rispetto dei tempi	1-2	I tempi di esecuzione non sono stati assolutamente rispettati	<input type="checkbox"/>
	3-4	I tempi di esecuzione sono stati eccessivi	
	5-6	Il prodotto è stato eseguito appena entro il limite	
	7-8	I tempi sono stati ampiamente rispettati	
	9-10	I tempi sono stati ampiamente rispettati ed inoltre l'allievo ha fornito una prestazione eccellente	
Ordine dell'ambiente di lavoro e smaltimento dei rifiuti	1-2	L'ambiente di lavoro è decisamente disordinato ed i rifiuti sono tuttora sul posto	<input type="checkbox"/>
	3-4	L'ambiente di lavoro è disordinato ed i rifiuti non sono stati del tutto smaltiti	
	5-6	La cura dell'ambiente di lavoro e lo smaltimento dei rifiuti sono accettabili	
	7-8	Ambiente e trattamento dei rifiuti sono gestiti in modo soddisfacente	
	9-10	Ambiente e trattamento dei rifiuti sono gestiti in modo eccellente	
Documentazione	1-2	La documentazione è assente o gravemente carente	<input type="checkbox"/>
	3-4	La documentazione è incompleta	
	5-6	La documentazione è essenziale	
	7-8	La documentazione è accettabile	
	9-10	La documentazione è eccellente	
Presentazione	1-2	La presentazione del prodotto è gravemente lacunosa	<input type="checkbox"/>
	3-4	La presentazione del prodotto è incompleta	
	5-6	La presentazione del prodotto è essenziale	
	7-8	La presentazione del prodotto è soddisfacente	
	9-10	La presentazione del prodotto è eccellente	

Voto complessivo (in centesimi)	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

L'équipe _____

Data _____

Griglia di valutazione dei processi di lavoro

Allievo _____

Corso _____ Classe _____

UdA _____

Prodotto valutato _____

CRITERI	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE		VOTO
Comprensione del compito	1-2	L'allievo mostra di non aver affatto compreso il compito	<input type="text"/>
	3-4	L'allievo mostra di aver compreso il compito in modo lacunoso	
	5-6	L'allievo ha compreso il compito in modo essenziale	
	7-8	L'allievo ha compreso il compito in forma accettabile	
	9-10	L'allievo ha compreso il compito in tutte le sue problematiche	
Progettazione e procedura di lavoro	1-2	L'allievo si è posto all'opera senza alcuna idea progettuale e con procedure inadeguate	<input type="text"/>
	3-4	L'esecuzione rivela una progettazione lacunosa e carenze nelle procedure	
	5-6	Il progetto di lavoro è essenziale e le procedure minimali	
	7-8	Progetto e procedure di lavoro rispettano i parametri posti	
	9-10	La progettazione e le procedure sono sviluppate in modo eccellente	
Organizzazione	1-2	Nel processo di lavoro l'allievo è disorganizzato	<input type="text"/>
	3-4	Il processo di lavoro è lacunoso sul piano organizzativo	
	5-6	L'organizzazione del lavoro è essenziale	
	7-8	L'allievo opera con un'organizzazione accettabile	
	9-10	L'organizzazione nel processo di lavoro è eccellente	
Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	1-2	L'allievo utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato	<input type="text"/>
	3-4	L'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie rivela lacune	
	5-6	L'allievo gestisce strumenti e tecnologie in modo minimamente corretto	
	7-8	L'allievo gestisce strumenti e tecnologie in modo conforme ai parametri	
	9-10	L'utilizzo di strumenti e tecnologie avviene in modo eccellente	

Ricerca e gestione delle informazioni	1-2	L'allievo non ricerca le informazioni oppure si muove senza alcun metodo	<input type="checkbox"/>
	3-4	La ricerca e la gestione delle informazioni vengono svolte in modo lacunoso	
	5-6	L'allievo ricerca le informazioni essenziali e le gestisce in maniera appena adeguata	
	7-8	La ricerca e la gestione delle informazioni corrispondono ai parametri richiesti	
	9-10	Ricerca e gestione delle informazioni vengono svolte in modo eccellente	
Relazione con i formatori e le altre figure adulte	1-2	L'allievo non si relaziona affatto in modo corretto con gli adulti	<input type="checkbox"/>
	3-4	L'allievo presenta lacune nella cura delle relazioni con gli adulti	
	5-6	Nelle relazioni con gli adulti l'allievo manifesta una correttezza essenziale	
	7-8	L'allievo si relaziona con gli adulti adottando un comportamento pienamente corretto	
	9-10	L'allievo entra in relazione con gli adulti con uno stile aperto e costruttivo	
Collaborazione con i compagni	1-2	L'allievo si sottrae alla collaborazione con i compagni oppure agisce in modo da disturbare gravemente il lavoro	<input type="checkbox"/>
	3-4	L'allievo presenta problemi di relazione con i compagni che limitano la cooperazione	
	5-6	L'allievo collabora con i compagni svolgendo compiti essenziali e con uno stile minimale	
	7-8	L'allievo dimostra una capacità soddisfacente di collaborazione con i compagni	
	9-10	L'allievo è molto attivo nella collaborazione e si impegna a far sì che il gruppo raggiunga il risultato nel modo migliore possibile	
Superamento delle crisi	1-2	L'allievo di fronte alle crisi si demoralizza e non procede oltre	<input type="checkbox"/>
	3-4	Nei confronti delle crisi l'allievo entra in confusione e chiede aiuto agli altri delegando a loro la risposta	
	5-6	Nei confronti delle crisi l'allievo mette in atto una tattica che mira al superamento minimale delle difficoltà	
	7-8	L'allievo è in grado di affrontare le crisi con una strategia di richiesta di aiuto e di intervento attivo	
	9-10	L'allievo si trova a suo agio di fronte alle crisi ed è in grado di scegliere tra più strategie quella più adeguata e stimolante dal punto di vista degli apprendimenti	
Creatività	1-2	L'allievo non esprime nel processo di lavoro alcun elemento di creatività	<input type="checkbox"/>
	3-4	L'allievo svolge il suo lavoro in modo meccanico con rari spunti creativi	
	5-6	L'allievo manifesta talvolta spunti creativi nel processo di lavoro	
	7-8	L'allievo è in grado di adottare soluzioni creative soddisfacenti nel processo di lavoro	
	9-10	L'allievo possiede la capacità di innovare in modo personale il processo di lavoro rivelando spiccate doti creative	

Valutazione	1-2	L'allievo non procede ad alcuna valutazione del suo lavoro	<input type="checkbox"/>
	3-4	La valutazione del lavoro avviene in modo lacunoso	
	5-6	L'allievo svolge in maniera minimale la valutazione del suo lavoro e gli interventi di correzione	
	7-8	L'allievo è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni	
	9-10	L'allievo dimostra di procedere con una costante attenzione valutativa del proprio lavoro e mira al suo miglioramento continuativo	

Voto complessivo (in centesimi)	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

L'équipe _____

Data _____

Griglia di valutazione della riflessione sull'esperienza

Allievo _____

Corso _____ Classe _____

UdA _____

Prodotto valutato _____

CRITERI	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE		VOTO
Capacità comunicative ed espressive	1-2	L'allievo è gravemente impacciato nella comunicazione	<input type="text"/>
	3-4	L'allievo comunica utilizzando un lessico povero e termini operativi	
	5-6	L'allievo comunica utilizzando un lessico essenziale e mirando ad una comunicazione minimale	
	7-8	L'allievo mostra una capacità comunicativa ed espressiva adeguata al compito da rappresentare	
	9-10	Manifesta un'eccellente capacità comunicativa ed espressiva	
Uso del linguaggio tecnico – professionale	1-2	L'allievo non possiede un lessico tecnico-professionale	<input type="text"/>
	3-4	Presenta lacune nel linguaggio tecnico-professionale	
	5-6	Mostra di possedere un minimo lessico tecnico-professionale	
	7-8	La padronanza del linguaggio tecnico-professionale da parte dell'allievo è soddisfacente	
Capacità logiche e critiche	1-2	L'allievo parla del proprio lavoro in forma pratica senza mostrare di coglierne le dimensioni logiche e critiche	<input type="text"/>
	3-4	L'allievo presenta una logica operativa e indica solo preferenze emotive (mi piace, non mi piace)	
	5-6	L'allievo coglie gli aspetti logici essenziali e mostra un certo senso critico	
	7-8	L'allievo mostra di cogliere appieno la struttura logica del processo di lavoro svolto che affronta in modo critico	
	9-10	L'allievo è dotato di capacità logiche e critiche eccellenti	
Capacità di utilizzare conoscenze acquisite	1-2	Non è in grado di far tesoro delle conoscenze acquisite	<input type="text"/>
	3-4	Mostra scarsa attitudine ad utilizzare, nella riflessione, le conoscenze acquisite	
	5-6	Utilizza nella riflessione conoscenze essenziali	
	7-8	Utilizza nella riflessione in modo pertinente le conoscenze acquisite	
	9-10	Presenta un'eccellente capacità di utilizzo delle conoscenze acquisite	

Capacità di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici sottostanti al lavoro svolto	1-2	Non coglie i processi sottostanti al lavoro svolto	<input type="checkbox"/>
	3-4	Individua in modo lacunoso i processi sottostanti il lavoro svolto	
	5-6	Coglie i processi culturali, scientifici e tecnologici essenziali che sottostanno al lavoro svolto	
	7-8	È in grado di cogliere in modo soddisfacente i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	
	9-10	È dotato di una capacità eccellente di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	
Capacità di collegare le conoscenze nell'argomentazione	1-2	Non collega le conoscenze nell'argomentazione	<input type="checkbox"/>
	3-4	Collega con fatica e lacune le conoscenze nell'argomentazione	
	5-6	Mette in atto collegamenti essenziali tra le conoscenze possedute	
	7-8	È in grado di collegare in modo soddisfacente le conoscenze possedute	
	9-10	Presenta un'eccellente capacità di collegamento delle conoscenze possedute	
Capacità di approfondire sotto vari profili gli argomenti	1-2	Non approfondisce gli argomenti che espone in modo piatto	<input type="checkbox"/>
	3-4	Tenta di approfondire gli argomenti mostrando lacune	
	5-6	Approfondisce gli argomenti più evidenti e facili	
	7-8	È in grado di approfondire tutti gli argomenti rilevanti dell'azione svolta	
	9-10	Possiede una capacità eccellente di approfondimento degli argomenti che riguardano l'azione svolta	
Imparare ad imparare	1-2	Vive l'esperienza solo come un peso e non cura l'apprendimento	<input type="checkbox"/>
	3-4	Apprende dall'esperienza in modo lacunoso e con un metodo limitato	
	5-6	Mette in atto una strategia di apprendimento minimale rivolta ai fattori più semplici ed essenziali	
	7-8	È in grado di trarre dall'esperienza gli apprendimenti più importanti	
	9-10	Possiede una spiccata capacità di apprendimento sostenuta da un metodo efficace	
Autovalutazione	1-2	Non è in grado di esprimere una autovalutazione circa il proprio processo di lavoro	<input type="checkbox"/>
	3-4	Presenta un modo di autovalutazione centrato esclusivamente su aspetti pratici ed emotivi	
	5-6	Svolge una autovalutazione minimale che punta ai fattori essenziali del proprio lavoro	
	7-8	È in grado di autovalutarsi nel proprio lavoro secondo i vari parametri proposti elaborando anche indicazioni migliorative	
	9-10	Possiede una spiccata capacità di autovalutazione sapendo cogliere anche aspetti complessi, mettendo in atto una strategia di miglioramento	

Capitalizzazione delle acquisizioni	1-2	Non è in grado di “mettere da parte” gli apprendimenti acquisiti tramite l’esperienza che dimentica volentieri	<input type="checkbox"/>
	3-4	Tende a “chiudere il libro” dell’esperienza e ricorre solo saltuariamente ed in modo carente agli apprendimenti acquisiti	
	5-6	Sa mettere da parte i più essenziali apprendimenti acquisiti e vi ricorre quando necessario	
	7-8	Possiede la capacità di capitalizzare e valorizzare i più importanti apprendimenti acquisiti	
	9-10	È dotato di una capacità eccellente di capitalizzazione degli apprendimenti acquisiti tramite l’esperienza e continuamente vi ricorre per migliorare il proprio bagaglio di competenze	

Voto complessivo (in centesimi)	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

L'équipe _____

Data _____

Rubrica di autovalutazione

<i>Eccellente</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ho compreso con chiarezza il compito richiesto. Ho impostato il lavoro in modo preciso e razionale. Ho potuto valorizzare pienamente le mie conoscenze. Ho svolto il compito in modo pienamente autonomo. Ho completato il compito introducendo ulteriori elementi rispetto a quelli minimi. Ho collaborato intensamente con i compagni. Ho raggiunto buoni risultati.
<i>Adeguate</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ho compreso il compito richiesto Ho impostato il lavoro senza difficoltà Ho utilizzato le mie conoscenze Ho svolto il compito in modo autonomo Ho potuto collaborare positivamente con i compagni Ho completato il compito I risultati sono positivi
<i>Parziale</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ho fatto fatica a comprendere il compito Mi sono trovato in difficoltà nell'organizzare il lavoro Ho utilizzato un contenuto di conoscenza scarso Ho chiesto molte volte spiegazioni ed aiuti Ho contribuito poco al lavoro di gruppo con i compagni Ho completato solo parzialmente il compito Ho raggiunto parzialmente i risultati previsti

Segna le indicazioni che meglio identificano la tua preparazione

ECCELLENTE
 ADEGUATA
 PARZIALE

Valutazione da parte del tutor dell'alternanza

Per comprendere meglio questa modalità di valutazione occorre precisare il concetto di alternanza formativa che non è un sinonimo del solo stage, una delle possibili modalità in cui si manifesta tale strategia di apprendimento.

Si parla di alternanza formativa in senso proprio quando l'azione formativa origina da un'intesa più vasta che coinvolge l'organismo formativo e l'impresa sin dal momento della condivisione del profilo educativo culturale e professionale, della definizione del piano formativo, della individuazione delle strategie e delle modalità di apprendimento, dell'erogazione e della verifica degli esiti.

In questo senso, vi possono essere diversi oggetti di attività esterna all'aula: la visita aziendale, il laboratorio, lo stage orientativo, lo stage formativo, il project work, il tirocinio.

Tutte queste attività necessitano di una progettazione esplicita e rigorosa, ed inoltre di una *valutazione svolta da parte dei rappresentanti dell'organizzazione coinvolta* (impresa, ente, associazione...) che, nel ruolo di veri e propri "giudici" terzi rispetto all'allievo ed ai suoi docenti, svolgono in tal modo anche una funzione di validazione circa gli apprendimenti evidenziati dall'allievo.

La loro attenzione si concentra non solo sull'applicazione nel contesto reale delle conoscenze ed abilità acquisite dagli allievi nell'ambito del percorso fino a quel punto svolto (aspetto applicativo) e nel rispetto delle regole organizzative (comportamento organizzativo), ma comprende pure l'acquisizione di nuovi saperi e competenze (aspetto formativo) e la crescita in merito alla disposizione umana adeguata alle esigenze della professione di riferimento (identità professionale).

La valutazione svolta da parte del tutor aziendale delle attività realizzate dall'allievo in contesti reali di lavoro concorre quindi alla valutazione delle competenze nella loro dimensione di "saper agire" e non solo di saper fare.

La scheda che si propone indica due fuochi:

- 1) i comportamenti (rispetto delle regole e dei tempi, capacità relazionali, disponibilità ad apprendere, autonomia, responsabilità ed impegno) intesi come evidenza del sistema di significati, di valori e di impegni che la persona mette in atto nel contesto organizzativo esterno;
- 2) le competenze (comprensione, esecuzione, verifica e controllo, precisione, sicurezza, riflessione) intese non solo come "reazioni adeguate agli sti-

moli”, ma come padronanze nell’assumere responsabilità circa un ambito di compiti e problemi che sfidano la persona.

Le note possono servire anche per raccogliere giudizi, sollecitazioni e suggerimenti da parte dell’azienda circa il miglioramento dell’esperienza dell’alternanza formativa.

Valutazione Tutor Aziendale

NOME, COGNOME	
CLASSE, CORSO	
AZIENDA	
ATTIVITÀ	
PERIODO	

COMPORAMENTI	GIUDIZIO (insufficiente, sufficiente, discreto, buono)
RISPETTO DELLE REGOLE E DEI TEMPI	
CAPACITÀ RELAZIONALI	
DISPONIBILITÀ AD APPRENDERE	
AUTONOMIA, RESPONSABILITÀ ED IMPEGNO	
COMPETENZE	LIVELLO (basilare, adeguato, eccellente)
COMPRESIONE	
ESECUZIONE	
VERIFICA E CONTROLLO	
PRECISIONE	
SICUREZZA	
RIFLESSIONE	

NOTE	
------	--

Tutor _____ Data _____

2.2. Valutazione delle conoscenze e delle abilità

Anche la valutazione delle conoscenze e delle relative abilità si colloca entro lo stesso quadro pedagogico che abbiamo delineato a proposito delle competenze, che possiamo definire con la centralità del “saper agire”, e che si concretizza nelle seguenti attenzioni metodologiche:

- vanno distinti nello specifico campo di conoscenza (disciplina, asse culturale) le nozioni essenziali dai nuclei portanti, ovvero leggi, regole, strutture concettuali complesse che indicano gli apprendimenti più profondi, irrinunciabili, quelli che consentono di “mettere in valore” il sapere e “mettere in moto” la persona che li possiede;
- è necessario sollecitare nell’allievo un’ampia varietà di capacità intellettive e quindi non solo quella mnemonica e del linguaggio, ma anche logica, affettiva, procedurale, di ricerca, riflessiva etc.;
- di conseguenza, occorre trovare modalità di valutazione che pongano la conoscenza entro una situazione che solleciti non solo la sua ripetizione inerte, ma che consenta anche l’applicazione alla realtà, l’investigazione e la riflessione in modo da metterla alla prova mediante connessioni e contestualizzazioni.

Queste attenzioni metodologiche sono facilitate dalla aggregazione delle discipline per assi culturali, quelli proposti dal regolamento sull’obbligo di istruzione (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) che, riprendendo in parte quanto già proposto con gli standard delle competenze di base per i percorsi di istruzione e formazione professionale, consente di superare la frammentazione del sapere e sollecitare una maggiore padronanza del sapere da parte degli allievi.

Quanto detto fa riferimento ad un aspetto centrale del processo di valutazione: l’attenzione alle conoscenze e relative abilità va svolta entro una visione unitaria dell’intero processo di apprendimento e quindi richiede una valorizzazione di tutte le situazioni di apprendimento sulle quali è stato sollecitato l’allievo. In tal senso, le conoscenze e le abilità possono essere oggetto di valutazione e di giudizio, a condizione che si valorizzino sotto forma di notazione le varie azioni ed esperienze nelle quali l’allievo è stato sollecitato a mobilitare tali risorse a fronte di compiti e problemi.

La valutazione delle conoscenze e delle abilità connesse si delinea pertanto secondo il seguente schema definito da cinque passaggi:

- 1) individuare le diverse capacità intellettuali da sollecitare in riferimento all’ambito di conoscenza (in stretto rapporto con le competenze);

- 2) individuare le tipologie di prove in grado di sollecitare tali capacità;
- 3) cogliere tutte le situazioni di apprendimento che mobilitano le risorse proprie del campo di riferimento del sapere in riferimento alle tipologie di prove sopra indicate;
- 4) individuare gli indicatori che possono segnalare l'intero arco degli apprendimenti mirati;
- 5) definire una modalità di notazione e di giudizio che tenga conto della varietà degli oggetti e delle diverse valenze del sapere che si intende valutare (per questo punto si veda più avanti il registro di classe).

2.2.1. Prima tappa: Individuare le diverse capacità intellettuali da sollecitare in riferimento all'ambito di conoscenza

Le capacità intellettuali che vengono sollecitate in riferimento ai vari assi culturali su cui si articolano i saperi e le relative abilità sono le seguenti, specificate tramite le evidenze che consentono di coglierle all'opera:

CAPACITÀ INTELLETTUALI	EVIDENZE
Linguistiche	Padronanza del linguaggio Completezza delle conoscenze
Affettive e relazionali Logiche	Senso del sapere e legame affettivo Comprensione Interpretazione Analisi Sintesi Effettuare collegamenti
Procedurali	Svolgere esercizi e risolvere operazioni
Ricerca	Trovare informazioni Trovare soluzioni a problemi
Riflessive	Valutare Apprendere dall'esperienza

Tali capacità si riferiscono ai differenti assi culturali, e precisamente i seguenti cinque:

- 6) linguaggi
- 7) matematico
- 8) scientifico-tecnologico
- 9) storico-sociale
- 10) tecnico-professionale.

2.2.2. Seconda tappa: Individuare le tipologie di prove in grado di sollecitare tali capacità

Si propongono esempi di domande, proprie dell'area storico-sociale, definite in rapporto alle capacità che sono oggetto di indagine e valutazione.

CAPACITÀ INDAGATA	ESEMPI DI PROVE
Conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quali sono le cause della seconda guerra mondiale? ➤ Quali i due schieramenti che si fronteggiavano e di quali principali paesi erano composti?
Comprensione	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La crescita della ricchezza di una nazione è indicata dagli economisti con il Prodotto Interno Lordo (PIL). Spiegate perché, segnalando almeno tre motivi.
Applicazione	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Durante le lezioni avete appreso il significato di “sviluppo sostenibile” nel rapporto tra azione umana ed ambiente. Quali attenzioni dovreste adottare se foste il sindaco del comune al fine di un rapporto corretto con l'ambiente?
Analisi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partendo da una statistica decennale relativa alla demografia dell'Italia raffrontata con altri paesi dell'Unione europea, indicate quali sono le principali tendenze rilevate che caratterizzano l'Italia rispetto ai paesi di riferimento.
Sintesi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'organizzazione di un gruppo di lavoro risulta inefficace perché caotica e senza regole. Essendo voi incaricati di coordinare il gruppo, indicate quali attenzioni dovete seguire perché ciò avvenga in modo razionale, compilando una scheda distinta in tre momenti: prima dell'incontro, durante il lavoro di gruppo, dopo l'incontro.
Ricerca	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quali sono le fonti necessarie da interpellare per conoscerne le norme che regolano il rapporto di lavoro?
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> ➤ In che relazione si pone il fenomeno della colonizzazione con la presenza delle popolazioni di diversa etnia nei paesi europei? Elabora una mappa delle principali presenze di etnie diverse da quelle indigene in Inghilterra, Francia, Spagna, Germania ed Italia.

2.2.3. Terza tappa: Cogliere tutte le situazioni di apprendimento che mobilitano le risorse proprie del campo di riferimento del sapere

Si propone un elenco di situazioni di apprendimento che consentono di mobilitare conoscenze ed abilità in riferimento alle tipologie di prove sopra indicate.

SITUAZIONI DI APPRENDIMENTO	SPECIFICAZIONI
Attività	Lezioni ed esercitazioni in classe Lavori di gruppo Compiti a casa Verifiche orali e scritte
Azioni	simulazioni progetti compiti reali attività in alternanza
Esperienze	Accoglienza ed aiuto rispetto a compagni in difficoltà Incontri Organizzazione di incontri ed eventi esperienze formative extrascolastiche

2.2.4. Quarta tappa: Individuare gli indicatori che possono segnalare l'intero arco degli apprendimenti mirati

L'esempio che si propone è relativo alle conoscenze ed abilità/capacità linguistiche ed è adattato dal documento francese riferito allo "zoccolo comune delle conoscenze e delle competenze" (Ministère de l'Éducation Nationale 2006).

**Griglia di valutazione delle conoscenze e abilità
relative alle competenze della lingua italiana**

INDICATORI		SC	IN	SU	D	B
L E G G E R E	Sa leggere a voce alta in modo espressivo un testo in prosa o in versi					
	Sa analizzare gli elementi grammaticali di una frase al fine di chiarirne il senso					
	Sa individuare l'idea fondamentale di una frase letta o ascoltata					
L E G G E R E	Sa comprendere testi diversi, sia che siano di documentazione o di tipo letterario					
	Sa comprendere un enunciato, un ordine					
	Sa leggere opere letterarie integrali, in particolare i classici, e render conto di quanto si è letto					
S C R I V E R E	Sa copiare un testo senza errori, scrivere correttamente un testo libero o sotto dettatura					
	Sa rispondere a una domanda con una frase completa					
	Sa redigere un testo breve, con paragrafi coerenti e con una punteggiatura corretta					
	Sa rispettare le indicazioni ricevute: racconto, descrizione, spiegazione scientifica, testo argomentativo, relazione, scritti di uso comune (lettere...).					
	Sa adattare il modo di esprimersi al destinatario e all'effetto cercato					
	Sa riassumere un testo					
	Sa utilizzare le principali regole d'ortografia lessicale e grammaticale					

INDICATORI		SC	IN	SU	D	B
E S P R I M E R S I O R A L M E N T E	Sa prendere la parola in pubblico					
	Sa prendere parte a un dialogo, a una discussione: tenere conto delle opinioni degli altri, far valere il proprio punto di vista					
	Sa render conto di un lavoro individuale o collettivo (relazioni, esperienze, dimostrazioni)					
	Sa riformulare un testo o frasi lette o pronunciate da un terzo					
	Sa adattare il proprio modo di esprimersi (atteggiamento e livello linguistico) alla situazione comunicativa (luogo, destinatario, effetto cercato)					
	Sa recitare a memoria testi classici (testi letterari e citazioni celebri)					
UTILIZAZIONE STRUMENTI	Sa usare dizionari stampati o elettronici per verificare l'ortografia o il significato di una parola o ancora per trovare una parola adeguata ad esprimere il proprio pensiero					
	Sa usare testi di grammatica o software di correzione ortografica					
GIUDIZIO COMPLESSIVO						

2.3. Valutazione dei comportamenti

La valutazione che qui approfondiamo ha come oggetto la dotazione della persona circa un insieme di fattori che si pongono in tensione tra due poli:

- a) il polo delle *capacità personali*, ovvero dei tratti della personalità dell'individuo che lo rendono un soggetto distintivo rispetto agli altri e che si propongono come potenzialità che richiedono di essere riconosciute e mobilitate così da divenire competenze;
- b) il polo dei *comportamenti*, ovvero l'investimento che tale individuo esprime in riferimento ad un determinato ambito di vita che ne sollecita la responsabilità.

Si tratta di caratteristiche della persona possedute su base innata e appresa che riguardano i suoi repertori di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale. Esse riflettono – tramite comportamenti evidenti - i valori ed i contenuti propri dell'educazione che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla famiglia di appartenenza, alle agenzie educative e formative ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo.

In questo senso, il comportamento della persona è visto non solo come rispetto di regole stabilite, ma anche come messa in atto di comportamenti che segnalano la disposizione della persona nel cercare e fare il bene, che si evidenzia nel modo in cui si pone nel contesto formativo, e dei compiti e delle responsabilità che ad essa si propongono.

Il comportamento può essere quindi inteso come l'espressione evidente che segnala una serie di disposizioni morali che possono essere così articolate:

- in primo luogo si evidenzia attraverso la fiducia nella propria realtà personale ovvero la stima e la coscienza del proprio originale valore,
- in secondo luogo la capacità di cogliere, nell'ambito in cui si opera, non solo ciò che si è scelto sulla base di una specifica predilezione ma anche ciò che si è obbligati a fare, significati buoni per sé e per la collettività,
- successivamente, esso indica la disposizione a mettersi in gioco in questo particolare contesto ovvero a porre in atto una responsabilità consapevole di fronte ai compiti ed ai doveri connessi in vista dell'accrescimento del bene personale, comunitario e sociale,
- ciò comporta quindi la dimensione dell'impegno che a sua volta significa modestia (moderazione nel considerare se stessi), lealtà (fedeltà e senso dell'onore), forza d'animo e coraggio nel momento in cui si presentano avversità che possono essere costituiti da ostacoli oppure da distrazioni,
- tutto ciò si esprime attraverso l'assunzione di una disciplina, che consiste nell'apprendere una regola di vita e saperla tenere in modo rigoroso, ma anche nella pazienza che a sua volta significa saper tollerare i limiti altrui e quelli propri e disporsi ad una reciproca correzione resa convincente dal sentimento di fraternità che si fonda sulla dedizione, l'affezione e la donazione personale in forza di una comune visione del bene.

L'ambito dei comportamenti e delle capacità personali richiede una strategia di valutazione che può prevedere le seguenti attenzioni:

Osservazione in aula e fuori dall'aula

Parte integrante del processo di valutazione è rappresentata dall'osservazione. Quest'ultima, se realizzata con accuratezza e nella variabilità spazio-temporale, consente di ottenere informazioni preziose sui comportamenti e sulle prestazioni degli allievi. Per questo, si richiede al formatore di osservare e registrare quei comportamenti degli allievi che possono essere indicativi della presenza o meno di determinate capacità personali e virtù morali. Le osservazioni possono essere libere oppure basate su schede già predisposte.

Il diario delle attività

Nella valutazione del comportamento e delle capacità personali ampio spazio è dato all'auto valutazione. E', infatti, importante che gli allievi considerino la conoscenza delle loro possibilità e competenze, oltre che delle disposizioni morali, come un obiettivo formativo e non semplicemente come un impegno sporadico e occasionale.

Per questo può essere utile il ricorso al diario delle attività. Al termine di uno specifico incontro, l'allievo può annotare i suoi commenti sull'esperienza di apprendimento, sia spontaneamente in modo non strutturato, sia sistematicamente tenendo conto dei seguenti aspetti: cosa ha appreso, come lo ha appreso, cosa non è chiaro, che difficoltà ha incontrato, quanto è stato interessante, in che misura e in quali contesti considera applicabile ciò che ha appreso, come valuta i risultati conseguiti. Ed inoltre: quale percezione di bene e quale impegno personale volto al suo perseguimento ha posto in atto.

L'esame del diario, effettuato ad intervalli brevi, può consentire all'allievo e al formatore di individuare obiettivi e strategie per superare eventuali difficoltà e migliorarsi.

Al termine di ogni periodo significativo del percorso (solitamente un anno), i formatori potranno così evidenziare, accanto alle competenze, conoscenze ed abilità, un giudizio sintetico circa l'area dei comportamenti, avendo accortezza a che tale giudizio sia espresso in riferimento ad indicatori precisi e sia sostenuto da osservazioni attendibili.

Lo strumento che si propone è tratto dal "Portfolio nella formazione professionale" elaborato da Mario Comoglio nell'ambito della sperimentazione IFP della Regione Piemonte.

Valutazione Tutor Aziendale

Cognome e Nome _____

Corso _____ Anno _____

<i>Abilità nel comportamento</i>	<i>Mai</i>	<i>A volte</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
----------------------------------	------------	----------------	---------------	---------------

Puntualità e preparazione

1. Arriva alle lezioni puntuale				
2. Porta con sé il materiale necessario				
3. Completa il compito assegnato				

Rispetto dei compagni

1. Rispetta la proprietà degli altri				
2. Ascolta i compagni				
3. Risponde ai compagni in modo educato				
4. Rispetta le opinioni degli altri				
5. Si trattiene dall'usare un linguaggio offensivo e ingiurioso				

Rispetto degli insegnanti

1. Segue consigli e suggerimenti				
2. Assolve le richieste degli insegnanti				
3. Agisce con responsabilità e accetta le conseguenze delle sue azioni				

Rispetto del contesto e dell'ambiente

1. Rispetta le norme e il regolamento del Centro				
2. Ha un comportamento educato e adeguato all'ambiente in cui si trova (cortile, corridoi, aula, ecc.)				
3. Ha cura delle suppellettili e degli strumenti di lavoro				

Impegno nel processo di apprendimento

1. Costanza nell'impegno				
2. Collaborazione per il miglioramento				

Formatori _____

Data _____

2.4. Valutazione sommativa e pagellino

Due sono gli strumenti che si presentano:

- 1) Il “*Registro di classe*” riferito ad ogni asse culturale, consente di dare conto delle varie esperienze di apprendimento che l’allievo ha vissuto nel corso dell’anno e che hanno consentito di trarre indicazioni utili alla verifica e valutazione della sua preparazione in riferimento ad uno specifico ambito di conoscenze e relative abilità.
- 2) Il “*Pagellino*” che consente di comunicare all’allievo ed alla famiglia gli esiti del percorso, attraverso una forma di comunicazione comprensibile per questi interlocutori.

Il *registro di classe* consente di indicare, per lo specifico asse culturale (o disciplina) l’evoluzione del percorso di apprendimento per ciascun allievo, indicando notazioni riferite alle varie situazioni di apprendimento possibili, e precisamente:

EC (esercitazione in classe)	VS (Verifica scritta)	O (organizzazione di incontri, eventi)
C (compito a casa)	P (prodotto simulato o reale)	E (esperienze extrascolastiche)
VO (verifica orale)	A (alternanza)	

In questo modo, vengono apprezzate tutte le attività che l’allievo svolge nel suo percorso, metà riferite più all’attività disciplinare in senso stretto e metà riferite ad azioni ed esperienze.

Le notazioni possono essere indicate in decimi.

Il pagellino consente di indicare la valutazione dell’allievo, circa il periodo di riferimento (quadrimestre, anno) in relazione alle discipline collocate entro lo specifico asse culturale.

La notazione, che può essere espressa in decimi oppure in forma letteraria, differenzia il profitto dall’impegno, così da fornire indicazioni anche sul differenziale tra situazione di partenza e situazione nel momento della valutazione.

Inoltre, è presente un giudizio di comportamento (in valori numerici o letterari) ed un giudizio sintetico in forma narrativa.

Si ricorda che, *al termine di ogni anno, al pagellino deve essere allegato il certificato delle competenze acquisite.*

REGISTRO DI CLASSE

Asse culturale _____

N.	Allievi	1° quadrimestre										2° quadrimestre										Valutazione finale				
		S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V					
1		S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	Valutazione finale
2		t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	t	
3		a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
4		Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
5		i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	
6		O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
7		n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
8		e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	
9																										
10																										

Situazioni di apprendimento: **EC** (esercitazione in classe); **C** (compito a casa); **VO** (verifica orale); **VS** (Verifica scritta); **P** (prodotto simulato o reale); **A** (alternanza); **O** (organizzazione di incontri, eventi); **E** (esperienze extrascolastiche)

Pagellino

Allievo _____

Corso _____ Anno _____

ASSI CULTURALI	DISCIPLINE	PROFITTO	IMPEGNO
LINGUAGGI	Italiano	_____	_____
	Inglese	_____	_____
MATEMATICO	Matematica	_____	_____
SCIENTIFICO-TECNOLOGICO	Scienze della natura	_____	_____
	Scienze della materia	_____	_____
	Tecnologie informatiche e telematiche	_____	_____
STORICO-SOCIALE	Storia	_____	_____
	Diritto	_____	_____
	Economia	_____	_____
TECNICO-PROFESSIONALE	Tecnologia	_____	_____
	Laboratorio	_____	_____
COMPORAMENTO		_____	_____

Giudizio sintetico

2.5. Valutazione finale

L'esame finale rappresenta la modalità attraverso la quale si riscontra nella persona la presenza di requisiti educativi, culturali e professionali che attestino l'assolvimento del diritto-dovere e nel contempo consentano il conseguimento di un titolo di studio professionalizzante (qualifica, diploma, diploma superiore) che attesta ad un tempo: l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione; l'idoneità professionale (Cnos-fap 2005).

La prova si colloca nella parte conclusiva del percorso di formazione, dopo che sono terminate le attività didattiche previste, tramite un accertamento dei requisiti di ammissibilità degli allievi all'esame finale. È possibile ammettere all'esame persone che non hanno seguito l'intero processo, ma sono in possesso di crediti formativi e lavorativi adeguati. È possibile ammettere all'esame finale allievi che presentino anche lacune su alcuni elementi del percorso formativo.

L'ammissione all'esame finale avviene mediante valutazione del percorso formativo dell'allievo e delle sue acquisizioni da parte dell'*équipe* del corso, così come sono individuate nel *portfolio*. Tale valutazione viene espressa in forma di punteggio, pari al massimo di 50 punti su 100. Di questi, 10 possono essere determinati dall'esperienza di *stage*, definiti dal tutor sulla base delle indicazioni dell'azienda, eventualmente considerandole attività di alternanza (*stage*, *project work*) svolte nei vari anni del percorso.

Spetta alle normative regionali definire i valori di soglia per l'ammissione del titolare all'esame finale sia in relazione al punteggio minimo di ammissione, sia al numero delle frequenze alle attività formative (che normalmente non possono essere inferiori ai tre quarti del monte ore annuo). È comunque facoltà del gruppo dei formatori ammettere ugualmente il candidato all'esame giustificando opportunamente tale decisione.

L'esame finale del percorso professionalizzante si articola in 3 prove: prova scritta; prova professionale; colloquio.

1) Prova scritta sui saperi di base

L'allievo è chiamato a rispondere a una serie di domande che hanno lo scopo di rilevare la sua preparazione in riferimento alle competenze degli assi culturali tenendo conto degli standard previsti.

2) Prova professionale

L'allievo è chiamato a realizzare un prodotto significativo, funzionale a dimostrare le capacità professionali che ha acquisito durante l'*iter* formativo. La "prova professionale" rappresenta il centro dell'esame; è un "capolavoro", ovvero un prodotto il più possibile riassuntivo delle competenze ri-

chieste all'allievo per potersi candidare al presidio del ruolo corrispondente alla figura professionale prevista.

Essa ha un valore *professionale*, in quanto rappresenta un costrutto in grado di soddisfare i requisiti propri della figura mirata, in riferimento ad un ruolo definito nel momento dell'ingresso lavorativo. Inoltre ha un valore *culturale*, in quanto consente di rilevare le conoscenze e le abilità che l'allievo ha acquisito durante il suo percorso formativo. Infine, ha anche un valore *educativo*, in quanto stimola la persona ad una maggiore coscienza di sé e delle proprie risorse nell'atto di fronteggiare un compito/problema. La prova fa, quindi, riferimento ad un processo operativo reale, e prevede un livello definito di autonomia, responsabilità, durata e accuratezza.

Questa prova può essere suddivisa in 3 fasi, con nomi che hanno accentuazioni diverse per le diverse comunità professionali di riferimento:

a) *Fase di programmazione o progettazione*

In essa è richiesto all'allievo di comprendere le consegne e di definire il piano di lavoro che dovrà seguire nell'espletamento della prova.

b) *Fase operativa*

In essa è richiesto all'allievo di realizzare concretamente il prodotto richiesto, sapendo mobilitare le risorse disponibili procedendo alle opportune verifiche ed eventuali correzioni.

c) *Fase consuntiva o di collaudo*

In essa è richiesto all'allievo di descrivere e documentare il processo che ha svolto per la realizzazione del prodotto, procedendo ad una valutazione dell'uno e dell'altro.

Spesso, le fasi b e c sono strettamente collegate.

3) *Colloquio*

L'allievo è chiamato a sostenere un dialogo con la commissione al fine di dimostrare di saper argomentare su contenuti appresi durante il percorso formativo, sulle esperienze formative vissute e sulle attese e le riflessioni riguardanti il proprio futuro.

I punteggi massimi previsti sono così ripartiti tra le diverse prove:

1) Prova professionale:	25 punti
2) Prova scritta:	15 punti
3) Colloquio:	10 punti

L'allievo raggiunge la qualifica con un punteggio minimo di 60 punti. È importante considerare la buona padronanza rispetto al tema della prevenzione degli infortuni sul lavoro, al punto che una carenza su questo aspetto potrebbe inficiare la validità complessiva della prova professionale.

La tavola che segue riassume i diversi punteggi.

Percorso formativo	Esame finale			Punteggio finale
	Prova professionale	Prova scritta	Colloquio	
50*	25**	15	10	100

Valore di soglia indicativo: 30 punti
--

Valore di soglia: 60 punti

La durata complessiva dell'esame può variare in base alle disposizioni regionali, all'impegno orario giornaliero e al tipo di prova professionale adottata. Si suggerisce comunque di prevedere una durata complessiva di circa 20 ore.

Si riporta di seguito un esempio di una possibile scansione temporale dell'esame, prevedendo una durata di 4 giorni.

L'esame professionalizzante è presieduto da una commissione che è garante

1 giorno	2 giorno	3 giorno	4 giorno
Prova scritta (3 ore)	Prova professionale: fase operativa	Prova professionale: fase consuntiva	Colloquio
Prova professionale: fase di programmazione	(con eventuale suddivisione degli allievi in gruppi)	Colloquio (circa 20 minuti per allievo)	Valutazione finale della commissione

del buon andamento delle prove e determina, in fase di valutazione finale, l'idoneità del candidato al conseguimento del titolo professionale. È significativo che all'interno della commissione sia rappresentato adeguatamente il mondo del lavoro.

Normalmente, la commissione d'esame è composta da:

- un rappresentante della Regione o della Provincia che rilascia il titolo e che ordinariamente funge da presidente;
- un rappresentante dei datori di lavoro, possibilmente scelto all'interno della comunità professionale di riferimento;
- un rappresentante delle organizzazioni sindacali;
- un rappresentante del gruppo dei formatori del corso.

Le specifiche norme regionali possono prevedere la partecipazione di diversi e/o ulteriori membri.

Si propone di seguito la scheda complessiva dell'esame di qualifica

* Il punteggio tiene conto dell'attività formativa al Centro (40 punti) e dell'alternanza (10 punti, considerando tutte le esperienze svolte nel percorso formativo).

** Il punteggio della prova professionale può essere così suddiviso: 5 punti per la fase di programmazione, 15 per la fase operativa e 5 per la fase consuntiva; ma questi punteggi possono variare in riferimento alla specifica comunità professionale.

Scheda complessiva dell'esame

Qualifica: "Operatore"		Timbro CFP
Allievo:		Data:
SCHEDA DI VALUTAZIONE ESAME DI QUALIFICA		
Prospetto riassuntivo	PUNTEGGIO DI AMMISSIONE /50
	PROVA SCRITTA SUI SAPERI DI BASE /15
	PROVA PROFESSIONALE /25
	COLLOQUIO /10
	<i>Punteggio complessivo</i> /100

Note:

La commissione

3. CERTIFICAZIONE

Due sono gli aspetti della certificazione che vengono considerati:

1. la certificazione delle competenze
2. la certificazione finale.

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 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. Occorrere pertanto garantire il criterio della 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 si svolge nei seguenti modi:

- 1) per ogni allievo si compila una *scheda di registrazione* – allegata alla scheda di certificazione - che, a fianco dell'elenco delle competenze che si intendono certificare (tratte dal repertorio elaborato nelle fasi iniziali del percorso), indichi le situazioni di apprendimento più significative svolte e le aree disciplinari coinvolte, quando ricorrono. Si propongono alcuni esempi:
 - per le *attività*: esercitazioni in classe, compiti a casa, lavori di gruppo...;
 - per le *azioni*: simulazioni, progetti, compiti reali, comprese le attività in alternanza (che meritano una particolare attenzione);
 - per le *esperienze*: incontri, eventi, esperienze formative extrascolastiche (che richiedono una documentazione probatoria);
- 2) si compila successivamente la scheda di certificazione delle competenze che indica:
 - la valutazione – nel caso in cui la competenza sia posseduta ad un livello al, en o accettabile - espressa nella forma comprensibile (*sufficiente*/basilare; *buono*/adeguato; *ottimo*/eccellente);
 - le note che prevedono, oltre a ciò che gli insegnanti ritengono utile precisare, anche indicazioni circa le competenze non possedute in forma almeno accettabile.

La *certificazione finale* è indicata dal documento proposto dall'Unione Europea, "EUROPASS - Supplemento al certificato" (<http://www.europass-italia.it>) che è riprodotta di seguito e che consente di specificare la natura del certificato che viene rilasciato e che indica l'ambito di attività in cui la persona è risultata competente.

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

Allievo classe anno

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

Scheda di certificazione delle competenze

Allievo classe anno

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

Certificazione finale



SUPPLEMENTO AL CERTIFICATO (*)

[Bandiera nazionale
e nome del paese
che rilascia
la qualifica]

1. DENOMINAZIONE DEL CERTIFICATO ()

2. DENOMINAZIONE TRADOTTA DEL CERTIFICATO ()

La presente traduzione non ha valore legale.

3. PROFILO DELLE ABILITÀ E COMPETENZE

4. INSIEME DELLE ATTIVITÀ PROFESSIONALI CUI IL TITOLARE DEL CERTIFICATO PUÒ ACCEDERE

(*) Nota esplicativa

Il presente documento è volto a fornire ulteriori informazioni sul certificato specificato e non ha di per sé alcun valore legale. Il formato della descrizione è basato sulla risoluzione 96/C 224/04 del Consiglio del 3 dicembre 1992 sulla trasparenza delle qualifiche professionali, sulla risoluzione 96/C 224/04 del Consiglio del 15 luglio 1996 sulla trasparenza dei certificati di formazione professionale, nonché sulla raccomandazione 2001/613/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 10 luglio 2001 relativa alla mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori.

Per ulteriori informazioni sulla trasparenza: www.cedefop.eu.int/transparency

© Comunità europee 2002

5. BASE UFFICIALE DEL CERTIFICATO	
Denominazione e status dell'istituzione che rilascia il certificato	Denominazione e status dell'autorità nazionale/regionale che accredita/riconosce il certificato
Livello (nazionale o internazionale) del certificato	Tabella di classificazione / Requisiti per il conseguimento
Accesso al successivo livello di insegnamento/formazione	Accordi internazionali
Fondamento giuridico	

6. ITER UFFICIALMENTE RICONOSCIUTI PER IL CONSEGUIMENTO DEL CERTIFICATO		
Descrizione del tipo di istruzione e formazione professionale ricevuta	Percentuale del programma totale (%)	Durata (ore/settimane/mesi/anni)
<input type="checkbox"/> Basata su scuola/centro di formazione		
<input type="checkbox"/> Basata sul luogo di lavoro		
<input type="checkbox"/> Riconoscimento dei percorsi		
<i>Durata totale dell'istruzione/formazione per il conseguimento del certificato</i>		
Requisiti di accesso		
Annotazioni integrative		

4. GESTIONE DEGLI INGRESSI E DELLE USCITE

In questa parte proponiamo gli strumenti che, consentono di gestire in modo corretto le dinamiche connesse alle transizioni da un percorso formativo all'altro.

Gli strumenti sono stati definiti sulla base di una successione in fasi tipiche del processo di gestione dei passaggi, così delineate:

- 1) Domanda di passaggio/Domanda di ingresso
- 2) Bilancio personale
- 3) Certificazione in caso di abbandono
- 4) Confronto bagaglio/requisiti richiesti
- 5) Convenzione tra organismi
- 6) Attestazione del Dirigente/Direttore

1) DOMANDA DI PASSAGGIO/DOMANDA DI INGRESSO

A) per allieve/i formalmente iscritti ad altro istituto

DOMANDA DI PASSAGGIO

Al Dirigente scolastico/Direttore del CFP

I sottoscritt__, genitore dell'allieva/o _____

iscritta/o alla classe _____ sez. _____
indirizzo/settore _____
in riferimento alla normativa vigente in materia di passaggi da un indirizzo ad un altro all'interno dello stesso istituto/CFP o tra istituti/CFP diversi

PRESO ATTO

delle informazioni relative alla situazione della/del propria/o figlia/o pervenute mediante:
(barrare la/le voce/i che interessa/no)

- Colloqui con i docenti/tutor/coordinatore della classe
- Colloqui con il Dirigente/Direttore
- Esiti di iniziative di orientamento, sostegno e/o di recupero attuate
- Valutazioni di fine ciclo/quadrimestre
- Altro _____

TENUTO CONTO

- Degli interessi dimostrati dall'allieva/o
- Di (altro): _____

CHIEDE

- Passaggio ad altro indirizzo interno all'istituto/CFP
(Indirizzo/settore scelto) _____
- Passaggio ad altro indirizzo esterno
(Denominazione dell'Istituto/CFP di destinazione)

(Indirizzo/settore scelto) _____

DICHIARA

di essere disponibile a concordare azioni che facilitino il passaggio e di essere consapevole che esso potrà comportare, oltre alla frequenza obbligatoria, tempi e sedi diverse da quelle attuali. Dichiaro inoltre di essere disponibile a prendere in considerazione percorsi differenti da quello richiesto, previsti dalla normativa vigente per l'assolvimento del diritto dovere di istruzione e formazione, in accordo con l'Istituto/CFP

Data

Firma dei genitori (o di chi ne fa le veci)

B) per allieve/i non iscritti ad altro istituto

DOMANDA DI INGRESSO

Al Dirigente scolastico/Direttore del CFP

Io sottoscritt__, genitore dell'allieva/o _____

dichiara che l'ultima scuola frequentata dalla propria figlia/dal proprio figlio

è _____ classe _____ anno _____
in riferimento alla normativa vigente in materia di riconoscimento dei crediti formativi

TENUTO CONTO

- Degli interessi dimostrati dall'allieva/o
- Degli esiti di iniziative di orientamento e sostegno attuate presso altre strutture⁴
- Di (altro): _____

CHIEDE

- L'iscrizione al seguente corso:
(Denominazione dell'Istituto/CFP)

(Indirizzo/settore scelto) _____

DICHIARA

di essere disponibile a concordare azioni che facilitino l'ingresso al corso, anche attraverso azioni di recupero e rinforzo da svolgersi in tempi e modalità diverse con frequenza obbligatoria. Dichiara inoltre di essere disponibile a prendere in considerazione percorsi differenti da quello richiesto, finalizzati all'assolvimento del diritto dovere di istruzione e formazione, in accordo con l'Istituto/CFP.

Data

Firma dei genitori (o di chi ne fa le veci)

⁴ Scuole medie inferiori e superiori, Centri di formazione professionale, Centri per l'Impiego ecc.

2) BILANCIO PERSONALE

Nome, Cognome				
Codice fiscale				
Data di nascita		Sesso	M	F
Nazionalità				
Indirizzo (via, Comune, prov, CAP) Telefono, e-mail				
Titolo di studio	Titolo Istituto Votazione Eventuali debiti formativi			
Percorsi non completati	Percorso Motivo del non completamento			
Esperienze lavorative / apprendistato	Attività svolta Tipo di contratto Tempi			
Altre esperienze significative				

Data _____

Referente dell'organismo formativo _____

Firma del genitore _____

3) CERTIFICAZIONE IN CASO DI ABBANDONO

Acquisizioni certificate in caso di abbandono durante il percorso

Di (cognome e nome)

Percorso

Ultima classe frequentata

Durata della frequenza

N.	Descrizione delle competenze	Attività svolta	Periodo di acquisizione

N.	Descrizione delle conoscenze e abilità per assi culturali	Attività svolta	Periodo di acquisizione
	Linguaggi		
	Matematica		
	Scientifico		
	Storico-sociale		
	Tecnico professionale		
	Tecnologie informatiche e telematiche		

4) CONFRONTO BAGAGLIO PERSONALE / REQUISITI RICHIESTI

Assi culturali	Attività formative svolte (moduli, unità formative, unità di apprendimento..)	Requisiti richiesti	Requisiti posseduti
Linguaggi			
Matematico			
Scientifico			
Storico sociale			
Tecnico professionale			
Utilizzo tecnologie informatiche e telematiche			
Crediti riconosciuti			

Necessità di intervento formativo tramite LARSA⁵	Indicazioni metodologiche
Altre indicazioni (tempi, luoghi...)	

Data _____

Referente dell'organismo di provenienza ⁶ _____

Referente dell'organismo di destinazione _____

⁵ Sotto forma di unità di apprendimento, secondo il format dei documenti progettuali (linee guida di settore, piano formativo di corso).

⁶ In caso di nuovo ingresso eliminare questa voce.

5) CONVENZIONE TRA ORGANISMI

Convenzione sottoscritta tra:

Istituto/Centro di formazione professionale _____

Con sede in _____

Rappresentato da _____

D'ora in poi denominato **Organismo di provenienza**

Istituto/Centro di formazione professionale _____

Con sede in _____

Rappresentato da _____

D'ora in poi denominato **Organismo di destinazione**

OGGETTO: attivazione di un progetto di passaggio

LE PARTI

In ottemperanza alla normativa vigente in materia di passaggi tra i diversi istituti/Centri di formazione professionale

VISTA la domanda inoltrata in data _____ dai genitori dell'allieva/o _____

con la richiesta di passaggio all'indirizzo/settore _____ dell'Istituto/CFP _____

VISTA l'acquisizione della richiesta da parte dell'organismo di provenienza PRESO ATTO della disponibilità dell'organismo di destinazione a valutare congiuntamente il caso ai fini di un'efficace gestione del progetto di passaggio CONSIDERATE le comunicazioni intercorse e gli incontri preliminari tra i due organismi.

CONCORDANO

La gestione congiunta del progetto di passaggio attraverso la progettazione di un Laboratorio di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti (LARSA) per l'allieva/o iscritta/o alla classe _____ sez. _____ indirizzo/settore _____ dell'Istituto/CFP _____

L'intervento è finalizzato al passaggio presso l'organismo di destinazione per accedere nell'anno _____ al corso _____ indirizzo/ settore _____

Per una corretta ed efficace gestione e valutazione del progetto i Dirigenti/Direttori degli organismi di provenienza e di destinazione nominano i seguenti referenti (coordinatori/tutor):

Referente dell'organismo di provenienza	Referente dell'organismo di destinazione

Le PARTI concordano l'organizzazione del seguente LARSA

AREA FORMATIVA	OBIETTIVI FORMATIVI	ATTIVITÀ

Per la realizzazione di tale laboratorio si dispone quanto segue:

Tempi	
Metodologia di verifica e di accompagnamento	
Oneri finanziari ⁷	

Data _____

Il dirigente/direttore dell'organismo di provenienza

TIMBRO

Il dirigente/direttore dell'organismo di destinazione

TIMBRO

⁷ Indicare con quali risorse sarà realizzato il larsa e l'eventuale presenza di accordi per la ripartizione degli oneri finanziari.

6) ATTESTAZIONE DEL DIRIGENTE / DIRETTORE

A) per allieve/i formalmente iscritti ad altro istituto

In riferimento alla domanda di passaggio riferita all'allieva/o _____
nata/o a _____ il _____ CF _____

iscritta/o al corso _____ anno _____ Istituto/CFP _____

Visto

- a) L'esito del Bilancio delle risorse personali
- b) L'esito del Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti

Si assegnano i seguenti crediti formativi con specificazione della relativa durata,
per l'inserimento nel corso _____ anno _____
a partire dalla data _____

Aree formative	Unità di apprendimento (ove esistenti)	Crediti riconosciuti	Pari a n° ore

Il dirigente/direttore _____

TIMBRO

B) per allieve/i non iscritti ad altro istituto

In riferimento alla domanda di ingresso riferita all'allieva/o _____
nata/o a _____ il _____ CF _____

Visto

- a) L'esito del Bilancio delle risorse personali
- b) L'esito del Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti

Si assegnano i seguenti crediti formativi con specificazione della relativa durata,
per l'inserimento nel corso _____ anno _____
a partire dalla data _____

Assi culturali	Unità di apprendimento (ove esistenti)	Crediti riconosciuti	Pari a n° ore

Il dirigente/direttore _____

TIMBRO

5. LIBRETTO FORMATIVO DEL CITTADINO

Il Libretto Formativo del cittadino, definito in sede istituzionale nazionale ai sensi dell'accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 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”* (art. 2 comma i, Decreto Legislativo 10 settembre 2003 n. 276).

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 dichiarazioni 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 coerente con le strategie e le azioni dell'Unione europea 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.

Il Libretto fornisce informazioni sul soggetto e sul suo curriculum di apprendimento formale, non formale e informale, per la ricerca di un lavoro, per la mobilità professionale e per il passaggio da un sistema formativo all'altro; rende riconoscibili e trasparenti le competenze comunque acquisite e sostenere in questo modo l'occupabilità e lo sviluppo professionale; aiuta gli individui a mantenere consapevolezza del proprio bagaglio culturale e professionale anche al fine di orientare le scelte e i progetti futuri.

Il documento che si propone consente di registrare i seguenti elementi:

- dati personali
- esperienze scolastiche e formative
- esperienze di lavoro e di apprendistato
- altre esperienze significative (la persona può essere dotata di competenze che sono state acquisite in maniera informale oppure per attività significative, ma non oggetto di rapporto di lavoro)
- competenze possedute: vanno inserite quelle acquisite formalmente a seguito di percorsi formativi e relative valutazioni, ed anche quelle riconosciute e quindi certificate.

A) Dati personali

Nome, Cognome				
Codice fiscale				
Data di nascita		Sesso	M	F
Nazionalità				
Indirizzo (via, Comune, prov, CAP)				
Titolo di studio				
Telefono				
E-mail				
Altre caratteristiche				

B) ESPERIENZE SCOLASTICHE E FORMATIVE

Primo ciclo

Scuola Secondaria di primo grado

Diploma di scuola secondaria di primo grado <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no Se no ultima classe frequentata		
Data di conseguimento del diploma		Giudizio conseguito <input type="checkbox"/> ottimo <input type="checkbox"/> distinto <input type="checkbox"/> buono <input type="checkbox"/> sufficiente
Lingua straniera studiata <input type="checkbox"/> inglese <input type="checkbox"/> francese <input type="checkbox"/> altro:	Altre lingue conosciute:	Livello di padronanza della Lingua italiana <input type="checkbox"/> livello alto <input type="checkbox"/> livello medio <input type="checkbox"/> livello basso

Secondo ciclo

Sistema di istruzione

Istituto scolastico frequentato		Anno scolastico
Denominazione corso		
Ultima classe frequentata		
Periodo di frequenza (in mesi)		
Indirizzo <input type="checkbox"/> artistico <input type="checkbox"/> classico <input type="checkbox"/> economico <input type="checkbox"/> linguistico <input type="checkbox"/> musicale e coreutico <input type="checkbox"/> scientifico <input type="checkbox"/> tecnologico <input type="checkbox"/> delle scienze umane	coerenza con il settore attualmente scelto <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Note (certificati o crediti)		
Ulteriori annotazioni		

Sistema di istruzione e formazione professionale

Istituto scolastico frequentato	Anno scolastico
Denominazione corso	
Ultima classe frequentata	
Periodo di frequenza (in mesi)	
coerenza con il settore attualmente scelto	
<input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	
Note (certificati o crediti)	
Ulteriori annotazioni	

C) ESPERIENZE DI LAVORO / APPRENDISTATO

Azienda	Tipologia di CCNL	
Settore	Ruolo/attività	
Periodo di frequenza (in mesi)		
Moduli formativi svolti (interni ed esterni all'azienda)	Monte ore	Coerenza con settore attualmente scelto
Note (certificati o crediti)		
Ulteriori annotazioni		

D) ALTRE ESPERIENZE SIGNIFICATIVE

Ente/Struttura		Periodo di frequenza (in mesi)
Descrizione dell'attività <input type="checkbox"/> sportive <input type="checkbox"/> artistico culturali <input type="checkbox"/> sociali <input type="checkbox"/> hobbies <input type="checkbox"/> formative (Corsi non riconosciuti da Istituzioni) <input type="checkbox"/> Altro (_____)		Coerenza con settore attualmente scelto <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> no
Note (certificati o crediti)		

Data _____

Referente dell'organismo formativo _____

Scheda di certificazione delle competenze

Competenze acquisite	Attività svolta (formazione, apprendistato, lavoro)	Modalità di accertamento (esami, riconoscimento crediti formativi)	Livello di padronanza (basilare, adeguato, eccellente)

6. MONITORAGGIO DELLE AZIONI FORMATIVE

Il monitoraggio rappresenta per la formazione una pratica sempre più necessaria soprattutto in presenza di una sempre più elevata diversificazione dei fabbisogni formativi, delle utenze e di conseguenza dell'offerta formativa. Ciò comporta una sempre maggiore capacità di progettazione continua al fine di cogliere le effettive caratteristiche dell'utenza e del contesto di riferimento; ne consegue una crescente distanza tra il progetto *ex ante*, su cui si svolge la selezione da parte delle Istituzioni finanziatrici, e le effettive pratiche formative. Il progetto *ex ante*, infatti, indica le mete e gli obiettivi generali, specifica le risorse e prospetta un piano di intervento, ma il modo concreto in cui tutto ciò si realizza in favore degli utenti effettivi dell'intervento riflette una competenza dell'organismo che si esplica prevalentemente nel contesto stesso dell'azione. È qui pertanto che occorre addentrarsi se si vuole effettivamente riscontrare la capacità di mobilitare le risorse disponibili al fine di garantire il successo formativo dei destinatari ed il cambiamento desiderato nel contesto di riferimento.

Dal punto di vista *metodologico*, il monitoraggio costituisce un intervento con molteplici significati:

- esso presenta una componente di verifica e valutazione, poiché pone in luce la capacità degli organismi osservati di porre in atto la migliore combinazione di risorse logistiche, strutturali, umane, cognitive e metodologiche;
- Inoltre, presenta anche la dimensione dell'accompagnamento ovvero del dialogo con i rappresentanti degli organismi gestionali circa gli aspetti peculiari dell'esperienza, così da realizzare un confronto in grado di sviluppare conoscenza reciproca e rintracciare elementi di accrescimento della qualità dei servizi orientativi e formativi.

Il monitoraggio è quindi un intervento molteplice, che trova il suo punto conclusivo nell'elaborazione di un "Riquadro di sintesi" che propone i tre elementi cruciali dell'attività realizzata:

- 1) principali punti di forza
- 2) principali punti di problematicità
- 3) raccomandazioni.

Il monitoraggio è il più possibile a *carattere qualitativo*, così da porre in evidenza i punti effettivi su cui si gioca la qualità delle azioni attuate, così da trarre riflessioni utili per questa stessa, così da ottenere un riscontro del lavoro svolto e perfezionare la riflessione circa il proprio operato ed infine individuare spunti per il miglioramento delle proprie competenze nella prospettiva del prosieguo dell'attività.

Circa gli *strumenti e gli indicatori*, si propone una scheda di monitoraggio per i percorsi di istruzione e formazione professionale.

Inoltre si è proposto per le azioni formative uno strumento di rilevazione del gradimento dei destinatari allo scopo di favorire la comparazione degli esiti rilevati.

**Scheda di monitoraggio dei
PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Soggetto proponente

Denominazione
Indirizzo
Referenti (nome e cognome, ruolo)

Denominazione dell'intervento

Settore
Monte ore previsto
Data di avvio

Eventuale rete formativa

Capofila

Riquadro di sintesi

Principali punti di forza rilevati	a)
	b)
	c)
Principali punti di problematicità rilevati	a)
	b)
	c)
Raccomandazioni	a)
	b)
	c)

1. Stato di attuazione

1.1 Stato di avanzamento dell'azione: numero ore effettuate / numero ore previste _____ / _____		
1.2 Moduli avviati / conclusi / da avviare		
AVVIATI	CONCLUSI	DA AVVIARE
1.3 Stato dell'azione al momento della visita di monitoraggio		

2. Esiti attesi e loro valore

2.1 Competenze essenziali attese (nei destinatari) al termine del percorso formativo e figura/processo professionale di riferimento
a) Competenze essenziali
-
-
-
-
-
b) Figura/processo professionale di riferimento
c) Conoscenze
-
-
-
-
d) Abilità
-
-
-
-
2.2 Eventuale ambito di spendibilità sul mercato del lavoro provinciale di tali competenze
2.3 Spendibilità eventuale delle competenze in termini di crediti formativi

3. Situazione e caratteristiche dei destinatari

3.1 N° destinatari da progetto	N° destinatari ad avvio intervento	N° destinatari presenti al momento della visita	N° destinatari presenti in media (STIMA)
<p>3.2 Caratteristiche del gruppo classe (omogeneità/disomogeneità rispetto ai requisiti: motivazione e progetto, condizioni di accessibilità alla formazione...)</p>			
<p>3.3 Caratteristiche dei destinatari e loro coerenza con quelle indicate nell'ipotesi progettuale; differenziazioni evidenti per la formazione (che giustificano interventi di personalizzazione)</p>			

4. Rete sociale ed economica effettiva: indicare quali enti sociali ed economici (Imprese, Enti locali, Servizi, Associazionismo) e con quale ruolo ed attività sono coinvolti (co-progettazione, invio di testimoni ed esperti, stage/alternanza, azioni formative congiunte, co-valutazione)

SOGGETTI	FINALITÀ

5. Rete formativa effettiva: indicare i referenti, la natura ed il grado della cooperazione (Istituti scolastici, Centri di formazione ed agenzia formative, Università)

--

6. Risorse rese disponibili

6.1 Risorse umane	
a) Direzione	
b) Coordinamento	
c) Tutorship	
d) Formatori	
e) Orientatori	
6.2 Risorse cognitive (Libri e materiali, Biblioteca e/o emeroteca, altro)	
6.3 Tecnologie e laboratori attivati (Laboratorio informatico, linguistico, scientifico, professionale)	

7. Metodologie formative (approccio cognitivo-disciplinare, approccio operativo-addestrativo, approccio per competenze e compiti reali/simulati, approccio riflessivo sull'altrui e propria esperienza)

--

8. Personalizzazione: indicare le tecniche formative utilizzate (Bilancio delle risorse e delle competenze personali, Piano formativo personalizzato, LARSA all'inizio e lungo il percorso, Affiancamento individuale, Autoformazione assistita, altro)

--

9. Verifica circa la validità (o meno) dell'analisi di contesto/bisogni originari a sostegno della proposta di intervento

--

10. Difficoltà incontrate che hanno condizionato, condizionano o condizioneranno il conseguimento degli obiettivi dell'intervento. Indicare le soluzioni adottate e gli esiti perseguiti

a)
b)
c)
Soluzioni adottate, esiti perseguiti

11. Modalità e strumenti utilizzati per la valutazione dell'intervento

11.1 Rilevazioni circa gli apprendimenti degli allievi (valutazione basata su conoscenze, abilità, competenze, altro)
11.2 Rilevazioni circa il processo formativo (gradimento, feed-back rilevato dai docenti lungo l'attività didattica, altro)

12. Utilizzo del portfolio delle competenze personali o diario di bordo o personal book (indicare lo strumento, se esiste, e la sua valenza principale: orientativa, didattica, valutativa-autovalutativa, certificativa, altro)



13. Esiti di apprendimento dei destinatari in rapporto agli obiettivi attesi



14. Modalità di certificazione oltre l'attestato di frequenza: Certificato di competenze personali, Libretto personale



Questionario di gradimento per gli allievi

1. Ente

Denominazione
Indirizzo

2. Denominazione dell'intervento

--

CONTENUTI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gli argomenti affrontati ti sembrano interessanti?										
I docenti tengono in considerazione i tuoi interessi?										
Riesci a cogliere il significato e l'utilità degli argomenti?										
DIDATTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quando spiegano, gli insegnanti parlano in modo chiaro?										
I contenuti sono utili per il tuo futuro?										
Il modo in cui si svolgono le lezioni ti coinvolge?										
Gli insegnanti cooperano tra di loro?										
ORGANIZZAZIONE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gli spazi del centro ti sembrano adeguati?										
Gli strumenti e le tecnologie ti sembrano adeguate?										
APPRENDIMENTI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Il corso ti sta aiutando ad acquisire conoscenze?										
Il corso ti sta aiutando ad acquisire abilità pratiche?										
Il corso ti sta aiutando ad acquisire competenze per affrontare con responsabilità i compiti previsti?										
SODDISFAZIONE COMPLESSIVA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sei soddisfatto dei risultati ottenuti finora?										
Sei soddisfatto del valore di quanto hai appreso?										
Sei soddisfatto delle relazioni con i compagni?										
Sei soddisfatto delle relazioni con i docenti?										
Sei soddisfatto della relazione con il tutor?										
Indica in che misura sei soddisfatto del servizio nel suo insieme										

Data, _____

INDICE

SOMMARIO	3
PRESENTAZIONE	5

Parte prima: i riferimenti

1. AMBIENTE EDUCATIVO, CENTRALITÀ DELLA PERSONA, SAPERE PERSONALE	9
2. LA FORMAZIONE EFFICACE	11
2.1. <i>Rilevanza dell'esperienza</i>	16
2.2. <i>Valenza culturale del lavoro</i>	18
3. RILEVANZA EUROPEA DELLE SPERIMENTAZIONI IFP	20
3.1. <i>Il movimento sperimentale</i>	20
3.2. <i>Il Quadro europeo delle qualifiche (QEQ)</i>	22
4. METODOLOGIA	23
4.1. <i>Modello formativo</i>	23
4.2. <i>Occasioni di apprendimento</i>	25
4.3. <i>Standard formativi</i>	26
5. LA CERTIFICAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI	28
6. GLOSSARIO	31
7. BIBLIOGRAFIA	38

Parte seconda: la guida

1. METODOLOGIA VALUTATIVA	43
2. REQUISITI DEI PERCORSI FORMATIVI	48
3. MAPPA DELLE AZIONI E DEGLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE	51

Parte terza: gli strumenti

1. GESTIONE DEL PERCORSO FORMATIVO	55
1.1. <i>Definizione del percorso formativo di massima</i>	55
1.2. <i>Elaborazione del profilo dell'allievo e bilancio delle risorse personali</i>	58
1.3. <i>Elaborazione del portfolio dell'allievo</i>	61

2. VALUTAZIONE	69
2.1. <i>Valutazione delle competenze</i>	70
2.1.1. Prima tappa: elaborazione della mappa delle competenze	71
2.1.2. Seconda tappa: elaborazione di una rubrica per ciascuna delle competenze previste nella mappa	77
2.1.3. Terza tappa: elaborazione della metodologia di valutazione dell'UdA	85
2.2. <i>Valutazione delle conoscenze e delle abilità</i>	100
2.2.1. Prima tappa: individuare le diverse capacità intellettuali da sollecitare in riferimento all'ambito di conoscenza	101
2.2.2. Seconda tappa: individuare le tipologie di prove in grado di sollecitare tali capacità	102
2.2.3. Terza tappa: cogliere tutte le situazioni di apprendimento che mobilitano le risorse proprie del campo di riferimento del sapere	102
2.2.4. Quarta tappa: individuare gli indicatori che possono segnalare l'intero arco degli opprimenti mirati	103
2.3. <i>Valutazione dei comportamenti</i>	104
2.4. <i>Valutazione sommativa e pagellino</i>	108
2.5. <i>Valutazione finale</i>	111
3. CERTIFICAZIONE	115
4. GESTIONE DEGLI INGRESSI E DELLE USCITE	120
5. LIBRETTO FORMATIVO DEL CITTADINO	131
6. MONITORAGGIO DELLE AZIONI FORMATIVE	137
INDICE	147

1. Nella sezione “studi”

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9 - 11 settembre 2002*, 2003
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 4) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
- 5) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
- 6) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 7) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 8) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 9) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
- 10) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 11) D'AGOSTINO S. - G. MASCIU - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
- 12) PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 13) NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 14) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2006
- 15) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- 16) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
- 17) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
- 18) COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
- 19) MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
- 20) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
- 21) NICOLI D. - R. FRANCHINI, *Costruzione dell'identità personale e sociale negli adolescenti e nei giovani. La proposta dell'Istruzione e formazione professionale*, 2007
- 22) NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
- 23) MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
- 24) PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007

- 25) BELLESI L. - DONATI C., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
- 26) NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte*, 2007

2. Nella sezione “progetti”

- 27) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 28) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 29) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 30) CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- 31) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 32) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 33) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 34) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 35) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 36) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 37) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 38) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- 39) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 40) CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- 41) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 42) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 43) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 44) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 45) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 46) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 47) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP, s.d.*
- 48) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 49) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 50) MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 51) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 52) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004

- 53) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 54) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 55) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 56) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 57) POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- 58) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- 59) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- 60) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
- 61) NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- 62) MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- 63) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa, 2° edizione*, 2007
- 64) D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto- dovere*, 2007

3. Nella sezione “esperienze”

- 65) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 66) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 67) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 68) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 69) CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
- 70) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 71) COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- 72) ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- 73) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006

