



VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

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

I Volume

Dario NICOLI - Giuseppe TACCONI

SOMMARIO

INTRODUZIONE	
Una valutazione attendibile per l'apprendimento	5
Parte prima:	
Valutazione nell'istruzione e formazione professionale	9
<i>(Giuseppe Tacconi)</i>	
Parte seconda:	
Certificare gli apprendimenti nell'istruzione e formazione professionale	89
<i>(Dario Nicoli)</i>	
Parte terza:	
La valutazione e certificazione nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP.	
Ricerca – azione svolta presso cinque Centri del CNOS-FAP.....	157
<i>(Dario Nicoli)</i>	

Presentazione

Una valutazione attendibile per l'apprendimento

Il volume che si presenta propone tre parti corrispondenti ad altrettante tappe di un lavoro di ricerca-azione sul tema della valutazione e della certificazione riferito ai percorsi di istruzione e formazione professionale.

1. La *prima parte* presenta una ricognizione teorica mirata a comprendere i problemi e le questioni più rilevanti riferiti al processo valutativo nella IFP. Si tratta di un punto di vista interessante poiché unisce in modo creativo tutte le problematiche proprie di una scuola con le questioni – e le opportunità – che si aprono in percorsi formativi che hanno come riferimento il tema del lavoro e della professionalità. La proposta cui si giunge si ispira ad un approccio valutativo promozionale e riconoscente ovvero che contribuisca ad apprendere sempre più e sempre meglio. Ciò significa porsi nella prospettiva di promozione della persona nella convinzione che questa attenzione consente anche di orientare più efficacemente l'apprendimento dei soggetti verso le mete desiderate. Sul piano della verifica, si suggeriscono compiti orientati a mettere il soggetto nelle condizioni di fornire evidenze di apprendimenti particolarmente complessi che richiedono per lo più una notevole disponibilità di tempo; inoltre si sollecitano prove di valutazione con strumenti quantitativi, costituite ciascuna da un compito complesso, mirate a verificare la profondità della comprensione e a raccogliere indizi relativi allo sviluppo di competenze così da assumere attendibilità nella misura in cui contengono una molteplicità di quesiti di diverso tipo. Ciò consente di intrecciare e integrare diversi fattori nella valutazione degli apprendimenti: i risultati delle prestazioni/prodotti degli allievi, l'osservazione da parte dei docenti e dei tutor, l'autovalutazione da parte dell'allievo.
2. La *seconda parte* si occupa più espressamente della tematica della certificazione, che è stata introdotta in Italia in maniera un po' debole e con un debole profilo istituzionale e metodologico, mutuando nella gran parte approcci e riflessioni dalle elaborazioni europee e dalle esperienze di Paesi partner, prime fra tutti Inghilterra e Francia. La realtà italiana presenta infatti una notevole quantità di norme, inserite in una varietà di testi riferiti ad ambiti differenti del "sistema educativo", ma con un taglio in generale segnato da debolezza. Nonostante questo, è possibile rintracciare una linea di intervento su cui vale la pena disegnare un approccio valutativo che abbia anch'esso un carattere promo-

zionale nei confronti dei destinatari ed inoltre che consenta di attribuire ad essi un valore sociale condiviso tra le parti in gioco. Ne consegue una proposta di riconoscimento e certificazione delle competenze che supera la valenza amministrativa, ma comprende una prospettiva di animazione della comunità professionale dei docenti, finalizzata a consolidare una metodologia di gestione dei processi di apprendimento, di valutazione e riconoscimento delle acquisizioni e dei crediti, tale da favorire il successo formativo degli studenti, l'intesa con i referenti economico-sociali ed istituzionali, la valorizzazione della professionalità docente, la creazione di condizioni organizzative e di sistema favorevoli all'innovazione metodologica e didattica.

3. La *terza parte* si riferisce ad una ricognizione svolta entro cinque centri di formazione professionale appartenenti alla Federazione CNOS-FAP e collocati variamente sul territorio nazionale, volta a rilevare quali siano le pratiche valutative e certificative in atto e su quali tipi di riflessioni queste si appoggiano. Questa indagine ha potuto rilevare come il tema della valutazione sia effettivamente una questione tuttora critica, specie per la non ancora armonizzazione delle sue tre componenti: i saperi, le competenze professionali, i comportamenti o condotta. Ma si è anche scoperto che nell'ambito della Federazione, nonostante i diversi approcci e modelli spesso determinati dalle politiche regionali, esiste un solido "metodo salesiano" che si ispira ad una precisa proposta educativa ed informa in modo consistente ed armonico l'intera attività. Si tratta pertanto di delineare un approccio valutativo innovativo che valorizzi questo patrimonio vitale e consenta di affrontare in modo razionale le tre sfide che si presentano: la nuova rilevanza 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 partner, che divengono veri e propri corresponsabili della qualità della formazione, ampliando in tal modo il concetto di comunità educante, la questione della certificazione delle competenze che è sempre più rilevante nella prospettiva europea. Su queste tre piste si propone un modello di innovazione delle metodologie valutative e certificative volta a realizzare una sperimentazione nelle strutture già oggetto di indagine.

Questo primo volume si presenta quindi come un lavoro organico, secondo un itinerario che, attraverso la ricognizione della letteratura e delle metodologie più significative, oltre che tramite una ricognizione nelle concrete realtà formative, si pone il fine di delineare una prospettiva attenta al dibattito in corso ma non soggetta alle "mode" del momento, per loro natura transeunti, ma orientata a dotare le opere educative salesiane di un contributo coerente con la loro ispirazione educativa ed in grado di fornire agli operatori metodi e strumenti gestibili, fondati sui due caratteri di fondo della promozionalità della persona e della attendibilità dei giudizi.

Parte I

**VALUTARE NELL'ISTRUZIONE
E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Giuseppe TACCONI

INTRODUZIONE

La valutazione è un'azione complessa ma anche una dimensione strategica per la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento.

L'Istruzione e Formazione Professionale (IFP) è un contesto che, forse più di altri, sollecita a porre in modo nuovo il tema della valutazione e ad esplorare modalità di valutazione alternative a quelle forme che pongono l'accento quasi esclusivamente sull'attribuzione del voto, perché mette a confronto con soggetti che spesso hanno vissuto tali forme di valutazione in modo particolarmente negativo e svalorizzante.

Questo lavoro si rivolge prevalentemente ai docenti/formatori dei CFP ed intende fornire alcune coordinate per impostare in modo efficace e praticabile la valutazione degli apprendimenti nel contesto dell'IFP.

Il primo capitolo, dando voce ai docenti/formatori stessi, intende mettere a fuoco quali possono essere i nodi problematici con cui è confrontata oggi la valutazione degli apprendimenti nell'IFP.

Il secondo capitolo presenta in modo sintetico e schematico alcuni dei principali approcci teorici alla valutazione, sviluppati negli ultimi decenni dalla ricerca didattica e le cui tracce sono presenti, in modo più o meno esplicito, nelle pratiche di chi valuta.

Il terzo capitolo presenta la prospettiva "valutazione per l'apprendimento", cercando di dimostrare che la valutazione non va orientata alla selezione ma all'apprendimento dei soggetti; vuole essere questa l'indicazione di un atteggiamento di fondo che anima ogni azione valutativa e che fornisce il senso della valutazione stessa.

Il quarto capitolo propone una serie di esemplificazioni di strumenti, di carattere sia qualitativo che quantitativo, che possono aiutare a formulare un giudizio di apprendimento in termini coerenti con la prospettiva disegnata nel capitolo precedente.

Il quinto capitolo legge infine la valutazione attraverso le lenti delle strategie didattiche dell'individualizzazione e della personalizzazione che in questi anni sono state particolarmente dibattute nella scuola italiana.

Emerge un quadro che può supportare i docenti/formatori nell'azione di formare, trasformando anche l'attività valutativa in attività autenticamente formativa.

1. VALUTARE NELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE: PRIMA RICOGNIZIONE DEI PROBLEMI E DELLE QUESTIONI RILEVANTI

Dopo aver brevemente presentato il contesto di riferimento di queste riflessioni, il sottosistema di istruzione e formazione professionale o della formazione professionale di base, il capitolo cercherà di illustrare i vissuti e i punti di vista dei docenti/formatori¹ della formazione professionale in ordine alla valutazione, per poi mettere a fuoco i principali problemi che, a partire dalla pratica, si pongono alla questione del valutare.

1.1. Il sistema di istruzione e formazione professionale

Pur tra molte incertezze e attraverso percorsi non sempre coerenti, la formazione professionale iniziale, o “di base” o “di primo livello”, di competenza regionale, in questo ultimo decennio, è passata da una collocazione prevalentemente extrascolastica ad una collocazione sempre più interna all'unico sistema nazionale di istruzione e formazione.

La legge cost. n. 3 del 2001, che ha messo mano al Titolo V della Costituzione, ha riconosciuto espressamente alle Regioni competenza esclusiva in materia di “Istruzione e formazione professionale” (IFP), fatta salva la determinazione delle norme generali sull'istruzione² che rimane compito esclusivo dello Stato.

La legge 53/2003, la cosiddetta riforma Moratti, coerentemente con il nuovo quadro costituzionale, tentava di configurare, a livello di secondo ciclo, una articolazione tra due percorsi di pari dignità: uno liceale e uno, appunto, di IFP, comprendente tutti i percorsi di istruzione e formazione a carattere direttamente professionalizzante. Tale progetto, per certi aspetti già minato nel passaggio dalla legge quadro ai decreti attuativi relativi al secondo ciclo³, ha portato solo in alcune Regioni italiane all'avvio di percorsi sperimentali triennali.

La legge finanziaria n. 296/2006 e i successivi provvedimenti legislativi del governo Prodi in materia, pur senza smentire le linee essenziali dell'impianto della legge Moratti, hanno assunto una impostazione nettamente distinta da questa, muovendosi verso l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni e un potenziamento degli istituti tecnici e professionali, spesso a scapito proprio dei percorsi di IFP regionali. Nonostante ciò, nelle Regioni in cui si erano avviate le sperimentazioni dei percorsi di IFP, si è potuto continuare a considerare tali percorsi valevoli ai fini dell'assolvimento dell'obbligo scolastico, soprattutto nell'ottica del contrasto alla dispersione scolastica.

¹ Per semplicità di scrittura uso qui solo il maschile, ma ovviamente da qui in avanti mi riferisco sempre a docenti formatori e formatrici...

² Va anche detto che non sono molte le Regioni che hanno acquisito piena consapevolezza relativamente a questo ambito.

³ Soprattutto a motivo dell'introduzione di indirizzi “professionalizzanti” in vari percorsi liceali.

Per certi aspetti, si può affermare che laddove si sono condotte le sperimentazioni di percorsi triennali di IFP, queste hanno rappresentato uno dei più consistenti tentativi di innovazione metodologica e didattica che, in questi ultimi anni, hanno interessato il secondo ciclo, in particolare per quanto riguarda l'integrazione tra le aree formative, la centratura della didattica su compiti significativi, la personalizzazione dei percorsi e la valutazione.

Questi percorsi, nonostante l'incertezza legislativa⁴ e la cronica mancanza di risorse finanziarie disponibili, continuano a coinvolgere circa il 5% dell'utenza che si affaccia al secondo ciclo e, nelle Regioni dove sono parte integrante dell'offerta formativa, riscontrano un notevole consenso, soprattutto in quella tipologia di utenza che difficilmente si accosterebbe con successo a percorsi di impostazione liceale. Del resto, l'ipotesi che ha sostenuto le sperimentazioni di questi anni è che l'IFP possa superare la logica del mero addestramento per configurarsi come «...proposta formativa sistematica e consistente, basata sulla cultura del lavoro e della professionalità intese come realtà entro cui si possono cogliere in modo diretto e vitale le dimensioni di una nuova cultura della cittadinanza propria della società conoscitiva» (Nicoli, Malizia, Pieroni, 2006, p. 66).

Questo lavoro, in seguito ad un attento ascolto delle esperienze in atto, intende mettere a fuoco il tema della valutazione così come si è andato sviluppando in e per questo contesto, nella convinzione che riflettere di valutazione in un contesto particolarmente sfidante come quello dell'IFP, dove più evidenti si fanno i limiti degli approcci più tradizionali alla valutazione, possa essere utile anche al mondo della scuola in genere. Nell'IFP infatti si possono intravedere diversi tentativi di configurare i percorsi didattici e, di conseguenza le pratiche valutative, in modo più autentico, perché maggiormente riferito a problemi vivi e reali, e più valorizzante, perché maggiormente attento alle diverse intelligenze dei soggetti in formazione. In questo, il mondo dell'IFP, inteso in senso allargato fino a comprendere, oltre ai percorsi di formazione triennale, anche i corsi quinquennali dell'Istruzione professionale, si colloca infatti in particolare sintonia con la ricerca didattica più avanzata (Ellerani, Gentile, Sacristani, Mottinelli, 2007) e può aiutare anche le altre realtà

⁴ Semplificando una questione certamente molto complessa, potremmo dire che l'incertezza è determinata soprattutto dal fatto che, se, come dice la L. cost. 3/2001, l'IFP è di competenza esclusiva delle Regioni, spetta a queste – e non allo Stato – trovare il modo di finanziarla. Le Regioni che hanno puntato sull'IFP hanno sempre trovato il modo di finanziare la formazione professionale (anche iniziale), ricorrendo prevalentemente al cofinanziamento del Fondo Sociale Europeo. Quando la Riforma Moratti ha incluso l'IFP nell'unico sistema educativo di istruzione e formazione, facendone una questione che riguarda i diritti fondamentali delle persone, alcune Regioni hanno espresso l'attesa che fosse lo Stato a farsene carico attraverso fondi ordinari, analogamente a quanto avviene per l'istruzione (trascurando che la nuova Costituzione trasferiva alle Regioni anche la competenza organizzativa e gestionale in ambito scolastico). Lo Stato, a sua volta, anche trasversalmente agli schieramenti, a partire dal fatto che la maggior parte dei corsi di IFP sono gestiti da enti privati accreditati dalle Regioni, potrebbe sostenere che, includendo tali percorsi nel sistema nazionale di istruzione e formazione, questi corsi ricadono sotto l'ordinamento delle istituzioni scolastiche paritarie.

scolastiche ad articolare pratiche didattiche e valutative maggiormente centrate su un fare consapevole e dunque sul protagonismo dei soggetti che apprendono (Tacconi, 2007a).

1.2. Il punto di vista dei docenti/formatori in relazione alla valutazione

Nell'impostare un discorso sulla valutazione, è senz'altro utile prestare attentamente ascolto all'esperienza di chi quotidianamente si trova confrontato con l'esigenza e la difficoltà di valutare gli apprendimenti degli allievi: i docenti/formatori. È ciò che cercheremo di fare in questo paragrafo.

1.2.1. Una ricerca sulle pratiche di valutazione

C'è un sapere sulla valutazione che spesso rimane inesplorato e non saputo: è quello dei pratici. Ma, dato che la valutazione è una pratica, per approfondirne la conoscenza, è bene ascoltare i pratici. Ho recentemente condotto una esplorazione sulle pratiche di alcuni docenti/formatori esperti (Tacconi, 2007b) che ho deciso poi di allargare ad altri 10 docenti/formatori di CFP⁵, per un totale di 15 formatori/trici. Ho utilizzato la metodologia delle interviste focalizzate (Mortari, 2007). Anche se quelle interviste non erano centrate sulla valutazione, nella descrizione accurata che i docenti/formatori fanno della loro esperienza, emerge a più riprese il riferimento alle pratiche valutative. Emergono le concezioni implicite di valutazione, le azioni mentali che i formatori esperti mettono in atto quando valutano, le caratteristiche della loro competenza valutativa.

1.2.2. I risultati della ricerca

a) La riflessione sulla valutazione

La valutazione è sicuramente una di quelle questioni che danno da pensare. Ci si interroga sul significato dei voti e, spesso, ci si mette in discussione, come osserva un formatore: «...alla fine, che cosa vuol dire 6? Che cosa vuol dire 10? Che cosa vuol dire 4? ...4 vuol forse dire che uno è un idiota? ...No, probabilmente 4 vuol dire che quella persona lì, in quel preciso momento, o ha fatto una scelta sbagliata, ...o è stato consigliato male o è stato spinto a fare una cosa sbagliata, o probabilmente non siamo riusciti (noi) a trovare la strada giusta per raggiungere l'obiettivo comune» (int. 1/15). E ancora: «quando uno studente non ha successo, io sono la principale responsabile: perciò io intravedo nell'abbandono scolastico dei nostri ragazzi, che non riusciamo a tenere dentro la struttura, un fallimento di noi formatori...; il due del ragazzo è il due che ho preso io...» (int. 9/17).

La riflessione, talvolta, può anche mandare in tilt, come afferma M.: «Insegno in un CFP da pochi anni, dopo varie esperienze lavorative. Ho sempre davanti a me ragazzi con molti problemi, di ogni genere, e spesso con grosse difficoltà di

⁵ Le altre 10 interviste sono state realizzate da Martina Fattori.

apprendimento. Quando si tratta di valutare un compito o una interrogazione vado un po' in tilt: cosa è meglio che io valuti per il loro bene? La buona volontà, l'impegno, lo sviluppo del compito, molto spesso incompleto se non insufficiente? O la loro situazione emotiva? O i disagi che vivono, i quali sicuramente incidono sul rendimento? Considerarli, ignorarli o piuttosto limitarmi a "sapere" che ci sono? Valutazione "soggettiva" o "oggettiva"?» (Manuela).

Se è vero che porsi interrogativi espone ad una certa vulnerabilità, è anche vero che la riflessione rimane la prima pista operativa per agire con maggiore consapevolezza – e perciò anche con più probabile efficacia – la pratica valutativa stessa.

b) La valutazione "antipatica"

Spesso, la valutazione viene percepita dagli intervistati come qualcosa di problematico. Ma si tratta della valutazione intesa come pratica burocratica e formale, come noiosa compilazione di moduli e schede di valutazione, collocata nell'elenco delle altre cose noiose: la compilazione dei registri, la raccolta delle firme, la giustificazione delle assenze e dei ritardi, la consegna degli avvisi... (cfr. int. 7/1).

La valutazione "antipatica" è quella che viene percepita come un adempimento di cui si stenta ad intravedere il senso e che si fa perché bisogna farla: «Una cosa che detesto è correggere pacchi di verifiche! O meglio, all'inizio dell'anno la cosa mi diverte anche, soprattutto mi diverte ipotizzare un voto prima di correggere la verifica, pensando a cos'ha fatto l'alunno in questione nell'ultimo periodo, poi correggere e valutare, e confrontare i voti! Ma, verso aprile o maggio, arriva inesorabile la crisi "da correzione", quasi la nausea. A volte mi devo interrompere più volte, ma poi ripenso a quante verifiche ho corretto durante l'anno e mi convinco che è normale avere un po' di nausea! Questa convinzione mi dà la forza per completare il lavoro e mi fa anche pensare che ormai le vacanze estive sono vicine!» (int. 7/21).

Qualche volta, la valutazione si trasforma in una specie di tortura per il docente/formatore e forse – ancor più – per l'allievo.

In alcuni Centri, l'entusiasmo che può seguire ad alcuni percorsi formativi si spegne presto quando ci si incaglia con la difficoltà di rendere operativi i modelli teorici.

c) I limiti di una valutazione intesa solo come assegnazione di voti

I docenti/formatori avvertono i limiti di una valutazione intesa come evento puntuale, che poco restituisce di ciò che avviene durante il processo: «...dare il voto, ad un certo punto, diventa difficile, perché non tiene conto, secondo me, del percorso, tiene conto solo dell'obiettivo: l'hai raggiunto o non l'hai raggiunto? E poi i ragazzi a questa età... percepiscono il voto come obiettivo. Ma l'obiettivo non è avere il 6, l'obiettivo è imparare... e io posso imparare anche prendendo dei 4..., perché comunque, con i miei errori, ho fatto formazione. Anche se ho fatto male

quell'esercizio e ho preso 4, comunque ho imparato qualcosa. Non è vero che non ho imparato niente. Però, guardando solo il voto e sapendo che i genitori li valutano soprattutto per il voto, sul "se vanno bene o se vanno male a scuola", perdono di vista... l'obiettivo principale» (int. 1/15).

Può dunque essere utile ridimensionare la concentrazione quasi esclusiva sul voto e proporre una modalità più formativa di fare valutazione, che offra spunti e indicazione per raggiungere traguardi sempre ulteriori: «...quello che dico ai ragazzi è "guardate quante risposte corrette avete fatto; non guardate se avete preso 8, perché chiaramente se magari su 100 risposte ne avete date 80 corrette, è chiaro che arrivate all'8, sennò dovrei dare 0 agli altri, però avete comunque delle cose che non avete chiare, che non avete imparato e quindi provate a riflettere su quelle!"» (int. 2/3).

Del resto, l'obiettivo non è tanto il voto ma «...il superamento di un compito, di una prova, la stesura di una tesina, che metta in gioco delle competenze, come scrivere al PC, usare correttamente la lingua italiana, capire le domande per arrivare alla stesura delle prove proposte...» (int. 12/8).

d) Diversi modi di valutare

La valutazione appare comunque un'operazione necessaria. Ma c'è valutazione e valutazione. C'è una valutazione che serve prevalentemente al docente, perché fornisce utili indicazioni per regolare l'azione didattica, e c'è una valutazione che viene percepita utile dall'allievo, perché gli restituisce il senso di ciò che apprende e la soddisfazione di constatare di riuscire a fare delle cose con quello che sa e ha imparato: «Poi faccio delle verifiche, anche non necessariamente sempre formali (compito in classe o verifiche scritte), semplicemente "prendo qualcuno" della classe per capire a che punto sono arrivati, cerco di correggere il tiro, se va bene o non va bene, e poi, una volta fatto questo tipo di lavoro, si arriva alla fine. Al termine dell'insegnamento propongo poi un aspetto concreto. Per esempio, abbiamo fatto Word / Excel; allora magari preparo un lavoro come la realizzazione di un volantino per la "Festa del Cioccolato", con la soddisfazione dei ragazzi di vedere un prodotto concreto (la brochure)» (int. 10/2).

La centratura comunque è sull'allievo. Oltre a fornire conoscenze sui livelli cognitivi di partenza, la valutazione può fornire utili indicazioni anche sulle caratteristiche emotive e psicologiche degli allievi che chiedono di essere trattati col rispetto dovuto alla loro singolarità. Si tratta allora di «...capire qual è la loro preparazione di base, facendo magari test di ingresso che viene modellato sulla richiesta del programma previsto dell'annualità in corso (prima, seconda, terza). Ma il test lo faccio su ogni classe nuova, a prescindere dall'annualità, per abbreviare i tempi di conoscenza non solo del livello di apprendimento ma anche di eventuali caratteristiche della personalità del ragazzo (chi è timido, chi deve essere spronato, chi deve essere lodato...). Questi sono aspetti che si perfezionano, poi, anche lungo il corso dell'anno» (int. 8/2).

Diventa così possibile agganciare l'esperienza dei soggetti, come fa R., con un ragazzo in difficoltà in una verifica sulle frazioni: «Prova a chiudere gli occhi...: sei al bar..., siete nove amici..., avete preso brioches e cappuccino e la commessa vi dice “36 Euro”. Tu quanti ne cacci da parte tua?”. E lui mi ha dato la risposta giusta. Io ho detto: “Allora..., apri gli occhi...: trentasei diviso nove...” e mi ha risposto: “Eh, ma se me li mette in Euro, capisco tutto!”. E dopo, da lì si è sbloccato e ha fatto tutti gli esercizi giusti» (int. 3/20).

I differenti modi di valutare sono legati anche ai diversi tipi di apprendimento da promuovere. Un conto è l'apprendimento solo mnemonico di concetti o procedure – qui bastano i test –, un conto è lo sviluppo di abilità e competenze che orientano alla soluzione di problemi reali: «La difficoltà dei ragazzi, in generale, non è capire come funziona un determinato comando, ma ricordare, al momento giusto, quando serve applicare proprio una precisa operazione. Per ottenere la patente europea è sufficiente o comunque più importante saper usare in astratto i comandi, ma io – ci sto pensando da un po' di tempo – penso che l'obiettivo per i ragazzi sia quello di imparare ad applicare davvero i comandi quando servono. Questo si riesce a fare, ad esempio, nelle Unità di Apprendimento, quando bisogna produrre qualcosa di concreto, relazioni o presentazioni...» (int. 7/4).

e) La valutazione che non sembra tale: quella che coincide con i normali processi di apprendimento

Di valutazione, poi, i formatori parlano quando descrivono il loro approccio alla didattica. Ciò che fa la differenza – nella didattica come nella valutazione – è la sottolineatura del valore d'uso delle conoscenze che i ragazzi possono apprendere. Nel racconto di A., formatore di laboratorio, emergono con chiarezza i tratti di una didattica centrata sulla realizzazione di compiti/prodotti significativi, sui quali è possibile attivare una valutazione intesa come ritorno riflessivo sull'esperienza, che aumenta la consapevolezza dei soggetti rispetto a ciò che hanno imparato, e come riscontro che aumenta la propria autostima. È proprio A., infatti, a sottolineare l'esigenza di mettere gli allievi nelle condizioni di creare un prodotto significativo e originale, di «...gestirli in maniera tale da produrre un prodotto finale, non copiandolo ma inventandolo, creandolo da zero» (int. 1/3).

Vengono efficacemente individuate anche alcune caratteristiche di queste produzioni, che, pur riferite al “programma”, dovrebbero essere significative per gli allievi, «...mirate sul loro mondo di adolescenti» (int. 1/6) e realizzate in modo tale che «...possa esser visto anche come un vanto il farle» (int. 1/6) e che il lavoro possa «...avere un riconoscimento esterno da quella che è la scuola, quando andranno al lavoro, con la famiglia, con gli amici, a cui dicono “ma sai, io ho fatto questo, io ho fatto quest'altro, guarda che bella questa cosa qua!”...» (int. 1/6). Tutto questo viene legato al raggiungimento di «...una soddisfazione di carattere personale, che non potresti avere se realizzassi l'esercitazione solo a fini scolastici, dove appunto devi avere un voto, e quella è fine a se stessa e non dà niente alla loro

vita e professione...» (int. 1/5). Viene così ribadita l'importanza che il compito che si propone agli allievi costituisca una prestazione autentica, capace di rilevare il valore d'uso delle conoscenze e di legare l'apprendimento ad emozioni positive.

L'efficace esempio che A. riporta – trattandosi, nel suo caso, di gestire un laboratorio per progettisti grafici – è un'esercitazione in cui il compito assegnato agli allievi è di progettare e realizzare un calendario. In passato, il calendario veniva realizzato utilizzando come soggetti delle icone russe. A. decide di invertire la tendenza che portava a «...fare le cose per i genitori o per gli amici, piuttosto che per i ragazzi...» (int. 1/10) e propone ai suoi allievi di realizzare il calendario prendendo come soggetto loro stessi («...i protagonisti siete voi!», int. 1/10) e «...utilizzando... un linguaggio giovane, ironico, divertente...». Dopo un iniziale senso di spiazzamento, i ragazzi si mettono a lavorare e, in poche settimane, realizzano dei prodotti più che dignitosi. A. conclude: «...fondamentalmente noi abbiamo fatto fotografia, ma nessuno si è accorto che abbiamo fatto fotografia! Nel senso che loro hanno imparato ad allestire un set di posa, hanno imparato a fare uno scatto fotografico in maniera abbastanza elementare... Adesso non è che andiamo a cercare di formare dei fotografi professionisti, però sono riusciti a fare una cosa che spesso e volentieri si faceva dicendo: “Allora, per fare una fotografia, bisogna tenere in considerazione e questo e quello e l'otturatore e il diaframma...” e tante cose tecniche che non sarebbero interessate a nessuno, perché sono tutti concetti teorici, che poi, quanto si chiede loro di metterli in pratica, non lo sanno fare perché... la teoria loro non la studiano, non la assorbono, perché non sono portati a farlo, e qualcuno, anzi molti, mi hanno detto: “Che bello! Mi sono proprio divertito a fare questa cosa, è stata veramente bella questa esercitazione!”» (int. 1/10). E questa è la “teoria in pratica”, che emerge «...facendo vedere loro come si fa e dicendo loro: “Adesso ragazzi come si fa? Questa foto è venuta troppo chiara? Cosa dobbiamo fare per scurirla?”, in modo che poi siano loro a dire: “Aspetta, se noi abbassiamo le luci..., no non possiamo perché poi la foto non viene bene, allora... aumentiamo il diaframma..., riduciamo il tempo di esposizione...”; ma se ne sono accorti loro, perché si sono trovati di fronte all'azione, all'attività...» (int. 1/10).

f) La valutazione richiesta

Nell'esperienza dei docenti/formatori, emerge che la valutazione più efficace è quella che avviene quando sono loro stessi a chiederlo, quando «...loro sono fieri di mostrare il loro quaderno di laboratorio, si inorgogliscono» (int. 6/4) e chiedono «...Prof., cosa ne dice del mio lavoro?» (int. 6/4).

g) La valutazione di gruppo

Se l'apprendimento più significativo è quello che avviene in gruppo, sarebbe opportuno che anche la valutazione non fosse centrata solamente sulle prestazioni dei singoli, ma anche sulle prestazioni del gruppo in quanto tale: «...mi piacerebbe che ci fosse anche un po' il discorso della valutazione collettiva, di gruppo, in

modo che i ragazzi si sentano anche..., come si può dire, partecipi di una realtà collettiva..., dove il risultato non è solo frutto del lavoro del singolo ma è anche, e soprattutto, il frutto di un lavoro di squadra» (int. 4/14).

h) Gli effetti potenzianti di un certo modo di fare e di comunicare la valutazione

Molti allievi arrivano al CFP dopo esperienze di insuccesso scolastico, con le spalle cariche di un fardello di pesanti profezie negative. La valutazione diventa allora importante per disinnescare il potenziale negativo di queste profezie, non perché pratica degli “sconti” ma perché fornisce dei riscontri che possono modificare l’immagine di sé: «Nonostante in partenza si sentano vincolati dall’idea, spesso negativa, che i genitori hanno di loro o che loro hanno di loro stessi, di sentirsi / “essere incapaci di...”, poi scoprono di “essere capaci di...”...» (int. 6/16).

A questo scopo è importante curare la comunicazione e il feed-back che si fornisce agli allievi: «A volte basta veramente poco: da un po’ di tempo ho imparato ad aggiungere al “freddo” ma necessario voto un giudizio, magari anche solo una parola, un’indicazione, un consiglio. Ciò che gratifica i ragazzi è soprattutto il nostro giudizio che dà valore al loro lavoro, ai loro sforzi, non il voto!» (int. 7/12).

Non è solo, o tanto, questione di tecnica comunicativa ma un atteggiamento profondo di riconoscimento dell’altro: «...cercare di gratificare ogni parte positiva che il ragazzo ha, trovando un punto positivo in ogni ragazzo e riuscendo magari a tirarglielo fuori; ...a volte, con ragazzi difficili che vengono da esperienze negative, è giusto far conoscere anche a loro che qualcosa di positivo sanno fare...» (int. 2/31).

I riscontri diventano importanti («una valutazione è un ritorno per loro», int. 2/9) e possono potenziare i comportamenti positivi: «...nell’esperienza che ho fatto sul recupero ortografico..., ho proposto un test di ingresso; alla fine dell’anno, dopo aver trattato l’ortografia, abbiamo rifatto lo stesso test e i ragazzi hanno visto una crescita nel punteggio ed è stata una bella soddisfazione, nel senso che loro hanno visto che, da una partenza ad un arrivo, le cose cambiano; chiaramente non è che l’errore di ortografia fosse scomparso, però magari prima facevano dieci risposte giuste e dieci sbagliate, (poi) arrivavano a quindici giuste e cinque sbagliate» (int. 4/20).

Ai riscontri forniti dai docenti/formatori si aggiungono poi i riscontri che i ragazzi ottengono all’esterno dell’istituzione formativa, in famiglia o nel contesto di lavoro: «...mi ricordo che una ragazzina mi ha raccontato che quando è andata con il padre ad acquistare l’automobile ed il venditore le ha parlato di tasso lei ha chiesto: “Mi scusi, ma è un tasso globale o [...]?”. La ragazzina ha potuto dimostrare anche al padre che a scuola ha davvero imparato qualcosa» (int. 10/6).

E l’effetto potenziante di una valutazione così intesa non riguarda solo gli allievi ma anche gli stessi docenti/formatori: «Sicuramente questo è il successo più grande e più bello che io posso sperimentare, cioè quando i ragazzi provano soddisfazione nelle cose che hanno imparato da me» (int. 10/6); oppure: «mi piace

vedere che un personaggio, che parte da una situazione di grosso svantaggio, sopravvive il primo anno, si fa le ossa il secondo e al terzo anno diventa una persona che può sopravvivere con tanto di cappello in qualsiasi posto della terra» (int. 9/17); o ancora: «Mi piace il giorno degli esami di qualifica, vederli tutti concentrati e consapevoli che è arrivato il giorno in cui devono rendere conto di cos'hanno fatto in questi anni; mi piace ripensare a loro il primo giorno di scuola o all'inizio del loro percorso: sono cresciuti anche grazie a me!» (int. 7/19).

1.3. I problemi in ordine alla valutazione degli apprendimenti

Da ciò che abbiamo visto emergere nella ricognizione operata sulle pratiche di alcuni docenti/formatori e da un'analisi della letteratura sul tema, possiamo ora tentare di focalizzare alcune problematiche che si pongono alla valutazione degli apprendimenti nell'ambito dell'IFP e che, nei capitoli successivi, vorremmo tentare di affrontare.

1.3.1. La difficoltà di valutare

Nonostante le indicazioni dei docimologi, la valutazione rimane un'azione difficile, estremamente complessa e incerta: «Al di là di tutte le energie che possiamo investire nel tentativo di raggiungere il massimo di trasparenza, il massimo di esplicitazione del nostro punto di vista, la sensazione che ci rimane è quella di un permanente senso di vulnerabilità...» (Plessi, 2005).

Uno dei principali problemi è che spesso la valutazione viene vissuta da docenti e allievi come evento puntuale, che si colloca alla fine di un percorso e che porta alla formulazione di un giudizio verbale o numerico. Qualche volta, si vive la valutazione un po' come la sentenza di un tribunale, come qualcosa che l'allievo subisce passivamente. Nella valutazione vista attraverso la metafora giudiziaria, infatti, il soggetto valutato è solo "oggetto" della valutazione stessa. Risulta difficile passare ad una valutazione in cui il soggetto valutato si percepisca come interlocutore della valutazione, se non addirittura come soggetto stesso del valutare.

Inoltre, l'esperienza del valutare e dell'essere valutati ci rende consapevoli delle conseguenze che la formulazione e la comunicazione di un giudizio possono avere sulla strutturazione dei processi cognitivi, sulla costruzione dell'immagine di sé e sullo sviluppo della personalità dell'allievo.

Ulteriori difficoltà nella valutazione derivano da una serie di elementi (Plessi, 2005)⁶ tra cui:

- l'assenza di un vero e proprio "sistema di valutazione" e la mancanza di un pensiero condiviso su ciò che dovrebbe essere la valutazione nell'istruzione e formazione professionale;

⁶ Paola Plessi, nel suo articolo, sviluppa un discorso sulla scuola del primo ciclo ma che può essere sostanzialmente adattato anche ai percorsi sperimentali triennali di Istruzione e formazione professionale.

- l'assenza di una condivisione di significati sulla valutazione a livello di singolo Centro, che consenta un insieme di azioni organiche e in relazione tra loro;
- la scarsa chiarezza, sia dal punto di vista teorico sia sul piano operativo, negli interventi valutativi (e il portfolio – sotto il cui nome, come vedremo, vengono rubricate cose diversissime – è emblematico di questa poca chiarezza) e la presenza di alcune contraddizioni da cui scaturisce un senso di ambiguità e disorientamento.

Piergiuseppe Ellerani e Maurizio Gentile formulano in modo particolarmente efficace la difficoltà di valutare nei termini di un duplice conflitto con cui sarebbe confrontata la pratica valutativa: «Il primo (conflitto) riguarda le finalità ultime del valutare. Si confrontano nella realtà quotidiana due visioni: da un lato la valutazione è interpretata come opportunità di apprendimento, dall'altro, come una circostanza attraverso cui si attribuisce un giudizio di capacità/incapacità. Il secondo dilemma riguarda l'uso finale della valutazione. Appare tuttora irrisolta la scelta tra la valutazione come momento per accertare la riproposizione di contenuti e la valutazione come mezzo per capire l'uso e la comprensione delle conoscenze maturate da ciascun allievo. Il conflitto investe, pertanto, l'oggetto della valutazione. Che cosa l'insegnante valuta: le risposte a schede, test, compiti in classe? Oppure la comprensione dei saperi (ritenuti essenziali) e il loro intelligente uso in situazioni vicine alla vita reale, ritenute significative perché ricche di senso e problematiche?» (Ellerani, Gentile, Sacristani, Mottinelli, 2007, pp. 48-49).

È infine difficile valutare gli apprendimenti che avvengono durante l'esperienza di stage, perché spesso, cambiando ambiente di apprendimento (CFP, azienda...), cambiano completamente anche i criteri di valutazione, e, in genere, si fatica a valorizzare, per il percorso scolastico e formativo, gli apprendimenti avvenuti al di fuori del contesto scolastico e formativo.

1.3.2. La scarsa congruenza tra nuova cultura didattica e pratiche valutative

I metodi che derivano dalla nuova cultura didattica (centratura sul compito significativo, apprendimento attraverso il fare...), che pure – come sembra – le sperimentazioni triennali hanno in questi anni introdotto (Tacconi, 2007b), collidono sotto diversi punti di vista con la cultura valutativa della docimologia tradizionale, che invece viene assunta come riferimento principale per le valutazioni su larga scala (prove Invalsi, prove di comparazione internazionale...). Vediamo alcuni di questi punti di collisione (Sacher, 2005):

- da una parte, a parole, si afferma la strategia della personalizzazione (con la possibilità di differenziare i percorsi), dall'altra rimane prevalente una pratica valutativa centrata sulle prestazioni dei soggetti in apprendimento in poche situazioni valutative standardizzate, nelle quali tutti i soggetti in apprendimento sono confrontati con le stesse identiche richieste;

- da una parte si afferma che i soggetti in apprendimento sono i veri e propri attori del proprio apprendimento, dall'altra gli apprendimenti continuano ad essere misurati prevalentemente su quanto gli allievi rispondono ad attese esterne e la valutazione continua a mantenere la forma quasi esclusiva dell'"eterovalutazione", nella quale gli allievi non hanno la possibilità di sviluppare adeguatamente la loro capacità di giudizio sull'apprendimento e sulle prestazioni;
- da una parte la nuova cultura dell'apprendimento mira a stimolare una molteplicità di prestazioni, dall'altra la scuola – e talvolta anche l'IFP – valorizza maggiormente prestazioni di tipo cognitivo, e tra queste, con un ulteriore restringimento, quasi solo il possesso di conoscenze dichiarative ("sapere che...", "sapere su qualcosa...") o al massimo procedurali ("sapere come..."), e non ad esempio di conoscenze euristiche (procedimenti per la costruzione di conoscenze e la soluzione di problemi), di senso ("sapere perché...") e metacognitive (conoscenze sulle cognizioni: "perché sapere...", "come sapere...");
- la pratica valutativa tutta centrata sulla dimensione cognitiva non è superata nemmeno se si invita il soggetto a descrivere ciò che farebbe in una determinata situazione, senza però confrontarlo con compiti autentici e significativi;
- da una parte si scopre l'importanza della comunicazione e della cooperazione, dall'altra la valutazione continua ad essere svolta e pensata come pratica sostanzialmente individuale.

Insomma, l'assunzione acritica del modello PISA o di modelli affini per la valutazione degli apprendimenti rischia di essere poco congruente con la nuova cultura didattica o addirittura di ostacolarla, orientando la didattica stessa ad essere funzionale a quel tipo di valutazione e ai tipi di apprendimento che quella valutazione induce.

1.3.3. Quando gli uni non "sanno fare" ciò che "sanno" e gli altri "non sanno" ciò che "sanno fare"

Un'ulteriore difficoltà nella valutazione, soprattutto nell'IFP, è legata al fatto che spesso il "saper fare" viene valutato sulla base del "sapere che..." o del "sapere su", incorrendo così in due tipici errori (Neuweg, 2002):

- all'esaminando, sulla base del suo "sapere", viene accreditato un "saper fare" che in realtà non possiede;
- all'esaminando, sulla base della sua incapacità di "dire" ciò che sa, non viene accreditato un "saper fare" che invece possiede.

Non è solo la scuola a soffrire di una pratica didattica intellettualistica. Succede anche nei percorsi di IFP dove, ad esempio, i moduli relativi ai saperi generali rischiano di correre parallelamente ai moduli pratici, con l'effetto di generare una

sorta di compartimentazione rigida del sapere. Non c'è quindi da stupirsi che poi, nella valutazione, ciò che uno sa dire valga più di ciò che uno sa fare, anche in relazione a moduli pratici, di laboratorio. Anzi, talvolta il “saper fare” non viene nemmeno preso in considerazione, perché non si dà al soggetto la possibilità di dimostrarne la padronanza.

Il “saper fare” non consiste nel saper enunciare delle regole o delle procedure e non può dunque essere valutato semplicemente attraverso compiti di riproduzione della conoscenza. Sarebbe come se un istruttore di guida volesse valutare attraverso un test di conoscenza la capacità di eseguire una manovra di parcheggio in retromarcia: misurerebbe al massimo la capacità di descrivere quali azioni e in quale successione si dovrebbero mettere in atto per parcheggiare, non l'effettiva capacità di parcheggiare (Neuweg, 2002, p. 89).

Rimane comunque vero che “saper dire” ciò che si “sa fare” diventa un indicatore importante del fatto che una determinata abilità si è effettivamente trasformata in competenza...

1.3.4. La molteplicità dei modelli di valutazione nelle sperimentazione triennali

Nei percorsi scolastici e formativi non siamo aiutati a considerare con maggiore chiarezza e a vivere più serenamente la valutazione (Plessi, 2005). Questo vale anche per i percorsi triennali di sperimentazione⁷ nell'IFP. Se leggiamo i documenti delle sperimentazioni attraverso la griglia della “valutazione”, ci rendiamo infatti conto che in essi coesistono diversi modelli o teorie della valutazione.

Il *primo modello* è costituito dal riferimento agli standard minimi di competenza (che spesso, nelle sperimentazioni regionali, anche per favorire eventuali passaggi verso l'istruzione, si ritraducono in “obiettivi specifici di apprendimento” – Osa – “necessari per l'acquisizione delle competenze”, all'interno delle varie “Unità formative” o “Unità di apprendimento”, con l'utilizzo di un linguaggio introdotto dalla riforma). Dietro a questo modello, sta l'idea di una valutazione intesa come atto di comparazione tra gli esiti degli studenti e gli obiettivi predefiniti.

Il *secondo modello* per valutare la qualità degli apprendimenti è quello che traduce la valutazione in comparazione tra esiti degli allievi e obiettivi “formativi” personalizzati. Gli obiettivi formativi sarebbero infatti la forma contestualizzata e personalizzata degli standard. La definizione degli obiettivi formativi dovrebbe fare riferimento all'esperienza del soggetto destinatario dell'intervento formativo, ai suoi interessi, agli obiettivi specifici di apprendimento e al profilo educativo, culturale e professionale dello studente (cioè la meta finale del secondo ciclo di istruzione, il modello di studente in uscita).

⁷ Cfr., ad esempio l'Accordo in Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004 sulla certificazione finale ed intermedia e sul riconoscimento dei crediti; l'Accordo del 15 gennaio 2004 sugli standard minimi delle competenze di base e lo Schema di accordo sugli standard minimi delle competenze tecnico-professionali.

Nel *terzo modello*, la definizione di obiettivi formativi è invece strettamente connessa alle “unità di apprendimento” e al concetto di personalizzazione: vengono definiti gli obiettivi formativi adatti e significativi per singoli allievi; tali obiettivi caratterizzano le Unità di Apprendimento che i formatori hanno il compito di progettare affinché si realizzi un “piano di studi personalizzato”, che è l’insieme delle UA effettivamente realizzate. L’obiettivo viene generalmente inteso come qualcosa che sta prima dell’intervento educativo. Ma l’obiettivo delle UA è “personale”, quindi caratterizzato da una specifica diversità e differente anche rispetto agli standard. L’obiettivo fa parte di una UA. L’UA fa parte di un piano. Il piano esiste solo alla fine. Quindi l’obiettivo personale non esiste in anticipo e dunque non esiste; esiste solo un esito personale: «Ma se non esiste un obiettivo all’inizio, con cosa confronteremo l’esito per poter dire se è o meno di qualità? Qual è il termine di confronto, il modello per esprimere un giudizio? L’obiettivo prefissato o la capacità – potenzialità di cui il soggetto è dotato, o semplicemente il valore emergente dal senso che un esito, anche imprevisto, assume per il singolo (e questo diventerebbe il terzo modello di valutazione)?» (Plessi, 2005).

Risulta chiaro che si tratta di prospettive piuttosto differenti, che non è semplice tenere insieme:

- 1) valuto l’apprendimento rispetto a ciò che legittimamente posso attendere da un allievo che intende conseguire una qualifica (modello fissato dagli standard o dagli obiettivi specifici di apprendimento)?
- 2) valuto l’apprendimento rispetto alla potenzialità personale del soggetto (rispetto agli obiettivi formativi personalizzati), in un’ottica di personalizzazione? (E, a questo proposito, siamo sicuri di riuscire a conoscere davvero la potenzialità personale dei soggetti che abbiamo davanti?);
- 3) valuto sulla base dell’attribuzione di valore personale che il soggetto opera rispetto a tutti gli esiti, previsti e imprevisti?

Quale sistema di riferimento adottare? Gli obiettivi validi per tutti (standard), la capacità personale dei singoli soggetti o il significato soggettivo che assume l’evento apprenditivo?

L’elemento fondamentale su cui si differenziano i vari modelli ci sembra essere la predefinibilità dei risultati di apprendimento:

- precisamente prefigurabili in termini di obiettivi uguali per tutti nel primo modello;
- prefigurabili solo in termini di obiettivi formativi, personalizzati nel secondo modello;
- per nulla prefigurabili ma soltanto narrabili *ex post* nel terzo modello.

1.3.5. La molteplicità dei documenti di valutazione

I documenti di valutazione sono spesso diversi: la scheda di valutazione o pagella ufficiale, l’attestato di qualifica, il portfolio o il dossier dell’allievo, a cui

talvolta viene attribuita anche una funzione certificativa, la scheda di valutazione dello stage... Una difficoltà è legata al fatto che spesso questi documenti sono scarsamente collegati tra loro.

In particolare per quanto riguarda il portfolio, spesso si confonde la sua parte valutativa con la sua parte certificativa. Il rischio, facendo così, è che il portfolio venga percepito come una sorta di superpagella o comunque come una pratica che è a carico del formatore, che si aggiunge a ciò che il formatore è tenuto a fare. In realtà, come vedremo, il portfolio è da considerare prevalentemente uno strumento a servizio dell'azione didattica.

Sarà dunque importante chiarire le diverse funzioni che i vari documenti assumono e in che rapporto si pongono.

2. PARADIGMI DI VALUTAZIONE E ALTRE CHIARIFICAZIONI

In questo capitolo, a partire da una prima focalizzazione su cosa significa valutare, metteremo in evidenza come ogni pratica concreta di valutazione abbia a che fare con un certo modo di intendere la valutazione. Ogni operazione valutativa porta incorporato al suo interno il riferimento, più o meno esplicito, ad un paradigma di valutazione, ad una costellazione di idee (sulla realtà, sulla conoscenza, sull'apprendimento...) che vengono agite in ciò che si fa quando si valuta. Esplicitare questi pensieri sulla valutazione, che sono immanenti a ciò che si fa quando si valuta, diventa la condizione essenziale per un uso più consapevole degli strumenti di valutazione.

2.1. Cosa significa valutare

Valutare significa attribuire valore ad un oggetto per supportare una presa di decisione. L'azione del valutare richiede allora di precisare alcune questioni:

- a) che cosa viene valutato, a che cosa viene attribuito valore;
- b) chi valuta, chi attribuisce valore;
- c) come vengono raccolte informazioni su ciò che deve essere valutato;
- d) quali criteri vengono assunti per attribuire valore;
- e) in funzione di quale decisione si valuta, qual è insomma lo scopo della valutazione.

Nell'IFP, valutare significa innanzitutto attribuire valore a quel particolare oggetto che è l'apprendimento dei soggetti. Ma questo significa:

- a) precisare di che apprendimento stiamo parlando, perché un conto è valutare se e in che misura siano state apprese conoscenze e abilità, un conto è valutare se e a che livello nel soggetto siano maturate delle competenze;
- b) chiarire chi compia l'azione del valutare l'apprendimento, perché un conto è che a valutare sia solo il docente, un conto è che sia il team dei docenti, un

- conto è che siano gli allievi stessi (che valutano le proprie prestazioni o quelle dei colleghi) o altri soggetti implicati nel processo formativo...;
- c) definire quali dati, informazioni, evidenze sugli apprendimenti avvenuti raccogliere e come raccogliarli;
 - d) esplicitare i criteri in base ai quali gli esiti in termini di apprendimento assumono valore, perché un conto è che l'unico criterio di valutazione sia l'obiettivo predefinito e un conto è che diventi criterio di valutazione anche la significatività che l'apprendimento assume per il soggetto;
 - e) definire se lo scopo della valutazione è semplicemente quello di accertare il raggiungimento di un obiettivo, associando un giudizio alla prestazione del soggetto in formazione, o se la raccolta, l'elaborazione e l'interpretazione dei dati non debbano essere orientate ad indicare come il percorso didattico vada modificato in funzione di un apprendimento sempre migliore da parte dei soggetti.

L'esigenza di chiarire, precisare, esplicitare, definire le questioni in gioco rende evidente che la valutazione rimanda a dei presupposti.

2.2. Le generazioni della valutazione

Per cominciare a dipanare l'intricata matassa della questione valutazione, può essere utile considerare le cornici paradigmatiche (Kuhn, 1969) all'interno delle quali avviene la valutazione stessa. Per paradigma intendiamo l'insieme di assunzioni o premesse (di carattere ontologico, epistemologico, gnoseologico, pedagogico, etico...) che guidano l'azione valutativa.

A questo riguardo, abbiamo assistito in questi ultimi decenni al passaggio da orientamenti che si muovono in una cornice oggettivistica e razionalistica a orientamenti rivolti a forme di valutazione aperta e ricorsiva.

Questo cambio di prospettiva è stato favorito dalla "crisi della razionalità": «l'idea che la conoscenza sia identificabile con un modello di scienza, riconducibile a forme di rappresentazione logico-formale di un mondo esterno, oggettivo e misurabile, e che si possa sviluppare in forma lineare e cumulativa è oggetto di critica crescente» (Calvani, 2005, p. 97). Il nuovo orizzonte epistemologico in cui ci muoviamo è quello del costruttivismo. Qui «...la conoscenza è vista come costruzione attiva del soggetto, con carattere "situato", all'interno di continui processi di collaborazione e negoziazione sociale» (idem).

Ecco la sintesi proposta da Fontana e Varchetta (2005, pp. 57-68) che, a loro volta, fanno riferimento a Guba e Lincoln (1989).

	Generazione positivista sperimentale	Generazione pragmatista	Generazione costruttivista	Generazione fenomenologica
<i>Correnti di pensiero di riferimento</i>	Empirismo logico-antistotelico; sociologia comitiana; fisica classica newtoniana; biologia darwiniana; comportamentismo; teorie computazionali.	Razionalismo critico; utilitarismo; neo-cognitivism; prima cibernetica.	Psicoanalisi freudiana e kleiniana; psicologia sociale di Lapassade e Loraux; seconda cibernetica; filosofia continentale; biologia contemporanea; epistemologia genetica di Piaget; etnografia; pensiero Beaton ('ecologia della mente').	Filosofia esistenziale di Kirkegaard, fenomenologia di Husserl; psicologia narrativa e postcognitivista; ermeneutica riflessivo-professionale di Schön; pedagogia trasformativa di Merizow; psicoanalisi e psicosocioanalisi; autobiografia.
<i>Autori di riferimento</i>	Tyler, Bloom, Kirkpatrick, Gagné.	Pierce, James, Dewey.	Bateson, Bruner, Vygotskij.	Schön, Mezirow, Guba, Lincoln.
<i>Centratura</i>	Concetto di misura.	Aspetti pragmatici.	Contesto.	Riflessione.
<i>Concezione di conoscenza</i>	È conoscibile solo ciò che è misurabile.	La conoscenza deriva dalla concretezza dei fatti.	La conoscenza è una costruzione culturale e dipende dal contesto.	La conoscenza si raggiunge attraverso l'esperienza pratica, riflettendo <i>on</i> e <i>in action</i> .
<i>Concezione di apprendimento</i>	Attività razionale, acquisizione di conoscenze e di abilità.		Apprendimento come fattore sistemico e contestuale, come caratteristica di tutto il corso di una vita individuale, come evento epistemologico e narrativo, come fattore di interrogazione.	Ricostruzione e trasformazione dei significati dei nostri modi di agire che si ripercuotono sulle nostre stesse azioni, attraverso un'attività di riflessione sul contenuto e sul processo.
<i>Concezione di obiettivi formativi</i>	Obiettivi prestabiliti, risultati attesi.	Modi in cui i diversi obiettivi vengono raggruppati.	Modificare le azioni necessarie a raggiungere gli obiettivi, impedendo una generalizzazione o una legittimazione.	Interpretazioni e trasformazione del sé.
<i>Metodologie didattiche</i>	L'azione formativa è razionale, a struttura gerarchica con alla base la definizione dei comportamenti finali attesi e poi l'individuazione delle precondizioni e delle operazioni mentali, dalle più semplici alle più complesse, da effettuare.	Learning by doing: da ogni esperienza si costruisce la base di ogni sviluppo di pensiero.	Personalizzate a seconda del livello di evoluzione individuale. Si modificano in itinere, a seconda delle esigenze del soggetto. Interazioni tra soggetto che osserva e oggetto osservato.	Apprendimento/insegnamento dove il formatore agisce in ambiente naturale, favorisce l'emergere di problemi, scopre esiti non prevedibili...

	Generazione positivista sperimentale	Generazione pragmatista	Generazione costruttivista	Generazione fenomenologica
<i>Compiuto della valutazione</i>	Emettere un giudizio di merito sul livello di raggiungimento degli obiettivi attesi, misurare la distanza tra la prestazione ottenuta e la prestazione attesa.	Deve occuparsi non solo dei fini a cui tende ma anche dei mezzi necessari a conseguirli.	Valutazione formativa perché conscia delle diverse interdipendenze quali-quantitative dei ruoli. Analisi critica dei modi di percepire e interpretare la realtà individuale e collettiva.	Individuare preoccupazioni e valori degli stakeholders, collaborazione, negoziazione nel cambiamento, verso la costruzione di un "consenso"; esplicitazione di un punto di vista valoriale ed esperienziale come dominio di appartenenza culturale.
<i>Strumenti di valutazione</i>	- progettare un piano educativo o curricolo con la relativa programmazione di obiettivi e contenuti (Tyler). - 4 livelli sequenziali per la valutazione; le reazioni, l'apprendimento, la prestazione, il risultato (Kirkpatrick).	Mezzo strumentale per orientare il progresso delle nostre azioni nel mondo e fiducia nel potere progressivo e strumentale della scienza che acquista la massima importanza per la direzione dell'azione e per la soluzione dei problemi umani.	La valutazione deve porre al centro dell'attenzione l'ambiente educativo, deve essere personalizzata e complessificata; per analizzare criticamente i modi di percepire e interpretare la realtà individuale e collettiva, la valutazione va intesa come esplorazione dei propri modi di agire in relazione con le cose della vita.	Il valutare si muove all'interno di criteri valutativi: apertura alle idee degli stakeholders; rilevanza delle informazioni per tutti, non solo per i committenti; equità di trattamento; eticità, uso confidenziale e corretto delle opinioni.

Un'ulteriore rassegna di modelli di valutazione, è rintracciabile in Lichtner (2004) e viene sintetizzata nella tabella che segue.

	Operazionismo/Empirismo	Comportamentismo	Cognitivism	Costruttivismo	Socio-costruzionismo	Sapere situato
<i>Correnti di pensiero di riferimento</i>	Realismo ingenuo; Positivismo; Teoria classica del curricolo; Logica della fisica.	Associazione; Psicometria; Antimentalismo.	Realismo critico.	Realismo transazionale.	Interazionismo socio-culturale.	Socio-culturalismo; Teoria dinamica della personalità; Approccio ecologico.
<i>Autori di riferimento</i>	Bloom, Bridgman, Thorndike, Binet, Lindquist.	Cagnè, Watson, Thorndike, Skinner, Thurstone.	Ann Brown, Carrol, Sternberg, Neisser.	Dewey, Piaget, Taylor, Bruner, Resnick.	Taylor, Wertsch, Cole, Vigotsky - Leont'ev, Bruner, Rogoff, Gardner.	Lewin Bronfenbrenner, Schoen, Rogoff, Scribner-Pontecorvo.
<i>Centratura</i>	Misura; Limitarsi a ciò che è direttamente osservabile.	Misura; Parsimonia (riferita alle misurazioni effettuate).	Problem solving.	La costruzione del soggetto.	Valutazione dinamica.	Interpretazione di una storia contestualizzata.

	Operazionismo/Empirismo	Comportamentismo	Cognitivism	Costruttivismo	Socio-costruzionismo	Sapere situato
<i>Concezione di conoscenza</i>	La conoscenza indiretta è l'unica possibile; Netta divisione tra teoria e prassi.	Si guarda al particolare e non al generale.	Il processo cognitivo è guidato dall'interno.	Riorganizzazione mentale di teorie implicite e conseguente elaborazione che porta al conosciuto.	Sapere costruito in interazione tra pari e con gli adulti; Interiorizzazione.	Il soggetto è coinvolto come fonte e artefice di conoscenza, in un contesto.
<i>Concezione di apprendimento</i>	Per operazioni concrete; Trasmissione di informazioni.	Per sostituzione e rinforzo; Drills and practice; Per sequenze programmate; Per progressiva accumulazione.	L'atto cognitivo corrisponde ad una intenzionalità.	Costruzione del proprio sapere.	È il risultato dello sviluppo mentale in gruppo.	Applicazione di capacità acquisite a nuove situazioni; È parte integrante di un processo sociale.
<i>Concezione di obiettivi formativi</i>	Operazionalizzare concetti; Modellare i comportamenti degli allievi.	Istruire; Organizzare i comportamenti educativi dal semplice al complesso.	Connettere le nuove informazioni alle strutture di conoscenza già stabilite e creare relazione fra esse.	Svolgere il compito autonomamente.	Motivare; Autoregolare; Imparare dagli errori.	Acquisire conoscenza tramite la propria mente soggettiva.
<i>Metodologie didattiche</i>	Esercizi di calcolo; Applicazioni di regole; Costruzione di automatismi.	Shaping; Esercizi di calcolo; Procedure per piccole unità - analisi fattoriale.	Problem solving.	Lavorare su esperienze; Ricerare; Lavorare sul problema.	Simulimpresa; Osservazione partecipata; Scaffolding. Step by step.	Co-costruzione; Coop learning; Role playing.
<i>Compito della valutazione</i>	Misurare le differenze; Ridurre molte variabili a poche.	Misurare comportamenti osservabili; Verificare ogni passo del comportamento atteso.	Valutare la capacità di progettazione, l'utilizzo di mezzi in vista di un fine.	Attenzione ai modelli mentali che lo studente elabora; Far emergere conoscenze tacite.	Verifica in itinere dell'autonomia raggiunta.	Studiare il pensiero in azione, in contesto determinato, all'interno di pratiche.
<i>Strumenti di valutazione</i>	Test di misurazione; Mental testing.	Schede autocorrettive; Prove di verifica.	Interviste strutturate.	Dialogo; Interrogazione orale.	Portfolio; Diario professionale; Rubriche; Interviste libere.	Diario di bordo; Diario della vita della mente; Autovalutazione in itinere; Osservazione; Colloqui in profondità.

2.3. I due grandi filoni degli studi sulla valutazione

In sintesi, si può affermare che la valutazione è un settore della ricerca sociale ed educativa percorso da teorie che privilegiano un paradigma positivista (che accentua la quantità) e teorie che invece si muovono all'interno del paradigma costruttivista (che accentua la qualità) (Plessi, 2004, pp. 13-58).

	Paradigma positivista	Paradigma costruttivista
<i>Presupposti ontologici</i>	- esistenza di una realtà conoscibile esterna al soggetto conoscente e indipendente da esso e dai suoi interessi; - concezione realista dell'oggetto di conoscenza.	- la realtà è costruzione sociale.
<i>Presupposti epistemologici</i>	- è conoscibile solo ciò che appare ai sensi; - unità delle scienze attorno al metodo delle scienze empiriche; - l'uomo e la società possono essere indagati secondo i metodi delle scienze sociali; si tratta infatti di fatti empirici conoscibili solo attraverso i sensi; - la scienza sociale va tenuta libera da valori; - obiettivo della scienza sociale è scoprire regolarità e relazioni tra i fatti.	- il conosciuto è frutto dell'azione del conoscente; - la conoscenza è possibile solo a partire dalla specifica struttura mentale, dalle conoscenze e dai giudizi del soggetto che la compie.
<i>Relazione tra soggetto e oggetto</i>	Dualismo e separazione tra soggetto che conosce e oggetto indagato.	Il ricercatore non può che conoscere l'oggetto tramite la propria mente soggettiva.
<i>Valutazione</i>	- "l'unica valutazione possibile è quella chiamata a controllare la presenza o l'assenza di un comportamento prestabilito e prescelto come indicatore di apprendimento"; - la valutazione è controllo e misurazione di comportamenti prestabiliti.	- la valutazione non può fare a meno della storia del soggetto, del suo vissuto e del suo compreso (è interpretare una storia contestualizzata); - la valutazione è incontro tra soggetti, finalizzato alla comprensione e interpretazione del fatto educativo specifico, in un contesto determinato.
<i>Validità della valutazione</i>	- certa, vera, oggettiva, generalizzabile.	- significatività, rilevanza e utilità pratica all'interno del particolare contesto e in relazione ai soggetti che sono coinvolti nel fenomeno valutato.
<i>Informazione rilevante ai fini della valutazione</i>	- l'esito dell'azione (e la sua corrispondenza agli obiettivi prefissati).	non solo l'esito, ma - il contesto e la sua storia precedente; - il processo di sviluppo dei fatti; - gli effetti intermedi e imprevisti; - le dinamiche relazionali; - il punto di vista e l'interpretazione dei soggetti coinvolti...
<i>Impianti metodologici</i>	Tendenzialmente oggettivi e misurabili (quantitativi).	Tendenzialmente interpretativi e descrittivi (qualitativi).
<i>Strumenti</i>	Di misurazione.	Di narrazione.
<i>Risultato della valutazione</i>	Numeri	Parole.

Quali sono i segni della quantità e quali i segni della qualità nelle teorie della valutazione educativa? Attingiamo ancora allo studio di Paola Plessi, riportando in forma schematica le sue riflessioni (Plessi, 2004, p. 247).

Segni dell'orientamento alla quantità	Segni dell'orientamento alla qualità
Interesse per ciò che è visibile e condivisibile. La valutazione si traduce nella misurazione degli esiti e nella comparazione con il modello prestabilito.	Interesse per la dimensione interiore non manifesta dei fenomeni. Il giudizio nasce dall'interpretazione dell'evento da parte di una molteplicità di soggetti aventi molteplici criteri di valutazione.
I soggetti della formazione sono una parte dell'oggetto di valutazione e non intervengono nella costruzione del criterio di valutazione e del giudizio.	Gli <i>stakeholders</i> vengono coinvolti come fonti di informazione e di giudizio.
Sono utilizzati criteri di valutazione e procedure completamente predefiniti ed esplicitati. L'oggetto viene considerato solo per gli aspetti che consentono una comparazione con il modello definito (indicatori).	Sono utilizzati criteri di valutazione molteplici e soggettivi e procedure valutative emergenti dal contesto. L'oggetto e la situazione vengono considerati globalmente.
Si tende alla comparazione, classificazione, generalizzazione.	Prevale il criterio dell'utilità locale sullo scopo comparativo e sull'intenzione di generalizzazione.
Prevale l'uso di strumenti quantitativi eventualmente integrati con informazioni di carattere qualitativo.	Prevale l'uso di strumenti qualitativi eventualmente integrati con informazioni di carattere quantitativo.

I due filoni, quello positivista e quello costruttivista, possono essere definiti anche rispettivamente come “funzionalista” e come “fenomenologico” (Lichtner 1999). A seconda dell'approccio scelto, cambiano anche le domande che il valutatore si pone (Lichtner 1999, pp. 44-45).

Approccio funzionalista	Approccio fenomenologico
1) Quali sono gli obiettivi del progetto? Sono stati definiti chiaramente all'inizio e tenuti presenti nel corso dell'azione formativa?	1) Rispetto agli obiettivi formativi all'inizio, ci sono state modifiche, tenendo conto delle esigenze che via via emergono?
2) Gli obiettivi sono stati definiti sulla base di un'indagine preliminare sui bisogni di formazione?	2) In che misura l'indagine preliminare, se c'è stata, ha attivamente coinvolto i soggetti interessati?
3) Le attività didattiche messe in atto sono risultate funzionali al perseguimento dell'obiettivo? Con quale uso delle risorse?	3) Le attività proposte hanno incontrato l'interesse dei partecipanti? Hanno costituito per loro un'esperienza significativa?
4) I risultati raggiunti corrispondono agli obiettivi posti?	4) Quali sono, dal punto di vista dei partecipanti, i risultati più significativi che hanno raggiunto?
5) Le conoscenze e competenze acquisite dai soggetti sono applicabili, spendibili, nei contesti in cui operano?	5) È cambiato il modo di porsi dei soggetti di fronte ai problemi che incontrano nei loro contesti di lavoro e di vita?
6) Il programma svolto costituisce una modalità di intervento replicabile, standardizzabile?	6) L'esperienza svolta offre elementi nuovi, specifici, rispetto a questo tipo di offerta formativa?

Quindi, nei due approcci, le questioni che interessano sono sensibilmente differenti:

- 1) mentre in un approccio basato sulla misurazione conta appunto misurare la distanza che c'è tra la prestazione attesa e quella realizzata e diventa decisiva la precisa e dettagliata definizione degli obiettivi,
- 2) in un approccio di tipo qualitativo, interessa il senso che il soggetto attribuisce al suo apprendimento, cosa egli ha trovato di significativo, che cosa l'ha interessato e questo non può essere facilmente predefinito.

Lo spostamento dal quantitativo al qualitativo è dunque anche uno spostamento progressivo:

- 3) dalla valutazione esterna all'autovalutazione,
- 4) dalla valutazione come momento puntuale, a conclusione di un percorso di apprendimento, alla valutazione come processo che accompagna – e spesso coincide con – il processo di apprendimento stesso.

2.4. Valutazione formativa e valutazione sommativa

La valutazione, in base a dove si colloca nell'ambito del processo formativo, può essere classificata anche come valutazione “diagnostica” (ad inizio percorso), valutazione formativa (durante il percorso) e valutazione sommativa (al termine del percorso).

Ora, il paradigma positivista tende ad accentuare la funzione sommativa della valutazione, mentre il paradigma costruttivista sottolinea la sua funzione formativa.

	Valutazione sommativa	Valutazione formativa
<i>Funzione</i>	Certificare l'apprendimento e attribuire un giudizio agli studenti al termine di una unità didattica, semestre o corso di studi. Certificare l'utilità del programma.	Fornire informazioni relative all'andamento del programma e all'apprendimento degli studenti al fine di intervenire per il miglioramento del programma (dell'azione didattica, dell'intervento...).
<i>Decisioni favorite</i>	Certificazione e giudizio (valutazione con utilità sociale); Ammissione a gradi di istruzione successivi; Prosecuzione, conclusione, adozione, istituzionalizzazione di un programma educativo.	Adattamento e miglioramento delle attività di apprendimento insegnamento o del programma complessivo.
<i>Destinatari</i>	Pubblico esterno appartenente al settore economico o politico, società allargata, agenzia che finanzia il programma.	Attori interni o direttamente coinvolti nell'attività pedagogica (staff del programma).
<i>Attore della valutazione</i>	Valutatore esterno e interno.	Valutatore interno.
<i>Momento di attuazione</i>	Al termine del programma. Processo di insegnamento-apprendimento (in alcuni momenti formalmente stabiliti).	Durante il programma e il processo di insegnamento-apprendimento.

	Valutazione sommativa	Valutazione formativa
<i>Frequenza</i>	Bassa.	Alta.
<i>Dimensione del campione</i>	Di solito ampio.	Di solito piccolo (classe).
<i>Domande guida</i>	Qual è il livello di apprendimento raggiunto dagli studenti? Quali obiettivi sono stati raggiunti e quali no? Quali risultati si sono avuti? Quali esiti ha prodotto il programma? È stato efficace ai fini del raggiungimento degli obiettivi? Vale la pena di proseguire, adottare, estendere il programma? A quali costi?	Come procede l'apprendimento degli studenti? Quali difficoltà incontra ciascuno studente? Come intervenire per sostenere il progresso degli studenti? Che cosa funziona e che cosa non funziona nel programma? Che cosa necessita di un miglioramento? Come può essere migliorato il programma?

3. LA VALUTAZIONE COME LEVA PER L'APPRENDIMENTO

Ci possiamo chiedere: la valutazione va tendenzialmente interpretata come una circostanza finalizzata ad attribuire voti (valutazione *dell'*apprendimento o sottolinetatura della valenza certificativa della valutazione), oppure essa stessa può essere vista come esperienza di apprendimento, che sviluppa sempre ulteriori apprendimenti (valutazione *per* l'apprendimento) o addirittura come dimensione da sviluppare nei soggetti che apprendono (valutazione *formante*)?

Noi optiamo per una concezione “pedagogica” della valutazione degli apprendimenti nel contesto dell'IFP, e precisamente per una valutazione come mezzo rispetto al fine della formazione e della promozione di tutta la persona e di ogni persona e non come mezzo rispetto al fine della semplice attribuzione di un voto o di una classificazione o della funzionalità di un'azione formativa alle esigenze del mondo produttivo (Bertagna, 2004).

Inoltre, sempre all'interno di questa concezione pedagogica, ci sembra opportuno sottolineare che la valutazione dovrebbe servire ad imparare meglio. Talvolta, nel docente o nel formatore, agisce il pensiero di costruire delle prove per “mettere alla prova”, per mettere in difficoltà il soggetto, e agisce meno il pensiero che porta a chiedersi: “che strumenti di valutazione metto in atto perché il soggetto impari meglio e di più?”. Cioè non sempre la valutazione diventa uno strumento al servizio del fatto che il soggetto impari di più e meglio. È chiaro che, se la valutazione è al servizio dell'apprendimento, essa si configura come una valutazione potenziante e riconoscente, che aiuta il soggetto a cogliere i progressi e a rendersi consapevole di ciò che sa e di ciò che sa fare con quello che sa. Il soggetto che apprende può anche essere guidato a cogliere le difficoltà ma senza identificarle con sé e cogliendole nel momento in cui coglie anche i suoi punti di forza e le piste di superamento delle difficoltà.

Come efficacemente sintetizza Bianca Maria Varisco: «Valutare... non vuol certo dire giudicare e tanto meno classificare, bensì coinvolgere il singolo, nel gruppo, all'autosservazione, all'autoascolto, alla riflessione e all'automonitoraggio della propria attività sviluppata in pratiche condivise. Se il fine, ultimo e continuo,

della crescita personale è rappresentato dalla responsabilità, dall'autoconsapevolezza, dall'autonomia, l'atto valutativo non può essere meramente eterodiretto, bensì deve essere contemporaneamente etero e autodiretto, in direzione del rafforzamento nel tempo di questa seconda e irrinunciabile dimensione. L'attività valutativa non può differenziarsi dal contesto e dalle pratiche effettive di apprendimento-insegnamento/educazione/formazione, ma deve calarsi in esse come un momento continuo, ininterrotto... recuperando l'originalità dei singoli individui e delle singole situazioni uniche e irripetibili» (Varisco, 2000, p. 12).

Qui di seguito cercheremo di articolare in termini il più possibile operativi le principali istanze di questo approccio alla valutazione.

3.1. Una didattica che orienti a valutare e a valutarsi

La riflessione sulla valutazione di cui abbiamo dato conto nel capitolo precedente ci orienta a passare da una valutazione intesa come momento puntuale, in genere collocato al termine di una sequenza formativa, ad una valutazione sempre più coincidente con ciò che il formatore fa e fa fare per predisporre un ambiente ricco di stimoli e di risorse e adatto a favorire apprendimento dei soggetti.

La questione didattica e la questione valutativa sono dunque intimamente connesse: le situazioni che l'azione didattica predispone per attivare apprendimento sono il contesto privilegiato in cui collocare la valutazione e questa può diventare essa stessa occasione di apprendimento.

Più in generale possiamo affermare che l'azione didattica influenza l'azione valutativa ed è da questa influenzata. Se la didattica è di tipo trasmissivo, la valutazione tenderà a consistere nel far ripetere i contenuti trasmessi. Se la didattica è di tipo costruttivo, la valutazione si proporrà come un far ricostruire e rielaborare i contenuti appresi. D'altra parte, possiamo affermare anche che il tipo di valutazione che si sceglie di adottare retroagisce sull'azione didattica e in qualche modo la determina: se la valutazione avviene attraverso test, anche l'azione didattica sarà orientata di conseguenza (come talvolta succede nei percorsi per l'acquisizione dell'ECDL); se la valutazione è invece centrata sulla narrazione riflessiva delle esperienze di apprendimento, il focus dell'azione didattica sarà con maggiore probabilità posto sulla predisposizione di compiti e contesti stimolanti.

Il presupposto di una valutazione che orienti i soggetti a valutare e a valutarsi – a partire dall'idea che un soggetto che impara a valutare e a valutarsi è un soggetto che apprende meglio – sarà dunque costituito da una didattica promozionale, che attivi e stimoli la motivazione dei soggetti in apprendimento.

3.2. Dispositivi e strumenti operativi per una valutazione come leva per l'apprendimento

Il dispositivo principale di una valutazione per l'apprendimento è sicuramente il Portfolio dell'allievo, di cui parleremo nel paragrafo seguente. Qui di seguito in-

tendo descrivere, senza pretesa di esaustività, alcuni esempi di azioni valutative mirate a mettere i soggetti nelle condizioni di:

- a) assumere l'apprendimento come una meta personale desiderabile e
- b) diventare consapevoli del proprio personale modo di imparare,
 - ritornando riflessivamente sull'esperienza di apprendimento vissuta,
 - narrandola,
 - esprimendo su di essa una valutazione personale.

In questa ottica, infatti, come abbiamo già ricordato, la valutazione stessa si configura come un'esperienza di apprendimento, in cui la prima cosa che si impara è appunto la valutazione. È questo che innanzitutto conta per pensare alla valutazione come una leva per l'apprendimento e non solo come attribuzione di un voto. Nel capitolo successivo, vedremo come, a partire da processi di questo genere, si possa comunque arrivare anche alla formulazione di un giudizio attendibile e utile sia per la riflessione del docente in ordine a come migliorare la sua azione didattica, sia per la riflessione che l'allievo stesso può condurre sul suo apprendimento.

3.2.1. La valutazione di prestazioni e processi di apprendimento

Come vedremo trattando del Portfolio, diversi tipi di prodotti, individuali o di gruppo, possono essere assunti come occasioni per attivare una valutazione intesa come riflessione sui prodotti e sui processi di apprendimento, sulle prestazioni, che rende maggiormente consapevoli di quello che si sa fare e di quello che si desidera fare. Si tratta di una riflessione che coinvolge diversi interlocutori – gli allievi, i docenti/formatori, altri soggetti (genitori, esperti esterni...) – e da vita ad una ininterrotta conversazione.

Rientrano in questa tipologia diversi prodotti⁸: quadernoni e raccoglitori ad anelli, dossier, manifesti, oggetti artistici, manufatti, capolavori, siti internet, presentazioni di tutti i tipi (relazioni, rappresentazioni teatrali, esecuzioni musicali...).

Per cogliere la qualità dei processi che il soggetto mette in atto, non basta l'analisi dei prodotti; è importante osservare anche le componenti di tipo psicodinamico (motivazione, impegno, costanza, tenacia...) e le componenti metacognitive (consapevolezza dei metodi e delle strategie, autonomia, originalità e creatività...). La valutazione dei processi presenta diverse difficoltà di carattere metodologico, richiede procedure di osservazione (attraverso l'uso di schede o di check-list), ma l'elemento che sicuramente non può mancare è la riflessione e l'autovalutazione da parte degli allievi.

3.2.2. La valutazione di progetti e dei risultati dei lavori di gruppo

La valutazione della prestazione dei singoli diventa difficile e poco significativa nel caso di attività di gruppo, che mirano a formare competenze di tipo coope-

⁸ Nel prossimo capitolo, esploreremo in dettaglio diversi esempi di prodotti di questo genere.

rativo. D'altra parte la semplice attribuzione dello stesso voto a tutti i membri del gruppo potrebbe essere percepita come ingiusta. Anche qui, accanto al risultato, vanno considerati per la valutazione anche i processi di lavoro, i processi sociali e la presentazione dei lavori stessi.

La valutazione, condotta innanzitutto da parte del gruppo stesso, può essere pensata come una riflessione sul lavoro del gruppo ma anche sulle prestazioni dei singoli, soprattutto nel caso in cui l'attività di gruppo prevedesse un'articolazione di ruoli.⁹ Della valutazione possono far parte anche le osservazioni del docente sul lavoro dei gruppi e il contributo dei singoli. Autovalutazione ed eterovalutazione da parte del docente possono integrarsi a vicenda.

Nei lavori di gruppo è possibile pensare anche ad una valutazione dei singoli relativa a parti comuni del lavoro o a parti realizzate da qualche altro membro del gruppo, in modo da inserire lo stimolo a far propri i risultati del lavoro di tutto il gruppo.

In ogni caso, nel lavoro di gruppo, va dedicata sempre una specifica attenzione ai processi sociali che sono caratteristici elementi di questa modalità di lavoro, con domande di questo tipo: come ha funzionato il gruppo? Che contributo ho dato al risultato del gruppo? Cosa avremmo potuto fare per raggiungere un risultato migliore?...

3.2.3. La valutazione delle prestazioni in processi di apprendimento autonomo

Anche in percorsi di apprendimento autonomo (l'apprendimento a "stazioni" o ad "angoli di apprendimento"¹⁰ o l'"apprendimento libero"¹¹ o il "piano di lavoro settimanale"¹²...), l'osservazione è un metodo che può essere utilizzato in modi differenti, sia come etero-osservazione, da parte del formatore o dei compagni, sia come auto-osservazione. Altri strumenti sono i seguenti:

- l'attribuzione a determinati allievi della responsabilità rispetto a specifiche "stazioni" o "materiali" di apprendimento: dovrebbe trattarsi di una responsabilità sia di tipo organizzativo che di tipo contenutistico; questo significa che gli allievi dovrebbero avere una responsabilità sia per quanto riguarda l'ordine e la realizzazione dello "stand" di apprendimento, sia per quanto riguarda i

⁹ È buona norma che il docente fornisca, con la consegna di lavoro per il gruppo, anche delle indicazioni sul procedimento da seguire e in particolare sui ruoli che i singoli possono assumere nel gruppo, oppure che, della consegna di lavoro, faccia parte anche l'indicazione di definire e suddividersi dei compiti precisi all'interno del gruppo.

¹⁰ Si tratta di angoli o stazioni di lavoro collocate ad esempio ai quattro angoli dell'aula, con materiali e compiti di apprendimento specifici che gli allievi, individualmente o suddivisi in piccoli gruppi, sono chiamati a svolgere a turno. Una volta che si sia svolta una prova in una stazione, si può passare alla stazione successiva, fino al termine delle stazioni.

¹¹ Si tratta di compiti di approfondimento e ricerche che possono essere concordate con il singolo allievo, in base ai suoi personali interessi.

¹² Si tratta di consegne di lavoro individualizzate e strutturate, che l'allievo si impegna a realizzare in un arco di tempo concordato.

- contenuti e il tipo di compiti cognitivi... Essi stessi dovrebbero essere gli “esperti” in grado di offrire supporto e consulenza ai propri compagni;
- la predisposizione di “mappe del percorso” sulle quali gli allievi possono annotare, quando hanno svolto il lavoro ad una specifica stazione di apprendimento, le loro annotazioni sul lavoro stesso e che possono poi far valutare al docente oppure a singoli compagni, oppure autovalutare, magari alla luce di un correttore che viene consegnato una volta terminate le stazioni;
 - i “diari di apprendimento” o “diari riflessivi”, su cui gli allievi possono riportare esperienze di lavoro, questioni, domande e difficoltà, ma anche conoscenze e convinzioni maturate; un diario può essere compilato su due colonne: una per la descrizione di ciò che si è fatto, una per riflessioni su ciò che si è fatto; è possibile anche tenere sempre a portata di mano un “diario dell’apprendimento” e stimolare di quando in quando (magari al termine di una giornata di lavoro, negli ultimi 15’) il completamento di frasi di questo genere: “Oggi ho imparato che...”; “La cosa che mi è piaciuta di più oggi è stata...”;
 - approfondite discussioni di classe a conclusione di una Unità di apprendimento, che possono eventualmente trasformarsi in relazioni di lavoro;
 - colloqui di consulenza e valutazione da parte dei formatori con singoli allievi o piccoli gruppi di allievi;
 - la realizzazione di dispense, riassunti, fascicoli, capitoli di un libro di testo... per altri allievi della propria età;
 - la realizzazione di cartelloni, poster e altre forme di rappresentazione delle conoscenze;
 - la presentazione ai compagni dei risultati del proprio lavoro (apprendimento attraverso l’insegnamento).

3.2.4. La valutazione delle prestazioni in progetti didattici aperti e differenziati

I progetti didattici complessi, aperti e differenziati, la valutazione dovrebbe essere condotta attraverso schede di osservazione, la compilazione di “diari di apprendimento” da parte degli allievi, il portfolio, il lavoro in coppia... Fondamentale diventa anche qui l’autovalutazione da parte degli allievi.

3.2.5. L’autovalutazione da parte degli allievi

Sarebbe contraddittorio rispetto al principio, spesso dichiarato, del protagonismo dei soggetti in apprendimento sottoporli solamente a procedure eterovalutative da parte del docente. L’autovalutazione da parte degli allievi comporta la creazione di un contesto in cui gli allievi stessi possano costruire e formulare propri giudizi sull’apprendimento e sulle prestazioni compiute.

Le condizioni che possono favorire i processi di autovalutazione possono essere le seguenti:

- che si creino le condizioni perché gli allievi si sentano motivati all’autovalutazione;

- all'inizio, può essere utile orientare selettivamente l'autovalutazione o su ciò che si è appreso o sul modo in cui si è appreso (essere attenti ad entrambi i livelli può essere piuttosto impegnativo), oppure lasciare il controllo di uno di questi aspetti ad un compagno;
- i compiti da fare oggetto di processi di autovalutazione dovrebbero essere non troppo semplici, in modo tale che l'impegno che l'autovalutazione comporta sia giustificato;
- all'inizio può essere utile sostenere e guidare l'autovalutazione attraverso la predisposizione di liste di osservazione, o liste di domande che aiutino a rendere concreta l'autovalutazione.

L'autovalutazione può essere favorita dalla discussione e dalla successiva definizione di criteri di valutazione.

Esempio di scheda di autovalutazione da utilizzare alla fine di un'unità di apprendimento:

- Che cosa ho capito e mi porto a casa di significativo da questa unità?
- Che cosa mi piacerebbe riprendere e/o approfondire?
- Quali sono state le parole-chiave dell'unità? Provo ad elaborare una breve definizione per ciascuna di esse.
- Cosa penso potrà essermi utile nella mia futura esperienza professionale?
- Ulteriori pensieri, suggerimenti o commenti sull'unità svolta.

3.2.6. I colloqui di valutazione

Tutte le forme di valutazione dovrebbero essere orientate a migliorare e a rendere più intensa, tra tutti i soggetti coinvolti, la comunicazione personale sui processi di lavoro e di apprendimento e sui risultati e le loro presentazioni. Le schede di valutazione periodiche potrebbero perciò, per certi versi, essere sostituite da colloqui o comunque diventare occasione per attivare colloqui di valutazione.

Tali colloqui consentono di tenere viva quella conversazione educativa che può aiutare a comprendere eventuali aspetti di criticità e ad individuare piste di superamento.

3.3. Il portfolio e la valutazione formante

Ogni strumento di valutazione è fondato su un'idea della natura e della funzione dell'atto di valutare.

C'è chi considera il portfolio uno strumento simile al "fascicolo personale dell'alunno", introdotto ad esempio nella scuola materna e nella scuola elementare all'inizio degli anni '90¹³ o in uso per i soggetti con handicap,¹⁴ che è un contenitore

¹³ Cfr. l'art. 3 del DM 16 novembre 1992.

¹⁴ Cfr. Legge quadro 104/1992.

in cui sono raccolti, oltre ai dati di tipo amministrativo, i documenti di valutazione e la documentazione specifica degli alunni, nonché ogni altro elemento significativo di conoscenza dell'alunno, di documentazione della sua esperienza scolastica, acquisito anche in collaborazione con le famiglie”.

Ci sembra che il portfolio sia qualcosa di profondamente diverso, da non intendere come pratica di documentazione, adempimento che “pesa” sul formatore, ma come dispositivo che aiuta a far crescere la consapevolezza dei soggetti rispetto ai propri apprendimenti. Percepirlo come “fascicolo personale dell'allievo” significherebbe impoverirlo. In realtà, il portfolio porta con sé una logica valutativa e formativa decisamente diversa e innovativa.

Quale logica, quale epistemologia, quale modo di intendere la valutazione educativa sta dunque a fondamento di uno strumento come il portfolio?

Il portfolio si colloca nel solco della valutazione formativa. Esso traduce la scelta di una valutazione formativa perché (Plessi, 2005):

- punta a rilevare l'andamento dell'apprendimento, il processo più che il prodotto;
- accompagna l'intervento didattico e suggerisce i cambiamenti da attuare per renderlo più adatto al destinatario facilitandogli il raggiungimento degli obiettivi previsti (oppure modificando gli obiettivi stessi);
- si colloca nel contesto e non è interessato a comparazioni e generalizzazioni.

Il portfolio, però, va oltre la valutazione formativa e si spinge verso una forma di valutazione che può essere definita “valutazione formante” (Plessi, 2004).

Questo concetto fa riferimento all'idea di una valutazione che non è semplice *giudizio* sul prodotto (valutazione sommativa) o sul processo della formazione (valutazione formativa), ma si pone *essa stessa come processo formativo*.

Non c'è più separazione tra formazione e valutazione: “mentre valuto formo, faccio della valutazione un'occasione di formazione continua”. La valutazione formante, mentre valuta la formazione, partecipa alla formazione stessa (Plessi, 2004).

L'introduzione del portfolio in campo educativo e formativo avviene nel contesto statunitense degli anni '80 all'interno del quale esso è percepito come nuovo rispetto alla tradizione quantitativa incarnata dalla cultura del test; esso infatti propone una nuova immagine dell'atto valutativo come processo continuo e quotidiano di interazione tra allievo e formatore.

Originariamente il portfolio appartiene al campo delle arti espressive e si configura come raccolta di lavori, di opere personali (disegni, fotografie, testi scritti...), che testimoniano le particolari capacità e qualità del soggetto che le ha prodotte. Più esattamente è una raccolta dei lavori migliori, tale da testimoniare il valore dell'artista di fronte a un interlocutore. Già in questa sua funzione originaria, si coglie come il portfolio voglia essere uno strumento di comunicazione: non è fine a se stesso, ma svolge una funzione di narrazione, di comunicazione all'interno di una relazione, deve dire qualcosa di una persona ad altre persone. La costruzione del portfolio inoltre non può che essere un atto personale, che impone una decisione

rispetto a ciò che di sé l'artista vuole comunicare e obbliga a un atto di interpretazione colui che comunica come colui che ascolta e riceve l'informazione.

Questi tratti non si perdono nel suo trasferimento all'ambito educativo e formativo: il portfolio conserva la sua impronta creativa, comunicativa, interpretativa e proprio questi aspetti ne fanno uno strumento particolarmente utile alla valutazione qualitativa e alla realizzazione di interventi valutativi che vogliano anche essere formanti.

Il portfolio, utilizzato per la valutazione formativa, è una raccolta di ciò che lo studente produce nei momenti quotidiani del suo percorso formativo. La forma concreta è quella di un raccoglitore in cui vengono riposti i lavori dell'allievo. Già dalla descrizione del suo aspetto fisico si possono ricavare alcuni elementi del modello valutativo sottinteso.

Intanto si tratta di uno strumento pensato per essere utilizzato in un contesto relazionale preciso e limitato: quello della vita di un gruppo formativo; in un tempo che è quello del quotidiano svolgersi del processo formativo, in cui l'intervento valutativo e quello didattico fluiscono intrecciati; già è possibile cogliere come l'attenzione sia posta sul soggetto e sulla sua produzione (Plessi, 2005).

Il portfolio formativo, poi, come quello artistico, non raccoglie tutti i lavori dell'allievo, ma solo quelli migliori, quelli che rappresentano la sua riuscita.

La logica sottostante al portfolio è una logica selettiva in cui il potere decisionale è prevalentemente nelle mani dell'allievo che, selezionando i propri lavori, decidendo che cosa inserire nel portfolio, si riappropria della responsabilità valutativa ed è stimolato a riflettere su se stesso, sulla qualità del suo prodotto e del suo percorso, sui punti di forza e di debolezza e sui passi da compiere per migliorarsi.

Selezionando, decidendo, valutando egli compie un percorso di autoconoscenza e autovalutazione e costruisce e comunica, motivandola, la propria immagine di sé.

Lo studente vive l'esercizio della valutazione proposto intenzionalmente dal formatore per formarne la capacità di valutare, scegliere, comprendere le cause di un processo o di un esito (formazione dello stile di attribuzione causale).

Nella selezione dei lavori da inserire nel portfolio possono intervenire, e generalmente intervengono, anche criteri esterni al soggetto, ma definiti con il suo coinvolgimento; comunque sia, la scelta dei lavori deve sempre essere motivata dal soggetto che la compie. Non si tratta solo di scegliere, ma di dire perché si è scelto un lavoro piuttosto che un altro, di svelare la propria interpretazione, il criterio che fa sì che un prodotto sia giudicato migliore.

Attraverso il portfolio inoltre il soggetto è chiamato a riflettere sui singoli lavori, ma anche sulla relazione che tra essi intercorre, sullo sviluppo complessivo e sull'andamento qualitativo del proprio apprendimento, sui processi che hanno condotto a determinati risultati.

Quali sono i vantaggi formativi del portfolio? L'uso del portfolio come strumento di valutazione (e di formazione) offre numerosi vantaggi che hanno effetti

positivi sia sul processo di valutazione qualitativa sia sul processo formativo:

- consente di cogliere i processi attraverso cui si compie l'apprendimento individuale, oltre che gli esiti;
- la storicità e ricchezza delle informazioni permette una lettura globale e unitaria del soggetto in formazione;
- il coinvolgimento del soggetto come primo attore responsabile della valutazione, attraverso la selezione dei propri migliori lavori e la sua giustificazione, risulta formante rispetto a competenze valutative, capacità di autoanalisi e autoriflessione, capacità di decisione e pianificazione di eventuali azioni migliorative;
- l'attenzione posta sui lavori migliori, anziché sugli errori e sulle mancanze, è altamente motivante. L'accento cade sulla personale capacità di migliorarsi;
- la lettura del proprio processo di apprendimento in una prospettiva personale ed evolutiva comporta il confronto tra i risultati attuali e quelli precedenti, restando all'interno di una storia personale più motivante del confronto con i risultati raggiunti da altri;
- il portfolio realizza un approccio valutativo individualizzato e personalizzato, utile per la progettazione di interventi didattici individualizzati e personalizzati;
- esso consente anche al formatore di rivedere il percorso didattico e di apportare opportune modifiche.

Adottare il portfolio significa accettare di responsabilizzare gli allievi e di negoziare i processi di formazione e quelli di valutazione, significa cominciare a pensare la valutazione come una reale occasione di formazione e mettere in discussione l'organizzazione didattica complessiva.

L'indicazione degli obiettivi del percorso di apprendimento, relazioni sullo sviluppo dell'apprendimento, commenti di formatori, autovalutazioni, protocolli dei colloqui sul portfolio possono elevare il valore del portfolio stesso e renderlo uno strumento utile e fecondo per il processo di apprendimento.

Si tratta di migliorare e potenziare tutte le forme di comunicazione sui processi di apprendimento e sulla qualità delle prestazioni degli allievi.

A questo scopo sono utili tutti i tipi di prodotto frutto di processi di apprendimento individuali o di gruppo (quaderni di lavoro, componimenti, dossier, relazioni, poster e manifesti, realizzazioni artistiche, capolavori, siti web...) e tutti i tipi di presentazione dei prodotti stessi (mostre, relazioni, foto, drammatizzazioni, rappresentazioni...).

Dal punto di vista della valutazione formante, il portfolio favorisce (Pellerey 2006, pp. 122-123):

- a) un'azione di valutazione congiunta, che si configura come un processo aperto alla collaborazione e alla partecipazione responsabile di più soggetti: formatori, tutor, allievi...

- b) un'azione di valutazione longitudinale, che permette di seguire gli effetti del processo formativo nel suo svolgersi temporale, «...documentando e testimoniando i progressi che l'allievo compie verso l'acquisizione delle competenze attese in uscita dal percorso ed evidenziando il "valore aggiunto" in termini di crescita personale e professionale» (p. 122);
- c) la pratica riflessiva dell'allievo che ha così modo di «ricomporre le esperienze sviluppate in contesti diversi (aula, laboratorio, contesto lavorativo...) nonché di attribuirne significati e valore d'uso rispetto alle competenze effettivamente raggiunte; analizzare e interpretare processi e situazioni di ordine educativo oltre che di natura professionale, evidenziando l'apporto di apprendimenti non formali e informali, favoriti in modo diretto e/o indiretto dalle esperienze vissute durante il percorso, utili nel fronteggiare situazioni riguardanti la sfera sociale e civile» (p. 122-123);
- d) la narrazione e la valorizzazione del percorso da parte dell'allievo, che può mettere in luce la sua abilità di «raccontare, giustificandole, le scelte operative compiute o da compiere in un contesto professionale specifico; descrivere la successione delle operazioni compiute o da compiere per portare a termine un compito particolare, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; valutare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato» (p. 123);
- e) la verifica del rispetto del patto formativo;
- f) la verifica della possibilità di transitare verso il lavoro e/o altri percorsi di istruzione e di formazione.

3.4. La tecnologia a servizio di una valutazione come leva per l'apprendimento

Un aspetto che oggi rischia di orientare ancora massicciamente all'uso di strumenti di valutazione quantitativa è la loro trattabilità statistica, completamente automatizzabile grazie alle tecnologie informatiche. L'avvento delle tecnologie nella quotidianità didattica – cioè l'uscita dei computer dall'isolamento dei laboratori e l'ingresso del computer dentro l'aula, nella normale attività didattica –, se non è sufficientemente riflettuto, può indurre al ricorso massiccio a strumenti di tipo iperstrutturato. La facilità di costruire un test che poi non si deve nemmeno più fare la fatica di correggere – perché tutto avviene automaticamente – è molto allettante rispetto al seguire, ad esempio, una raccolta di lavori significativi e poi a caricarsi del lavoro di analisi di tutti questi materiali. Sarebbe triste che, proprio perché non ci si dedica pensiero, l'uso delle tecnologie inducesse la rinuncia ad articolare una valutazione in termini più complessi, com'è invece nei percorsi di tipo qualitativo.

In realtà le tecnologie possono essere messe anche a servizio della costruzione di strumenti di valutazione di tipo qualitativo:

- il blog come una sorta di diario collettivo, un giornale da costruire insieme;
- il portfolio elettronico;

– i forum riflessivi all'interno di un sito di classe...

La tecnologia può cioè supportare la costruzione di raccolte di materiali e di riflessioni come base di dati su cui esercitare processi di auto- ed eterovalutazione.

4. LA VALUTAZIONE *DELL'*APPRENDIMENTO (L'ACCERTAMENTO E L'ATTESTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI AVVENUTI)

La distinzione che abbiamo proposto tra una valutazione come leva *per* l'apprendimento e una valutazione *dell'*apprendimento è una distinzione metodologica. Anche la valutazione dell'apprendimento deve essere infatti una valutazione che stimola ulteriore apprendimento. Possiamo dire che quanto sostenuto nel capitolo precedente diventa lo sfondo, la cornice di senso all'interno della quale collocare anche quanto verrà affermato nel presente capitolo. La “valutazione per l'apprendimento” rappresenta infatti la direttrice di senso di tutta l'azione valutativa.

Abbiamo sottolineato, nel capitolo precedente, la valenza formativa e formante che la valutazione può assumere. Nel senso impiegato sopra, la valutazione è coestensiva con l'azione didattica stessa. Ma ad un certo punto, è necessario ricondurre gli esiti del processo valutativo che avviene durante l'azione didattica ad una valutazione connessa con la formulazione di un giudizio o con la decisione di ammettere o meno un allievo all'esame finale. È il tema della valutazione sommativa degli apprendimenti avvenuti, che pone anche il problema di stabilire come comunicare i giudizi agli allievi e ai genitori.

4.1. La valutazione dell'apprendimento attraverso strumenti qualitativi

La valutazione qualitativa, come abbiamo in parte già visto sopra, si avvale preferibilmente di strumenti come l'intervista, il colloquio aperto, l'osservazione naturalistica (ossia, in situazioni naturali, non artificiali e strutturate), le dinamiche di gruppo, la narrazione, la riflessione, lo studio di caso, ma non solo.

Alcuni di questi strumenti sono stati presentati sopra. Qui preferiamo puntare l'attenzione su quelle forme di riflessione che possono essere in vari modi attivate sulla realizzazione di compiti autentici e significativi.

4.1.1. Riflessione sulla realizzazione di compiti autentici

Una strategia valutativa importante è quella di predisporre compiti significativi e di sollecitare poi sistematicamente gli allievi a riflettere su ciò che hanno realizzato (Tacconi, 2006; Ellnerani, Gentile, Sacristani, Mottinelli, 2007, pp. 58-70), sia in termini narrativi e liberi, sia alla luce di criteri esplicitamente formulati.

Di seguito, utilizzeremo i termini “compito” e “prodotto” in modo intercambiabile, anche se il termine “compito” mette maggiormente l'accento sul processo e il termine “prodotto” sull'esito osservabile. In ogni caso è centrale l'istanza di chiedere agli/alle allievi/e di presentare, al termine di un percorso didattico, qualcosa

di concreto e tangibile che dimostri il loro apprendimento. Il prodotto si configura infatti come il risultato concreto e verificabile dell'azione di ricostruzione che il soggetto opera su un contenuto, l'esito osservabile dell'azione di trasformazione dei saperi, un mezzo mediante il quale gli alunni dimostrano ciò che sanno, sanno fare e come pensano le conoscenze.

Non tutti i prodotti o i compiti che vengono assegnati o proposti agli allievi nelle azioni di insegnamento sono autentici "prodotti". Spesso infatti si svilisce il prodotto, riducendolo al classico "cartellone", o ci si limita ad assegnare compiti ed esercizi di semplice ripetizione (e non di ri-costruzione) delle conoscenze, che per lo più rimangono inerti e prive di significato. Si inducono gli allievi ad "imparare il libro" o ad "imparare quello che dice il docente" e non ad "imparare attraverso il libro" o "attraverso quello che dice il docente", dimenticando del resto che il libro – e ciò che il docente dice quando insegna – non è la realtà da conoscere, ma è esso stesso un "prodotto", una ri-costruzione, una rappresentazione della conoscenza. Per stimolare un apprendimento significativo, invece, la conoscenza contenuta in qualsiasi supporto fisico (libro di testo, articolo, CD-rom, internet...) dovrebbe poter essere rielaborata e trasformata in "prodotti" significativi da parte degli allievi.

I compiti-prodotti, intesi nel senso a cui abbiamo accennato sopra, possono dunque costituire un'efficace evidenza di un avvenuto percorso di apprendimento e potenziare nel soggetto che apprende la consapevolezza di ciò che sa fare con quello che sa e ha imparato. In questo senso sono funzionali ad essere utilizzati a scopi valutativi.

Il vero apprendimento avviene nel processo creativo e trasformativo che il soggetto mette in atto sui contenuti di apprendimento; ma i risultati tangibili, oltre che coinvolgerlo in tutte le sue dimensioni, alimentano nell'allievo/a – e negli stessi docenti/formatori che hanno saputo creare un contesto sufficientemente ricco e motivante – un senso di legittima soddisfazione e contentezza, che possono incoraggiare ad avviarsi verso ulteriori mete di apprendimento.

Non basta comunque far produrre dei lavori (prodotti), bisogna infatti anche – e soprattutto – stimolare nei soggetti in apprendimento un processo di riflessione. È questo passaggio che, facendo assumere al prodotto una valenza valutativa, trasforma l'azione produttiva in azione autenticamente conoscitiva e permette al soggetto di «...considerare non solo i risultati (i prodotti: quanto l'allievo sa e sa fare in un determinato momento del suo percorso scolastico), ma anche le modalità attraverso cui raggiunge tali risultati; per esempio, le difficoltà di fronte ad esperienze nuove, la progressiva *scoperta* e uso di *strategie di studio*, l'utilizzo di nozioni apprese in contesti diversi da quello scolastico» (Bertagna, 2004, p. 122).

Il modo principale per attivare riflessione sul prodotto (e sulle modalità messe in atto, sui processi che ne hanno consentito la realizzazione, sulle difficoltà incontrate e superate, sulle emozioni provate...) è quello di stimolarne una descrizione

narrativa. Tale esplicitazione infatti può generare nel soggetto la consapevolezza dei contenuti e dei processi di apprendimento avvenuti e consentirne il consolidamento.

Ma, all'interno di un percorso di apprendimento, la riflessione deve essere anche quella guidata da criteri di valutazione – mai rigidi –, che possono orientare l'analisi della prestazione e della qualità del prodotto. Attraverso l'utilizzo di tali criteri, come vedremo, si possono triangolare processi di autovalutazione e processi di eterovalutazione e conducono alla formulazione di un giudizio articolato.

Prodotti e riflessione sui prodotti sono inoltre potenziati se avvengono in contesti interpersonali favorevoli e stimolanti, in cui diventano possibili forme di confronto, di scambio, di collaborazione, di interdipendenza positiva e di reciproco sostegno tra pari.

La tipologia di prodotti può essere molto varia e la loro realizzazione di più o meno lunga durata. Ci sono prodotti più semplici, realizzabili nello spazio di un'ora di lezione, e altri la cui realizzazione può comportare l'impiego di molte ore e che magari sono collocabili all'interno di percorsi trasversali alle varie aree formative. Del resto, la realizzazione di un prodotto o di un compito significativo è per sua natura complessa e multidimensionale.

Al di là delle tipologie, ispirandoci al discorso di Wiggins e McTighe sui “compiti di prestazione” (Wiggins, McTighe, 2004, p. 38), potremmo comunque affermare che i prodotti dovrebbero:

- riferirsi a contesti reali o simulati, essere cioè il più possibile “autentici”, rappresentare modalità di utilizzo significativo delle conoscenze in rapporto ai problemi che la vita pone, essere qualcosa di vivo, di cui si possa fare esperienza, dentro al mondo e non separato da esso;
- richiedere agli allievi di rivolgersi ad un pubblico ben identificato, garantendo la comunicabilità dei prodotti;
- riferirsi ad una finalità specifica (collegamento al curriculum);
- essere resi noti agli allievi in anticipo, anche nei criteri che ne dovrebbero guidare la realizzazione.

Qui di seguito vorrei presentare, tra i molti possibili, alcuni esempi di “prodotti” proponibili nelle diverse aree in cui si articolano i percorsi formativi, soprattutto in quelle che riguardano le competenze di base di area linguistica o storico-sociale, ma anche le competenze tecnico-professionali. L'indicazione dei criteri di valutazione è solo orientativa e andrebbe precisata in relazione alla specificità dei singoli percorsi.¹⁵

¹⁵ Attività come la costruzione di un depliant o della prima pagina di un giornale, possono essere valutate con riferimento agli standard formativi relativi alle competenze di base, ma anche con riferimento a quelli relativi alle competenze tecnico-professionali, nel caso, ad esempio, di percorsi per operatori grafici.

a) Compiti di ripetizione e di compilazione

Si tratta di compiti semplici, che richiedono solamente un'acquisizione di informazioni dal libro di testo o da altre fonti (giornali, riviste, libri, internet...). Gli allievi ricevono una determinata quantità di nuove informazioni in un determinato ambito e si confrontano con esse in un tempo limitato a una o a poche ore di lezione. Normalmente, si richiede agli/alle allievi/e di dimostrare di aver compreso un argomento, attraverso la produzione di un testo, di un cartellone, di un poster o di una presentazione.

A questo tipo di compiti si può associare anche la compilazione di semplici liste di informazioni ricercate su fonti esterne. L'obiettivo di apprendimento è sviluppare negli studenti abilità di ricerca finalizzata di informazioni. Attraverso questo tipo di compiti, gli allievi riescono a strutturare secondo determinati criteri le informazioni disordinate che ricevono, ad integrarle nel loro orizzonte conoscitivo e a curarne una presentazione efficace.

Trasformare un testo in una sequenza di fotogrammi

Questa attività stimola a comprendere e ad interpretare un testo identificandone le principali sequenze.

Durata: 20-45 minuti

Situazione e svolgimento:

Agli allievi viene chiesto di immaginare di essere un team chiamato ad operare la trasposizione filmica di un testo letterario. Si tratta di rintracciare, nelle fonti messe a disposizione (giornali, riviste, internet...), le immagini che potrebbero descrivere bene un racconto proposto o un brano incontrato sul libro di testo, quasi si trattasse dei fotogrammi di un film. In questo modo, oltre a stimolare la ricerca di immagini congruenti con il brano, si ottiene indirettamente una prima articolazione del testo in scene/parti. Il risultato di questa prima fase viene evidenziato sulla lavagna o su un cartellone. In una seconda fase, si chiede agli allievi di disporre queste immagini secondo un ordine, di presentarle agli altri e di confrontare le differenti ricostruzioni.

Prodotto:

- una sequenza di fotogrammi.

Possibili criteri di valutazione:

- coerenza tra le immagini scelte e il testo di partenza
- efficacia della presentazione
- qualità delle argomentazioni
- efficienza nell'organizzazione interna al gruppo.

Depliant illustrato

Questo lavoro stimola gli allievi ad individuare informazioni rilevanti su un tema e a rappresentarle in modo efficace ed ordinato.

Durata: 3 ore.

Materiale: fogli o cartoncini A3 o A4; immagini ed informazioni ricavate da diverse fonti: riviste, libri, internet...; matite, colori, forbici, colla.

Situazione e svolgimento:

Si potrebbe, ad esempio, suggerire agli allievi di realizzare un depliant che possa essere distribuito a turisti per visitare e conoscere le principali informazioni sulle opere d'arte del proprio paese/città. Prima si tratta ovviamente di ricercare e raccogliere adeguate informazioni.

Prodotto:

- depliant informativo

Possibili criteri di valutazione:

- rilevanza delle informazioni raccolte
- qualità della presentazione
- efficacia del lavoro di gruppo
- accuratezza del lavoro.

Altri compiti di ripetizione e di compilazione

- Realizzare lucidi da proiettare con la lavagna luminosa o presentazioni animate in Power point sulle informazioni rintracciate.
- Costruire ipertesti di presentazione delle informazioni rintracciate.

b) Compiti di ricerca e investigazione

Questo lavoro è molto motivante e consiste nell'assegnare agli allievi compiti assimilabili a quelli di un investigatore privato. Uno degli obiettivi di apprendimento è quello di costruire una sintesi fra informazioni provenienti da varie fonti o di considerare un problema da molteplici punti di vista.

L'indagine

Questo tipo di attività permette di stimolare gli allievi a ricercare e individuare gli elementi maggiormente significativi di un personaggio storico.

Durata: da 4 a 10 ore.

Situazione e svolgimento:

Lo studio della storia (anche della storia della scienza), ad esempio, è colmo di enigmi e misteri che possono stimolare gli allievi ad intraprendere un'affascinante attività di ricerca. Gli allievi, raggruppati in team di investigatori (che prevedono lo storico, l'archeologo, l'antropologo...), devono indagare su un personaggio storico (o su uno scienziato del passato): quali sono le fonti a cui possiamo attingere? Quali gli aspetti salienti della sua vita? Quali le sue azioni più importanti?... Oltre alla formulazione del compito, è importante assegnare ai singoli componenti del gruppo un ruolo preciso e mettere a loro disposizione adeguate risorse (fonti di informazione dal web, libri, riviste...). Al termine dell'indagine, il gruppo deve stendere un rapporto dettagliato che presenterà ai compagni.

Indicazioni:

È possibile assegnare a ciascun gruppo delle specifiche "missioni", ad esempio:

- scrivere una breve biografia del personaggio su cui si indaga,
- analizzare le caratteristiche dei territori e dei tempi in cui si svolgono le vicende,
- descrivere le caratteristiche dei vari personaggi,
- esaminare le rappresentazioni artistiche di un personaggio o di un evento...

Prodotto:

- Report scritto.

Possibili criteri di valutazione:

- adeguatezza della collocazione del personaggio indagato nelle coordinate spazio-temporali in cui è vissuto
- rilevanza delle informazioni raccolte
- molteplicità dei punti di vista considerati
- buon funzionamento del gruppo
- qualità del report.

Altri compiti di investigazione

- Realizzare un sondaggio: elaborare, applicare e tabulare (con relative rappresentazioni grafiche) semplici questionari rivolti a compagni di scuola o ad altri soggetti, anche esterni alla scuola, per rilevare atteggiamenti o percezioni in relazione a specifici fenomeni.

c) Compiti da giornalista

Compiti di questo tipo vengono assegnati, normalmente, per focalizzare l'attenzione su uno specifico evento. Facile immaginare le competenze e gli obiettivi educativo-didattici di questi compiti. In genere, si richiede di acquisire informazioni su un fenomeno generale e, successivamente, su un fenomeno specifico (ruoli possibili: fotoreporter, giornalista, grafico-impaginatore...). Infine, si tratta di descrivere l'accaduto in modo corretto.

L'intervista

Un'attività di questo genere permette di dare uno sguardo alla vita degli altri e di raccogliere ed elaborare informazioni su personaggi reali o inventati, del presente o del passato.

Durata: da 10-15 minuti ad alcune ore.

Situazione e svolgimento:

Il docente propone agli allievi di immaginare di essere giornalisti. Uno o più allievi intervistano, dopo essersi adeguatamente preparati, un esperto o un testimone significativo.

Indicazioni ulteriori:

- l'intervista può essere rivolta a personaggi reali (genitori, conoscenti, passanti...) o immaginari; del presente o del passato;
- l'intervista può essere rivolta anche ad un altro/a allievo/a del gruppo classe che ha vissuto un'esperienza particolare o che, per i suoi interessi personali, può essere considerato un "esperto" sul tema oggetto di esplorazione (ad esempio: un'esperienza particolare, le condizioni di vita in un altro paese...);
- l'intervista può essere rivolta a dei professionisti esperti e riguardare la loro esperienza lavorativa: cosa fanno, come hanno imparato quello che sanno fare, i segreti del loro mestiere...;
- in questo caso, l'intervista potrebbe anche essere realizzata al di fuori della scuola, video-registrata e riportata in classe per essere analizzata;
- l'intervista potrebbe riguardare anche un personaggio storico o uno scienziato famoso o un filosofo, sulla cui vita o opera uno studente ha fatto in precedenza una particolare ricerca e che ora si rende disponibile ad impersonare;
- l'intervista va ovviamente preparata, realizzata e poi elaborata; si può suddividere la classe in gruppi ed assegnare a ciascuno un argomento specifico sul quale formulare le domande.

Prodotto:

- testo scritto.

Possibili criteri di valutazione:

- adeguatezza delle domande per la raccolta di informazioni rilevanti e significative
- correttezza nella rielaborazione delle informazioni raccolte
- originalità
- chiarezza espositiva
- qualità del testo prodotto (stile, correttezza...).

Prima pagina

Attraverso questa attività, gli allievi sono stimolati a ricercare notizie e informazioni, a rielaborarle e a rappresentarle in un formato accattivante e convincente.

Durata: 3-4 ore.

Situazione e svolgimento:

Il docente invita gli allievi ad immaginare di essere il gruppo redazionale e a realizzare la prima pagina del giornale sui temi affrontati durante l'Unità, elaborando brevi articoli, assegnando i titoli più opportuni, scegliendo le immagini adeguate e disponendo professionalmente il tutto.

Indicazioni ulteriori:

- Sul seguente sito, si possono trovare lo schema della prima pagina di un quotidiano tipo e un utile glossario sul giornalismo: hyperlink "<http://www.piccoligiornalisti.it/prima-pagina.htm>", che permette di conoscere la distribuzione degli articoli sulla prima pagina e la tipologia del titolo (titolo, occhiello, sommario...).
- Si può immaginare di realizzare la prima pagina di un giornale per l'edizione in lingua inglese.

Prodotto:

- Prima pagina in formato cartaceo o digitale

Possibili criteri di valutazione:

- rilevanza delle informazioni raccolte
- qualità delle rielaborazioni
- qualità del trattamento dei testi e degli elementi grafici (immagini, impaginazione...)
- buon funzionamento del gruppo redazionale
- accuratezza del lavoro.

TG storia

Anche attraverso questa attività, gli allievi sono stimolati a ricercare notizie e informazioni in modo avvincente e ad elaborarle personalmente.

Durata: 4-5 ore.

Situazione e svolgimento:

Il docente invita gli allievi a realizzare un vero e proprio telegiornale o un servizio giornalistico televisivo o radiofonico su un episodio del presente o del passato particolarmente rilevante per il proprio ambito professionale. Si può articolare il corso in gruppi, ciascuno con specifiche consegne: regia (con il compito di strutturare la trasmissione e di coordinare il lavoro degli altri gruppi), inviati speciali (con il compito di elaborare servizi su temi specifici e di realizzare interviste), commentatori... Il lavoro può essere simulato in aula, realizzato in versione radiofonica (bastano un microfono e un registratore) o televisiva (se, a disposizione ci sono anche macchina fotografica digitale e videocamera...).

Prodotto:

- file audio o video.

Possibili criteri di valutazione:

- rilevanza delle informazioni raccolte
- congruenza tra le informazioni e l'ambito professionale di riferimento
- qualità del trattamento digitale dei suoni o delle immagini
- padronanza delle tecnologie digitali per la costruzione di prodotti multimediali
- buon funzionamento del gruppo
- accuratezza del prodotto.

Altri compiti da giornalista

- reportage fotografico,
- articolo,
- comunicato stampa di agenzia,
- lettera al direttore...

d) Compiti da progettista

Sono attività caratterizzate da una certa complessità, che richiedono di progettare e pianificare un prodotto o un servizio all'interno di opportuni vincoli.

Progettazione ed elaborazione del capitolo di un libro di testo

Una consegna di questo genere, stimola gli allievi a lavorare in modo autonomo, nella ricerca di dati e informazioni e nella loro rielaborazione.

Durata: da 6-8 ore a 16 ore.

Situazione e svolgimento:

Si tratta di invitare gli allievi a progettare e a realizzare, divisi in piccoli gruppi, un capitolo di un libro di testo per la propria area, per allievi della loro stessa età. Il docente entra in classe e simula la consegna formale da parte di una casa editrice: "Ragazzi, l'editrice... ci ha scritto chiedendoci se siamo disposti a scrivere noi un libro di testo in modo più interessante di quanto normalmente facciamo i libri di testo e in modo tale da permettere agli alunni della vostra età di comprendere e ricordare meglio i temi affrontati...". Il tema del capitolo può essere assegnato dal docente o scelto in modo negoziato dagli allievi stessi.

Indicazioni ulteriori:

Ecco quali possono essere le indicazioni specifiche sul procedimento del lavoro:

- selezionate le domande, i fatti e le idee più importanti relativi al tema del capitolo, anche analizzando il vostro libro di testo e/o quello di altri corsi,
- visionate i materiali messi a disposizione dal docente,
- cercate altri materiali (anche esplorando in internet) che possano incontrare l'interesse dei ragazzi della vostra età,
- articolate il tema in paragrafi (a cui assegnare titoli accattivanti), ponendo accenti personali,
- suddividetevi i compiti nel gruppo: qualcuno sviluppi i sottotemi, altri pensino alle consegne di lavoro o domande di riflessione da proporre ad allievi della vostra età...,
- confrontatevi con i compagni del vostro gruppo e degli altri gruppi,
- realizzate infine la vostra opera.

Il docente, durante l'attività, svolge un'azione di consulenza ai singoli e ai gruppi, supporta gli allievi nell'affrontare il compito, predispone e colloca in un angolo dell'aula un tavolo di lavoro ricco di materiali (diversi testi scolastici, altri libri, documenti, raccolte di poesie, riviste sul tema, opere di consultazione, raccolte di immagini e opere d'arte, raccolte di fumetti...).

Può essere utile inserire nella consegna di lavoro scritta anche:

- indicazioni editoriali (numero minimo e massimo di pagine, dimensioni della pagina, dimensioni dei paragrafi, tipo di caratteri, titoli...),
- indicazioni sull'utilizzo di una varietà di media e linguaggi (immagini, testi, canzoni...),
- il suggerimento di prevedere una pagina introduttiva (col titolo del capitolo e con un'immagine significativa) e una pagina conclusiva con un breve riassunto del capitolo.

Prodotto:

Il capitolo di libro da presentare all'"editore" (il docente e i compagni di altri gruppi che hanno lavorato su altri temi) in formato cartaceo o digitale.

Possibili criteri di valutazione:

- completezza della trattazione dei temi
- efficacia nell'organizzazione dei materiali
- efficacia della presentazione
- presenza di stimoli in grado di attivare i lettori
- buon funzionamento del gruppo redazionale...

Progettare un'azione di sensibilizzazione a scuola o sul territorio

Si tratta di coinvolgere gli allievi nella progettazione e nella realizzazione di un'azione di sensibilizzazione su temi eticamente rilevanti per stimolarli ad adottare nella vita quotidiana comportamenti responsabili, per la costruzione di una arricchente convivenza civile e/o per la tutela dell'ambiente naturale.

Durata: 10-16 ore.

Situazione e svolgimento:

Dopo aver svolto una unità di lavoro su un tema-problema di rilevanza sociale (inquinamento, squilibrio tra nord e sud del mondo, pace, immigrazione...), si propone agli allievi di contribuire a far sì che gli altri allievi della scuola, i genitori e gli insegnanti siano informati e sensibilizzati sul tema. La consegna per i gruppi di lavoro può essere formulata come segue:

- è importante che voi stessi vi informiate approfonditamente sul tema. Per far questo potete utilizzare le fonti che vi indico (l'insegnante predispone una serie di risorse – articoli, riviste, libri, filmati, siti internet, testimoni da consultare... – a cui gli allievi possono accedere);
- una volta che vi siete informati bene sul tema sul tema, dovete progettare un giornale murale che informi sugli elementi del problema;
- una volta completati i lavori, presentate il vostro giornale innanzitutto ai vostri compagni e al docente;
- collocate poi il vostro lavoro in un luogo del CFP da cui possa essere ben visibile;
- scrivete una lettera al direttore del CFP con le vostre proposte su ciò che, come CFP, potremmo fare per contribuire alla soluzione del problema.

Indicazioni ulteriori:

- Il giornale murale progettato e realizzato dai ragazzi può essere messo anche su internet, nel sito dell'ente.

Prodotti:

- giornale murale o ipertesto
- lettera al direttore.

Possibili criteri di valutazione:

- riferimento al tema
- pluralità dei punti di vista considerati
- originalità
- qualità dell'analisi dei dati
- rappresentazioni grafiche
- struttura della rappresentazione
- chiarezza espositiva
- buon funzionamento del gruppo.

Altri compiti di progettazione

- Progettare una mostra.
- Progettare un'azione di raccolta fondi (mostra-mercato, servizio di autolavaggio...).
- Organizzare e gestire un evento sociale (concerto, festa, manifestazione sportiva...).
- Realizzare un plastico.
- Progettare e realizzare un libro o un video...

e) Compiti professionali

Nell'IFP, molti compiti autentici sono quelli offerti dallo specifico indirizzo professionale che aiutano a misurarsi con un contesto reale e a sviluppare competenze tecnico-professionali e personali (responsabilità, affidabilità, precisione...). Essi richiedono un'attenzione specifica alla complessità dell'apprendimento delle abilità professionali e una centratura sul fare. Gli esempi che seguono sono ispirati da un repertorio di strumenti di valutazione che viene utilizzato per gli esami di qualifica nella formazione professionale tedesca.¹⁶

Prodotto/capolavoro

Si tratta di svolgere un compito che comporta la realizzazione di un prodotto tipico della professione verso cui è orientato il percorso formativo. Vengono valutati il risultato del lavoro e la correttezza delle procedure messe in atto e dei ragionamenti attivati.

Durata: a seconda della complessità del compito.

Situazione e svolgimento:

Il formatore assegna il compito di realizzare un prodotto tipico della professione a cui si riferisce l'indirizzo specifico del corso.

Prodotti:

Possono essere di vario tipo. Ad esempio: oggetti di metallo o di legno, un programma di computer, un piano di marketing, un disegno tecnico, una composizione floreale...

Indicazioni:

- Il compito può avere la forma di una vera e propria "prova di lavoro" e potrebbe svolgersi in laboratorio o addirittura nell'azienda in cui l'allievo ha svolto il suo tirocinio; in questo caso, il compito può anche non riferirsi ad un prodotto finito ma ad un servizio o a una manutenzione.
- Oltre a stimolare una riflessione sul prodotto, il formatore può condurre un'osservazione mirata con l'ausilio di una check-list.
- Si può invitare l'allievo a presentare il compito affrontato, servendosi di qualche strumento di presentazione e a rispondere ad una serie di domande sulla sua presentazione formulate dal formatore e/o dai compagni.

Possibili criteri di valutazione:

- accuratezza del lavoro
- qualità dei processi messi in atto e dei procedimenti seguiti
- capacità di lavorare in modo autonomo
- capacità di attivare adeguate risorse per la realizzazione del lavoro
- capacità espressive.

Simulazione di dialogo lavorativo

La simulazione di dialogo è un gioco di ruolo parlato che consente all'allievo di immedesimarsi nel suo futuro ruolo lavorativo.

Durata: a seconda della complessità del compito.

¹⁶ Cfr. le "Raccomandazioni per la regolamentazione delle prove d'esame negli ordinamenti formativi" elaborate dal BiBB (Bundesinstitut fuer Berufsbildung) di Bonn, che diventano la base per la costruzione degli esami relativi alle varie qualifiche da parte delle commissioni di valutazione per gli esami di qualifica che vengono costituite a livello di Camere dell'industria, del commercio e dell'artigianato. Il testo è reperibile in: www.bibb.de/dokumente/pdf/pressemitteilung_2_2007_anlage_empfehlung_ha.pdf.

Situazione e svolgimento:

L'allievo impersona il ruolo professionale mentre il formatore assume il ruolo dell'interlocutore (cliente, interno o esterno, ospite o collaboratore).

Indicazioni:

- È utile offrire all'allievo la possibilità di prepararsi alla simulazione attraverso l'analisi di documenti che gli consentano di entrare nella situazione e che potrà poi utilizzare nella simulazione stessa.

Possibili criteri di valutazione:

- livello di acquisizione delle competenze tecnico-professionali
- adeguatezza del modo di esprimersi.

Commessa aziendale

La commessa aziendale è un lavoro tipico dell'azienda in cui l'allievo o gli allievi ha/hanno svolto il tirocinio. Può essere progettata con l'azienda stessa che così viene coinvolta più direttamente nell'attività del CFP. La commessa può essere realizzata da singoli o da piccoli gruppi, anche all'interno dell'azienda o, dove possibile, presso un cliente.

Durata: dipende dal tipo di commessa; si tratta comunque di percorsi che richiedono un tempo lungo.

Indicazioni:

- Durante la realizzazione del lavoro il formatore conduce una osservazione con l'ausilio di una check-list.
- Dopo la realizzazione del lavoro, si può avviare un colloquio tecnico in cui discutere i problemi, le soluzioni possibili e le procedure adottate.
- Si può attivare un colloquio tecnico anche durante la realizzazione della commessa di lavoro per comprendere meglio l'azione che l'allievo sta compiendo.

Possibili criteri di valutazione:

- le competenze tecnico-professionali
- i risultati del lavoro
- le procedure seguite
- qualità della documentazione prodotta nel corso dell'esecuzione del lavoro (soprattutto se questa fa parte del processo stesso di lavoro).

Altri compiti professionali

- Elaborato scritto che aiuti a descrivere specifici compiti professionali o fasi di realizzazione di un prodotto/servizio: rendiconti di gestione, ordini di servizio, liste di elementi e materiali, piani di azione, descrizione di procedure, istruzioni per l'uso di prodotti...

f) Compiti di espressione e di produzione creativa

È richiesta qui la creazione di un prodotto testuale, visivo, sonoro o multimediale, che esprima qualcosa del vissuto degli allievi: idee, emozioni, esperienze... Ovviamente, anche in questo caso, l'elemento chiave sono i vincoli posti allo studente: accuratezza stilistica, limiti del formato di rappresentazione, ecc.

Libro di immagini

È un'attività molto coinvolgente, che può avvenire in forma più o meno complessa, anche a seconda del tipo di rilegatura che si sceglie, che può avere attinenza con il percorso di formazione professionale, nel caso di indirizzi per operatori grafici.

Durata: 3 o 4 ore.

Situazione e svolgimento:

In una fase preparatoria, gli allievi si accordano sul tema o sull'ambito tematico e raccolgono materiali adatti (riviste, libri, foto, cartoline...). Anche il docente può mettere a disposizione, oltre ai materiali di lavoro (fogli, forbici, colla, eventualmente una fotocamera digitale per realizzare direttamente le proprie immagini...), testi brevi (aforismi, testi poetici...) e predisporre un tavolo di lavoro su cui collocare i materiali. Sarebbe opportuno avere anche facile accesso ad una fotocopiatrice. Nella prima ora, gli allievi, a gruppi, selezionano in base al tema le foto e i testi brevi che possono essere inseriti a commento delle immagini. Nella seconda ora, il materiale viene composto: i testi vengono copiati e associati all'immagine. Nella terza ora vengono finiti i lavori e si può avviare la presentazione agli altri con relativa discussione.

Indicazioni ulteriori:

Con l'utilizzo di un computer e dello scanner, a scuola o a casa, il lavoro di composizione e di impostazione grafica potrebbe diventare addirittura quasi "professionale".

Prodotto:

- libro di immagini.

Possibili criteri di valutazione:

- congruenza tra tema e immagini
- originalità
- qualità della composizione e dell'impostazione grafica
- accuratezza stilistica
- buon funzionamento del gruppo.

Costruire testi meditativi o poetici

Anche nella formazione professionale è bene educare ad una fruizione consapevole del patrimonio poetico e letterario. La costruzione di testi meditativi e poetici si adatta bene a questo e aiuta anche ad affrontare temi che toccano personalmente gli allievi, permettendo loro di dar voce ai propri sentimenti e al proprio modo di vedere le cose. Può essere un'attività che precede o segue il confronto con testi poetici classici.

Durata: 2 ore.

Situazione e svolgimento:

Diversi possono essere gli stimoli che portano a produrre testi meditativi e poetici; l'importante è che poi questi testi possano essere raccolti in un formato presentabile all'esterno:

- si può partire con associazioni di parole o con la produzione di metafore, per poi unirle tra loro, fino a comporre dei testi che abbiano un senso;
- si può scrivere alla lavagna una frase particolarmente suggestiva e chiedere agli allievi di chiarirla a parole loro, scrivendo una loro interpretazione, proponendo degli esempi o ponendo delle domande;
- si può partire da uno stimolo musicale, ecc.;
- si possono costruire testi meditativi o poetici anche elaborando dei pensieri su un'immagine (magari come azione preliminare alla costruzione di un libro di immagini): un'immagine presente sul libro di testo, una foto, un'opera d'arte o un disegno realizzato da un/a compagno/a; dopo che gli allievi hanno espresso le loro prime opinioni sull'immagine, il docente può suggerire di completare i seguenti inizi di frase: vedo...; sento dentro...; mi chiedo...; spero...; penso...;
- la consegna può anche essere la seguente: "Sceglietevi una posizione (quella di colui che osserva l'immagine oppure quella di uno dei soggetti/oggetti rappresentati) e scrivete un testo sull'immagine servendovi degli avvisi di frase indicati".

Indicazioni ulteriori:

I testi degli allievi possono poi essere innanzitutto letti senza commenti. In un secondo momento, è possibile esprimere le proprie impressioni e le proprie valutazioni sui testi

ascoltati: è stata davvero compresa la frase/l'immagine? Che temi emergono? Come vi siete sentiti facendo questo lavoro? Se il gruppo è numeroso, la lettura/commento può limitarsi ad alcuni dei lavori, selezionati dagli allievi stessi in una fase preliminare di scambio in piccolo gruppo.

Criteri di valutazione:

- originalità
- espressività
- efficacia nell'uso delle metafore.

Altre produzioni creative

- Scrivere un breve racconto in gruppo.
- Scrivere una lettera a personaggi famosi.
- Costruire un plastico o un oggetto ("il mondo che vorrei...", "la città in cui mi piacerebbe vivere...") con materiali poveri (cartoncini, materiali di scarto, scatole di cartone...).

g) Compiti per la costruzione del consenso e la persuasione

L'alunno/a viene posto/a di fronte a diversi punti di vista e deve criticamente ricomporli o, all'opposto, effettuare una scelta sulla base delle fonti ed informazioni messe a disposizione. Spesso si tratta di convincere qualcuno con le proprie argomentazioni.

La costruzione di un manifesto pubblicitario ("pubblicità progresso")

Per stimolare l'assunzione di comportamenti responsabili, può essere utile invitare gli allievi a prendere posizione su un determinato argomento collocandosi nella prospettiva di chi deve convincere gli altri.

Durata: 2 ore.

Situazione e svolgimento:

Il docente può articolare il gruppo in sottogruppi e formulare la consegna in un modo simile a questo: "Realizzate un manifesto pubblicitario, con slogan, rappresentazioni grafiche e/o immagini, per attrarre l'attenzione degli adulti del paese/quartiere su un comportamento negativo da modificare o su un comportamento positivo da promuovere".

Una volta realizzati, i lavori possono essere presentati al gruppo e discussi. Infine è possibile trovare una collocazione adeguata nell'atrio del CFP per esporre i lavori.

Indicazioni ulteriori:

- Per svolgere al meglio il lavoro, ogni singolo gruppo potrebbe strutturarsi in agenzia pubblicitaria, assegnando quindi al suo interno specifici ruoli: il creativo, il responsabile dei testi (slogan), il documentarista...
- Il manifesto può avere una versione in italiano e una in una lingua straniera.

Prodotto:

- manifesto pubblicitario.

Criteri di valutazione:

- efficacia comunicativa
- chiarezza espositiva
- congruenza tra parole e immagini
- corretto funzionamento del gruppo nelle varie fasi del lavoro.

La raccolta delle opinioni

Questa attività permette di stimolare apprendimento di gruppo, attivando comunicazione e

insegnamento reciproco, sviluppando la capacità autonoma di giudizio, rafforzando l'auto-stima e la tolleranza dei singoli nel gruppo.

Durata: 10-20 minuti.

Situazione e svolgimento:

Viene enucleato un tema controverso o un conflitto (racconto, articolo di giornale, lettera dei lettori, breve filmato...). Gli allievi vengono stimolati a prendere individualmente posizione sul tema e ad esprimere la propria opinione personale. Solo dopo questo primo momento, il problema viene approfondito nella discussione. Al termine del lavoro, a piccoli gruppi, i partecipanti possono sintetizzare su un cartellone, o attraverso la costruzione di una mappa, gli elementi principali emersi nella discussione.

Indicazioni:

- È opportuno che gli allievi siedano in cerchio e possano guardarsi in faccia;
- si potrebbe utilizzare un oggetto: chi ha in mano l'oggetto ha il diritto di parola e può intervenire indisturbato; quando ha finito, si cerca un compagno/a e gli/le consegna l'oggetto; nel caso in cui questi non abbia niente da dire o non desideri parlare, può passare l'oggetto ad un/a altro/a compagno/a;
- si potrebbe assegnare a qualcuno/a del gruppo il ruolo di osservatore/trice;
- questa attività può utilmente essere collocata alla fine di una UdA, per tracciare un bilancio del lavoro svolto.

Prodotto:

- cartellone di sintesi delle opinioni
- mappa concettuale.

Criteri di valutazione:

- efficacia argomentativa
- efficacia comunicativa
- corretto funzionamento del gruppo.

La raccolta delle soluzioni

Questa attività permette agli allievi di confrontarsi con diversi modi di leggere un problema e di individuare alcune piste di soluzione.

Durata: 30'.

Situazione e svolgimento:

Ad ogni alunno/a viene consegnato un foglietto dello stesso colore e delle medesime dimensioni con una busta formato lettera. Il docente pone al gruppo una domanda o un problema, sul quale desidera che il gruppo si confronti. I partecipanti vengono invitati a rispondere anonimamente alla domanda sul foglietto e quindi ad inserirlo nella busta. Il docente raccoglie tutte le buste, che devono rimanere anonime, e le ridistribuisce a caso. Ognuno/a apre la busta, legge ai presenti quanto è riportato sul foglietto e lo commenta, prendendo posizione rispetto a quanto espresso. Il lettore, se lo desidera, può aggiungere anche altre considerazioni personali sul tema. Al termine, si invitano i partecipanti a raccogliere e ad incollare su di un cartellone i vari contributi sul tema, per una sintesi finale di gruppo. Si procede ad un approfondimento dell'attività: Cosa ho capito? Che cosa ho potuto notare?...

Prodotto:

- cartellone di sintesi.

Criteri di valutazione:

- efficacia argomentativa
- comprensione delle posizioni dell'altro
- appropriatezza delle strategie di soluzione individuate.

La raccolta dei pro e dei contro

Si tratta di una controversia che porta gli allievi a prendere posizione su un tema discusso, a chiarirlo, ad argomentare, a prestare attenzione ai punti di vista degli altri, a riassumere i diversi punti di vista in una visione più ricca della realtà.

Durata: 20-40 minuti.

Situazione e svolgimento:

In base a regole ben definite, gli studenti si confrontano argomentativamente su un problema controverso. I ruoli possono essere i seguenti:

- il conduttore: apre e chiude la discussione, dà la parola e cura che vengano rispettate le regole di una civile discussione;
- i “pro”: presentano, argomentano e difendono la propria posizione;
- i “contro”: tentano di argomentare e difendere la propria posizione e di mostrare la debolezza delle argomentazioni di coloro che sono “pro”;
- gli osservatori: osservano l’andamento della discussione e, a conclusione della discussione, esprimono una propria valutazione sulla forza di convincimento degli argomenti addotti, sull’andamento della discussione e sui risultati a cui si è pervenuti.

Indicazioni:

- una discussione ha senso solo se il tema è significativo per gli allievi;
- se le conoscenze e le informazioni riguardo al tema sono povere, può essere premessa una fase di lavoro preparatoria, nella quale gli allievi, con un lavoro di ricerca, raccolgono gli argomenti pro o contro;
- a tutti i partecipanti deve essere chiaro che si tratta di un gioco di ruolo: le posizioni che vengono sostenute nel dibattito non devono necessariamente essere le proprie;
- può essere utile accentuare gli elementi della drammatizzazione, se non altro con la disposizione dei posti nella classe o ambientando in un’“aula di tribunale” il “processo” simulato, con tanto di accusa, difesa, giuria...;
- anche per imparare a discutere correttamente gli allievi hanno bisogno di esperienza e di esercizio. Può essere perciò utile che, le prime volte, sia l’insegnante ad assumere il ruolo del conduttore.

Criteri di valutazione:

- efficacia delle argomentazioni
- efficacia dell’esposizione del proprio punto di vista
- comprensione delle posizioni e dei punti di vista differenti dal proprio
- partecipazione.

Altri compiti di persuasione

- Scrivere una lettera al sindaco del paese/città o ad un giornale locale per esprimere delle opinioni, esporre un problema e proporre delle soluzioni.

h) Compiti di conoscenza di sé e degli altri

Analoghi a quelli espressivi, questi compiti comportano la realizzazione di prodotti – per lo più narrativi – che raccontino agli altri qualcosa di sé e permettano al soggetto di migliorare la consapevolezza di sé e degli altri.

La biografia immaginaria

Gli/le allievi/e si rendono consapevoli delle proprie prospettive sulla vita e dei propri desideri.

Durata: 1 ora.

Situazione e svolgimento:

Ogni allievo/a si dà un'identità inventata e realizza una storia inventata della propria biografia (analoga a quella che, nelle antologie, spesso precede il brano di un autore...). Le biografie possono poi essere mescolate, lette, commentate. Ai compagni il compito di individuare l'autore.

Prodotto:

- breve profilo biografico.

Possibili criteri di valutazione:

- efficacia comunicativa
- qualità degli aspetti formali del testo
- espressività
- originalità.

La mappa della mia vita

Come nell'attività precedente, gli/le allievi/e aumentano la propria consapevolezza in ordine alla propria storia e al proprio progetto di vita.

Durata: 2 ore.

Situazione e svolgimento:

Il docente/formatore invita gli/le allievi/e a sistemarsi comodamente nella stanza, in un posto in cui si sentano a proprio agio e non disturbati dagli altri. La consegna di lavoro potrebbe essere la seguente: "Dipingi sul foglio la tua vita come se fosse una strada. Questa strada può essere stretta o larga, avere delle curve, presentare dei bivi, degli ostacoli, dei segnali e delle indicazioni stradali... Nei diversi tratti della strada della tua vita puoi disegnare dei segni o dei simboli che esprimano ciò che hai sperimentato fino ad oggi e come lo hai sperimentato (ad esempio, un sole per esperienze particolarmente belle, una pietra per situazioni spiacevoli...). La strada arriva fino ad oggi.

Ora rifletti ulteriormente:

- come continuerà la mia strada?
- quali sono i miei desideri e i miei sogni?
- cos'è per me particolarmente importante per la mia vita futura?
- cosa mi manca?
- cosa spero?

Prova a rispondere a queste domande disegnando una mappa della tua vita futura, da attaccare all'altra mappa che hai disegnato. Puoi anche semplicemente annotarti le tue risposte a queste domande o i tuoi pensieri a riguardo".

Prodotto:

- La mappa della vita.

Indicazioni:

- È molto importante garantire un clima di rispetto reciproco.
- Al lavoro individuale può seguire una fase di scambio in piccolo gruppo.

Possibili criteri di valutazione:

È ovvio che in riferimento a questo tipo di lavoro i criteri di valutazione vanno riflettuti in modo particolarmente attento. Le ragioni del soggetto hanno qui la rilevanza primaria:

- significatività del percorso per i soggetti
- autenticità.

Altri compiti autobiografici

- ricostruire ricordi,
- realizzare la "carta di identità" (con le caratteristiche specifiche dei singoli: gusti, hobby, caratteristiche fisiche, interessi...) propria o di un/a compagno/a.

i) Compiti di approfondimento

Come dice la parola, qui si tratta di approfondire argomenti cogliendo similitudini e differenze e riuscendo a rappresentare le diverse implicazioni fra queste. Spesso è possibile fare questo lavoro decentrandosi e assumendo diversi punti di vista.

Trasformazioni di un testo

Questa attività ha come presupposto la comprensione del testo e stimola produzioni creative. Un brano può essere riformulato restando però fedeli all'originale. In questa riformulazione il soggetto ha modo di "entrare" nel testo e di farlo proprio.

Durata: da 30 minuti ad alcune ore.

Situazione e svolgimento:

Dopo aver letto un brano, sono possibili diverse forme di trasformazione: un breve "comunicato stampa", una lettera scritta da uno dei personaggi coinvolti, un "rapporto di polizia" sull'episodio accaduto, il racconto formulato da un oggetto o da un personaggio marginale del brano. Queste trasformazioni possono essere lette e confrontate con il testo originale, per esplorare quali aspetti del testo rivelano.

Prodotto:

- comunicato stampa, oppure rapporto di polizia, oppure lettera, oppure racconto.

Indicazioni:

- Una delle trasformazioni possibili è l'attualizzazione. Un testo letterario può spesso suonare un po' estraneo agli allievi. Ambientare testi letterari nel proprio contesto di vita permette agli allievi di identificarsi con quanto narrato nel testo. Il compito dell'allievo/a consiste nel rendere il contenuto del brano in una forma comprensibile per l'oggi. I risultati possono essere poi confrontati con il testo originale per poter riflettere sui guadagni e le perdite della nuova versione.
- Agli/alle allievi/e potrebbe essere presentata una rielaborazione del testo (realizzata magari dai compagni di una classe parallela). La domanda stimolo di partenza potrebbe essere la seguente: come questa trasformazione cambia il testo e le sue intenzioni?
- La trasformazione del testo può diventare il punto di partenza per la riflessione in classe.
- Due trasformazioni possono essere confrontate tra di loro e messe in relazione con il testo originale.
- Come trasformazioni possono essere utilizzate anche versioni cinematografiche o televisive del brano, altri brani letterari, attualizzazioni, fumetti o immagini, canzoni.

Possibili criteri di valutazione:

- comprensione profonda del testo
- qualità dell'interpretazione
- originalità
- qualità della comunicazione scritta.

Punti di (s)vista

Questa attività permette di identificarsi con i diversi personaggi di un brano letto e stimola la comprensione.

Durata: da 1 a 3 ore.

Situazione e svolgimento:

Il docente, dopo aver diviso la classe in piccoli gruppi, invita i/le ragazzi/e a costruire un racconto su un brano letterario noto, formulato però dal punto di vista di uno dei protagonisti coinvolti.

Indicazioni ulteriori:

- Può essere utile far raccontare lo stesso episodio dai diversi personaggi che lo hanno vissuto, per confrontare i diversi punti di vista.

- I testi possono essere poi rappresentati, assegnando i ruoli all'interno di ciascun gruppo.
- Sempre in piccoli gruppi, alcuni alunni potrebbero realizzare delle interviste ai personaggi delle narrazioni, impersonati da altri loro compagni.

Possibili criteri di valutazione:

- comprensione profonda del testo
- originalità
- efficacia comunicativa ed espressiva.

Racconti che continuano...

Anche le continuazioni presumono la conoscenza e l'avvenuta comprensione del testo. Continuando un racconto, si esplicitano le diverse situazioni che possono essere ricavate dalle azioni dei personaggi che agiscono nel racconto. Un'attività di questo genere stimola ad un confronto più profondo con il testo e, spesso, ad una personale presa di posizione.

Durata: 1 ora.

Situazione e svolgimento:

Una volta che si sia accostato un brano, si propone ai/alle ragazzi/e di costruirne una continuazione. Il lavoro può essere fatto individualmente o a piccoli gruppi. I risultati vanno poi riflettuti e tra loro confrontati.

Possibili criteri di valutazione:

- comprensione profonda
- efficacia comunicativa
- riflessività.

Rappresentazioni del testo

Vere e proprie drammatizzazioni o dialoghi (che eventualmente potrebbero essere registrati e riascoltati) permettono una riespressione di quanto appreso.

Durata: da 1 a 3 ore.

Situazione e svolgimento:

Dopo aver ascoltato il racconto di un brano, gli/le allievi/e, a piccoli gruppi, rappresentano l'azione attraverso una tecnica teatrale a scelta.

Prodotto:

- rappresentazione teatrale

Indicazioni:

- Attività di questo genere non dovrebbero sostituire la lettura del testo. Bisognerebbe inoltre evitare l'eccessivo appesantimento dei testi con l'inserimento di introduzioni troppo lunghe. Il testo della rappresentazione può essere ricavato con i ragazzi stessi, come frutto di una delle fasi precedenti di lavoro, isolando nel brano letto i discorsi diretti e cercando le parti che possono essere affidate ad un narratore.
- È possibile strutturare la rappresentazione come un gioco di ruolo. Si tratta di invitare i ragazzi a drammatizzare un brano (proposto dal docente o scelto dai ragazzi stessi): alcuni membri recitano il "ruolo" dei protagonisti della situazione, mettendosi "nei loro panni", mentre gli altri svolgono la funzione di osservatori. Alla fine della drammatizzazione, gli "attori" esprimono come si sono sentiti e gli osservatori commentano l'interazione ed esprimono come avrebbero a loro volta affrontato la situazione.

Possibili criteri di valutazione:

- efficacia comunicativa
- qualità della rappresentazione
- collaborazione.

1) Compiti di valutazione e di presa di decisione

Attraverso questi compiti, gli allievi sono chiamati a prendere posizione o a decidere tra un certo numero di scelte alternative possibili.

Situazioni dilemmatiche

Questo esercizio permette di riflettere su comportamenti alternativi e di riconoscere il rapporto che esiste tra azioni e valori.

Durata: 1 ora.

Situazione e svolgimento:

Si tratta di mettersi in una situazione in cui si deve assolutamente prendere una decisione tra due alternative. Le possibilità di soluzione però sono così costruite che ogni decisione porta nello stesso tempo anche ad una più o meno forte rottura di norme consolidate o di valori comunemente accettati. Da qui l'espressione "dilemma". I dilemmi stimolano la formulazione di diverse argomentazioni per motivare le proprie scelte.

Nella preparazione all'esercizio, in collegamento con il percorso didattico che si sta compiendo, vanno formulate attentamente alcune situazioni dilemma. Spesso queste situazioni si possono ricavare dai giornali o dal contesto socio-politico; ad esempio: "intervento armato in una missione di pace"; "violenza contro i violenti", "inarrestabile progresso della scienza e della tecnica e rischio di annientamento dell'umanità", "libertà dell'individuo e norme sociali"... È importante che le situazioni siano comunque vicine o presenti all'esperienza dei ragazzi. Il gruppo innanzitutto cerca di chiarire bene le alternative. In un secondo momento, i ragazzi si dividono a coppie, in modo tale che ciascuna coppia sostenga una delle opzioni possibili e rifletta sulle argomentazioni impiegabili a difesa di tale scelta. Una volta che le coppie hanno riflettuto sulle argomentazioni, ciascuna coppia cerca di convincere l'altra della validità della propria opzione. L'obiettivo non è quello di raggiungere un consenso nel gruppo ma di attivare una riflessione comune e approfondita sulla situazione e sulle variabili in gioco.

Criteri di valutazione:

- efficacia comunicativa
- efficacia argomentativa
- livello di approfondimento dei temi

Il CFP che vorrei

Questa attività permette di rendersi consapevoli dei vincoli sociali con cui è inevitabile fare i conti e ad esplorare spazi di miglioramento della propria istituzione formativa.

Durata: 2 ore.

Materiale: scheda con la consegna per il lavoro individuale e per il lavoro di gruppo.

Situazione e svolgimento:

In una prima fase, ciascuno immagina individualmente come desidererebbe che fosse il proprio CFP, rispondendo con la massima libertà per iscritto ai seguenti punti:

- di quanti allievi dovrebbe essere composto il corso;
- quanto spazio dovrebbe avere a disposizione il CFP (aule, laboratori, verde...);
- in che luogo dovrebbe essere collocato il CFP;
- quali attività dovrebbero essere realizzate nel CFP;
- quanto tempo sarebbe utile stare nel CFP;
- come dovrebbe essere l'arredo;
- altro.

In una seconda fase, ci si divide in gruppi di 4 o 5 componenti e si compiono delle sintesi, mettendo assieme le idee di ciascuno. Ogni gruppo realizza un plastico o un disegno murale su come i componenti immaginano il CFP.

Prodotto:

- plastico.

Indicazioni:

Infine, a livello di corso, si visualizzano i lavori dei vari gruppi e si possono porre le seguenti domande:

- Che somiglianze e che differenze notate tra le varie rappresentazioni?
- Cosa sarebbe concretamente realizzabile e cosa no, nelle proposte che i gruppi hanno avanzato? Come?
- Quali sono le regole che sono state decise da altri e non da noi e che dobbiamo rispettare? Proviamo a farne un elenco.

Possibili criteri di valutazione:

- adeguatezza della riproduzione (se si tratta di un plastico, si può considerare anche la scala)
- livello di riflessione
- collaborazione nel gruppo.

Un regolamento per l'intervallo

Quando si parla di regolamenti, è bene notare che è più importante l'attività stessa della costruzione che non il risultato finale, che è sempre provvisorio. In particolare, questa attività mira a definire alcune regole di comportamento durante l'intervallo e si collega con l'educazione alla convivenza civile.

Durata: almeno 2 ore.

Situazione e svolgimento:

Il docente chiarisce innanzitutto l'obiettivo e invita poi la classe a dividersi in piccoli gruppi (2-3 persone), ognuno dei quali risponde alle seguenti domande:

- A che cosa serve l'intervallo?
- Dove si svolge (all'aperto, in un grande spazio apposito, in aula...)?
- Com'è l'ambiente in cui lo trascorriamo (spazioso, ingombro, arieggiato...)?
- Quanto dura l'intervallo? C'è tempo di fare tutto ciò che vorremmo?
- A quali cose, secondo voi, è importante dare la precedenza? Perché?
- Cosa secondo voi, è meglio evitare? Perché?

Ogni gruppo legge gli articoli del regolamento di Centro riguardanti l'intervallo. Alla fine si domanda: "Ci sono proposte che vorremmo avanzare? Quali?".

Prima di iniziare la discussione, che porterà a formulare le nuove norme di comportamento durante l'intervallo, ognuno preparerà il suo intervento toccando i seguenti punti: *Propongo di... Secondo me non si può... Perché...*

Chi vuole può dire, all'inizio del suo intervento, se è d'accordo o non è d'accordo con qualcuno che ha già parlato e perché. Il docente decide a quanti interventi ciascuno ha diritto, avvisa che prenderà nota delle richieste di intervento e invita tutti a prendere appunti mentre ascoltano gli altri. Inizia la discussione in classe. Ciò che viene detto viene accuratamente registrato. Alla fine della discussione, sulla base degli appunti presi, il docente invita ad elencare tutti gli argomenti messi in discussione, formulando accanto, dove possibile, la relativa regola di comportamento. Alla fine, selezionando argomenti e regole, diventa possibile definire il regolamento da seguire durante l'intervallo, evidenziando ciò che si può fare rispetto a ciò che non si può fare. Il docente invita i ragazzi a ripercorrere insieme il lavoro svolto.

Prodotto:

- la versione "ufficiale" del nuovo regolamento da appendere in classe.

Criteri di valutazione:

- funzionamento del gruppo
- accuratezza dell'analisi
- livello della riflessione.

Giudicando la qualità dei prodotti e dei processi messi in atto, si possono dunque dedurre alcuni indizi sul livello di competenza raggiunto dagli allievi.

Come abbiamo ricordato sopra, questa valutazione fa riferimento a specifici criteri (comunicati in anticipo o addirittura co-definiti con gli allievi stessi in una fase preliminare all'avvio del lavoro¹⁷), ma in modo mai chiuso ed esclusivo. Non si tratta infatti di una "misurazione" – come potrebbe essere così in relazione ad una prestazione complessa? –, ma di un processo ermeneutico e circolare, che coinvolge sia gli allievi (autovalutazione), sia i docenti o i compagni (etero-valutazione) e che rimane aperto a ciò che avviene, anche al di là di ciò che era previsto.

La riflessione andrebbe quindi arricchita da una traccia di domande come quelle che seguono, da porre ai singoli e al gruppo al termine del lavoro o di singole fasi del lavoro stesso:

- Che cosa ho/abbiamo imparato facendo questa attività?
- Che cosa mi/ci è piaciuto di più in quello che ho/abbiamo fatto?
- Che difficoltà ho/abbiamo incontrato? Come le ho/abbiamo superate?
- Che cosa potrei/potremmo fare per migliorare il mio/nostro prodotto?
- Che cosa, di ciò che ho/abbiamo imparato, penso/pensiamo mi/ci potrà essere utile in futuro? Perché?

In questo modo, la valutazione assume densità riflessiva e diventa un'impresa cooperativa, che «...né l'esperto (l'osservatore, o formatore), né il soggetto interessato, possono da soli realizzare... (perché) è il singolo allievo che può dire quello che ha fatto, mentalmente, mentre risolveva un problema. Però è soltanto l'insegnante (o il formatore), in quanto esperto di processi di apprendimento, che può nominare, modellizzare e riproporre all'attenzione, per il riconoscimento, quello che il soggetto ha fatto. Spesso il resoconto del soggetto offre tracce, segmenti, o sintomi di processi, che richiedono un lavoro di chiarificazione e ricostruzione. Però, solo la sua certezza introspettiva, in ultima analisi, ci offre la riprova della validità della ricostruzione» (Lichtner 1999, p. 278).

4.1.2. Dal portfolio ad un bilancio conclusivo

Come abbiamo visto sopra, il portfolio è il tipico dispositivo valutativo che consente una raccolta sistematica di lavori, come quelli descritti nei punti 4.1.1., realizzati da uno studente nel corso di un determinato percorso formativo, e una riflessione attenta sui prodotti realizzati.

La documentazione raccolta nel portfolio dovrebbe avere, come abbiamo visto, una funzione prevalentemente formante e stimolare perciò gli allievi a valutare e a valutarsi, divenendo consapevoli dei propri progressi e individuando piste di miglioramento.

Ma il portfolio può anche costituire la base che consente di formulare un bilancio conclusivo degli apprendimenti avvenuti. La raccolta della documentazione

¹⁷ Su questo torneremo nel capitolo successivo, in riferimento alle rubriche di valutazione.

di una serie di prestazioni permette un loro esame, una loro interpretazione e valutazione al fine di inferire il livello di competenza raggiunto dal soggetto (Pellerey, 2005).

A questo bilancio conclusivo o giudizio sommativo si può giungere attraverso il cosiddetto *metodo della triangolazione*, che prende in considerazione una molteplicità di fonti di informazione e di metodi di rilevazione, in questo caso la raccolta dei lavori significativi dell'allievo, al fine di poter contare su informazioni pertinenti, rilevanti e affidabili per sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione di un giudizio conclusivo fidato.

Questo significa, ad esempio, che rispetto ai lavori raccolti nel portfolio dell'allievo, dopo che sono state precisate, anche con la partecipazione degli stessi soggetti in apprendimento, le modalità secondo cui operare e i criteri di valutazione da utilizzare, si predispongono due schede di valutazione:

- una per l'allievo o per gli allievi (nel caso di esercitazioni di gruppo), che offra gli opportuni stimoli per una loro autodescrizione e autovalutazione sulla base dell'analisi dei risultati,
- una per i docenti o per il tutor aziendale o per l'esperto della professione (nel caso l'esercitazioni riguardi un compito professionale), che consenta la formulazione di un'eterovalutazione sulla base di un'osservazione sistematica del processo e dell'analisi dei risultati.¹⁸

Il metodo della triangolazione orienta poi a confrontare e discutere i giudizi, soprattutto nel caso in cui si manifestino differenze particolarmente marcate.

4.2. La valutazione dell'apprendimento con strumenti quantitativi

Per valutare l'apprendimento, possono essere utili anche strumenti di valutazione di tipo quantitativo, purché si sia consapevoli del tipo di apprendimento che questi consentono di valutare. Non c'è niente di male nell'uso di un questionario a fini valutativi. Il problema è la consapevolezza del formatore (e dei soggetti in formazione) rispetto al senso che l'uso del questionario può assumere. Spesso vengono usati questionari senza sapere bene che tipo di dati essi forniscono; cioè vengono usati questionari dichiarando che tale strumento offre indicazioni sugli apprendimenti avvenuti. In realtà, un questionario fornisce al massimo un'indicazione rispetto a qualche apprendimento (ad esempio l'acquisizione di specifiche conoscenze), e forse nemmeno a quelli più importanti; però il questionario può servire per fare delle considerazioni sul processo di insegnamento-apprendimento: può aiutare a rilevare delle tendenze rispetto alla padronanza dei soggetti in alcuni domini conoscitivi, a raccogliere elementi che fanno dire al formatore se un certo insegnamento è stato efficace o meno (pur nella consapevolezza che tra insegna-

¹⁸ L'eterovalutazione può essere condotta anche dagli allievi rispetto ai lavori finiti realizzati dai compagni.

mento e apprendimento non si dà un rapporto di semplice causalità), ad individuare i contenuti sui quali pianificare interventi didattici migliorativi.

Le prove strutturate assumono valore formativo nella misura in cui permettono l'interazione tra il valutatore, i soggetti valutati e i vari stakeholders e risultano utili per rilevare anche aspetti significativi per la descrizione e la comprensione del caso specifico.

I principali strumenti di tipo quantitativo sono le prove strutturate e le prove semistrutturate.

4.2.1. Valutazione dell'acquisizione di conoscenze e abilità attraverso prove strutturate o semi-strutturate

1) Prove strutturate

Le prove strutturate sono costituite da una serie di quesiti che si riferiscono ciascuno ad una specifica conoscenza o abilità di cui si vuole misurare il possesso. Qui di seguito presentiamo sinteticamente le varie tipologie di domanda, fornendone un esempio e una breve descrizione e rimandando ad altri testi per approfondimenti specifici (Domenici, 2003).

a) Risposte bipolari:

Esempio:	
V	F
$2+2=5$	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

- Da un punto di vista strettamente cognitivo, i quesiti vero/falso misurano la comprensione, la cognizione esatta di significati, le interpretazioni di rapporti, le implicazioni e le conseguenze.
- L'allievo scriverà un segno sul quadratino corrispondente a V, se ritiene l'informazione vera, corretta, esatta, un segno sul quadratino corrispondente a F, se la ritiene falsa, scorretta, errata.
- Anche i formati Sì - No propongono risposte alternative bipolari.
- Si possono utilizzare anche soluzioni alternative, tipo: disaccordo (poco disaccordo, abbastanza d'accordo) - molto d'accordo; oppure: per niente (poco, abbastanza) - molto.
- Nelle risposte possono intervenire variabili aleatorie: c'è il 50% di probabilità che la risposta sia giusta per caso.
- Tuttavia questi quesiti possono influire positivamente sulla motivazione, perché veicolano il messaggio che il successo è alla propria portata.

b) Scelta multipla:

Esempio:			
<i>Einstein era:</i>			
<input type="checkbox"/> francese	<input type="checkbox"/> svizzero	<input type="checkbox"/> tedesco	<input type="checkbox"/> cosmopolita

- Si tratta di un'affermazione o di una domanda per la quale sono proposte quattro o più risposte (abituamente non più di cinque), di cui in genere una è esatta e le altre sono relative alle più attendibili fra le risposte errate (i distrattori).
- I quesiti a scelta multipla hanno un elevato valore diagnostico.
- Se sono inserite in una prova formativa, un'attenta definizione dei distrattori consente di avviare un confronto molto efficace sugli errori più ricorrenti.
- Riducono le probabilità di risposta esatta casuale permettendo di misurare vari livelli di padronanza di un contenuto.
- Similmente ai quesiti vero/falso, questa tipologia può misurare la cognizione esatta dei significati, l'interpretazione di rapporti, le implicazioni e le conseguenze.

c) Completamento:

Esempio:
 Paperon è il più del giornalino

Elenco dei termini: de' Paperoni, ricco, de Paperoni, papero, personaggio, povero, quotidiano, Topolino, L'intrepido

- Si tratta di una frase incompleta che esprime una regola, una definizione, un fenomeno.
- Il rispondente è chiamato a completare gli spazi vuoti.
- Lo spazio bianco corrisponde ai termini più importanti, tali termini vengono riportati in calce in un elenco che comprende anche termini di significato vicino o opposto a quelli utili.
- In quest'elenco il candidato sceglie i termini esatti e li scrive al posto giusto.
- Si può fornire anche la frase incompleta con assenza di elenco. In questo caso è il rispondente a proporre direttamente i termini che ritiene corretti.
- Danno riscontri sulle informazioni memorizzate.
- Misurano la memorizzazione di dati, fatti, procedure, definizioni, ma anche il livello di conoscenza di una definizione o di una proposizione; contribuiscono a fissare brevi modelli definitivi.

d) Riordinamento logico:

Esempio:
Riordinare i singoli elementi ottenendo una frase di senso compiuto:

1) il dolce	6) fondamentali
2) l'uomo può	7) l'amaro
3) i quattro	8) sapori che
4) distinguere	9) e l'acido
5) il salato	10) sono:

- Si tratta di una frase proposta in maniera segmentata e disordinata, che esprime: una regola, una definizione, un fenomeno, la dimostrazione di un teorema;
- può essere anche un disegno presentato in pezzi da ricomporre, o parti di una struttura o di una sequenza i cui elementi vengono proposti in pezzi da riordinare;
- danno riscontri su informazioni memorizzate;
- stimolano la ricerca di elementi, di rapporti, di principi organizzatori.

e) Riordinamento cronologico:

Esempio:	
<i>Disporre in ordine cronologico le seguenti ricorrenze:</i>	
1) Natale	3) Ferragosto
2) Capodanno	4) Pasqua

- Si tratta di una sequenza disordinata di avvenimenti o di dati che si succedono secondo un ordine cronologico;
- il compito dei rispondenti è trovare tale ordine;
- queste prove sono molto efficaci per favorire la memorizzazione di definizioni particolarmente articolate.

f) Corrispondenza:

Esempio:	
<i>Collega un "testo normativo" ad uno degli organi emananti elencati nella colonna di destra.</i>	
Regolamento attuativo	Parlamento
Decreto Legge	Enti competenti
Legge	Governo
Decreto legislativo	Organo amministrativo

- Il quesito è organizzato in duplice colonna; si chiede al rispondente di collegare elementi presenti nella colonna di sinistra con dati e informazioni riportati nella colonna di destra;
- misurano la capacità di discriminare, fra più soluzioni, quella più attendibile e, fra un insieme di dati, quelli necessari per risolvere un determinato problema;
- consentono di formulare una prova che assume come obiettivi processi cognitivi superiori e nella quale le operazioni prevalenti sono l'astrazione di regole e la generalizzazione di conoscenze.

2) Prove semistrutturate

Il principale esempio di prove semistrutturate è costituito dal saggio breve o da domande aperte di cui si indica in anticipo lo spazio per la risposta.

Esempi: Esponi al massimo in dieci righe le principali caratteristiche delle <i>Tracce fossili</i> . ----- Esponi in non più di dieci minuti le principali caratteristiche morfologiche del territorio gardesano. ----- Esponi al massimo in venti righe e in non più di quindici minuti le tappe fondamentali dell' <i>Evoluzione delle Piante</i> . -----

- Consiste nel proporre la formulazione di un giudizio, un concetto, un'idea, che gli allievi dovranno riportare brevemente per iscritto rispettando un numero definito di righe e/o una certa quantità di minuti;
- può richiedere anche la composizione di un piano d'azione;
- lo spazio di risposta ha dei limiti spaziali o temporali;
- è il quesito più difficilmente misurabile poiché si tratta di una richiesta alla quale gli allievi rispondono in maniera aperta;
- non è escluso che la valutazione effettuata da più docenti giunga a considerazioni diverse;
- comunque offre spunti preziosi sulla valutazione della capacità di sintesi: ricomposizione di una conoscenza complessa in un quadro personale.

a) Indicazioni di utilizzo

A seconda dell'estensione dei contenuti trattati e del tempo a disposizione, si sceglie il numero di quesiti per ogni prova. In genere, si può scegliere fra queste opzioni: 10, 15, 20, 30.

Una volta scelto il numero di quesiti per prova, si tratta di collegare ad ogni risposta corretta un punteggio, considerando che si può attribuire un punteggio anche alle risposte parzialmente corrette.

Ad esempio:

10 domande	ogni risposta corretta vale 3
15 domande	ogni risposta corretta vale 2
20 domande	ogni risposta corretta vale 1,5
30 domande	ogni risposta corretta vale 1

Per l'assegnazione del giudizio, è ovvio che ad ogni risultato numerico va collegato un giudizio o voto.

Ad esempio:

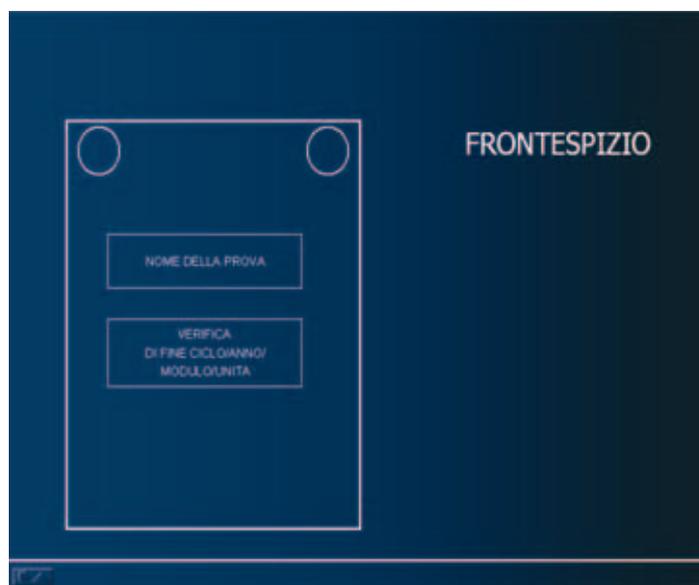
0-6	insufficiente
7-12	sufficiente
13-18	buono
19-24	distinto
25-30	ottimo

È particolarmente importante curare, tornando alla fase di predisposizione della prova, *la composizione della prova* stessa, in modo che la prova possa valutare tutti i livelli di apprendimento. Ad esempio, una prova di 10 domande potrebbe contenere in proporzione:

- 2 quesiti di completamento o di riordinamento (per valutare il livello *conoscenza*)
- 2 quesiti a scelta multipla o vero/falso (per valutare il livello *comprensione*)
- 2 quesiti di tipo corrispondenza (per valutare il livello *applicazione*)
- 2 quesiti di riordinamento logico (per valutare il livello *analisi*)
- 2 quesiti di tipo saggio breve (per valutare rispettivamente il livello di *sintesi* e di *valutazione*)

Un aspetto poi che spesso viene trascurato e che invece ha una notevole importanza è la *redazione delle prove di verifica*.

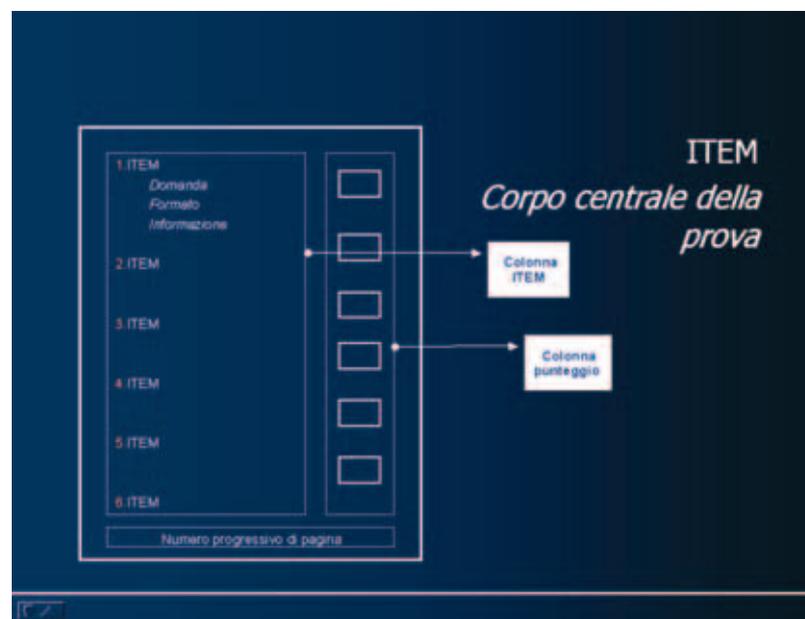
È utile predisporre innanzitutto un frontespizio col nome della prova e l'indicazione di dove la prova si colloca (fine unità, modulo, anno...).



- Dopo il frontespizio, va riportata una pagina di istruzioni che contenga:
- la presentazione della prova
 - indicazioni su come rispondere alla prova
 - il tempo disponibile
 - una formula di commiato



Segue il corpo centrale della prova, con la colonna degli item e la colonna del punteggio.



Infine, c'è una pagina dove l'allievo può inserire i suoi dati ed eventuali altre indicazioni, come nell'esempio che segue.

The image shows a digital form for student information. The form is titled "INFORMAZIONI SULLO STUDENTE". It contains several input fields: "NOME", "COGNOME", "CLASSE", "AMBITO DISCIPLINARE", "ANNI" (with a grid of checkboxes), "TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI" (with a grid of checkboxes), and "SESSO" (with a grid of checkboxes). To the right of the form is a legend with colored circles and text: an orange circle for "Numero identificativo", a blue circle for "Codice ambito disc.", a light blue circle for "Anno", another orange circle for "CLASSE", and another light blue circle for "Numero progressivo". A bracket groups the "Numero identificativo" and "CLASSE" fields, with a note: "Variabili che a fini statistici possono fare la differenza".

b) Utilizzo formativo delle prove strutturate

Con le prove strutturate è possibile svolgere verifiche abbastanza precise sul livello di apprendimento di specifiche conoscenze.

Come vedremo è però importante non limitarsi ad assegnare un voto ma far diventare formativa anche l'analisi dei risultati, la correzione e l'indicazione di lavoro successivo alla prova. Se, ad esempio, i questionari, corretti dal docente senza segni sul foglio, vengono riconsegnati agli allievi con la consegna di lavoro di autocorreggersi o, a seconda del caso, di correggerseli reciprocamente col compagno e, dopo questo momento, il docente consegna una copia del questionario con l'indicazione delle risposte corrette, che rende possibile un controllo, anche la verifica con l'uso di un questionario può trasformarsi in un'attività formativa.

Come sottolineano giustamente Ellerani e Gentile, «...le prove strutturate possono assumere valore formativo se, durante la somministrazione e la comunicazione dei risultati, esse riescono a sollecitare diverse operazioni mentali, aumentando la probabilità che i saperi siano pensati a un livello più profondo e dettagliato» (Ellerani, Gentile, Sacristani, Mottinelli, 2007, p. 87).

Sono diverse le strategie che è possibile mettere in atto per rendere formative le prove. Proviamo ad elencarne qualcuna:

- far partecipare gli allievi stessi all'elaborazione del questionario o di un test;
- far partecipare gli allievi alla correzione dei test;
- introdurre prove strutturate del tipo "esami della patente", cioè test ai quali gli allievi possono iscriversi quando ritengono di padroneggiare determinate conoscenze e intendono mettersi alla prova;

- inserire, dopo alcuni quesiti bipolari o a risposta multipla, domande del tipo: “Perché?”, che consentono al soggetto di motivare la sua scelta e trasformano la prova in semi-strutturata.

Dal punto di vista dei processi cognitivi messi in atto, può essere molto ricco anche il compito di costruire delle prove strutturate di valutazione alla fine di un’Unità di lavoro che non la risposta a prove strutturate già elaborate.

La consegna potrebbe essere la seguente:

- individuare chiaramente le conoscenze da verificare, trasformando i contenuti in brevi frasi o enunciati
- scegliere il formato delle domande tra diversi formati proposti (vero-falso o sì-no, scelta multipla, completamenti, corrispondenze, riordinamenti logici, riordinamenti cronologici, graduatorie...)
- formulare le domande in modo semplice e chiaro
- verificare la comprensibilità delle domande
- impaginare il questionario
- preparare uno strumento per la raccolta sintetica dei dati.

In questo caso, il compito di costruire una prova strutturata attiva processi di ordine superiore e fa tornare sulle conoscenze maturate.

4.2.2. Valutazione dell’acquisizione di conoscenze e abilità attraverso il colloquio strutturato

Anche un colloquio può diventare occasione per una valutazione più strutturata di quella che è possibile nella classica interrogazione. Rimandando allo studio di Domenici per alcune indicazioni efficaci sulla conduzione del colloquio (Domenici, 2003, pp. 152-153), ci limitiamo qui a riportare una tabella che può aiutare, con gli opportuni adattamenti, a rendere il colloquio maggiormente strutturato e a giungere alla formulazione di un giudizio di sintesi.

	Tipologia di domanda	Caratteristiche della presentazione eccellente	Punteggio
A.	Analisi qualitativo-quantitativa del materiale dell’allievo ¹⁹	Accuratezza del quaderno e/o del materiale di lavoro; qualità delle attività esercitative svolte, presenza di approfondimenti pertinenti e personali, riflessioni personali	(fino a 2)
B.	Un argomento a scelta	Trattazione approfondita e accurata, profonda, ampia e argomentata; supera le informazioni date	(fino a 3)

¹⁹ Quest’analisi può essere svolta previamente al colloquio o, in modo molto più approssimativo, contestualmente al colloquio stesso.

	Tipologia di domanda	Caratteristiche della presentazione eccellente	Punteggio
C.	Due domande di conoscenza (= domande la cui risposta è facilmente identificabile nei materiali forniti)	Risposta corretta, sostenuta da argomenti ed evidenze, supportata da riferimenti espliciti ai testi e agli argomenti affrontati nell'unità	(fino a 1 ciascuna)
D.	Una domanda di comprensione profonda (= riferita a situazioni concrete reali o simulate)	Risposta che evidenzia collegamenti tra i vari argomenti affrontati e uno o più contesti reali o simulati; riflette idee approfondite, mostra un pensiero critico ed originale e una buona padronanza nell'affrontare problemi legati ai temi dell'unità	(fino a 3)
		Giudizio conclusivo	

4.2.3. Valutazione del livello di sviluppo di specifiche competenze in relazione a compiti autentici, attraverso la costruzione e l'utilizzo di rubriche

I formatori possono comunicare in anticipo ai soggetti in apprendimento la definizione precisa dei criteri che utilizzeranno per valutare l'apprendimento e le prestazioni, realizzando delle *rubriche di valutazione*.

La parola "rubrica" deriva dalla parola latina "ruber" (= rosso). Anticamente una rubrica indicava un insieme di istruzioni scritte in rosso per una legge o per un servizio liturgico. Una rubrica istruisce su come le persone possono giudicare una prestazione.

Una rubrica è infatti un insieme di linee guida per assegnare dei punteggi correlati al lavoro degli allievi. È uno strumento che solitamente viene utilizzato per verificare e valutare il livello di *prestazione* degli allievi rispetto a conoscenze, abilità e competenze implicate nella realizzazione di compiti autentici, fornendo una descrizione di come una prestazione può essere realizzata a diversi livelli di competenza.

Le rubriche rispondono a queste domande:

- attraverso quali criteri le prestazioni dovrebbero essere valutate?
- come si presenta la gamma di qualità della prestazione o della competenza?

Per quanto le rubriche nascano all'interno di un movimento che si pone in radicale alternativa rispetto alle prove strutturate (Ellerani, Gentile, p. 59), abbiamo scelto di collocare lo strumento delle rubriche nello stesso capitolo in cui trattiamo di prove strutturate, perché, con le prove strutturate, esse condividono l'esigenza di ridurre la soggettività della valutazione (Ellerani, Gentile, p. 71) e di portare ad una sorta di misurazione del grado di padronanza raggiunto dall'allievo rispetto ad una determinata competenza predefinita.

Ciò che differenzia le rubriche da altri approcci di tipo prevalentemente "misurativo" è la tipologia di obiettivo che si considera ai fini della valutazione. L'uso delle rubriche permette di distanziarsi da una centratura su singoli obiettivi parcellizzati (che era tipica della didattica per obiettivi, dell'istruzione programmata e, in genere, del movimento docimologico) e di muoversi verso la formulazione di

obiettivi più ricchi, perché non segmentati ma olistici; le mete attese vengono definite attraverso la descrizione particolareggiata di una prestazione complessa svolta a livelli crescenti di competenza.

Ciò che più conta, qui come con le prove strutturate che abbiamo trattato nel capitolo precedente, è la consapevolezza che l'insegnante-formatore sviluppa nell'utilizzo di queste prove. Come abbiamo più volte sottolineato, una prospettiva valutativa centrata sui soggetti in apprendimento dovrebbe mantenere anche un'apertura a quegli elementi che non sono prefigurabili (e più il compito è autentico, più rimane aperto).

E anche qui è bene sottolineare che è possibile, anzi opportuno, utilizzare questi strumenti facendo partecipare i soggetti alla loro elaborazione.

Esempio di rubrica per la valutazione di un prodotto del genere testo scritto/report

(Ellerani, Gentile, Sacristani, Mottinelli, 2007, p. 75).

Allievo/i:		Data:	
Livello eccellente/ottimo	Livello esperto/distinto	Livello praticante/buono	Livello principiante/sufficiente
<ul style="list-style-type: none"> - il prodotto è curato e preciso - la presentazione è creativa - il lavoro include tutte le informazioni necessarie in risposta alle domande poste - presenta informazioni ulteriori a quelle richieste - è corretto rispetto alla forma scelta - è ricco di esempi e cita le fonti in modo preciso 	<ul style="list-style-type: none"> - il prodotto è sopra la media - dimostra immaginazione nel pensare - include informazioni che sostengono le risposte - presenta i dettagli richiesti - è corretto rispetto alla forma scelta - cita le fonti, anche se in modo non sempre preciso ed esatto 	<ul style="list-style-type: none"> - il prodotto è nella media - risponde alle domande - fornisce qualche informazione per sostenere le risposte - tralascia alcuni dettagli - la presentazione ha qualche difetto - cita solo qualche fonte 	<ul style="list-style-type: none"> - risponde solo in parte alle domande - fornisce scarse informazioni a sostegno delle risposte - include pochi dettagli - la presentazione ha degli errori - le fonti non sono citate
Osservazioni:			

Il processo per lavorare con le rubriche che ci sembra più convincente è quello classico, proposto da Heidi Goodrich (1996) e adattato da Ellerani (2005); esso è infatti particolarmente centrato sul prodotto e propone un costante coinvolgimento degli allievi, strutturandosi come vera e propria attività. Lo presentiamo qui di seguito in forma schematica, rifacendoci liberamente alla presentazione più recente (Ellerani, Gentile, Sacristani, Mottinelli, 2007, pp. 78-79).

La costruzione di una rubrica

Fasi	Azioni del docente	Azioni degli allievi
<i>Esempi di lavori</i>	Raccoglie, tra quelli degli allievi degli anni precedenti, diversi lavori e ne mostra alcuni agli allievi, facendoli circolare in aula, scegliendo esempi di lavori ben fatti e altri di lavori più scadenti.	Analizzano i lavori in grande gruppo.
<i>Caratteristiche distintive</i>	Stimola, attraverso domande, gli allievi ad identificare le caratteristiche distintive dei prodotti.	Individuano, attraverso una discussione in grande gruppo, <ul style="list-style-type: none"> - le caratteristiche che distinguono un lavoro ben fatto da uno scadente - ciò che davvero conta per un lavoro di qualità.
<i>Sfumature della qualità</i>	Invita gli allievi a produrre un breve testo scritto che descriva con ricchezza di particolari le caratteristiche del lavoro ben fatto, di uno scadente e di uno mediamente ben fatto (può essere utile consegnare una scheda che articoli questi livelli in colonne).	A coppie, producono un testo che descrive, in modo particolareggiato e con dovizia di sfumature, che cosa permette ad un lavoro di essere collocato ad un livello di qualità alto, basso o medio.
<i>Prima stesura di una rubrica (provvisoria)</i>	Invita ciascuna coppia (o sottogruppo) a confrontare il proprio lavoro con quello di un'altra coppia (o sottogruppo), fino ad arrivare ad una formulazione comune.	A coppie di coppie: <ul style="list-style-type: none"> - confrontano il proprio lavoro - giungono ad una formulazione condivisa. In seguito, fanno la stessa cosa a coppie di coppie... fino ad arrivare a un'unica formulazione della rubrica.
<i>Utilizzo della rubrica provvisoria</i>	Invita gli allievi ad utilizzare la rubrica provvisoria per valutare i lavori che il docente ha previamente raccolto e distribuito.	A coppie: <ul style="list-style-type: none"> - valutano, attraverso la rubrica provvisoria, i lavori che passano di coppia in coppia - raccolgono osservazioni su come tale rubrica aiuta a distinguere adeguatamente i livelli di qualità.
<i>Stesura finale della rubrica</i>	Guida una discussione per giungere ad apportare le modifiche più opportune ai descrittori inizialmente definiti, organizzandoli secondo varie dimensioni e visualizzandoli in modo che siano visibili a tutto il gruppo.	Intervengono fornendo un resoconto delle osservazioni effettuate.
<i>Attività</i>	Assegna agli allievi un compito significativo che si concluda con la realizzazione di un prodotto analogo a quelli analizzati.	Realizzano l'attività singolarmente o in gruppo.
<i>Autovalutazione</i>	Invita gli allievi ad autovalutare il lavoro proprio o del proprio gruppo, attraverso la rubrica realizzata.	Autovalutano il proprio lavoro utilizzando la rubrica.
<i>Valutazione del lavoro dei compagni</i>	Invita a valutare i lavori dei propri compagni o degli altri gruppi.	Valutano, attraverso la rubrica, il lavoro dei loro compagni e formulano eventuali indicazioni su come correggere o migliorare il lavoro.
<i>Revisione del lavoro</i>	Concede del tempo per rivedere il proprio lavoro.	Singolarmente o in piccolo gruppo, gli allievi rivedono il proprio lavoro sulla base delle osservazioni e dei feedback dei compagni ottenuti nella fase precedente.
<i>Valutazione del docente</i>	Valuta il prodotto usando la medesima rubrica elaborata con gli allievi.	
<i>Confronto</i>	In caso di differenze notevoli tra auto- ed eterovalutazione, avvia un dialogo con l'allievo o il gruppo di allievi per un confronto.	

Il processo per la costruzione di una rubrica realizzato nella forma descritta si configura esso stesso come una vera e propria attività di apprendimento. È possibile realizzare rubriche, seguendo un procedimento analogo, anche all'interno di gruppi di colleghi. È poi possibile utilizzare con gruppi di allievi le rubriche realizzate da altri gruppi di allievi.

La valutazione, alla luce dei criteri indicati, può avvenire nella forma dell'autovalutazione e nella forma della valutazione da parte del docente o di altre figure coinvolte nei percorsi (compagni, esperti esterni...). L'importante, ancora una volta, è che assuma un valore formativo, cioè non solo orientato all'assegnazione di un voto ma a far apprendere sempre di più e sempre meglio.

4.3. La comunicazione degli esiti della valutazione

Una valutazione che si collochi nella prospettiva qui indicata è una valutazione particolarmente attenta ad attivare processi continui di comunicazione sull'apprendimento e sull'insegnamento.

4.3.1. La comunicazione con gli allievi

I commenti e i riscontri comunicati agli allievi (e in genere la conversazione educativa che può nascere dalla valutazione) possono giocare un ruolo importante nei progressi dei soggetti in apprendimento.

È dunque opportuno curare particolarmente il feed-back valutativo, tenendo sempre presente che il senso della valutazione non è mai sanzionatorio ma sempre promozionale.

Questo atteggiamento può contribuire a cambiare anche la cultura valutativa che gli allievi stessi hanno assorbito e che spesso li rende eccessivamente attenti alle comparazioni interindividuali. La comparazione a cui tende una valutazione per l'apprendimento è invece prevalentemente una comparazione intraindividuale che aiuta il soggetto a considerare la sua biografia formativa e a cogliere i progressi compiuti.

In una valutazione per l'apprendimento, le verifiche dell'apprendimento diventano l'occasione per attivare un processo comunicativo con l'allievo o gli allievi mirato a renderli maggiormente consapevoli dei loro progressi e degli aspetti che possono migliorare.

4.3.2. La comunicazione con i genitori

La comunicazione con i genitori è molto importante, perché consente di ricavare dati e informazioni sugli allievi che possono arricchire i processi valutativi. Talvolta è solo il dialogo con i genitori che consente di individuare punti di forza di un allievo che possono diventare una risorsa importante anche nel percorso scolastico.

Qui, come con gli altri interlocutori, più che la comunicazione che avviene con la tradizionale scheda di valutazione, diventa utile attivare una conversazione a partire dal portfolio.

4.3.3. *La comunicazione col mondo del lavoro*

Con il mondo del lavoro, in particolare con le aziende in cui gli allievi svolgono il loro stage, si può attivare una comunicazione che entra direttamente nei processi valutativi e guarda in particolare ai tutor aziendali come a interlocutori importanti della valutazione. Sono spesso proprio i tutor aziendali che consentono di guadagnare uno sguardo differente sugli allievi perché scoprono di loro aspetti che normalmente, a scuola, rimangono nascosti.

Per migliorare la comunicazione con eventuali futuri datori di lavoro, più che la pagella in sé, sarebbero utili documenti capaci di certificare il percorso avvenuto e i livelli di competenza raggiunti. Una versione sintetica del portfolio, che assuma valenza certificativa, potrebbe essere utile anche durante i colloqui di lavoro.

4.3.4. *I documenti di valutazione*

a) La scheda di valutazione (o pagella) periodica

Certifica pubblicamente e periodicamente i risultati conseguiti durante il percorso, sulla base di un format e di descrittori che sono stati formalmente approvati dalla Regione e/o dalla Provincia.

Mette in contatto con la valutazione operata dai formatori ma non consente a chi la riceve (e ai genitori ed eventualmente poi ai datori di lavoro) di comprendere quale sia stato il percorso o quali le effettive prestazioni degli allievi.

Per questo, da sola, risulta inadeguata a comunicare il senso di un percorso formativo e andrebbe integrata con strumenti come il portfolio.

b) Il portfolio

Lo strumento portfolio è particolarmente utile per realizzare una comunicazione efficace tra vari soggetti: formatori, soggetti in apprendimento, genitori, professionisti. Come accennato sopra, si potrebbe pensare ad una versione completa, ricca soprattutto dei lavori stessi degli allievi, scelti da loro e/o con l'aiuto dei docenti, e delle riflessioni autovalutative degli allievi, e una versione sintetica e riassuntiva, a valenza prevalentemente certificativa, arricchita magari da un commento dei docenti.

c) L'attestato o diploma di qualifica, di "Tecnico", di "Tecnico superiore"

Dovrebbe certificare il risultato finale in ordine alla qualifica professionale e descrivere il percorso effettuato. Il Ministero del Lavoro ha proposto in forma sperimentale un format per l'attestato o diploma di qualifica.

5. LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI TRA INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE

L'individualizzazione e la personalizzazione sono entrambe strategie di intervento didattico che intendono tradurre in pratica il principio pedagogico della cen-

tralità del soggetto, con la sua storia di apprendimento, le sue caratteristiche specifiche, i suoi bisogni e i suoi desideri e la sua tensione verso il successo formativo. Il presupposto di entrambe le strategie è un'idea di formazione sensibile «...alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale)» (Baldacci, 2002, p. 132). In questa prospettiva, ogni azione formativa va pensata tenendo conto delle peculiarità del soggetto da formare e va orientata alla valorizzazione di tutte le sue potenzialità.

Anche nel dibattito attuale sulla valutazione degli apprendimenti (Plessi, 2004) si può notare il progressivo affermarsi delle ragioni del soggetto in apprendimento e della sua centralità: la valutazione intende infatti proporsi come risorsa per lo sviluppo personale del soggetto in apprendimento, considerato non più come oggetto o mero destinatario, ma come soggetto ed importante interlocutore dell'azione valutativa stessa.

In questo capitolo, intendo precisare brevemente i principali aspetti distintivi delle due strategie di intervento ed esplicitare come si configurano, all'interno delle due strategie, l'azione valutativa. L'ipotesi di lavoro è che ci siano azioni valutative maggiormente consone alla strategia dell'individualizzazione e azioni valutative più orientate invece alla strategia della personalizzazione e che, in un percorso scolastico, sia importante articularle entrambe, perché complementari.

5.1. Individualizzazione e personalizzazione

L'autore che meglio ha precisato i termini delle questioni relative a individualizzazione e personalizzazione è, a nostro avviso, il già citato Massimo Baldacci (Baldacci, 2002, 2003, 2005). Seguendo questo autore e limitandoci a considerare il livello didattico del discorso, possiamo affermare che l'individualizzazione si riferisce a «...quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento» (Baldacci, 2002, pp. 132-133). Questa strategia prevede dunque l'attivazione di percorsi di insegnamento differenziati (nella selezione dei contenuti, nel ricorso a determinati metodi, nell'uso di specifici strumenti, nella distribuzione temporale...), per il raggiungimento di mete comuni.

La personalizzazione si riferisce invece a «...quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive» (Ibid., p. 133). Questa strategia prevede dunque l'attivazione di percorsi elettivi differenziati, per il raggiungimento di mete personali e lo sviluppo di proprie personali aree di eccellenza; nella personalizzazione non si ha dunque solo diversificazione dei percorsi di insegnamento – cosa che si ha anche nell'individualizzazione – ma diversificazione dei traguardi di apprendimento, verso lo sviluppo di propri talenti personali.

Le due istanze non vanno certo messe in contrapposizione ma combinate tra loro; infatti, «...tutti i soggetti, o almeno la grande maggioranza di loro, possono raggiungere gli obiettivi fondamentali di un curriculum e sviluppare una propria forma di talento se vengono messi in condizioni di apprendimento adeguate, ossia se la scuola è a misura dell'alunno» (Ibid., p. 82). In particolare, si può dire che si ha individualizzazione quando si lavora sul nucleo dei saperi essenziali, irrinunciabili; si ha personalizzazione quando si lavora sulle mete personali degli allievi.

Pur ricorrendo a qualche semplificazione, proponiamo qui di seguito uno schema sintetico delle principali caratteristiche dei due approcci.

	Individualizzazione	Personalizzazione
<i>Riferimenti principali</i>	Parkhurst, Washburne, Freinet, Dottrens, Bloom...	Claparède, Doll, Hawkins, Gardner...
<i>Finalità</i>	Mira a far sì che certi traguardi (le competenze fondamentali del curriculum) siano raggiunti da tutti.	Favorisce il fatto che ognuno sviluppi propri personali talenti.
<i>Istanza di fondo</i>	Democratica ed egualitaria.	Personalistica.
<i>Obiettivi</i>	Comuni per tutti.	Diversi per ciascuno.
<i>Analisi della situazione</i>	Analisi dei bisogni e ricerca dei pre-requisiti di partenza.	Ricerca delle potenzialità e delle aree di eccellenza personale (oltre l'analisi dei bisogni...).
<i>Luogo principale dell'apprendimento</i>	Il lavoro con il singolo, con specifici raggruppamenti e/o con il gruppo-classe.	L'organizzazione scolastica e l'extra-scuola.
<i>Insegnante-tipo</i>	Il precettore.	Il tutor.
<i>In riferimento all'alunno</i>	Attenzione prevalente alle disuguaglianze di tipo quantitativo.	Attenzione prevalente alle differenze di tipo qualitativo (diversità del genere di intelligenza piuttosto che della quantità).
<i>Concezione di insegnamento</i>	Adattamento agli schemi mentali e alle caratteristiche dell'alunno.	Costruzione di un contesto che faccia emergere i talenti personali dell'alunno.
<i>Dispositivi curricolari</i>	Itinerari alternativi che conducono alla medesima meta.	Pluralità dei percorsi formativi (itinerari alternativi miranti a formare persone con profili differenti) e possibilità di scelta del percorso da parte dell'alunno.
<i>Dispositivi didattici</i>	- Unità didattica - Mastery learning - Interventi di recupero - Diversificazione dei materiali, delle modalità di insegnamento, dei tempi consentiti, dei tipi di feedback...	- Unità di apprendimento all'interno di un piano di studi personalizzato - Opzionalità, percorsi elettivi... (flessibilità organizzativa) - Tutoraggio e orientamento - Sistema di crediti didattici/formativi.
<i>Valutazione</i>	Valutazione come docimologia, basata sulla conformità della prestazione allo standard predefinito e, in genere, sulla comparazione interindividuale.	Valutazione attraverso il portfolio e il libretto formativo, basata sulla descrizione delle mete raggiunte, di ciò che il soggetto riesce a fare meglio (comparazione intraindividuale, in riferimento alle altre sue capacità).

5.2. Valutazione e strategie dell'individualizzazione

Come si configura allora una valutazione rivolta ai fini dell'individualizzazione? La valutazione, nel quadro delle strategie di individualizzazione, si configura principalmente come «dispositivo di regolazione e di correzione della proposta didattica» (Baldacci, 2002, p. 145; Baldacci, 2003, p. 210), che consente di adattare l'insegnamento alle capacità, possibilità e caratteristiche dei destinatari. L'attività di osservazione sistematica a partire da liste di controllo e di verifica-valutazione degli apprendimenti attesi da ciascun alunno assume infatti una particolare rilevanza nella progettazione efficace di percorsi formativi che sappiano adeguarsi alle caratteristiche, ai bisogni e alle risorse di ciascuno, attraverso il ricorso a strategie didattiche e materiali diversificati.

Inoltre, se l'individualizzazione prevede l'attivazione di percorsi che, pur potendosi configurare anche in modo e secondo tempi sensibilmente differenti, convergono verso il raggiungimento di mete comuni, la valutazione nel quadro di questa strategia dovrà per forza di cose orientarsi a degli "standard" di rendimento, cioè a dei livelli di competenza ritenuti socialmente desiderabili, o a dei criteri di giudizio propri di uno specifico campo di attività culturale o a delle soglie di maestria (dal livello principiante a quello esperto), che possono essere e vanno previste ed accuratamente descritte. Si tratta infatti di valutare in che misura gli allievi soddisfino uno standard e conseguentemente in che misura la loro prestazione sia prossima o lontana agli obiettivi definiti previamente, in modo dettagliato e preciso.

Nel linguaggio della riforma disegnata dalla legge 53/2003 e dai successivi decreti delegati, a questo livello, la verifica-valutazione doveva accertare il possesso da parte degli alunni di determinate "conoscenze" e "abilità", ma anche il livello di competenza da essi raggiunto in relazione alle competenze curriculari ritenute essenziali. Questo significa verificare quanto le conoscenze e le abilità previste come obiettivi specifici di apprendimento si siano trasformate, attraverso le attività di insegnamento-apprendimento, in reali competenze dei soggetti, tali da caratterizzare il loro modo di essere e di rapportarsi a determinate situazioni e compiti significativi e sfidanti.

A livello metodologico, l'impiego di test e di prove strutturate (prove a stimolo chiuso e a risposta chiusa, che presentano una serie di quesiti del tipo: vero/falso, completamenti, corrispondenze, scelte multiple a una o due soluzioni esatte, riordinamento logico, riordinamento cronologico...) o semistrutturate (prove a stimolo chiuso e a risposta aperta, che includono: domande strutturate, riassunti, saggi brevi, specifiche esercitazioni, colloquio strutturato, riflessione parlata...) (Domenici, 2003, pp. 57-78; 129-156) si presta bene a rilevare dati significativi sull'acquisizione e il possesso di specifiche conoscenze e abilità.

Qui di seguito, proponiamo una matrice per l'analisi delle prove strutturate o semistrutturate, in ordine alla verifica-valutazione del raggiungimento degli obiettivi cognitivi predefiniti ai vari livelli in cui questi sono classificati nella classica

tassonomia di Bloom:²⁰ conoscenza (possesso di dati, fatti, metodologia), comprensione (traduzione di significati, interpretazione di rapporti, implicazioni...), applicazione (astrazione di regole e generalizzazione di conoscenze), analisi (ricerca degli elementi, dei rapporti, dei principi organizzatori), sintesi (ricomposizione di una conoscenza complessa, elaborazione di un piano), valutazione (giudizi su qualche contenuto in termini di criteri interni ed esterni). I numeri all'interno della tabella indicano il peso di ciascuna prova per ogni livello (il peso maggiore è espresso con 1; i numeri successivi, 2, 3 e 4 indicano pesi via via decrescenti).

	Vero/falso	Scelta multipla	Completamento	Corrispondenza	Riordinamento logico	Riordinamento cronologico	Saggio breve
<i>Conoscenza</i>	4	3	1		2	2	
<i>Comprensione</i>	2	1	2				4
<i>Applicazione</i>		2			3	3	4
<i>Analisi</i>		2		1			2
<i>Sintesi</i>				1	1		2
<i>Valutazione</i>		3					1

Anche l'utilizzo di prove basate su prestazioni e compiti il più possibile autentici e significativi – articolo di giornale, costruzione di prodotti tangibili (Tacconi, 2005), rapporto di ricerca, progetti, soluzione di problemi... – e il ricorso a rubriche di valutazione – un insieme di linee guida per assegnare dei punteggi correlati al lavoro degli studenti (Wiggins G. - McTighe J., 2004) – si prestano bene a verificare e a valutare il livello di *prestazione* degli allievi rispetto a conoscenze, abilità e competenze.

I compiti significativi o le prestazioni “autentiche” sono compiti contestualizzati in situazioni reali, che rispecchiano le questioni e i problemi affrontati dagli adulti, caratterizzati da una serie di elementi quali: «...obiettivi chiari, ruoli, situazione contestuale, prodotto di prestazione e standard di successo» (Comoglio, 2004, p. 11). Le rubriche precisano i criteri attraverso i quali le competenze o le prestazioni dovrebbero essere valutate e descrivono la gamma di qualità della prestazione o della competenza attesa, il *continuum* dei livelli di competenza, che possono tradursi in una scala di punteggi numerica o qualitativa.

Particolare importanza assume la consapevolezza metacognitiva da parte del soggetto stesso dei traguardi raggiunti, delle modalità messe in atto per raggiungerli, dei progressi realizzati, delle risorse attivate per affrontare compiti significativi, in particolare di ciò che sa e può fare con quello che sa (valore d'uso delle conoscenze). Tale consapevolezza può essere favorita soprattutto se la rubrica dei criteri viene presentata – o, meglio, co-costruita con gli allievi – prima della prestazione, potendo così guidare la prestazione stessa e la sua valutazione.

²⁰ La matrice è tratta da una presentazione realizzata dal dott. Maurizio Gentile, in un suo intervento al corso per *Training manager* della SISF di Venezia, nel maggio 2005. Cfr. anche Domenici, 2003, p. 53.

Anche un uso intelligente delle prove cosiddette oggettive, che consenta processi di autocorrezione, va in questo senso.

5.3. Valutazione e strategie della personalizzazione

Nel quadro delle strategie della personalizzazione, la valutazione si configura innanzitutto come azione mirata a rendere il soggetto in formazione consapevole dei suoi punti di forza, delle sue attitudini e delle sue preferenze²¹ per consentirgli di coltivarle adeguatamente, ponendosi obiettivi e traguardi personali. L'azione valutativa tende quindi principalmente a formare nell'alunno capacità di autovalutazione, di individuazione della *sua* eccellenza, di scelta effettiva delle attività e dei percorsi che ritiene a sé più congeniali e che meglio possono metterlo in grado di sviluppare i suoi talenti, ma anche valutazione delle implicazioni delle scelte che egli può operare nel contesto in cui si colloca e del rapporto tra queste e le proprie inclinazioni.

Se la personalizzazione consiste nell'attivazione di percorsi diversificati che orientino allo sviluppo di apprendimenti differenti, la valutazione dovrà configurarsi innanzitutto come riconoscimento dei punti di forza e delle preferenze dell'alunno, sia da parte dell'alunno stesso, sia da parte dell'insegnante, sia da parte di altri soggetti che interagiscono nei vari ambienti di vita dell'alunno: «l'identificazione della forma di talento propria di un alunno è la premessa per una personalizzazione del suo processo formativo, ossia per una parziale diversificazione delle attività che svolgerà e delle mete che perseguirà rispetto agli altri studenti» (Baldacci, 2002, p. 163).

Questa valutazione non può essere affidata a test standardizzati ma dovrebbe essere svolta attraverso un'osservazione accurata e protratta nel tempo che, come osserva Howard Gardner, si svolga: «...mentre l'individuo è impegnato in attività scolastiche regolari» e porti a definire «...quali linee sono già avviate in un individuo, quali linee presentano un potenziale di sviluppo pronunciato, quali sono presenti a livelli più modesti o comportano ostacoli effettivi...» (Gardner, 1987). Come giustamente osserva Baldacci, il talento non è però una potenzialità innata, che si tratta solo di scoprire, ma «...il risultato complesso di una molteplicità di fattori che incorporano la plausibile esistenza di inclinazioni ereditarie entro un processo di interazione epigenetica con gli ambienti esperiti dal soggetto nel corso del proprio sviluppo» (Baldacci, 2002, p. 164); per questo è bene che la valutazione del profilo delle abilità o delle intelligenze prevalenti del soggetto rimanga un «...bilancio provvisorio che si colloca in un itinerario aperto a sviluppi differenti» (Idem).

Ciò che più conta, in questa prospettiva, non è comunque la valutazione che può esprimere l'insegnante, ma la valutazione che può autonomamente formulare

²¹ Baldacci, sulla scorta di Claparède, invita giustamente a distinguere la questione più cognitiva delle capacità e delle attitudini, da quella più affettiva delle preferenze. Cfr. Baldacci, 2002, pp. 158-159.

lo studente stesso, attraverso l'esplorazione continua dei propri modi di entrare in relazione con le persone, i saperi e le situazioni, l'attribuzione di significato alle esperienze che vive (magari utilizzando lo strumento del diario riflessivo), ma anche attraverso le scelte concrete che ha modo di operare: «È solo sperimentando l'atto dello scegliere, con i rischi e le responsabilità che ne derivano, che l'alunno, particolarmente se viene opportunamente supportato, può sviluppare questo genere di autoscienza e di comprensione» (Ibid., p. 168).

Nel dibattito pedagogico e didattico di questi ultimi anni (Plessi, 2004) e nel progetto di riforma disegnato dalla legge 53/2003, la valutazione assume a ragione una valenza orientativa e formante (Ibid., pp. 234-275). Strumento principale per questo tipo di valutazione diventa il portfolio (Comoglio, 2003), inteso come tracciatura dei vari percorsi di apprendimento e raccolta dei lavori significativi del soggetto, operata quest'ultima prevalentemente dal soggetto stesso, su cui attivare un'adeguata riflessività. Selezionando i lavori migliori, decidendo e riappropriandosi della propria responsabilità valutativa, lo studente «...compie un percorso di autoconoscenza e autovalutazione e costruisce e comunica, motivandola, l'immagine di sé» (Plessi, 2004, p. 264).

In realtà, il portfolio può essere orientato più nel senso della strategia dell'individualizzazione, attraverso l'uso delle rubriche e di criteri di valutazione predefiniti per valutare le prove di prestazione autentica, oppure più nel senso della personalizzazione, soprattutto quando esso consente di incontrare quegli apprendimenti che il soggetto rivendica come importanti e significativi per sé (non solo *in sé*) e apre la possibilità di una conversazione educativa tra l'insegnante e l'alunno (o più alunni) sui lavori prodotti, così da favorire «...la graduale appropriazione ed interiorizzazione del ragionamento critico sul proprio e altrui lavoro» (Baldacci, 2002, p. 172) e da consentire lo sviluppo di maggiore autoconsapevolezza rispetto alle proprie inclinazioni e l'integrazione di tutto questo nel proprio personale progetto di vita. La valutazione si configura allora come costruzione dialogica e assume un carattere prevalentemente ermeneutico, in cui «...i prodotti della valutazione non sono considerati come descrizioni del 'come le cose sono realmente'..., ma invece come costruzioni significative per gli attori che le elaborano» (Fontana, Varchetta, 2005, p. 68).

5.4. Conclusioni

Le forme di valutazione orientate alla strategia dell'individualizzazione e quelle orientate alla strategia della personalizzazione non sono tra loro incompatibili o alternative, anzi è necessario che siano articolate assieme e tra loro organicamente integrate. Infatti, «aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali» (Baldacci, 2002, p. 211) e l'azione valutativa, che è intimamente legata all'azione didattica e inerisce trasversalmente a tutto il processo di insegnamento-apprendimento, può favorire il rag-

giungimento di entrambi gli obiettivi. L'importante è che la valutazione sappia valutare anche se stessa e rendersi conto della funzione che svolge, della strategia a cui di volta in volta si lega.

Nell'ottica dell'individualizzazione, la valutazione non può che essere rapportata ad uno standard predefinito, sia questo costituito dai livelli di acquisizione di determinate conoscenze e abilità o dai livelli di padronanza di determinate competenze, definiti nelle rubriche. L'individualizzazione infatti è un'azione di insegnamento intenzionale verso risultati voluti. Ne va di una fondamentale istanza democratica: mettere tutti nelle condizioni di sviluppare quelle conoscenze, abilità e competenze che si ritengono indispensabili per vivere e agire nel mondo di oggi. È per questo motivo che, a tale livello, la valutazione accentuerà, anche se non in modo esclusivo, il suo carattere quantitativo.

Nell'ottica della personalizzazione, la valutazione è volta a comprendere ciò che accade, anche indipendentemente da ciò che era stato stabilito, ed è aperta alla sorpresa e all'inatteso. L'apprendimento infatti è un evento complesso e non lineare, «...nelle sue diverse espressioni non è mai interamente noto e spesso anche nelle sue manifestazioni più rilevanti non è esplicito e oggetto di consapevolezza piena» (Fontana, Varchetta, 2005, p. 103). La valutazione si configura allora come "valutazione riconoscente", che assiste, aiuta, cura l'apprendimento della persona, l'emergere dei suoi potenziali inespressi e la definizione dei suoi personali obiettivi, e si manifesta in attività di riflessione individuale e collettiva sulle esperienze, sui contenuti e sui processi dell'apprendere (Mortari, 2003). Tale riflessione permette di «...elaborare, problematizzare, trasformare i nostri schemi di significato fino ad arrivare ai nostri modi di agire» (Fontana, Varchetta, 2005, p. 104). A questo livello, la valutazione accentuerà dunque il suo carattere qualitativo e prediligerà approcci autobiografici e narrativi.

In ciascuna delle due prospettive, è importante che la valutazione sia intesa come valutazione *per* l'apprendimento e non solamente *dell'*apprendimento, che assuma un carattere proattivo (fornisca cioè al soggetto informazioni non solo sui risultati ma anche sulle successive mosse da compiere per migliorare le sue prestazioni e crescere personalmente²²) e che dia spazio e voce anche alla valutazione che il soggetto fa di se stesso e alla sua progettualità esistenziale.

Si può ipotizzare che, per garantire il diritto all'apprendimento delle competenze fondamentali, sia necessario prestare attenzione, far emergere e valorizzare tutto ciò che uno studente già sa e sa fare e aiutarlo a riconoscere e sviluppare i propri talenti e a porsi obiettivi di sviluppo personale. La personalizzazione dei percorsi e una valutazione orientata in questo senso contribuiscono infatti a creare

²² Domenici sottolinea che il giudizio valutativo deve appunto essere "proattivo", cioè «...di stimolo e di incoraggiamento verso lo sviluppo di quei comportamenti che accrescono il grado di autostima e di autonomia affettiva e cognitiva del soggetto» (Domenici, 2003, p. 179).

quel livello di motivazione e di impegno che è necessario per il raggiungimento anche di quelle mete che sono ritenute socialmente indispensabili ma possono essere individualmente poco desiderate.

6. CONCLUSIONE GENERALE

La valutazione per l'apprendimento appare essere una prospettiva che aiuta ad attribuire alla valutazione una valenza promozionale e riconoscente (Fontana, Varchetta, 2005). Si può insomma orientare ad apprendere sempre più e sempre meglio anche attraverso la valutazione.

La valutazione di cui qui parliamo offre diversi agganci per promuovere gli allievi in tutte le loro potenzialità. E questo è più che comprendere se determinati obiettivi predefiniti siano stati o meno raggiunti. In questo caso, la valutazione si limiterebbe a diagnosticare e valutare aspetti parziali. Valutare in una prospettiva di promozione della persona significa invece farsi attenti a tutto ciò che avviene e può avvenire nella persona, nella convinzione che questa attenzione consente anche di orientare più efficacemente l'apprendimento dei soggetti verso le mete desiderate.

È possibile fare questo ricorrendo a strumenti di tipo sia quantitativo che qualitativo. Anzi è opportuno meticcicare e variare i metodi, nella consapevolezza che diverse sono le dimensioni dell'apprendimento che può avvenire nei soggetti e diversi devono dunque essere i metodi che possono consentire di dare evidenza a tali apprendimenti.

Questo vale a maggior ragione se consideriamo che, per valorizzare tutta la persona e tutte le persone, è necessario prestare attenzione anche a quegli aspetti che non sono immediatamente evidenti nell'analisi dei prodotti o dei risultati: la motivazione, la concentrazione, la tenacia, la consapevolezza delle strategie messe in atto, l'autonomia, la creatività, la capacità di gestire adeguatamente processi sociali.

Per quanto riguarda concretamente la costruzione di prove di verifica, compiti come quelli descritti nei punti 4.1.1. sono orientati a mettere il soggetto nelle condizioni di fornire evidenze di apprendimenti particolarmente complessi e richiedono per lo più una notevole disponibilità di tempo. Per questo, in una prova di valutazione, si potrà scegliere al massimo uno di quei compiti o strumenti.

Una prova di valutazione che invece ricorra a strumenti quantitativi, come quelli indicati nei punti 4.2.1. e 4.2.2., assume attendibilità nella misura in cui contiene più quesiti e di diverso tipo.

Si può ricorrere in modo alternato alle diverse tipologie di prova. Una prova costituita da molti piccoli compiti (la risposta a quesiti strutturati) è mirata a verificare un'ampia acquisizione di conoscenze e abilità. Una prova costituita da un compito complesso è mirata a verificare la profondità della comprensione e a raccogliere indizi relativi allo sviluppo di competenze.

L'importante è poi intrecciare e integrare diversi fattori nella valutazione degli apprendimenti:

- i risultati delle prestazioni/prodotti degli allievi,
- l'osservazione da parte dei docenti e dei tutor,
- l'autovalutazione da parte dell'allievo.

La valutazione per l'apprendimento pone il suo focus sull'autovalutazione da parte degli allievi. La valutazione come azione mirata ad accertare e ad attestare gli apprendimenti tende invece a spostare il suo focus sull'eterovalutazione, ma questo non significa che, nella formulazione del giudizio, non si possa considerare anche l'autovalutazione degli allievi. È necessario articolare un'azione valutativa che tenga sempre insieme le due istanze, che sono chiamate a ridurre i rischi di approcci unilaterali, e che si orienti decisamente a creare le condizioni per migliorare l'apprendimento dei soggetti.

7. BIBLIOGRAFIA

- BALDACCI M., *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino, 2002.
- BALDACCI M., *Individualizzazione*, in CERINI G. - SPINOSI M., *Voci della scuola Duemilaquattro. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, Tecnodid, Napoli, 2003, pp. 208-213.
- BALDACCI M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2005.
- BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2004.
- BROPHY J., *Motivare gli studenti ad apprendere*, ed. it. a cura di COMOGLIO M. (ed. orig.: *Motivating Students to Learn*, McGraw-Hill, New York 1998), 2003.
- CALVANI A., *Didattica, tecnologia e techne*, in CERRI R. - PARMIGIANI D. (edd.) *Humanitas Tecne Media Logos. La tecnologia, l'uomo, la formazione*, EDUP, Roma, 2005.
- COMOGLIO M., *Portfolio degli studenti*, in CERINI G. - SPINOSI M., *Voci della scuola Duemilaquattro. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, Tecnodid, Napoli, 2003, pp. 297-304.
- COMOGLIO M., *Prefazione all'edizione italiana*, in WIGGINS G. - MCTIGHE J. (2004), *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004, pp. 5-14.
- DOMENICI G., *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003.
- ELLERANI P., *Rubriche e valutazione autentica*, in Cerini G., Spinosi M., *Voci della scuola*, Volume V, Tecnodid, Napoli, 2005, pp. 457-469.
- ELLERANI P. - GENTILE M. - SACRISTANI MOTTINELLI M., *Valutare a scuola, formare competenze. Strumenti e principi della valutazione per l'apprendimento*, SEI, Torino, 2007.
- FONTANA A. - VARCHETTA G., *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Guerini e Associati, Milano, 2005.
- FRACCAROLI F. - VERGANI A., *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma, 2004.
- GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- GOODRICH H., *Understanding rubrics*, in "Educational Leadership", 54 (1996)⁴, pp. 14-17.
- GUBA G. - LINCOLN Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park, California, 1989.
- KUHN T. S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1969.
- LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- LICHTNER M., *Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi*, Franco Angeli, Milano 2004.

- McTIGHE J. - WIGGINS G., *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, edizione italiana a cura di M. COMOGLIO, LAS, Roma, 2004.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma, 2007.
- NEUWEG G. H., *Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können*, in BAUMGARTNER P., WELTE H. (Hrsg.), *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*, StudienVerlag, Innsbruck, 2002, pp. 86-103.
- NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi organici nel sistema di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)*, in "Rassegna CNOS", 1 (2006) pp. 65-95.
- PELLERREY M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004.
- PELLERREY M., *Metodi di progettazione e gestione del Portfolio delle competenze individuali*, in FRANCHINI R. - CERRI R., a cura di, *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005, pp. 76-104.
- PELLERREY M., *Il sistema di formazione professionale trentino*, in "Rassegna CNOS", 3 (2006), pp. 106-132.
- PLESSI P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia, 2004.
- PLESSI P., *Valutazione formativa e portfolio formante*, Forlì, in: www.gildavenezia.it/riforma/riformadoc/seminario.forli_plessi.pdf, 2005.
- SACHER W., *Überprüfung und Beurteilung von Schülerleistungen*, in Apel H. J., Sacher W. (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik. 2. Auflage*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2005, pp. 274-297.
- TACCONI G., *Prodotti*, in "Religione e Scuola", XXXIV, 1 (2005) pp. 53-58.
- TACCONI G., *Compiti, esperienze, attività. Strategie pratiche per insegnare ad apprendere*, Materiale elaborato per il Corso "Processi di insegnamento e valutazione dell'apprendimento" della SSIS del Veneto a.a. 2006-07, disponibile su <http://venus.unive.it/ssis6/fad/>.
- TACCONI G., *I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (IFP)*, in "ISRE - Rivista di Scienze della Formazione e Ricerca educativa", XIV (2007a)², pp. 80-111.
- TACCONI G., *La voce dei formatori. Fare formazione: una ricerca sul campo*, in "Rassegna-CNOS", 1 (2007b) pp. 142-161.
- TENBERG R., *Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens*, Verlag Handwerk und Technik und Verlag Julius Klinkhardt, Hamburg / Bad Heilbrunn, 2006.
- VARISCO B. M., *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Guerini, Milano.
- VARISCO B. M., *Il portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, 2004.
- VERGANI A., *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- WIGGINS G. - McTIGHE J., *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, ed. it. a cura di M. COMOGLIO, LAS, Roma, 2004.

Parte II

**CERTIFICARE GLI APPRENDIMENTI
NELL'ISTRUZIONE
E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Dario NICOLI

1. ARRETRATEZZA ED INNOVAZIONE

Il contesto italiano rappresenta – in tema di certificazione e riconoscimento degli apprendimenti – uno strano miscuglio di arretratezza ed innovazione.

L'*arretratezza* caratterizza soprattutto la struttura dell'offerta formativa, che appare rigidamente suddivisa in comparti e livelli, secondo il classico disegno "a canne d'organo" in cui il primato viene attribuito alla continuità del percorso standard piuttosto che alla reale dotazione di apprendimenti ed acquisizioni della persona. In tal modo, ogni attività formativa appare fortemente autoreferenziale, caratterizzata dalla prevalenza dei comparti disciplinari piuttosto che dalla capacità di fornire agli allievi vere e proprie competenze confrontabili tra percorsi differenti.

Tale disegno inoltre – come abbiamo visto – finisce per emarginare una componente crescente di persone dalla possibilità di acquisire una cultura autentica, poiché impone regole rigide dal punto di vista spazio-temporale, della fedeltà nei confronti degli organismi formativi, dei processi di apprendimento mobilitati in cui prevale la dimensione cognitiva e astratta.

L'*innovazione* riguarda il momento normativo, nel quale – risentendo del dibattito e delle esperienze più rilevanti in campo europeo – da qualche anno si manifesta una tendenza ad inserire dispositivi di certificazione e di riconoscimento dei crediti che dovrebbero permettere percorsi ed attraversamenti molteplici agli individui. Cosa che in effetti non accade – se non con il prezzo della perdita di uno o più anni – fino a che rimane sullo sfondo quel disegno rigido del sistema di offerta formativa e fino a che non si delinea un'intesa non superficiale con le nuove agenzie formative e con il sistema delle imprese. Si è pertanto ritenuto di affrontare il problema della disarmonia e dissonanza linguistica ed ordinamentale di un quadro fortemente a-sistematico, introducendo nelle norme la soluzione tecnica del "certificazione e riconoscimento dei crediti formativi" che in tal modo appare velleitaria e volontaristica.

Le poche pratiche che ne sono derivate¹ non potevano essere attuate in forma adeguata (così come è stato confermato dalle ricerche svolte in materia) perché il

¹ Due sono sostanzialmente le esperienze di certificazione sistematica degli apprendimenti:
- le Sperimentazioni dei percorsi di istruzione e formazione professionale
- i CTP - Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta, istituiti con O.M. 455 del 1997.

credito appariva in questo scenario monco di un disegno di insieme, movendosi da un atteggiamento certificativo dell'organismo emittente, assolutamente non impegnativo per l'organismo ricevente, mentre è a tutti noto come la metodologia del credito esiga necessariamente una relazione rovesciata, pena la perdita della sua esigibilità. In altri termini: il credito richiama una vera e propria cessione di sovranità da parte di un organismo formativo che riconosce come valido un apprendimento certificato da un altro organismo, con il quale entra in una relazione di reciprocità alla luce del principio di presa in carico cooperativa e "continuativa" del percorso formativo personalizzato.

Va anche segnalato un ulteriore tentativo, realizzato nella stagione precedente alla Legge 53/03, proprio di coloro che hanno ritenuto di risolvere il problema della a-sistematicità del campo in cui si svolgono le attività sopra indicate, attraverso un soluzione tecnica di natura ingegneristica, ovvero tramite la creazione di una sorta di "neo-lingua" progettuale in grado di tradurre tutto il campo dei saperi in un repertorio generale di unità formative capitalizzabili (UFC), definite centralmente in modo univoco ed esaustivo ed inoltre vincolanti per ogni progettazione e valutazione formativa (ISFOL, 1997).

Questa soluzione appare irrealizzabile alla luce della attuale elaborazione epistemologica che non permette di ridurre la varietà dei saperi e delle culture ad uno schema linguistico e tecnico universalistico. Edgar Morin ci ricorda infatti che «la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare» (Morin, 2000, p. 8).

Ma tale soluzione appare inadeguata anche dal punto di vista dell'analisi del lavoro e della centralità dell'allievo, principio universalmente sostenuto in campo pedagogico.

Infatti, la pratica delle UFC proviene dalla formazione professionalizzante degli adulti, quella riconducibile a pratiche formative brevi, elementari, legate all'utilizzo di tecniche ben individuate. Si tratta in altri termini di *un modello caratterizzato da mansioni definite con precisione in modo prescrittivo*, e quindi organizzate in senso gerarchico attraverso linee di comunicazione e comando, in chiave palesemente tayloristica (Morgan, 1999, p. 40). Ciò contrasta con le prospettive teoriche basate sul concetto di competenza come entità complessa che pone in luce la padronanza del soggetto nell'affrontare adeguatamente una particolare categoria di compiti-problema collocati entro un preciso contesto organizzativo.

Inoltre, la pratica delle UFC – proprio per il suo carattere meccanicistico – appare in contrasto con il fattore che almeno in teoria vorrebbe preservare, ovvero la personalizzazione del percorso di apprendimento.

Di conseguenza, appare chiaro come non sia pensabile il perseguimento in chiave tecnica e riduttiva della trasparenza delle acquisizioni e della valorizzazione dei saperi (formali, informali e non formali) o la transizione dei soggetti da un

percorso all'altro. Queste finalità sono perseguibili esclusivamente se gli attori che le gestiscono si riferiscono ad un sistema educativo di istruzione e di formazione professionale organico e coerente e se si delinea una intesa metodologica tra di essi fondata sulla piena consonanza circa il compito educativo, il processo formativo, la valutazione e la documentazione delle acquisizioni, la cooperazione tra gli attori.

Di contro, la successione di riforme che da qualche anno stanno interessando l'intero ambito delle politiche di orientamento, istruzione, formazione, del lavoro e sociali mira a configurare quello che ancor oggi in gran parte appare ancora come un assemblaggio disarmonico di attività in un vero e proprio «sistema educativo di istruzione e di formazione» (Legge 53/03, art. 2, comma 1). Con ciò si intende delineare un disegno che si pone come fine di «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione» (Legge 53/03, art. 1, comma 1).

Ma tutte le norme che hanno parlato di certificazione degli apprendimenti (ovvero delle acquisizioni) si sono dimenticate di dare corso ad un intervento decisivo: l'istituzionalizzazione della funzione certificativa presso le istituzioni scolastiche e formative, oltre che i CTP.

In altri termini, è mancato un momento nel quale: le istituzioni sono state investite in forma chiara ed esplicita di tale funzione; i docenti e gli operatori sono stati incaricati di svolgerla in quanto attività ordinaria.

Tale mancata istituzionalizzazione ha fatto della certificazione ed in genere del tema della gestione dei percorsi formativi per competenze un fattore volontaristico; questo è accaduto anche perché non si è proceduto a rendere flessibile il sistema di istruzione, specie per ciò che concerne i “colli di bottiglia” che esso presenta nella sua impostazione tayloristica: la mappa delle discipline ordinata per classi di insegnamento, il quadro orario settimanale, la definizione delle prestazioni dei docenti centrata su “ore di insegnamento” e su un'appendice di attività collegiali.

Ma ciò vale anche dal punto di vista del rapporto tra istituzioni erogative che non sono vincolate a pratiche di questo genere. In effetti, la realtà italiana presenta una sorta di paradosso: da un lato molte norme emanate negli ultimi 15-18 anni prevedono la funzione di certificazione, dall'altra l'impianto amministrativo e sindacale che la sorregge non pare assolutamente in grado di assecondare tale impostazione.

Si veda, ad esempio, il caso del decreto n. 275 dell'8 marzo 1999 che dispone circa i criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni, oltre ai criteri per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente effettuate dagli alunni e debitamente accertate o certificate.

Inoltre prevede il riconoscimento reciproco dei crediti tra diversi sistemi formativi e la relativa certificazione.

La scarsità di pratiche effettive di certificazione evidenzia la presenza di criticità proprie dell'ordinamento, ma anche quelle connesse alla questione dell'esercizio delle funzioni professionali dei docenti.

In altri termini: se continua a mancare un momento istitutivo – anche negoziale – che renda la funzione certificativa un'attività ordinaria nelle pratiche scolastiche e formative, modificando il modo dell'esercizio della professione docente e la modalità di funzionamento delle strutture scolastiche e formative, la pur ricca letteratura e le esperienze pilota che si sono qua e là registrate non possono che rimanere fattori velleitari o perlopiù – come si usa dire – emblematici o significativi, senza un impatto sull'insieme del sistema educativo.

Occorre anche dire che l'adozione di una metodologia di certificazione degli apprendimenti non rappresenta unicamente un fenomeno compilativo di natura amministrativa, ma richiama una pratica formativa centrata su competenze che, a sua volta, comporta il 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 studenti 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 studenti nelle pratiche di valutazione rendendo espliciti i criteri ed i parametri di riscontro, così da creare una reale comunità di apprendimento che possiede i termini del compito e procede ad una piena corresponsabilità educativa;
- cercare appoggi esterni al contesto scolastico che dimostrino in modo convincente l'utilità di quanto si impara dentro la scuola.

Tenuto conto di ciò, ed anche delle esperienze dei paesi di riferimento analizzate nel corso della ricerca, si può affermare che il sistema italiano in tema di certificazione degli apprendimenti appare sospeso in una posizione incerta ed ambivalente. Perché si possa superare questa fase di stallo occorre procedere così come indicato nelle esperienze proposte:

- 1) disegnare il sistema sulla base del principio dell'unitarietà del sapere assicurata dall'*equivalenza formativa* di percorsi che si differenziano sulla base di "aree del sapere" specifiche;²
- 2) definire e validare le mete di tutti i percorsi in riferimento al criterio della *competenza*, ovvero di ciò che la persona, mobilitando i saperi acquisiti, è effettivamente in grado di fare in rapporto a situazioni reali (vita personale, cittadinanza, attività professionale...);
- 3) stabilire il principio di riconoscibilità delle competenze comunque acquisite dalla persona (in modo formale, informale o non formale) sotto forma di *crediti formativi*, così da consentire a questa di essere esentata dai moduli/unità di apprendimento corrispondenti alle competenze già possedute e certificate, risparmiando tempo al fine di ottenere un titolo di studio coerente;
- 4) elaborare un *formato comune* che consenta la certificazione delle competenze ed una metodologia di cooperazione tra organismi erogativi;
- 5) stabilire le *regole base della valutazione e della certificazione formativa*, anche con il coinvolgimento sistematico di enti (istituzioni, organismi, imprese...) appartenenti alla rete di riferimento;
- 6) introdurre il principio di *flessibilità* dei percorsi così da consentire di delineare piani formativi personalizzati;
- 7) impegnare tutte le *istituzioni* e tutti gli *operatori* ad assumere il compito della certificazione come funzione stabile e obbligatoria del proprio operare, così da consentire la sua adozione sistematica e non volontaristica nel contesto italiano.

2. DEFINIZIONI E CRITICITÀ

2.1. 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 rile-

² «Diversamente da come è stato inteso in passato, il concetto di unitarietà del biennio non si caratterizzerà dunque per la presenza di un'area di discipline comuni (distinta da un'area di indirizzo) presente ovunque in ugual modo, bensì per la congruenza degli standard da raggiungere alla fine del segmento, qualunque strada si sia intrapresa. L'unitarietà è insomma assicurata dalla "equivalenza formativa" dei percorsi, che si differenziano sulla base delle "aree del sapere"», Ferratini P., *Appunti per la Commissione sul nuovo obbligo di istruzione*, paper, Roma, dicembre 2006.

vante 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.

2.2. Credito formativo

La definizione di certificazione degli apprendimenti si lega necessariamente ad una seconda, quella del credito formativo.

Il *credito formativo* 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 allo studente 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 dello studente. 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 forma-*

tivo, ma il cui *valore effettivo* dipende però dall'organizzazione presso cui viene proposto.

2.3. Libretto formativo del cittadino

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.

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 1) 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 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.

2.4. Spinte e criticità

La spinta finalizzata alla elaborazione di strumenti atti a certificare gli apprendimenti delle persone deriva da tre cause differenti:

- la necessità di garantire la *leggibilità* e la *confrontabilità* degli esiti dei percorsi di apprendimento da parte delle imprese che necessitano di personale da impegnare nella propria struttura, tenuto conto della perdita di valore delle tradizionali declaratorie professionali;
- la necessità di consentire – entro grandi sistemi economici e sociali qual è l’ambito dell’Unione europea – la *riconoscibilità* degli apprendimenti così da consentire la mobilità delle persone ed il loro accesso ai vari sistemi sociali ed economici propri dei diversi stati nazionali;
- la necessità di finalizzare i percorsi formativi a vere e proprie *competenze*, ovvero non solo al sapere, ma alla sua attivazione effettiva da parte del soggetto nei contesti reali di impegno e dei compiti-problema che questi evidenziano.

In campo *scolastico* la certificazione mira a sollecitare un approccio per competenze e quindi a superare una metodologia eccessivamente centrata sulla didattica disciplinare per trasferimento di nozioni ed abilità, aprendo la strada ad una formazione più autentica in cui la persona è chiamata a confrontarsi con situazioni reali – più o meno problematiche – che sollecitano la sua attenzione, responsabilità e attivazione al fine di giungere ad una soluzione idonea e soddisfacente. Tali competenze della persona sono dimostrate dalla natura dei problemi fronteggiati, dalla metodologia di intervento, dalla capacità di superare crisi e difficoltà, dalla riflessione discorsiva sulle esperienze attraverso un linguaggio pertinente ed in grado di evidenziare tutti gli aspetti in gioco e quindi di “dimostrare” concretamente l’effettivo possesso del sapere.

In campo *professionale*, la certificazione richiede innanzitutto un’intesa preliminare tra organismi formativi e strutture dell’economia intorno ad un metodo di descrizione delle competenze e ad un repertorio di profili professionali di riferimento per l’azione formativa; inoltre esige una convergenza di sforzi e di strumenti al fine di qualificare il percorso formativo con esperienze virtuali o reali entro le quali la persona sia sollecitata alla mobilitazione delle proprie capacità e risorse; infine richiede un’intesa circa la valutazione ed in particolare la validazione delle competenze acquisite, che rivestono in tal modo un significato non solo legale, ma sostanziale e condiviso. In tal modo la valutazione-certificazione non si realizza in rapporto a standard “scritti sulla carta”, ma in riferimento alla concreta realtà di esercizio delle competenze indicate con il coinvolgimento diretto dei partner sociali.

3. IL CONTESTO

3.1. I sistemi formativi nella società cognitiva

Nell'ambito della generale crisi istituzionale che attraversa le società ad alta complessità, anche i sistemi formativi subiscono un forte contraccolpo derivante da una serie di fattori che ne minano alla radice la legittimità:

- la crisi di un modello culturale consolidatosi nel tempo centrato sullo statuto disciplinare dei saperi tradizionali, ovvero costretti entro sistemi rigidi, fortemente autoreferenziali, non connessi in forma stabile con altri con cui condividono l'ambito di riferimento;³
- la comparsa di nuovi saperi quali l'ecologia, le scienze della terra, la cosmologia, non fondati sul paradigma disciplinare, ma strutturati come “conoscenza pertinente” (Morin, 2000, p. 8);
- la comparsa di altri nuovi saperi, a carattere meno sistematico dal punto di vista teorico ed epistemologico, ma più efficienti in relazione alle nuove necessità: è il caso dell'informatica, della telematica, dei modelli gestionali, delle teorie organizzative e delle stesse metodologie della formazione, le teorie cibernetiche;
- il sorgere di una varietà di nuove occasioni di apprendimento che vanno dai media (non a caso tanto criticati dalle agenzie tradizionali) all'autoformazione (c'è un'esplosione di manualistica e courseware in edicola o in rete) fino anche alle diverse esperienze che si possono vivere in ambienti organizzati (profit e non profit) che rivelano una sempre maggiore capacità formativa;
- la distanza crescente tra il “sapere costituito” dal punto di vista istituzionale e le necessità di conoscenza che nascono nei vari contesti con un'urgenza che non può giustificare i tempi lunghi ed i formalismi del “lavoro intellettuale” ufficiale così come oggi lo conosciamo.

Tutto questo, accanto alla indubbia perdita di prestigio della professione docente a sua volta derivata dal processo di impiegatizzazione conseguente alla scolarità di massa ed alla diffusione di pratiche didattiche standardizzate, pone in forte discussione i sistemi formativi delle società cosiddette avanzate, generando una crisi che, sia pure con modi ed accenti diversi, interessa gli Stati Uniti come la Francia, il Giappone come la Germania.

In sintesi, la comparsa della “società cognitiva” – invece di stimolare i sistemi formativi tradizionali – finisce per generare una loro dissipazione essendo questi investiti da una strabiliante varietà di nuove domande educative e formative che: sollecitano, nel modo proprio della globalizzazione, la rottura delle barriere spazio-temporali proprie delle metodiche didattiche usuali; impongono l'abbandono di

³ Morin parla di “compartimentazione dei saperi” e di “incapacità ad articolare gli uni agli altri” (2000, p. 8).

visioni etnocentriche; esigono una forte considerazione della singolarità di ogni soggetto utente; richiamano la necessità di percorsi formativi fortemente contestualizzati ovvero iscritti nel patrimonio culturale e cognitivo che viene mobilitato nelle dinamiche organizzative.

Siamo di fronte – nel mondo dell’istruzione-formazione come pure in quello della gestione delle risorse umane – ad una forte trasformazione di paradigmi culturali e di modelli di intervento, tendenti a rispondere alla nuova realtà del lavoro e delle professioni e nel contempo gli interventi di sostegno e promozione sia pubblici sia privati.

Questa dinamica culturale e progettuale presenta una forte molteplicità di approcci e di categorie di analisi come pure di intervento. Uno dei più fecondi appare quello legato alla categoria di “competenza”, un’espressione che ha risentito negli ultimi anni di una notevole contaminazione culturale che si estrinseca nella difficoltà a riportarne il significato entro confini comunemente condivisi. In realtà, si tratta di una categoria che presenta un valore descrittivo, ma pure evocativo e simbolico oltre che propositivo ed anche – per certi versi – commerciale.⁴

La categoria della competenza rischia in tal modo di soccombere sotto l’eccesso di attese e di significati, quasi che possa essa sola rovesciare la crisi in cui si trovano i sistemi formativi tradizionali; in realtà, accanto ad una concezione meccanicistica e totalizzante, si sta facendo strada sia pure con fatica una visione più laica di natura metodologico-processuale, che concepisce le acquisizioni formative come un “capitale sociale” (AA.VV., 2001) che occorre riconoscere, certificare e valorizzare nelle varie transizioni che interessano la vita delle persone nella società complessa.

3.2. Pluralità degli apprendimenti e crisi dello scolacentrismo

La considerazione del valore del “patrimonio formativo” dei singoli variamente appreso (in modo formale, informale o non formale) rappresenta un atto di umiltà delle agenzie formative ad elevata formalizzazione: la scuola e l’università. Se la prima tentazione le porta a voler inglobare i saperi acquisiti entro le categorie formali generando una sorta di appropriazione della complessità, la consapevolezza circa il carattere aperto dei nuovi assetti sociali conduce ben presto all’abbandono della prospettiva scolacentrica per una visione più pluralistica del nuovo sistema formativo.

Al centro di questo non vi è più l’istituzione nella forma tradizionale, ovvero basata su una legittimazione legale, sul controllo quasi-monopolistico dell’erogazione dei servizi formativi, sulla costruzione di percorsi standardizzati che procedono preferibilmente per adempimenti formali; ma non vi è neppure l’apprendi-

⁴ Si fa riferimento alla comparsa di una varietà di “modelli” di analisi del lavoro sulla base dell’approccio delle competenze, proposti sul mercato da un numero rilevante di società di consulenza in tema di gestione delle risorse umane, tanto da segnalarsi come una sorta di moda che ha interessato in particolare alcune grandi imprese e società ad alta intensità di investimento sul “capitale intangibile”.

mento inteso come entità ineffabile sancita soggettivamente come mero gradimento. La centralità dei sistemi formativi rinnovati è data da una nuova forma di legittimazione costituita dal riconoscimento dei soggetti portatori di interessi (stakeholder) circa il bene-sapere, con cui le agenzie formative si relazionano in forma di rete sulla base di un patto di partenariato dotato di forte reciprocità (Chiosso, 2002).

Lo scuolacentrismo non è stato ancora ben approfondito in tutti i suoi fattori: esso rappresenta paradossalmente una rigidità tale da produrre ostacoli all'accesso dei saperi stessi che vengono offerti. Per questo motivo, sempre più strati di popolazione si trovano nella condizione dell'analfabetismo, sia quello classico sia quello della società cognitiva. E non si tratta della mera battaglia sul valore legale dei titoli di studio, visto che coloro che la propugnano finiscono per santificare l'esperienza (di lavoro) come unica fonte valida di certificazione degli apprendimenti e sostengono che il patrimonio delle competenze spetta alle *learning organization* (Morgan, 1999).

Di conseguenza, l'alternativa ad una scuola e ad una università monopolistiche ed autoreferenziali non è data da nessuna scuola e nessuna università, ma da un diverso modo di svolgere le funzioni educative e formative proprie di tali istituzioni che debbono rinnovarsi – così come ogni altro servizio sociale – cercando la propria legittimazione sulla base delle performance che producono ed associando i soggetti sociali nel compito della valutazione e validazione.

Tutto ciò significa riconoscere che i servizi sociali non possono essere emanazione della struttura della pubblica amministrazione, sotto forma di adempimenti più o meno burocratici, ma corrispondono ad opere della società civile che forniscono alla stessa un luogo di riflessione sulla sua vicenda culturale e sulla responsabilità di costruire un futuro positivo e sensato.

Educazione e formazione sono compiti – e nel contempo competenze – della società civile, che esprime in tal senso una propria vocazione primaria oltre che una (relativa) delega funzionale ad organismi che operino non in modo totalizzante, bensì in una logica maieutica e progressiva.

Oltre lo scuolacentrismo vi è quindi una “scuola modesta” al servizio della città e del territorio, che riconosce i propri interlocutori e condivide con loro l'elaborazione del piano dell'offerta formativa ed anche la creazione dei percorsi di apprendimento. Come spesso succede nel passaggio da posizioni monopolistiche a posizioni di servizio, il pericolo di perdita di ruolo è connesso al venir meno di una prospettiva “alta” dell'educare e dell'apprendere ovvero ad una degradazione del fatto educativo a commercio ed amministrazione. Di contro, è un'agenzia formativa “buona” quella che sa porsi in modo aperto e disponibile nei confronti dei portatori di domande (ma anche di risorse) educative, e che in tal modo finisce per accedere ad una legittimazione tale da esaltarne le funzioni peculiari e distintive, che peraltro non giustificano mai fenomeni di autocompiacimento, bensì una spinta tesa al miglioramento continuativo.

4. LA QUESTIONE DEGLI STANDARD PROFESSIONALI

4.1. Definizione e problematiche

Si intende per *standard professionale* la descrizione delle caratteristiche di un ruolo professionale, ed in particolare la collocazione organizzativa ed i compiti che caratterizzano tale ruolo, così da costituire riferimento 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.

Il repertorio degli standard professionali costituisce di conseguenza un documento – proprio del sistema delle politiche di istruzione e formazione professionale e di quelle del lavoro – nel quale si identificano le figure professionali significative per le azioni connesse a tali politiche, e se ne specificano le caratteristiche dal punto di vista dei sistemi di classificazione, della collocazione organizzativa, delle modalità di esercizio del lavoro comprese quelle contrattuali, delle condizioni professionali che ne identificano il campo di riferimento in quanto “lavoro competente” e quindi i compiti e le competenze, dei fattori normativi che governano tale sistema professionale, dei requisiti necessari – in termini di titoli di studio, di formazione e di esperienza, di requisiti personali, al fine dell'ingresso nei relativi segmenti di mercato.

Questa definizione indica già la difficoltà di pervenire ad un'intesa universalmente condivisa circa tali standard. Infatti, nel corso del tempo, si è passati da una definizione esclusivamente “*performativa*” degli standard professionali – ovvero centrata sulle attività, propria dei modelli di analisi del lavoro cosiddetti fordisti (Lodigiani - Martinelli, 2002) – ad una definizione sempre più complessa, e per certi versi sfumata, derivante sia dalla frammentazione e flessibilizzazione del lavoro, sia dall'aumento dei fattori che via via sono stati ritenuti rilevanti nella definizione della professionalità, quali la capacità di comunicazione, la padronanza di tecniche di informazione, la gestione delle relazioni, il lavoro cooperativo, il fronteggiamento dei problemi e dell'incertezza, ed inoltre le attitudini che permettono la riflessione in ordine alle pratiche che si svolgono entro l'ambito di lavoro al fine di consolidare un sapere professionale che procede in rapporto al corso dell'azione e consente di trasferire la competenza anche in altri contesti (Schön, 1983). Ma tale ampliamento conduce a sua volta a dispositivi eccessivamente sofisticati che spesso perdono di vista la visione olistica dell'intera figura professionale e della stessa persona che la presidia. Essi conducono pertanto alla “atomizzazione” della competenza professionale ed una concezione delle professioni in termini di ruoli e capacità “disaggregabili” in particelle attraverso un'analisi di tipo funzionale, secondo una concezione artificiale della competenza, che a sua volta induce modelli formativi granulari, non in grado di sostenere processi di apprendimento effettivamente competenti.

Di conseguenza al modo in cui si intendono gli standard professionali, possiamo avere diverse concezioni degli standard formativi:

- come elenco di prestazioni/attività pratiche secondo una sorta di “mansionario” professionale;
- come elenco di conoscenze/abilità/comportamenti che articolano la prestazione in componenti;
- come “padronanza” della persona nel saper porre in atto, a fronte di compiti-problema, strategie di soluzione pertinenti ed efficaci, sapendo mobilitare a tale scopo le risorse disponibili.

Sottostanti a tali modelli vi sono differenti *visioni antropologiche*: chi considera l'essere umano come un elemento del processo produttivo sottoposto ad imperativi cui deve sapersi adattare tramite comportamenti conformi (visione neo-addestrativa); chi ne enfatizza la dimensione cognitiva e mira ad una formazione centrata essenzialmente sulle conoscenze spesso organizzate per materie o discipline (visione scolasticistica); chi infine concepisce il soggetto umano come soggetto unitario, volitivo e progettuale, e ne sollecita la responsabilità a fronte di compiti-problemi che ne mettono in gioco l'implicazione e la capacità di mobilitazione delle risorse (visione olistica).

4.2. Crisi del concetto di qualifica professionale

In realtà vi è stato un periodo storico nel quale la nozione di standard professionali (altrimenti detti “referenziali professionali” di chiara derivazione francese: *référentiel professionnel*) ha potuto presentare una valenza generalistico ed onnicomprensiva, e funzionare sia come descrittore per l'analisi de lavoro, sia come struttura giuridica relativamente ai contratti, sia come modello regolativo dei sistemi di formazione e delle politiche del lavoro: si tratta della fase più espansiva del welfare state tramite l'utilizzo della categoria di “qualifica professionale”.

Con l'espressione *qualifica professionale* si intende un'attribuzione formale ad un individuo di un riconoscimento attestante il possesso dell'insieme delle attitudini, delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze acquisite che permette di esercitare un'attività lavorativa determinata. La qualifica ha rappresentato un'istituzione sociale riconosciuta da convenzioni collettive che classificano e gerarchizzano i posti di lavoro da cui discendono i contratti collettivi nazionali che si basano precisamente sulla esatta distinzione di categorie professionali, ruoli e livelli cui sono connesse le retribuzioni. Ad essa è pure orientata la formazione professionale nella tipologia delle qualifiche strutturate per mansioni, e che conduce a certificati professionali riconosciuti al fine dell'inserimento lavorativo e l'inquadramento professionale.

La qualifica, che come abbiamo detto non rappresenta solo uno strumento per la classificazione dei lavori ma costituisce una vera e propria istituzione sociale, svolge un ruolo anche nelle relazioni industriali e dota i lavoratori di armi collettive

e suscettibili di opporsi ai voleri degli imprenditori. Sorge pertanto un sistema di convenzioni collettive che istituzionalizza la nozione di qualificazione lavorativa a sua volta fondata sulla corrispondenza tra abilità operativa, impiego e salario.

Il contratto di lavoro deve pertanto iscriversi entro condizioni generali, stabilite collettivamente; ciò al fine di assicurare ai lavoratori il pagamento al giusto prezzo dei saperi e delle abilità che essi detengono e di cui i loro titoli di studio attestano l'esistenza.

La nozione di qualifica lavorativa rappresenta nel contempo anche il punto di appoggio per la trasmissione delle conoscenze professionali. Nella prima parte del secolo scorso si crea, con notevoli variazioni tra paese e paese (in Italia ciò avviene con grande ritardo e notevoli carenze che si trascinano drammaticamente ancora oggi), l'insegnamento professionale e lo stesso apprendistato. La formazione professionale si costruisce attorno a qualifiche professionali il cui contenuto è fissato normalmente sotto l'egida dello Stato (è il caso classico della Germania), ma con crescente responsabilità delle Regioni.

La qualifica fornisce quindi la struttura a partire dalla quale si organizza tutto l'insegnamento professionale, sia nella modalità fornita dalla scuola e dai centri di formazione sia in quella impartita nel processo di apprendistato. Va osservato come la qualifica in realtà rappresenti una figura di mestiere, ovvero un'istituzione sociale che – come vedremo – essa stessa contribuisce a distruggere; infatti, la nozione di qualifica professionale finisce per essere adattata alle condizioni di esercizio del lavoro industriale che attraverso la standardizzazione dei prodotti e del lavoro è la causa della decadenza dei mestieri tradizionali intesi nella forma artigianale o semi-artigianale.

Il sistema di qualificazione è concepito intorno al concetto anonimo di *livello standard*, omologato da parte dello stato nel titolo di studio o certificato professionale; ciò corrisponde all'incremento della divisione e della standardizzazione del lavoro. Tra lavoratori e imprenditori si definisce un legame salariale anonimo e non comunitario (nel senso delle aggregazioni professionali di origine medievale) o familiare come accadeva in precedenza. La qualifica consente ai lavoratori di entrare nell'ordine della cittadinanza dove le differenze sociali sono basate su una classificazione effettuata a partire dai livelli di istruzione e dall'inquadramento professionale in cui si è inseriti.

Ma, a seguito della grande ristrutturazione e riorganizzazione del sistema industriale nell'ambito del processo di innovazione tecnologica e di globalizzazione dei mercati, anche la nozione della qualifica entra in crisi, finendo per mostrare tutta una serie di limiti che contraddicono le necessità del nuovo sistema economico. Le critiche alla qualifica – concepita come istituzione sociale, giuridica, formativa – sorgono a partire da molti aspetti: la questione dell'inadeguatezza del sistema scolastico-formativo a fronte di grandi cambiamenti del sistema di produzione che hanno iniziato a manifestarsi già negli anni Settanta; la crisi occupazionale e l'abbandono delle ambizioni pianificatrici; la questione del lavoro terziario che non è

tale da consentire la determinazione dei saperi necessari al di fuori della relazione particolare cliente-addetto; la questione del riconoscimento dei saperi acquisiti mediante il lavoro, e quindi il tema della mobilità professionale.

È in questo quadro che si colloca il processo di indebolimento del concetto di qualifica tradizionalmente intesa e la necessità di una nuova modalità di definizione della prestazione di lavoro. Tale indebolimento si manifesta a tre livelli: 1) inadeguatezza di tale categoria interpretativa a fronte della mutevolezza del contesto organizzativo; 2) superamento delle modalità di reclutamento e di gestione delle carriere basate su rigide corrispondenze tra qualifiche e titoli di studio e su mansionari predefiniti; 3) modifica delle relazioni istituzionali tra mondo del lavoro e sistema formativo, oltre che dell'organizzazione e del contenuto delle attività formative, crescita di pratiche volte alla validazione e del riconoscimento dei saperi e delle competenze professionali.

4.3. L'ambigua "competenza"

A fronte di tali questioni, è sorta da più parti negli ultimi anni la prospettiva di utilizzare la *competenza* come categoria-base per il superamento delle difficoltà evidenziate, con un effetto sostitutivo nei confronti della qualifica in ogni suo aspetto: strumento di analisi della professionalità, modalità di classificazione dei lavori, categoria giuridica per la definizione dei rapporti di lavoro, modello di riferimento per la formazione. Quindi, considerando i molteplici significati di quest'ultima (socio-professionale, contrattuale e formativa), facendone nuovamente un uso totalizzante quasi come fosse una chiave *passerpartout* per ogni problema concernente le relazioni tra individuo ed organizzazioni di lavoro. In effetti, a partire dalle competenze sono stati elaborati approcci innovativi di: lettura delle realtà lavorative; definizione di percorsi di carriera, dove in particolare le competenze "trasferibili" (saper risolvere un problema, fare una diagnosi, dialogare con il cliente...), in misura maggiore rispetto alle conoscenze tecniche, servono da principio organizzativo della traiettoria professionale; definizione di progetti formativi; creazione di formule contrattuali aperte.

Ma, nonostante un notevole entusiasmo specie di scuola consulenziale e manageriale intorno alla possibilità di un uso della categoria di competenza come chiave per la soluzione di una notevole varietà di problemi posti dalla crisi della qualifica e dei modelli giuridici e formativi tradizionali, emerge una presa di coscienza circa le difficoltà teoriche e metodologiche di tale operazione totalizzante e semplificante (che per certi versi appare piuttosto "complicante"⁵).

Tale esito appare chiaramente attraverso un excursus nel corposo dibattito teorico che si è sviluppato sul tema. Abbiamo pensato di raggruppare i numerosi con-

⁵ La "consistente letteratura, non solo italiana, prodotta nei più recenti anni testimonia l'interesse, sia degli operatori che degli studiosi, per lo sviluppo di nuovi strumenti e tecniche per la gestione delle risorse umane, ma evidenzia altresì la rincorsa alla sirena delle *best practices* e ad una forse poco utile ed eccessiva sofisticazione delle tecniche" (Boldizzoni - Manzolini, 2000, XI).

tributi disponibili secondo due chiavi di lettura: la prospettiva da cui si guarda la competenza e la concezione di professionalità proposta.

Dal punto di vista della *prospettiva* da cui si guarda la competenza, che comporta anche la scelta del fattore da cui essa origina, emerge una duplice posizione: coloro che definiscono la competenza come un attributo individuale ovvero intrinseco alla persona (Spencer e Spencer, 1995) e coloro che invece ne fanno un fattore strategico entro la logica del business quindi estrinseco al soggetto umano (Hamel e Prahalad, 1995).

Naturalmente, la questione che divide i due approcci è il rapporto di causalità tra dotazione individuale, contesto organizzativo e performance competente. Mentre coloro che sostengono la prospettiva intrinseca tendono a considerare i fattori psicologici determinanti ai fini di un comportamento competente, coloro che sostengono la prospettiva estrinseca collocano invece l'azienda nel punto essenziale da cui dipende la dotazione di competenza che l'individuo è in grado di presentare.

Questa varietà di analisi e di modelli teorici e classificatori basati sul concetto di competenza ci indica come sia di fatto impossibile sostituire il concetto di qualifica professionale in quanto istituzione sociale al concetto di competenza che, semmai, rappresenta un modo di definizione delle caratteristiche complesse di molte delle figure di lavoro attuali, non facilmente classificabili né riconducibili a dispositivi univoci.

4.4. Rilevanza dei fattori sociali e personali

Risulta in ogni caso rilevante, a seguito della crisi del concetto di “qualifica professionale”, la nozione di *capitale sociale*, tramite cui si intende la rete di relazioni personali che un individuo può mobilitare direttamente per perseguire i suoi fini e migliorare la sua posizione sociale. Questa rete di relazioni non viene intesa unicamente sotto il profilo delle “referenze”, ma costituisce anche un modo per ampliare lo spazio delle opportunità di visione della realtà sociale e del lavoro e quindi anche di apprendimento. In questo senso, il capitale sociale viene utilizzato per spiegare il diverso grado di successo dei giovani nell'inserirsi nel mondo del lavoro e nell'accrescere il loro capitale umano, cioè le conoscenze e le abilità apprendibili dall'esperienza.

Diverse ricerche hanno messo in evidenza come, nel funzionamento del mercato del lavoro, giochino un ruolo rilevante le reti di relazioni in cui la singola persona è collocata. Mark Granovetter (1973) mostra in modo convincente e innovativo come le reti in cui la persona è collocata influenzino le possibilità di trovare lavoro. In particolare, viene posta in luce la rilevanza delle reti sociali nel funzionamento del mercato del lavoro e nelle forme di organizzazione produttiva. Questo sistema di relazioni che definisce il capitale sociale esprime bene la forza dei “legami deboli” ovvero di quelle dotazioni dell'individuo che non sono costituite solo dall'appartenenza sociale e dal livello economico; la disponibilità di reti di cono-

scenze più aperte, anche se non particolarmente intense, costituisce la condizione che consente di ampliare le informazioni disponibili per i soggetti nella ricerca di migliori posizioni lavorative.

La riflessione in merito al capitale sociale rappresenta un correttivo rispetto alle rappresentazioni individualistiche del processo di inserimento sociale della persona, e ciò a causa della presenza nel contesto economico di una nuova configurazione reticolare che indica un modello stabile di transazioni cooperative tra attori derivante dall'intesa volontaria tra soggetti autonomi e indipendenti.

L'era attuale presenta infatti una razionalità economica diametralmente opposta a quella propugnata da A. Smith che, in *La ricchezza delle nazioni* sosteneva la necessità della ricerca del vantaggio individuale contro quello collettivo; oggi, al contrario, è integrando l'attività economica di ciascuno in un reticolo di relazioni reciproche, mutuamente vantaggiose, pensato per ottimizzare lo sforzo collettivo, che il successo di ogni impresa diviene più probabile.

Essa indica l'esistenza di una mappa di relazioni personali che legano gli imprenditori e che può consentire di agire nel mercato anche in presenza di transazioni rischiose, perché sono il segnale della presenza di una risorsa cruciale: la fiducia.

In questo senso, accanto al capitale economico e culturale troviamo un nuovo tipo di capitale, chiamato appunto sociale, che agisce in forma di legame e consente a chi ne è parte di godere di un vantaggio – rispetto chi ne è escluso – dovuto propriamente alla fiducia che questa appartenenza gli attribuisce. Di conseguenza, i processi formativi e di inserimento nel mondo del lavoro sono più efficaci se l'organismo formativo ed i docenti godono di fiducia presso le imprese di riferimento ed inoltre se si sono svolte iniziative di alternanza presso contesti considerati significativi entro la comunità degli imprenditori che decidono di questo inserimento.

4.5. Tre modelli di descrizione della professionalità

In chiave più sistematica, esistono tre grandi scuole di pensiero circa il modo in cui elaborare il profilo professionale:

- 1) La scuola *granulare* che pone al centro dell'analisi le attività lavorative sotto forma di mansioni. Tale visione ha le sue origini nel modello di organizzazione scientifica del lavoro di F.W. Taylor che prevede la verticalizzazione della decisione, la definizione scientifica delle mansioni, la selezione della persona più adatta, l'addestramento della stessa in modo efficiente, il controllo della produttività. Bresciani colloca tale approccio entro le «tipologie di competenza centrate sui processi operativi mediante i quali gli individui mettono in relazione le proprie risorse personali con le richieste del compito-contesto» (Bresciani 2001, p. 5).
- 2) La scuola *istituzionale* che enfatizza l'importanza dell'organizzazione al fine di delineare ruoli che corrispondano alle reali professioni aziendali; queste

devono essere pensate come vere e proprie “strutture sociali” ovvero famiglie professionali identificate da figure omogenee per competenze maturate e skill effettive realizzate. Tutto ciò è reso in modo esplicito nelle seguenti citazioni: «Il superamento dell’approccio unidirezionale fra individuo e organizzazione non può essere offerto dalle prospettive di sviluppo dei sistemi di gestione delle competenze. Le competenze non stanno in piedi da sole: sono attributi delle ‘strutture professionali’ che sono l’elemento di congiunzione tra sistema organizzativo e individuo». «La progettazione e lo sviluppo di nuovi sistemi professionali... si erigono su una linea interpretativa che definisce le competenze attributi delle professioni aziendali; queste devono essere pensate come vere e proprie ‘strutture sociali’ (famiglie professionali), come ‘comunità locali’ identificate da figure omogenee per competenze maturate e skill effettive realizzate» (Boldizzoni e Manzolini 2000, p. 38).

- 3) La scuola *olistica* che mira a ricomporre le figure professionali intorno ad aree di responsabilità ed a situazioni problematiche che convergono verso il ruolo in oggetto ed enfatizzano l’apporto individuale. In questo senso, la competenza è tale quando mobilita aspetti significativi del comportamento della persona, generando in tal modo prestazioni eccellenti, accettabili o insufficienti, oltre a competenze di soglia e distintive. Il punto di riferimento di tale impostazione è costituito dal processo di de-standardizzazione del lavoro tipico dell’epoca industriale che si manifesta come assemblaggio di compiti parziali e da un alto livello di qualificazione e di “sovranità specialistica” (Beck 2000, p. 209).

Se pure la letteratura converge sulla necessità di superare rigide descrizioni di ruoli e mansioni, nel momento propositivo il ventaglio delle posizioni si apre rischiando in tal modo di cadere in uno scenario caotico e difficilmente gestibile. D’altro canto, anche coloro che mirano a ricostruire tutte le figure di lavoro a partire da una mappa globale di competenze paiono destinati ad un esito deludente, vista l’impossibilità di costruire repertori validi in generale, indipendentemente dalle condizioni di esercizio del lavoro.

In sintesi, si può dire che, se pure nel passato i tre momenti di classificazione professionale, normazione dei rapporti di lavoro e programmazione dei sistemi formativi trovavano una coincidenza nel concetto-istituzione sociale di “qualifica professionale”, attualmente occorre procedere in modo più aperto e relazionale, attraverso un approccio che preveda i seguenti passaggi:

- a) sistemi di classificazione essenziali a carattere convenzionale e descrittivo, in cui prevalgano figure professionali polivalenti;
- b) aspetti propri della professionalità definiti tramite “ambiti di competenza” derivanti dalla cultura del lavoro propria dell’area/comunità professionale di appartenenza della figura di riferimento;
- c) processi formativi che enfatizzano la capacità di contestualizzare l’intervento e di validarne concretamente i risultati.

4.6. Il modello di riferimento

Di conseguenza a quanto proposto nelle riflessioni precedenti, sembra preferibile una metodologia mista in grado di descrivere i vari fenomeni relativi alla professionalità, al fine di elaborare “standard professionali” che consentano di sviluppare un confronto-validazione con rappresentanti delle istituzioni economiche e formative del campo di riferimento delle aree oggetto di studio.

Tre sono i passaggi fondamentali che abbiamo adottato: 1) individuazione dei *caratteri propri della cultura professionale* dell'area/comunità individuata tramite una riflessione in ordine alla letteratura del settore; 2) elaborazione di una *mappa e relativa struttura delle figure professionali* presenti nell'area oggetto di studio; 3) individuazione *delle aree di compiti/di competenza* propri di tali figure, distinte in comuni e specifiche.

- 1) Per “*caratteri propri della cultura professionale*” si intendono gli elementi caratterizzanti che connotano l'insieme del sapere professionale inteso come sapere in azione. Si tratta, in altri termini, dei tratti distintivi che caratterizzano un'area/comunità professionale rispetto alle altre e che concernono i seguenti fattori: i fattori che connotano la struttura della “cultura d'azione” propria di quest'ambito; le modalità di esercizio della professionalità; la deontologia professionale.

Il ricorso a questo fattore precedente alla analisi puntuale delle specifiche attività si rende necessario al fine di pervenire ad un modello di interpretazione ed una metodologia di analisi che siano in grado di superare la prospettiva prescrittiva dei comportamenti di lavoro intesi come esatta applicazione di precise procedure alle attività che si presentano all'operatore in vista di obiettivi predefiniti, per un'altra prospettiva che enfatizza il lavoro come azione dotata di un senso compiuto (e condiviso) intorno ad una serie di valori e criteri che denotano una cultura organizzativa e professionale, e che consente di mobilitare le risorse personali nel fronteggiare e superare positivamente i problemi in vista della loro risoluzione tramite prestazioni e prodotti che soddisfano i vari interlocutori coinvolti.

Ciò anche per evitare di cadere nelle impasse teoriche e metodologiche proprie di categorie elusive quali “frammentazione”, “complessità” e “flessibilità” che, se adottate come fattori unici caratterizzanti il lavoro, condurrebbero al blocco della ricerca e dell'interpretazione.

Se il lavoro non è più caratterizzato dalla centralità del contratto e quindi dell'istituzione sociale della qualifica, si possono reperire gli aspetti connotativi delle professioni in fattori di accomunamento di natura culturale ed sociale, e quindi i tratti propri della cultura professionale, da cui dipende l'individuazione delle figure presenti nell'area/comunità professionale e le loro caratteristiche di “lavoro competente”.

- 2) La *mappa e relativa struttura delle figure professionali* risponde ad una impostazione che supera le tradizionali classificazioni per settore economico/attività e procede attraverso un approccio più ampio, ad un tempo culturale e sociale. Da questo punto di vista, la comunità professionale presenta le seguenti caratteristiche:
- è dotata di un quadro di valori che ne definiscono lo statuto deontologico – anche se informale – oltre che di requisiti di appartenenza e di tutela;
 - è caratterizzata da un insieme di saperi specifici (anche se non così distintivi come accade nelle professioni classiche);
 - presenta canali di ingresso definiti (con partnership con scuole, centri ed università) e metodologie di presa in carico delle persone;
 - richiede per i neo-assunti percorsi formativi prevalentemente in alternanza tra modalità extra-aziendali ed aziendali.

Essa è composta da più *profili professionali*, che ne costituiscono le componenti riferite a specifici ruoli, sono caratterizzati da un proprio referenziale professionale e formativo, risultano mutevoli nel corso del tempo a seguito delle modifiche organizzative e tecnologiche.

Rimane sempre decisivo il fatto che l'acquisizione della competenza non può essere disgiunta dal suo concreto esercizio nel contesto organizzativo in cui si svolge l'attività della figura e della famiglia professionale cui si riferisce, pena la perdita della sua validità (che, a rigore, non può essere attribuita alla sola agenzia formativa, bensì all'interazione tra questa e l'impresa coinvolta nel processo formativo).

La comunità professionale prevede i seguenti elementi per poter sussistere e svolgere i compiti per cui è istituita: percorsi di accesso e “prove di competenza/maestria”; sistemi di valutazione in formale ed informale; regole di esercizio della professione e di avanzamento / allontanamento del singolo in base alla coerenza ad esse; strumenti di comunicazione e di interazione che consentano di scambiare informazioni selezionate, tessere i legami e sviluppare una logica di comunità; modalità di apprendimento e di crescita professionale a partire dalla riflessione sulle esperienze individuate come fonte primaria del sapere condiviso nella comunità.

La comunità professionale è assimilabile quindi alla *comunità di pratiche* che rappresenta un gruppo di persone che lavorano assieme per un certo periodo di tempo, concorrendo alla realizzazione di un compito comune. Siamo di fronte a forme di collaborazione connotate dalla consapevolezza di agire alla pari e dalla necessità di estendere la conoscenza, il sapere a tutti i membri (Wenger, 1998). La mappa della comunità professionale prevede figure polivalenti ed allo stesso tempo “plastiche” ovvero in grado di sviluppare “curvature” in relazione ai contesti in cui si esercitano ed alle esperienze entro cui si implicano. Tali figure presentano una tendenza alla crescita verticale secondo i tre gradi tipici: qualificato, tecnico, tecnico superiore/quadro.

- 3) In termini sociali, si intende per *competenza* una 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 tipo qualificante. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di persona "competente" piuttosto che di competenza. La competenza è una forma di relazione sociale, ovvero l'elemento su cui si fonda il riconoscimento sociale entro una relazione di scambio tra individui e istituzioni. La sua difficoltà di individuazione sta nel fatto che essa appare in relazione agli effetti che procura sotto forma di adeguatezza della soluzione dei problemi affidati ad una persona giudicata socialmente competente, ma non emerge come oggetto di analisi a sé stante. L'opacità sociale di questa categoria è confermata anche dalla necessità che la persona competente operi costantemente entro un ambiente che ne favorisca la padronanza, senza il quale (processi, tecniche, relazioni, regole, risorse...) essa tende a recedere oppure all'obsolescenza.

D'altra parte è vero che la competenza non si identifica né con una performance, né con una semplice somma di performance, ma anzi è un insieme di conoscenze, abilità, comportamenti, ecc., esercitato (e trasferibile) in un contesto reale. Per cui proprio il valutarla in una condizione decontestualizzata, impedisce di accertarla per quello che essa è. Una persona è competente se queste performance le esercita davvero per risolvere problemi reali, nella vita e/o nel lavoro. La competenza vera non si valuta con prove, ma con l'osservazione strutturata in situazione e soprattutto tramite il riconoscimento sociale (validazione) del valore delle performance che la persona competente è in grado di svolgere.

Al centro del processo della competenza vi è quindi una particolare forma di azione, quella di una persona competente che risulta 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 impegna 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.

Le Boterf (1998) scrive: «In molti casi la nozione di competenza che viene utilizzata nei progetti risale a quella della fine degli anni 60: una somma di sapere, saper fare e saper essere. In realtà le competenze sono qualcosa di più complesso (...) La competenza è una costruzione: è il risultato di una combinazione appropriata di svariate risorse. Per questo è opportuno distinguere:

- le risorse necessarie alla costruzione delle competenze;
- le competenze propriamente dette, che si esprimono in termini di attività o pratiche professionali e corrispondono a 'schemi'... specifici di ciascuna persona;

- le prestazioni (*performances*) che costituiscono i risultati verificabili delle azioni poste in essere (indicatori di qualità, tassi di soddisfazione della clientela, quantità di prodotti, tasso di valore aggiunto, quantità degli scarti, ...).

Le risorse derivano da un duplice equipaggiamento al quale la persona può ricorrere per costruire le sue competenze: il suo equipaggiamento personale (conoscenze, abilità, *savoir-faire*, attitudini, esperienze, ecc.) e l'equipaggiamento che le viene dall'ambiente in cui vive (reti di rapporti umani, strumenti, banche dati, ecc.) ...

Non esiste un rapporto puntuale fra ciascun elemento delle risorse e ciascuna competenza. La stessa risorsa può servire ad una pluralità di competenze. Ed esistono svariati assi per queste combinazioni, attorno ai quali si costruiscono le competenze.

La capacità di combinare queste risorse è *la* competenza di una persona di costruire *le* competenze che le sono necessarie. Si tratta di una capacità molto complessa, una sorta di 'scatola nera' difficilmente accessibile e si trova nel cuore dell'autonomia di un individuo».

Le *competenze chiave* rappresentano aspetti peculiari della cultura professionale della persona da cui dipende in modo particolare il successo e la qualità dell'azione. Si riferiscono normalmente alle dimensioni cognitiva, comunicativa e relazionale, progettuale, di controllo e di apprendimento e sviluppo continuativi. Si distinguono in competenze *comuni* all'area/famiglia professionale e competenze *specifiche*, proprie della figura professionale.

4.7. Una sintesi

Gli standard professionali, secondo l'impostazione derivante dalle riflessioni fin qui condotte, che hanno tenuto conto sia della riflessione teorica in ordine ai mutamenti del lavoro e dell'organizzazione sia delle metodologie di descrizione dei fenomeni professionali al fine di ottenere strumenti validi per la programmazione/regolazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale, sono quindi composti da tre elementi:

- la *mappa delle figure professionali polivalenti* collocate entro la propria comunità ed area professionale;
- la descrizione del profilo, dei compiti-problema che convergono sulla figura professionale in quanto "ruolo lavorativo"⁶ e sua collocazione;
- le competenze chiave previste per il presidio del ruolo, distinte in comuni e specifiche.

⁶ Il ruolo lavorativo è l'insieme delle norme e delle aspettative che convergono su un individuo in quanto occupa una determinata posizione in una organizzazione lavorativa dove si delinea una specifica rete di relazioni sociali. Tali norme e aspettative provengono dagli individui che occupano le posizioni collegate a quella del soggetto. In tal modo, si ottengono le attese di ruolo, che sono da distinguere dal comportamento di ruolo, ovvero il modo in cui l'individuo agisce concretamente la sua posizione (Gallino, 2000).

Inoltre è possibile delineare i livelli di padronanza delle competenze, quando siano significative per distinguerle dalle altre figure. Tali livelli si possono articolare nel modo seguente: basilare, adeguato ed eccellente.

Tali standard sono da intendere in chiave convenzionale, relazionale e proiettati entro l'azione da cui traggono la loro validazione che conduce alla revisione continuativa secondo le dinamiche della realtà sociale ed economica. Essi non possono esaurire la ricchezza e la complessità della realtà sociale del lavoro e della professione, ma rappresentano strumenti che consentono di ordinare (regolare) i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale in modo che, entro azioni razionali, progettuali, relazionali e dotate di senso, mediate dal punto di vista pedagogico, si creino le condizioni affinché le persone possano divenire competenti.

In tal senso, gli standard professionali sono l'occasione di un dialogo sempre nuovo ed arricchente tra gli attori del "gioco formativo": non definiscono in modo astratto la realtà del lavoro, ma favoriscono una dinamica d'azione avente caratteri formativi, che trae dal contesto e dall'esperienza le risorse e le occasioni per una formazione competente delle persone.

5. LA CERTIFICAZIONE EUROPEA

In materia di istruzione, l'obiettivo chiave stabilito in ambito comunitario è quello di fare dell'Europa, entro il 2010, un punto di riferimento di qualità a livello mondiale per l'istruzione e la formazione. È necessario eliminare gli ostacoli alla mobilità geografica e professionale e promuovere l'accesso all'apprendimento permanente, accrescere la trasparenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche nell'ambito dei sistemi di istruzione e formazione professionale vigenti, promuovere una più stretta cooperazione per quanto riguarda la qualità dei sistemi educativi e formativi.

Diverse azioni sono state avviate nei Paesi UE ai fini del riconoscimento dei titoli accademici: l'*European Credit Transfer System (ECTS)* introdotto dal 1989 e applicato nell'ambito dei programmi di mobilità studentesca in Europa, il *processo di Bruges Copenhagen*, che vede gli Stati membri impegnati ad intraprendere ulteriori azioni per introdurre strumenti volti a garantire la trasparenza dei diplomi e delle qualifiche *nella formazione professionale*, anche attraverso l'elaborazione di nuove iniziative/strumenti a livello comunitario quali l'Europass.

L'analisi dei dispositivi di istruzione e formazione svolta mette in evidenza che nei Paesi europei la messa a punto dei modelli innovati nella formazione professionale comporta la ridefinizione delle relazioni tra sistemi educativi e formativi nazionali e locali, tessuto economico produttivo e attori sociali. La varietà e la ricchezza delle soluzioni adottate a livello nazionale in materia educativa e formativa non è tuttavia riuscita né riuscirà facilmente a generare sul piano istituzionale un framework unico utilizzabile in chiave europea. Sullo sfondo di una problematica

comune, i singoli assetti nazionali si organizzano e si percepiscono come isole i cui confini e la cui geografia sono determinate da regole interne, comprese e condivise all'interno del sistema, ma scarsamente traducibili da un sistema all'altro.

L'azione comunitaria in materia di trasparenza delle certificazioni, si è sviluppata secondo logiche evolutive legate al raggiungimento di diversi obiettivi che le politiche disegnate dalle Istituzioni comunitarie si proponevano di raggiungere. Dapprima le istituzioni comunitarie hanno operato alcuni *interventi a livello legislativo per lo sviluppo del consenso degli Stati membri sul tema*, quali la risoluzione del 15 luglio 1996 del Consiglio dell'Unione Europea sulla trasparenza delle certificazioni della formazione professionale che invita gli Stati membri – *nel rispetto delle pratiche nazionali e delle responsabilità delle autorità competenti* – ad adottare strumenti/indicatori di trasparenza da riportare sulle certificazioni nazionali, per migliorarne la comprensibilità, nonché a rilasciare certificazioni di formazione professionale in altre lingue comunitarie.

Soltanto negli anni successivi, le Istituzioni comunitarie hanno messo a punto *dispositivi di certificazione e documentazione comunitari, da aggiungere alla certificazione nazionale* – quali il CV europeo, l'ECDL, il portfolio europeo delle lingue, il certificato Europass- formazione (per la certificazione delle esperienze di stage/lavoro) – da considerarsi come complementari a quelli nazionali e utilizzabili direttamente da parte di tutti.

A supporto di questa attività, dal 1998 ha preso avvio il Forum Europeo sulla trasparenza delle Vocational Qualification (1988-2002), promosso dal CEDEFOP, luogo di dibattito dove sono confluite le posizioni e le esperienze dei diversi Paesi europei.

Il 19 dicembre 2002 i ministri responsabili dell'istruzione e formazione professionale in 31 Paesi europei hanno adottato la *dichiarazione di Coopenhagen*, la *Risoluzione del Consiglio sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale*, che stabilisce un insieme di obiettivi programmatici e ambiti di intervento per il miglioramento dei sistemi di Formazione Professionale in Europa, tra cui sottolineiamo:

- a) *la dimensione europea*
 - ... facilitare e promuovere la mobilità e lo sviluppo di forme di cooperazione interistituzionale, partenariati e altre iniziative transnazionali al fine di dare maggiore visibilità al settore europeo dell'istruzione e della formazione...
- b) *trasparenza, informazione e orientamento*
 - ... aumentare la trasparenza nell'istruzione e nella formazione professionale ...anche grazie all'integrazione di strumenti esistenti in un unico quadro, quali il CV europeo, i supplementi ai certificati e ai diplomi, il quadro comune europeo di riferimento per le lingue, l'Europass, ecc.
 - ... rafforzare le politiche, i sistemi e le prassi che sostengono l'accesso all'apprendimento, l'istruzione e la formazione professionale e la trasferibilità e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche, in modo da agevolare la mobilità occupazionale e geografica dei cittadini in Europa.

c) *riconoscimento delle competenze e delle qualifiche*

- ... esaminare i modi per promuovere la trasparenza, la comparabilità, la trasferibilità e il riconoscimento delle competenze e/o delle qualifiche tra i vari paesi e a differenti livelli elaborando livelli di riferimento, principi comuni di certificazione e misure comuni, fra cui un sistema di trasferimento di crediti accademici per l'istruzione e la formazione professionale. Definire una serie di principi comuni concernenti la convalida dell'apprendimento non formale ed informale, al fine di assicurare una maggiore compatibilità tra le impostazioni seguite dai vari paesi e a differenti livelli.

Nei Paesi comunitari sono stati istituiti i punti nazionali di riferimento per l'erogazione di informazioni sulla certificazione delle qualifiche professionali. La loro attività si svolge in collegamento ai sistemi regionali e alle reti e ai Punti di Contatto già operanti in tema di mobilità sul territorio nazionale (NARIC; Euroguidance, Punto di contatto Europass - formazione).

Le tendenze emergenti nel contesto comunitario in tema di certificazioni sono così definibili:

- in Europa è in atto la tendenza all'integrazione tra sistemi educativi (formazione professionale scuola/Università – Lavoro); la *certificazione* delle competenze e il riconoscimento delle qualifiche sembra essere l'elemento di connessione tra i sistemi stessi. Certificare richiede infatti definire *quali competenze, espresse come, verificate in quale modo*; stabilire *chi certifica, attraverso quali procedure, producendo quale documentazione*;
- le modalità attraverso le quali un sistema riconosce le competenze acquisite al suo interno sono chiare; non sono invece per niente chiare le modalità attraverso le quali un sistema riconosce le competenze acquisite nell'ambito di un altro sistema. Questo aspetto risulta evidente nei contesti nazionali dove c'è separazione tra i diversi livelli di istruzione (istruzione scolastica, istruzione professionale, apprendistato) e in assenza di meccanismi di integrazione e riconoscimento dei diversi percorsi scolastico-formativi;
- in una prospettiva rivolta all'apprendimento permanente, quale appunto quella che si sta affermando in ambito comunitario, occorre perseguire a tutti i livelli, compreso quello dell'apprendimento *formale e non formale*, una maggiore cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione professionale, assicurando collegamenti appropriati tra l'istruzione e la formazione iniziale e continua;
- la messa in trasparenza delle competenze delle persone e delle qualifiche professionali favorisce la mobilità e la circolazione delle competenze tra i diversi sistemi all'interno dei Paesi comunitari e tra i Paesi stessi;
- le esperienze in corso e i risultati raggiunti a livello comunitario mettono a disposizione un insieme di dispositivi integrabili con quelli nazionali.

Gli strumenti della Commissione introdotti negli ultimi anni sono quindi:

*Il modello europeo per il curriculum vitae*⁷

Il modello europeo di curriculum vitae è uno strumento facoltativo al servizio di ogni cittadino che desideri studiare o lavorare in uno Stato membro ed è destinato anche ad aiutare gli istituti di insegnamento e di formazione e i datori di lavoro a valutare meglio le conoscenze acquisite. Il CV europeo, disponibile in formato elettronico e in versione cartacea, inizia con dati personali e comprende le sezioni relative alle esperienze professionali, all'istruzione e alla formazione acquisita. Le altre competenze e attitudini personali, come la conoscenza delle lingue straniere e le varie capacità nel settore artistico, sociale, tecnico e di altra natura, vengono segnalate alla fine.

*European Language Portfolio*⁸

Lo European Language Portfolio è un documento nel quale sono descritte le conoscenze linguistiche di un individuo. Nato nell'ambito del Common Framework for Languages (CFL), ossia l'insieme di regole che la Commissione e il Consiglio si sono date per definire standard di apprendimento linguistico e di nuove competenze, il Portfolio è una sorta di passaporto che offre un quadro completo delle conoscenze linguistiche dell'intestatario nei quattro ambiti di conoscenza relativi al parlare, leggere, scrivere, comprendere. È un documento che può essere continuamente aggiornato ed è costruito sulla base di principi di valutazione delle conoscenze e competenze linguistiche condivisi a livello europeo.

*Il Supplemento al diploma*⁹

È un documento allegato al diploma di laurea, volto a migliorare la 'trasparenza' internazionale ed a facilitare il riconoscimento accademico e professionale delle qualifiche (diplomi, lauree, certificati ecc.). Il suo compito è quello di fornire una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto e dello status degli studi intrapresi e completati con successo dal soggetto menzionato nell'originale della qualifica cui tale Supplemento è allegato. Quest'ultimo non dovrà contenere alcun giudizio qualitativo, dichiarazioni di equivalenza o suggerimenti riguardo ai riconoscimenti.

Il SD è composto di otto sezioni (contenenti informazioni sul titolare della qualifica, sulla qualifica stessa, sul livello della qualifica, sui contenuti ed i risultati ottenuti, sulla funzione inquadrata con la qualifica, informazioni aggiuntive, la certificazione del supplemento, informazioni sul sistema nazionale di educazione superiore). Gli istituti di istruzione superiore devono riservare al SD le stesse procedure di autenticazione utilizzate per il diploma.

⁷ <http://cedefop.eu.int/transparency/cv.asp>

⁸ <http://www.coe.int/portfolio>

⁹ http://ec.europa.eu/comm/education/policies/rec_qual/recognition/ds_en.pdf

Occorre allegare al SD una descrizione del sistema nazionale di istruzione superiore nell'ambito del quale il soggetto citato sul documento originale della qualifica ha conseguito la laurea. Tale descrizione è fornita dai Centri nazionali di informazione sul riconoscimento accademico (CNIRA) ed è disponibile sul sito Web: www.enic-naric.net.

Il Supplemento al certificato professionale¹⁰

Per fornire maggiori informazioni sulle proprie competenze e qualifiche, i possessori di certificati o diplomi di istruzione o di formazione professionale possono utilizzare il «Supplemento al certificato» basato su un formato europeo.

L'Europass-Formazione¹¹

Il dispositivo Europass Formazione, entrato in vigore il 1 gennaio 2000, documenta i percorsi europei di formazione e conferisce trasparenza e visibilità all'esperienza maturata all'estero.

L'iniziativa Europass Formazione non è un programma di mobilità. I percorsi europei che il libretto documenta possono svolgersi nel quadro di qualsiasi programma o iniziativa in materia d'istruzione e formazione, o di qualsiasi programma comunitario o nazionale.

Può essere applicato per documentare anche percorsi europei di formazione in contesti non formali, come per esempio le esperienze maturate nei progetti di volontariato.

I beneficiari possono essere i soggetti di un contratto di lavoro o di un contratto di apprendistato, allievi o studenti oppure persone in cerca di occupazione, senza limiti di età e di livello formativo e d'istruzione.

La procedura per l'autorizzazione all'applicazione di Europass Formazione e alla distribuzione dei libretti è standardizzata a livello europeo e regolamentata nella Carta di cooperazione che suggerisce le linee guida comuni per l'attuazione della Decisione del Consiglio. Il percorso europeo deve essere conforme ai criteri comuni di qualità che garantiscono uno standard uniforme nei vari Paesi che aderiscono all'iniziativa.

Europass Formazione non dà una valutazione ma risponde all'obiettivo di dare trasparenza alle attività realizzate nell'ambito della mobilità transnazionale. Riporta infatti i dati della persona che effettua il tirocinio, quelli relativi alla sua formazione in corso e ai periodi di formazione all'estero (organismo d'accoglienza, tutor ecc.). Non è un diploma, ma poiché i tirocini all'estero sono parte integrante del percorso formativo certificato dall'organismo promotore, il libretto Europass Formazione diventa un valore aggiunto alla certificazione.

I Paesi che aderiscono all'iniziativa sono i 15 Paesi dell'Unione europea e i 3 Paesi dello Spazio economico europeo, Norvegia, Islanda, Liechtenstein.

¹⁰ <http://cedefop.eu.int/transparency/certsupp.asp>

¹¹ http://ec.europa.eu/comm/education/europass/index_it.html; <http://www.europass-italia.it/>

Altri strumenti riconosciuti a livello europeo riguardano:

*La patente informatica europea*¹²

La European Computer Driving Licence (ECDL) è un documento che certifica la conoscenza dell'informatica e in particolare le abilità nell'uso del PC ed è riconosciuto come standard dall'Unione europea. Per conseguirlo, il candidato deve superare sette esami (sei prove pratiche e una teorica) di livello identico in ciascuno dei centri autorizzati a organizzare i test.

*Il sistema di trasferimento dei crediti (ECTS)*¹³

È un sistema per misurare e confrontare i risultati dell'apprendimento e trasferirli da un'istituzione ad un'altra nel campo dell'alta formazione; per accrescere le informazioni sulle carriere estere e offrire procedure comuni per il riconoscimento accademico.

Il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti è incentrato sullo studente e basato sul carico di lavoro richiesto ad uno studente per raggiungere gli obiettivi di un corso di studio, obiettivi preferibilmente espressi in termini di risultati dell'apprendimento e di competenze da acquisire.

6. TRE PRATICHE NAZIONALI SIGNIFICATIVE

- Presentiamo un confronto fra tre prassi significative rispetto al contesto europeo:
- per l'Inghilterra si propone la logica dell'istruzione inglese come sistema *outcome-based* ovvero definito in riferimento a standard di risultato;
 - per la Francia si propone la VAE – Validazione delle acquisizioni dell'esperienza;
 - per la Svizzera¹⁴ si propone il metodo della validazione degli apprendimenti acquisiti.

6.1. Il caso inglese: gli standard di risultato

In Inghilterra non ha significato proporre la distinzione classica tra standards di erogazione (intesi come vincoli nella predisposizione dell'offerta formativa, in termini ad esempio di numero di ore, di organici, di spazi e risorse a disposizione, etc.) e *standards di risultato*. L'istruzione inglese è definibile infatti come *outcome-based*, cioè basata su un sistema di vincoli che riguardano le conoscenze e le competenze in uscita, verificate come vedremo in gran parte da organismi esterni alla scuola.

¹² <http://www.ecdl.com>

¹³ http://ec.europa.eu/comm/education/programmes/socrates/ects_it.html

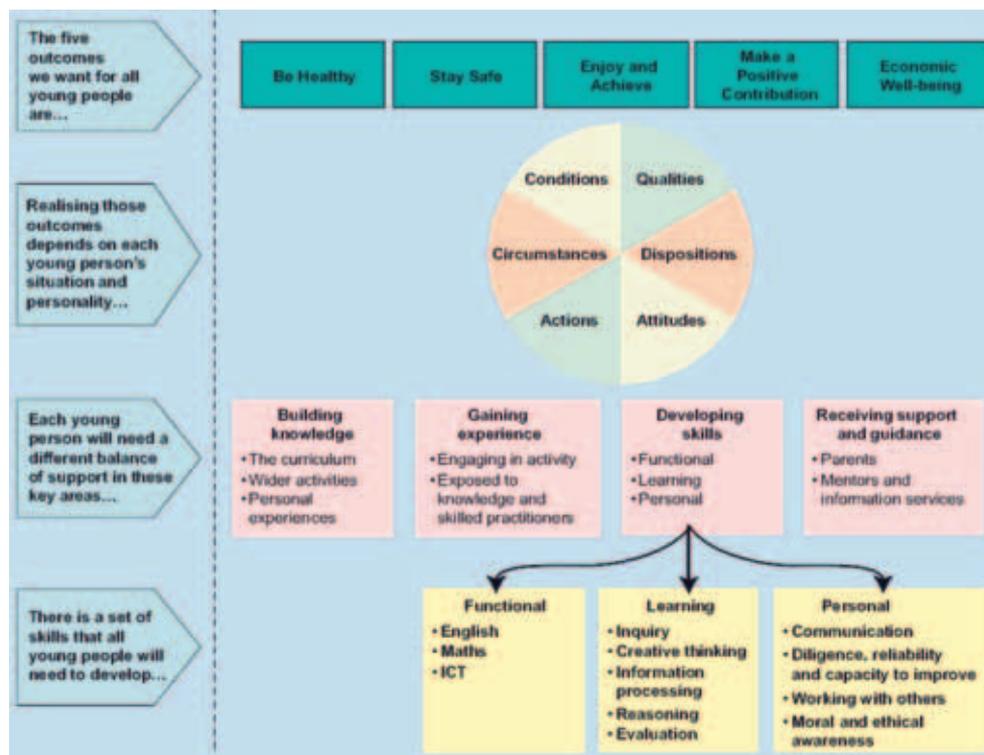
¹⁴ È assimilata all'Europa in quanto ha deciso di uniformare il proprio sistema educativo ai criteri europei.

Gli *standards* per la scuola dell'obbligo sono regolati dal *National Curriculum*, pubblicato nel 2000. Tale documento non è da intendersi come una determinazione rigida di programmi, ma come orientamenti assegnati alle scuole, che in realtà sono chiamate a sviluppare un curriculum a loro discrezione, comunque ampio e diversificato. I criteri sono riassunti nella seguente tabella:

Ciclo	Età	Materie obbligatorie	Materie obbligatorie per la scuola non per l'alunno
Key stage 1	5-7 anni	Inglese, matematica, scienze, disegno e tecnologia, TIC, educazione fisica, storia, geografia, educazione artistica, musica, cittadinanza, educazione religiosa.	Educazione personale, sociale e alla salute.
Key stage 2	7-11 anni	Inglese, matematica, scienze, disegno e tecnologia, TIC, educazione fisica, storia, geografia, educazione artistica, musica, cittadinanza, educazione religiosa.	
Key stage 3	11-14 anni	Inglese, matematica, scienze, disegno e tecnologia, TIC, educazione fisica, storia, geografia, educazione artistica, musica, cittadinanza, educazione religiosa, più una lingua straniera ed educazione sessuale.	
Key stage 4	14-16 anni	Diminuzione generale del numero delle materie standards e dei criteri curriculari.	

Nel 2004 il Department for Education and Skills ha affiancato agli standards uno strumento di rilevazione di risultati (*performance tables* o *league tables*), articolato per ogni livello dei Key Stages. Nella scuola secondaria (Key stages 4) lo strumento prende il nome di *Secondary School Achievement and Attainment Tables*. Il documento introduce un nuovo modo di calcolare il rendimento scolastico, messo a punto dal Qualification and Curriculum Authority, che parametrizza la valutazione (da A* a G) ad una gamma di indicatori di risultato e ad un sistema omogeneo di punteggio. Le *performances* dei colleges, in termini di rendimento dei loro allievi, sono così rese maggiormente confrontabili, e come tali rese pubbliche sul sito del Dipartimento.

Nel White Paper del 2005 gli standards del National Curriculum vengono arricchiti ed estesi al periodo dai 14 ai 19 anni, con una declinazione in termini di competenze (*a strong core for 14-19*), e con riferimento non soltanto alle discipline cosiddette accademiche (literacy, maths, ICT), ma anche alle cosiddette skills (*thinking, learning and personal skills*). In generale, le competenze e le conoscenze traguardo vengono ricondotte ad esiti (*outcomes*) espressi in termini di questioni universali riguardanti i ragazzi (*every child five matters*, e cioè: essere in salute, essere sicuro, divertirsi e apprendere, dare un contributo positivo, godere di benessere economico). Le conoscenze e le abilità sono intese come declinazioni, o come indicatori, di tali competenze traguardo.



Nel 2006 le tabelle di performances vengono aggiornate in conseguenza alla pubblicazione del White Paper e contestualmente alla pubblicazione dei risultati dell'anno precedente (DfES 2006). L'indicatore più importante che viene stabilito per il periodo del Key Stage Four, in coerenza agli outcomes previsti dal White Paper, consiste nella percentuale di allievi che ottengono il conseguimento di almeno 5 GCSE con valutazione da A* a C. Inoltre vengono introdotti altri due indicatori, consistenti nella percentuale di ragazzi che hanno conseguito le qualifiche di Inglese e Matematica funzionali rispettivamente al livello 2 o al livello 1 del NQF.

Gli standard per l'istruzione postobbligato sono in generale meno regolamentati rispetto a quelli della *compulsory education* (non esiste un curriculum obbligatorio: esso è determinato in funzione delle qualifiche che lo studente intende conseguire). Il Qualification Curriculum Authority (QCA) è l'ente di consulenza obbligatoria che aiuta le scuole e i college a regolamentare le proprie qualifiche, entro una compatibilità con il NQF.

La valutazione degli standards in termini di risultato è affidata in gran parte, come già ricordato, ad enti esterni. La valutazione degli A-levels è per due terzi esterna (gli Awarding Bodies, enti locali indipendenti) e per un terzo interna, e la sua articolazione va da A ad E, sia per gli A-levels accademici che professionali. La valutazione dei NVQ avviene invece per lo più sul posto di lavoro, configurando

un ruolo attivo per le aziende, aspetto che costituisce un punto di notevole interesse per i sistemi formativi, coinvolti profondamente nel dibattito sul riconoscimento e sulla certificazione delle competenze. Tuttavia, tanto più i NVQ vengono inseriti dentro percorsi spendibili anche esclusivamente all'interno delle istituzioni formative (e non necessariamente in azienda), quanto più gli Awarding Bodies acquisiscono rilevanza per la valutazione degli stessi.

La cornice e gli standards per l'erogazione dell'apprendistato per ogni settore professionale vengono definiti da organismi specifici, i cosiddetti Learning and Skills Council (LSC), che prevedono al loro interno una significativa presenza delle Trade Unions. Ogni tipo di apprendistato viene progettato e valutato in collaborazione con il Sector Skills Council corrispondente, mentre il Learning and Skills Council centrale coordina e finanzia i percorsi attraverso una programmazione nazionale. Il riconoscimento delle qualifiche avviene direttamente in azienda.

La valutazione del sistema di istruzione e formazione professionale in Inghilterra avviene attraverso una duplice prospettiva: la valutazione degli standard di risultato, attraverso l'azione degli Awarding Bodies, che garantiscono il rispetto del sistema nazionale delle qualifiche, e la valutazione dei docenti, azione di controllo assicurata da due enti (OFSTED – Office for Standard in Education, e ALI – Adult Learning Inspectorate).

Il National Qualification Framework costituisce il riferimento generale per l'emissione delle qualifiche, sotto la guida del Qualification and Curriculum Authority, ente che offre alle scuole la consulenza obbligatoria per la predisposizione della loro offerta formativa.

In realtà il sistema NQF è composto da 9 livelli. Ad ogni livello corrisponde un grado di competenza acquisito e certificato dagli Awarding Bodies attraverso una valutazione esterna alle scuole e ai college. In generale, il bilanciamento tra una valutazione esterna (gli awarding bodies) ed una interna è ritenuto una chiave di efficacia e di rigore per il sistema di istruzione e formazione, in grado di assicurare certezza, fiducia ed equilibrio nell'approccio agli esami di profitto.

Il sistema prevede qualifiche accademiche e qualifiche professionali, la cui articolazione è stata interamente rivista e aggiornata nel 2004.

Si presenta un *diagramma semplificato del National Qualification Framework*:

Livello	Qualifiche
Entry Level	Entry Level Certificate (NQF)
Level 1	NVQ Level 1, Level 1 Certificate, GCSE con valutazione da D a G
Level 2	NVQ Level 2, Level 2 Certificate, Diploma, GCSE con valutazione da A* a C
Level 3	NVQ Level 3, Level 3 Certificate, A-Level, Level 3 Diploma
Level 4	NVQs, Level 4 Certificate, Level 4 Diploma
Level 5	NVQs, Level 5 Certificate, Level 5 Diploma, Higher National Diploma
Level 6	NVQs, Level 6 Certificate, Level 6 Diploma
Level 7	NVQs, Level 7 Diploma, Level 7 Fellowships, Level 7 Advanced Professional Certificate
Level 8	Highly Specialist Diploma ottenuto da una corporazione professionale

Nel novembre del 2005, il Qualification and Curriculum Authority, nella logica di un avvicinamento tra sistemi, e di una pari dignità tra istruzione accademica e vocazionale, ha ricevuto mandato per costruire un sistema di accreditamento basato sulla garanzia di una reale equivalenza tra qualifiche, e dunque sulla effettiva trasferibilità dei crediti formativi tra istituzioni formative (Framework for Achievement – FfA). Tale sistema dovrebbe garantire anche una migliore trasferibilità di crediti e qualifiche su tutto il territorio della Comunità Europea.

L'introduzione di un sistema di accreditamento viene visto non solo come una possibilità di controllo sui numerosi enti erogatori, ma anche un'occasione per uniformare il più possibile le diverse offerte territoriali (lavorando in particolare sulla revisione degli standard dei percorsi a livello 3 e 4 e sulla trasferibilità delle acquisizioni). Inoltre, come già ricordato, FfA ha come obiettivo l'ulteriore avvicinamento tra formazione *academic and vocational*.

6.2. Il caso francese: la VAE – Validazione delle acquisizioni dell'esperienza

La validazione delle acquisizioni dell'esperienza¹⁵ è una misura che permette ad ogni persona, quale che sia la sua età, il suo livello di studi, il suo statuto giuridico, di far validare le acquisizioni della sua esperienza professionale per ottenere un diploma, un titolo o un certificato di qualificazione professionale. È un diritto iscritto nel codice del lavoro (articolo L. 900-1) e nel codice dell'educazione (articoli L. 335-5 e L. 335-6).

La V.A.E. permette di ottenere, nella totalità o in una sua parte, un diploma, un titolo o un certificato di qualificazione professionale iscritto nel repertorio nazionale delle certificazioni professionali (R.N.C.P.).

In caso di validazione parziale delle acquisizioni, una valutazione complementare può permettere di ottenere la totalità del diploma.

Nell'insegnamento superiore, la validazione delle acquisizioni esiste già. Oggi ogni persona può far validare la sua esperienza professionale e personale per accedere direttamente ad un livello di formazione senza avere il diploma richiesto (decreto del 23 agosto 1985). La legge di modernizzazione sociale del 17 gennaio 2002, che ha creato la VAE, permette di andare oltre autorizzando le università e gli altri istituti di insegnamento superiore a rilasciare i loro diplomi e gli altri titoli tramite un'altra via rispetto a quella della formazione o dell'apprendistato. La VAE prende il posto della validazione delle acquisizioni professionali (V.A.P.), ampliando il campo dell'esperienza preso in carico al fine delle attività di riconoscimento e riportando la sua durata d'esercizio da 5 a 3 anni.

Tutti hanno diritto al riconoscimento della propria esperienza: dipendenti, non dipendenti, coloro che sono in cerca di lavoro, sia che abbiano l'indennità sia che non la posseggano, persone che hanno esercitato attività sociali, volontariato, etc.

¹⁵ <http://www.infovae-idf.com/>

La sola condizione richiesta è di avere esercitato un'attività avente una durata minima di tre anni coerente con il contenuto del diploma desiderato.

Non esiste la VAE per il baccalaureato generale, e neppure per i diplomi di tecnica contabile.

Due sono gli ambiti di applicazione:

- Per i certificati di attitudine professionale (C.A.P.) ed il brevetto di tecnico superiore (B.T.S.) sono attivi i dispositivi accademici di validazione delle acquisizioni (DAVA). Ne esiste uno per ogni accademia.
- Per i diplomi dell'insegnamento superiore sono attivi i servizi di formazione continua di istituto (università, scuole di ingegneria).

La VAE si svolge secondo varie modalità:

- presentazione di una domanda da parte del candidato che illustra precisamente la propria esperienza;
- riunione di una giuria (ed eventuale colloquio col candidato);

Prima di cominciare una procedura di VAE, è necessario precisare bene il proprio progetto professionale e scegliere il rilascio di attestati più adeguato. Di conseguenza, informazioni e consigli possono essere ottenuti presso centri d'informazione e d'orientamento, agenzie per l'occupazione il cui elenco è accessibile nel sito Internet del ministero. In questa fase, il consulente può proporre all'interessato di fare un bilancio di competenze per aiutarlo a definire meglio il progetto. Nel corso dell'elaborazione della domanda, ed in particolare per la costituzione di un dossier di convalida delle acquisizioni, il candidato può beneficiare di un'azione di accompagnamento.

Le informazioni richieste al beneficiario di un'azione di VAE devono avere un legame diretto e necessario con l'oggetto della convalida. Inoltre, sono tenute al segreto professionale le persone depositarie di informazioni che il candidato/richiedente comunica nell'ambito della propria domanda di convalida.

La giuria, composta da rappresentanti qualificati della professione per la quale è richiesto il rilascio dell'attestato, verifica se il candidato possiede le competenze, attitudini e conoscenze richieste *ex lege* per il conseguimento del diploma, titolo o certificato interessato e pronuncia:

- la convalida totale quando tutte le condizioni sono soddisfatte: in tal caso, la giuria propone allora il rilascio dell'attestato richiesto;
- la convalida parziale: la giuria allora precisa la natura delle conoscenze ed attitudini che devono essere oggetto di un controllo complementare;
- il rifiuto di convalida quando le condizioni relative alle competenze, attitudini e conoscenze non sono soddisfatte.

La procedura di VAE è aperta a tutti i lavoratori dipendenti, che soddisfino i requisiti temporali indicati, e può essere organizzata nell'ambito del piano di formazione dell'impresa o di un congedo specifico: il congedo per convalida delle acquisizioni dell'esperienza.

1) *Nell'ambito del piano di formazione dell'impresa*: il datore di lavoro può decidere di svolgere azioni di VAE nel piano di formazione dell'impresa. Per attuare tali azioni, una convenzione deve essere conclusa tra il datore di lavoro, il lavoratore dipendente beneficiario e l'organismo (o gli organismi) che intervengono nella convalida delle acquisizioni del candidato. La convenzione precisa in particolare: il diploma, il titolo o il certificato di qualificazione richiesto; il periodo di realizzazione; le condizioni per l'accollo delle spese legate alle azioni di VAE. Il lavoratore dipendente beneficiario delle azioni di VAE conserva il suo statuto (retribuzione, protezione sociale...) e rimane sotto la subordinazione giuridica del datore di lavoro.

Comunque, la VAE può essere realizzata soltanto con il consenso del lavoratore dipendente. Il suo rifiuto di procedere ad una VAE proposta dal datore di lavoro non costituisce né un difetto né una ragione di licenziamento.

La firma della convenzione, da parte del lavoratore dipendente, vale accettazione della convalida delle sue acquisizioni.

Il finanziamento delle azioni di VAE organizzate su iniziativa del datore di lavoro è garantito o dalla quota destinata alla formazione o da parte della OPCA7 di cui l'impresa è parte, e copre la retribuzione dei lavoratori dipendenti, nel limite di 24 ore per beneficiario di un'azione di VAE.

2) *Nell'ambito del congedo per convalida delle acquisizioni dell'esperienza*: di una durata equivalente alle 24 d'orario di lavoro (consecutive o meno), il congedo di convalida delle acquisizioni dell'esperienza è concesso su domanda del lavoratore dipendente, previa autorizzazione del datore di lavoro. Il lavoratore dipendente può chiedere questo congedo per partecipare alle prove di convalida, ed eventualmente per i periodi d'accompagnamento alla preparazione di questa convalida. La domanda d'autorizzazione all'assenza deve essere presentata al datore di lavoro al più tardi 60 giorni prima dell'inizio delle azioni di convalida, e deve precisare: il diploma, il titolo o il certificato di qualificazione richiesto; la denominazione dell'autorità o dell'organismo che consegna il rilascio dell'attestato; le date, la natura e la durata delle azioni di convalida delle acquisizioni dell'esperienza.

Il datore di lavoro informa il lavoratore dipendente per iscritto della sua decisione nei 30 giorni che seguono la ricezione della domanda: concessione o rifiuto motivato dell'autorizzazione all'assenza. Il rifiuto non può eccedere i 6 mesi a partire dalla domanda del lavoratore dipendente.

Dopo un congedo per VAE, il lavoratore dipendente non può richiedere, nella stessa impresa, un nuovo congedo VAE prima di un anno. Inoltre, durante la durata del congedo, il contratto di lavoro è sospeso.

Su richiesta del lavoratore dipendente, il FONGECIF (o, in alcuni rami professionali, l'OPCA autorizzato a titolo del congedo individuale di formazione) di cui l'impresa è parte può provvedere alla retribuzione ed alle eventuali spese legate alla VAE. Dal momento in cui ha ottenuto da tali organismi l'assunzione dell'onere delle spese legate al suo congedo, il lavoratore dipendente percepisce una retribu-

zione uguale a quella che avrebbe ricevuto se fosse restato al proprio posto di lavoro. La retribuzione è versata dal datore di lavoro, che viene poi rimborsato.

Al termine del congedo per VAE, il beneficiario presenta al suo datore di lavoro, e, se necessario, all'organismo che ne ha finanziato le spese, un attestato di frequenza effettiva fornita dall'autorità o dall'organismo responsabile del rilascio dell'attestato.

I lavoratori dipendenti con contratto a tempo determinato possono beneficiare di un congedo per VAE in condizioni particolari: devono dimostrare un'anzianità di 24 mesi (consecutivi o meno) in qualità di lavoratori dipendenti, di cui 4 mesi (consecutivi o meno) sotto contratto di lavoro a tempo determinato; percepiscono una retribuzione calcolata secondo norme identiche a quelle previste per la CIF-CDD.

6.3. Il caso svizzero: la validazione degli apprendimenti acquisiti

Secondo la nuova legge federale sulla formazione professionale, gli adulti devono poter conseguire un attestato federale anche senza seguire un ciclo di formazione completo e formale. Se dimostrano di possedere le competenze richieste al termine di una formazione professionale, devono essere loro adeguatamente conteggiate l'esperienza pratica professionale ed extraprofessionale, la formazione specialistica e la cultura generale. L'obiettivo finale è: stesse competenze portano agli stessi titoli. Le cosiddette *altre procedure di qualificazione* devono di conseguenza essere considerate equivalenti a quelle tradizionali (esame finale di tirocinio, esame di professione, esame professionale superiore).

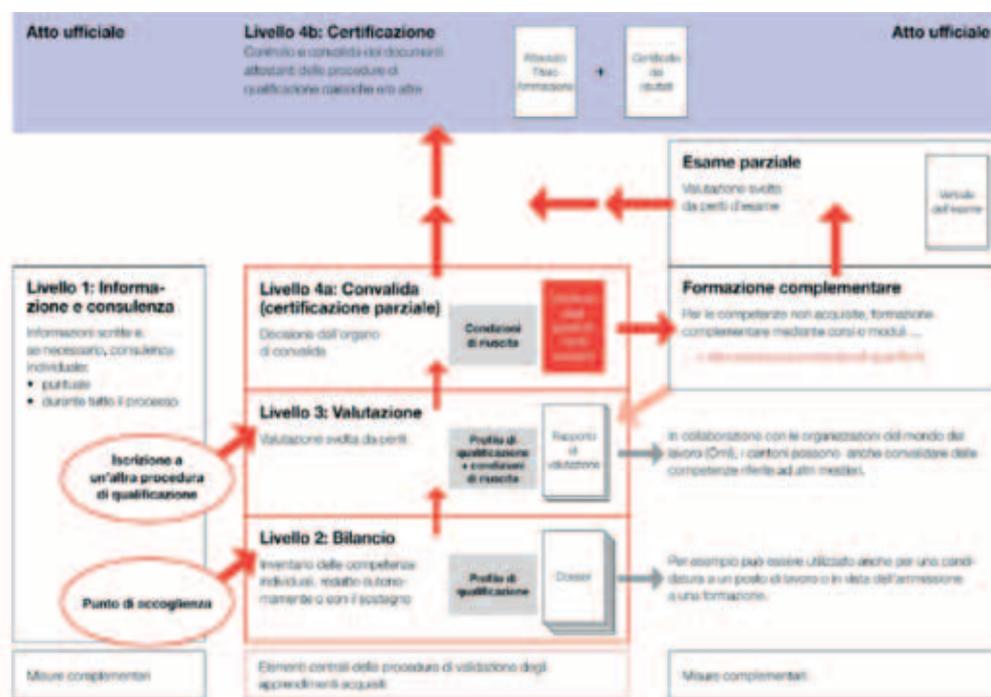
La validazione degli apprendimenti acquisiti¹⁶ è la procedura mediante la quale l'autorità in collaborazione con le istanze formative e le organizzazioni del mondo del lavoro (OML) riconosce che le competenze risultanti da una formazione formale o non formale o dall'esperienza hanno lo stesso valore di quelle sancite da un titolo di studio. In Svizzera, fino a poco tempo fa, era prassi comune considerare questo tema nel concetto "*Validation des acquis*". Progressivamente si deve introdurre il termine di "*Validazione degli apprendimenti acquisiti*" per la Svizzera italiana e di "*Validierung von Bildungsleistungen*" per la Svizzera tedesca. È stato elaborato un glossario trilingue che armonizzerà la terminologia comune, favorendo così una maggior comprensione tra le persone e le autorità interessate.

Dal mese di febbraio 2005 e fino al settembre di quest'anno, nell'ambito di un progetto istituito dall'UFFT/SECO è stata elaborata una *guida nazionale per la validazione degli apprendimenti acquisiti*, che ora è in consultazione fino al 31 dicembre presso le cerchie interessate. La *guida nazionale* – il caposaldo della documentazione messa in consultazione – descrive le esigenze minime per la presentazione di procedure di validazione di apprendimenti acquisiti e i criteri per il riconoscimento di *altre procedure di qualificazione*, secondo quanto concordato negli or-

¹⁶ www.validacquis.ch e www.ti.ch/decs/dfp/fc.asp

gani dell'organizzazione del progetto, e stabilisce le responsabilità. Nel documento in consultazione vi è pure un programma per la formazione dei periti. Questo quadro assicura la qualità e l'equivalenza delle procedure, differenziandole nei quattro livelli che seguono.

- 1) Il livello "Informazione e consulenza" può essere richiesto secondo la necessità durante tutta la procedura. Le persone interessate ottengono le informazioni necessarie in merito al modo di procedere e alle loro possibilità di ottenere una certificazione o un'ammissione ad una formazione tramite un'altra procedura di qualificazione.
- 2) Al centro del livello "bilancio" vi è la procedura che permette ad una persona di identificare e analizzare le sue competenze personali e professionali. La persona redige un dossier nel quale prova quali competenze possiede per la professione scelta.
- 3) Nel livello "valutazione" il dossier completo è valutato dagli stessi periti che intervengono per le procedure classiche di qualificazione.
- 4) La convalida e la certificazione sono previste al quarto livello: la decisione del competente organo di convalida in merito ai campi di qualificazione soddisfatti, avviene sulla base della valutazione dei periti. Qui viene rilasciato un certificato degli apprendimenti acquisiti (livello 4a). Non appena i campi di qualificazione mancanti sono stati recuperati e valutati ha luogo l'atto ufficiale della "Certificazione" (4b).



Per gli ulteriori sviluppi del progetto “*Validazione degli apprendimenti acquisiti*” sono previsti: la sperimentazione dal 1 gennaio 2007 fino al 31 dicembre 2009, la definizione dei profili di qualificazione e delle condizioni di riuscita, la valutazione delle competenze nella cultura generale, i servizi di consulenza nei Cantoni, il finanziamento, il coordinamento intercantonale e la garanzia della qualità.

La procedura di validazione degli apprendimenti acquisiti, in Svizzera come all'estero, viene suddivisa in diverse fasi, tappe o livelli per i quali vengono definite le specifiche responsabilità.

Molti modelli si basano su una suddivisione in quattro livelli, come avviene per l'Europa con il modello del “*Centre européen pour le développement de la formation professionnelle*” (CEDEFOP). Per gli utenti deve essere possibile muoversi nei singoli livelli o percorrerli dal primo all'ultimo.

In futuro in Svizzera tutte le procedure della formazione professionale di base e della formazione professionale superiore dovranno orientarsi sulla base di questi quattro livelli.

Per ogni professione due sono i documenti centrali indispensabili per poter eseguire una procedura di validazione degli apprendimenti acquisiti: il *profilo di qualificazione* e le *condizioni di riuscita*. Entrambi si basano su atti normativi esistenti per la relativa formazione (ordinanza sulla formazione professionale di base, regolamento d'esame o programma quadro d'insegnamento di una scuola professionale superiore) e valgono come strumento per la valutazione dei candidati.

Le ordinanze sulla formazione professionale di base definiscono, tra l'altro, gli elementi fondamentali della professione e la procedura di qualificazione. Esse vengono elaborate congiuntamente da Confederazione, Cantoni e organizzazioni del mondo del lavoro. Le rispettive *organizzazioni del mondo del lavoro sono responsabili dei contenuti*. La legge sulla formazione professionale entrata in vigore nel 2004 prescrive di adeguare tutti i regolamenti professionali alla nuova legislazione.

Il *profilo di qualificazione* è un documento che elenca tutti i requisiti per una professione in termini di competenze da convalidare, riunite in entità compatte e facilmente gestibili (campi di qualificazione).

Il profilo di qualificazione deve permettere: al candidato, di valutare la propria posizione in relazione a requisiti prescritti (autovalutazione); ai periti, di valutare il raggiungimento del livello richiesto (valutazione qualificante).

Gli atti normativi in materia di formazione si trovano normalmente sotto forma di obiettivi di formazione. I metodi di valutazione per le *altre procedure di qualificazione* richiedono però di trasferire gli obiettivi di formazione in competenze, che devono essere raggruppati in unità valutabili e logiche, che si riferiscono a situazioni di lavoro concrete. Inoltre il livello di qualifica per ogni unità deve essere descritto in una scala graduata (per. es. “sotto sorveglianza”, “lavoro eseguito in modo autonomo”, “possiede delle conoscenze”, ecc.).

Le *condizioni di riuscita* sono prescrizioni che regolano il livello minimo richiesto per un campo di qualificazione, così come il minimo globale richiesto per tutti i campi di qualificazione considerati per l'ottenimento di un titolo.

Le condizioni che vanno adempiute per ottenere il rilascio di un titolo, vengono suddivise in diversi campi di qualificazione, definiti negli atti normativi in materia di formazione ed in seguito anche nei profili di qualificazione. La procedura di qualificazione tradizionale tiene conto di valutazioni parziali sull'arco dell'intera formazione. Di regola termina con un esame finale che verte sull'insieme delle esigenze valutate in una determinata professione. Le condizioni di riuscita vengono normalmente espresse in note e in una media minima che deve essere sufficiente.

Per valutare le competenze che non sono state conseguite formalmente bisogna ricorrere ad una procedura più globale. Il sistema di valutazione per le *altre procedure di qualificazione* deve però attenersi ai criteri definiti per l'ottenimento del titolo mirato. La procedura non deve essere quindi né più severa né più clemente della classica procedura di qualificazione.

La *guida nazionale* raccomanda di applicare le seguenti regole per le condizioni di riuscita all'interno di un determinato campo di qualificazione:

- utilizzare una valutazione senza note considerando criteri prestabiliti;
- procedere ad una valutazione delle competenze esistenti tramite un punteggio, per permettere delle compensazioni all'interno di un campo di qualificazione;
- considerare le materie determinanti / i campi rilevanti analogamente alle procedure di qualificazione classiche.

I risultati ottenuti in ogni livello della procedura sono contenuti in documenti che qui di seguito vengono illustrati brevemente.

Il *dossier* è una raccolta di dati, fatti e prove effettuata per un particolare profilo delle esigenze. Per la validazione degli apprendimenti acquisiti il dossier deve fare riferimento alle esigenze del profilo di qualificazione del titolo mirato. Può essere redatto individualmente oppure con l'accompagnamento di uno specialista.

Normalmente il dossier serve per accedere al livello successivo, vale a dire per l'iscrizione ad *altre procedure di qualificazione*.

Può anche essere utilizzato per la candidatura ad un posto o per l'ammissione ad una formazione.

Dai periti viene redatto un *rapporto di valutazione* all'attenzione dell'organo di convalida. Servirà anche per la redazione finale del certificato dei risultati al livello 4b (certificazione).

Al momento della creazione del relativo profilo di qualificazione e delle condizioni di riuscita, le OML competenti decidono se un singolo campo di qualificazione può essere valutato unicamente con "acquisito" o "non acquisito" o con una classificazione più dettagliata.

Il *certificato degli apprendimenti acquisiti* è un documento ufficiale che indica i campi di qualificazione nei quali il candidato ha già acquisito il livello di qualificazione richiesto e quindi non deve più superare altri esami o apportare ulteriori prove. Il certificato degli apprendimenti acquisiti viene redatto sotto forma di decisione. Per ottenere il titolo mirato, le competenze restanti devono essere acquisite entro cinque anni.

L'esperienza dimostra che raramente a un candidato vengono conteggiate tutte le competenze richieste per un determinato titolo nel campo della formazione professionale di base. Al fine di ottenere un titolo specifico, il certificato degli apprendimenti acquisiti stabilisce quali campi di qualificazione sono stati raggiunti e possono quindi venir conteggiati, e per quali bisogna invece sostenere un ulteriore esame o bisogna provare di possedere le ulteriori esperienze professionali specifiche.

Non tutti i candidati hanno la possibilità di raggiungere il livello necessario per il conseguimento di un determinato titolo. Per questo un certificato degli apprendimenti acquisiti può rappresentare un obiettivo auspicabile per aumentare le proprie possibilità sul mercato del lavoro.

Il *verbale dell'esame* registra i risultati conseguiti nella formazione complementare e nei campi valutati. Gli esami si svolgono secondo le modalità delle procedure di qualifica tradizionali e di regola vengono assegnate delle note.

L'assegnazione delle note in base al verbale dell'esame viene riportata nel certificato finale dei risultati.

L'*attestato/il titolo* rilasciato al termine di una procedura di validazione degli apprendimenti acquisiti è identico a quello della formazione professionale tradizionale.

Se il risultato della validazione degli apprendimenti acquisiti corrisponde all'**ammissione** a un ciclo di formazione professionale superiore, per i titolari valgono le stesse condizioni previste per i candidati in possesso del titolo necessario per l'ammissione.

Il *certificato dei risultati* (nelle procedure classiche il "certificato delle note") tiene conto delle particolarità di *un'altra procedura di qualificazione*. Contiene le note degli esami e la valutazione dei periti con la definizione "acquisito" o "non acquisito". È possibile anche adottare una classificazione più sottile.

7. LA REALTÀ ITALIANA: MOLTE NORME, MA DEBOLI

Come già detto nella prima parte, la realtà italiana è estremamente ricca di norme ed accordi che trattano di standard, certificazione delle competenze e crediti formativi.

Questo affollamento di documenti contrasta con la scarsità di pratiche reali corrispondenti a tali normative, e ciò è dovuto a due fattori fondamentali: da un

lato, il sistema, specie scolastico secondario, essendo centrato su discipline e contenuti secondo una struttura a canne d'organo, semplicemente rifiuta un discorso simile ritenendolo spurio rispetto a questa mentalità dominante; dall'altro va detto che tutte le disposizioni che di seguito presentiamo assumono un rilievo vincolante soprattutto per ciò che non è scuola, ovvero per i percorsi di istruzione e formazione professionale, e ciò vale anche per l'inserimento dell'obbligo di istruzione il cui regolamento rinvia ad apposite linee guida, adottate dal Ministro della pubblica istruzione.

In ambito di *formazione professionale*, con il *decreto ministeriale 12 marzo 1996, n. 122*, sono stati definiti elementi essenziali da riportare negli attestati di qualifica professionale rilasciati dalle Regioni. In particolare, si stabilisce che all'interno dell'attestato di qualifica dovranno essere riportati i seguenti elementi:

- dati anagrafici del titolare del certificato;
- denominazione e durata del corso frequentato;
- profilo professionale di riferimento;
- struttura presso la quale l'esperienza formativa è stata realizzata;
- requisiti di accesso al corso;
- elementi atti a rendere comprensibili i contenuti educativi del corso, la loro estensione in ore, l'eventuale presenza di tirocini in imprese o stages;
- tipo di prova della valutazione finale.

L'articolo 17 (*Riordino della formazione professionale*) della legge 24 giugno 1997, n. 196 "*Norme in materia di promozione dell'occupazione*" stabilisce che, allo scopo di assicurare ai lavoratori adeguate opportunità di formazione e di elevazione professionale anche attraverso l'integrazione del sistema di formazione professionale con il sistema scolastico e con il mondo del lavoro, ...sono attribuite "*al Ministro del lavoro e della previdenza sociale funzioni propositive ai fini della definizione da parte del comitato di cui all'articolo 5, comma 5, dei criteri e delle modalità di certificazione delle competenze acquisite con la formazione professionale*".

L'art. 18 (*Tirocini formativi e di orientamento*) recita che, *al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, attraverso iniziative di tirocini pratici e stages a favore di soggetti che hanno già assolto l'obbligo scolastico...*, possono essere emanate, disposizioni che disciplinano anche "*l'attribuzione del valore di crediti formativi alle attività svolte nel corso degli stages e delle iniziative di tirocinio pratico di cui al comma 1 da utilizzare, ove debitamente certificati, per l'accensione di un rapporto di lavoro*".

La finalità perseguita ed espressamente enunciata dal Decreto 174/01, è quella di garantire la trasparenza dei percorsi formativi e il riconoscimento delle competenze, comunque acquisite dagli individui per il conseguimento dei relativi titoli e

qualifiche. Nell'art. 2, *la competenza certificabile è intesa come un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, di norma riferibili a specifiche figure professionali acquisibili attraverso percorsi di formazione professionale e/o esperienze lavorative e/o autoformazione valutabili come crediti formativi.*

Per garantire basi omogenee del sistema di certificazione su tutto il territorio nazionale, si rende necessaria la costruzione di standard minimi di competenza che, rispetto ai diversi settori produttivi, contengano il riferimento alla figura o gruppi di figure professionali, la descrizione delle competenze professionali, i criteri per la loro valutazione e, infine, l'individuazione della soglia minima di possesso delle competenze necessarie per la certificazione.

Soggetti responsabili della certificazione delle competenze sono le Regioni che, nell'ambito della loro autonomia normativa e regolamentare, ne disciplinano le procedure di attuazione.

Nell'articolo 5 vengono definite le ipotesi in cui si ha diritto al rilascio di una certificazione di competenze:

1. al termine di un percorso di formazione professionale, di norma finalizzato alla acquisizione di una qualifica;
2. in esito a percorsi di formazione parziali ovvero in caso di abbandono precoce del percorso formativo, oppure nel caso di interventi formativi che non portano all'acquisizione di una qualifica;
3. a seguito di esperienze di lavoro e di autoformazione per l'inserimento ai diversi livelli di istruzione e di formazione professionale o per l'acquisizione di una qualifica o di un titolo di studio.

Di particolare importanza si presenta, nell'art. 6, la definizione del credito formativo inteso come *“valore attribuibile a competenze comunque acquisite dall'individuo che può essere riconosciuto ai fini dell'inserimento in percorsi di istruzione o di formazione professionale, determinandone la personalizzazione o la riduzione della durata”*. La struttura formativa che accoglie l'individuo anche in accordo con la struttura di provenienza, provvede al riconoscimento del credito formativo e alla relativa attribuzione di valore.

Le competenze certificate costituiscono credito formativo spendibile nel sistema della formazione professionale all'interno del rispetto dei seguenti criteri:

- il credito è riconosciuto a livello nazionale se vi è coerenza con gli standard minimi di competenza definiti a livello centrale dal Ministero del Lavoro, di concerto con MIUR, Regioni e Parti sociali;
- il credito è riconosciuto, all'interno dell'ambito applicativo dell'accordo, attraverso la stipulazione di accordi tra istituzioni e agenzie formative e con la precisa definizione dell'oggetto del credito.

Nell'allegato Tecnico (allegato B) dell'Accordo, dedicato alla certificazione delle competenze professionali, si legge che *“sono competenze professionali certi-*

ficabili quelle che costituiscono patrimonio conoscitivo ed operativo degli individui ed il cui insieme organico costituisce una qualifica o figura professionale. Al fine di documentare il curriculum formativo e le competenze acquisite, le regioni istituiscono il libretto formativo del cittadino su cui verranno annotati i crediti formativi che possono essere riconosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento di un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e Regioni interessate”.

In ambito scolastico, il tema delle certificazioni è stato affrontato nel nostro Paese a partire dal *decreto n. 275 dell'8 marzo 1999* avente per oggetto: “Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell’art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59”, che, all’articolo 4, comma 6, afferma che “*i criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni sono individuati dalle istituzioni scolastiche avuto riguardo agli obiettivi specifici di apprendimento di cui all’articolo 8 e tenuto conto della necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l’integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Sono altresì individuati i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell’ambito dell’ampliamento dell’offerta formativa o liberamente effettuate dagli alunni e debitamente accertate o certificate”.*

Nel seguente comma 7 si dice che “*il riconoscimento reciproco dei crediti tra diversi sistemi formativi e la relativa certificazione sono effettuati ai sensi della disciplina di cui all’articolo 17 della legge 24 giugno 1997 n. 196, fermo restando il valore legale dei titoli di studio previsti dall’attuale ordinamento”.*

In linea con le attribuzioni legislative dello Stato, identificate dall’art. 117 Cost., la *Legge n. 53 del 28 marzo 2003*, delega il Governo a definire le norme generali sull’istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, e, introduce il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o comunque sino al conseguimento di una qualifica entro il 18° anno di età.

Con riguardo all’istruzione e alla formazione professionale, di competenza esclusiva regionale, la *lettera h) dell’art. 2*, stabilisce che i titoli e le qualifiche conseguiti, sono validi su tutto il territorio nazionale, se rispondono ai livelli essenziali di prestazioni definiti su base nazionale mediante regolamenti del Governo, emanati ai sensi dell’art. 17, comma 2 della L. 23 agosto 1988 n. 400. Le relative modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche dell’Unione Europea, sono definite con apposito regolamento governativo. Infatti il successivo art. 7 attribuisce al potere regolamentare del governo “*la definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all’esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici”.*

Tra gli effetti giuridici che i titoli e le qualifiche citati nella lettera h) possono determinare, va segnalato che tali certificazioni:

- costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore;
- consentono, al termine di percorsi quadriennali e previo frequenza di apposito corso annuale, di sostenere l'esame di Stato.

La successiva *lettera i)* dell'art. 2 della L. 53/2003 disciplina anche la possibilità del passaggio dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e formazione professionale mediante l'acquisizione, con adeguate iniziative didattiche, di una preparazione confacente al nuovo indirizzo.

In particolare la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo consente l'acquisizione di *crediti certificati* che possono essere fatti valere ai fini dei passaggi tra i diversi percorsi. Vengono in particolare riconosciuti con specifiche *certificazioni di competenza* le esercitazioni pratiche, le esperienze formative o gli stages realizzati in Italia o all'estero.

Il DL 19 febbraio 2004, n. 59 “*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art. 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53*”. L'art. 6 dedicato alla valutazione, certificazione e riconoscimento dei crediti dei percorsi in alternanza, stabilisce al 2° comma che: “l'istituzione scolastica o formativa, tenuto conto delle indicazioni fornite dal tutor formativo esterno, valuta gli apprendimenti degli studenti e certifica le competenze da essi acquisite, che costituiscono crediti, sia ai fini della prosecuzione del percorso scolastico o formativo per il conseguimento del diploma o della qualifica, sia per gli eventuali passaggi tra sistemi ivi compresa l'eventuale transizione nei percorsi di apprendistato”.

All'articolo 5 si afferma che “la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi del sistema dei licei, del sistema dell'istruzione e della formazione professionale nonché dell'apprendistato”.

Agli stessi fini di cui al comma 1, nel secondo ciclo sono riconosciuti, secondo quanto previsto dalle norme regolamentari di cui all'art. 7, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53, con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche o formative, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali o dei servizi, ivi compresi quelli nell'esercizio dell'alternanza scuola lavoro di cui all'art. 4 della stessa legge.

All'interno del *D. Lgs. 276/03* è contenuta un'importante definizione del libretto formativo, che viene di seguito riportata:

«libretto formativo del cittadino»: libretto personale del lavoratore definito, ai sensi dell'accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000, di concerto tra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Ministero dell'istruzione, dell'università e

della ricerca, previa intesa con la Conferenza unificata Stato-Regioni e sentite le parti sociali, 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.

L'accordo firmato in Conferenza Unificata il 28-10-2004 enuncia cinque principi imprescindibili:

- la spendibilità delle certificazioni ed il riconoscimento dei crediti formativi acquisiti nel sistema dell'istruzione e della formazione;
- l'unitarietà e la pari dignità dei sistemi di istruzione e formazione;
- la valorizzazione della qualifica professionale ottenuta al termine dei percorsi triennali sperimentali;
- la garanzia di favorire i passaggi tra i sistemi di istruzione e formazione, prevedendo idonee misure di sostegno e modalità di recupero dei crediti;
- l'estensione degli effetti dell'Accordo a coloro che abbiano compiuto 18 anni di età.

Nel “*Documento tecnico per la definizione degli standard formativi*”, approvato dalla conferenza Stato-Regioni il 15 gennaio 2004 (in attuazione dell'Accordo¹⁷ quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003, tra Il Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane), si pongono le basi per la definizione degli Standard Formativi minimi, al fine di consentire il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, per assicurare i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici e realizzare, così, un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione. La “condizione minima” si concretizzerà nel fatto che ogni Sistema faccia riferimento (e quindi contenga) questi “elementi minimi” e che si definiscano/esplicitano gli elementi-regole di traduzione reciproca.

Gli standard formativi elaborati dal “Documento tecnico” si riferiscono ad un'accezione di competenze di base più ampia di quelle tradizionalmente utilizzata nella formazione professionale, in quanto non sono concepiti solo con riferimento all'occupabilità delle persone, ma anche per garantire i pieni diritti di cittadinanza e sono così articolati: 1) area dei linguaggi; 2) area scientifica; 3) area tecnologica; 4) area storico-socio-economica.

¹⁷ Questo Accordo si inserisce nel più ampio panorama di riforme, richiamato nella scheda Paese, ed in particolare nella recente riforma scolastica (Legge 53/03) che prevede un nuovo assetto dei sistemi dell'Istruzione e dell'Istruzione e formazione professionale che, secondo quanto definito anche dalla riforma del Titolo V della costituzione, devono essere ripartiti tra lo Stato e le Regioni.

Per contestualizzare la proposta di Standard Formativi minimi il “Documento tecnico” prevede un percorso di raccordo tra il livello nazionale e quello regionale.

Con l'accordo del 26.09.2006 si adottano gli *standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico-professionali*, riferite alle 14 figure individuate sulla base di quanto di comune certificato dalle Regioni e Province Autonome in esito ai percorsi sperimentali triennali, di cui al documento tecnico allegato al presente Accordo e di questo parte integrante (Allegati 1 e 2), come primo contributo alla definizione di un repertorio delle competenze tecnico professionali, in una prospettiva di raccordo con un quadro comune nazionale di standard professionali;

Per la descrizione degli standard professionali sono stati proposti tre livelli classificatori:

- a) l'area che rappresenta l'insieme delle figure professionali;
- b) la figura che rappresenta il livello minimo nazionale di riferimento per la descrizione della professionalità (essa dovrà essere concepita, a livello nazionale, in maniera molto ampia perché si tratta di un livello minimo);
- c) il profilo costituisce la declinazione della figura, in più determinate e specifiche “fisionomie” professionali (il profilo costituisce il passo verso la realtà concreta delle specificità dei sistemi economici locali).

*Gli standard dei percorsi di istruzione e formazione superiori (IFTS)*¹⁸ sono definiti tramite un Comitato Nazionale presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca anche al fine della sperimentazione di modelli innovativi di progettazione e certificazione.

Sono stati per prima definiti gli standard delle figure di riferimento per gli IFTS (attualmente le figure sono 37 e sono contenute nell'allegato A dell'Accordo sancito in Conferenza Unificata il 1° agosto 2002), di tali figure sono state sperimentate (per l'annualità 2002/2003) le competenze di base e trasversali. Una recente Conferenza Unificata Stato-Regioni ha definito, infine, gli standard minimi delle competenze tecniche. Con la definizione di questi ultimi standard minimi nazionali si potranno riconoscere le competenze in uscita dal sistema degli IFTS su tutto il territorio nazionale.

¹⁸ In Italia l'IFTS costituisce il primo percorso integrato di istruzione superiore, perché è prevista la collaborazione tra scuola, formazione professionale, mondo delle imprese e Università. Da tali percorsi si può accedere all'università attraverso un riconoscimento dei crediti, previsti in sede di progettazione del corso IFTS.

8. ALCUNE ESPERIENZE

8.1. EDA – certificazione delle competenze

L'ordinanza Ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997 avente per oggetto "Educazione in età adulta – Istruzione e formazione" definisce, all'articolo 7, le disposizioni circa la valutazione, gli esami, il libretto, le certificazioni e stabilisce:

1. Al termine delle attività realizzate dal Centro è previsto il rilascio di una o più delle seguenti certificazioni:

- a. titolo di licenza elementare;
- b. titolo di licenza media;
- c. attestato delle attività di professionalizzazione o di riqualificazione professionale, nei casi in cui siano state attivate specifiche intese;
- d. attestato delle attività di cultura generale seguite.

2. Le prove d'esame, per coloro per i quali è previsto all'interno del patto formativo il conseguimento del titolo di licenza elementare o di licenza media, vengono predisposte al termine delle attività, anche in periodi non coincidenti con quelli dei corsi ordinari in relazione a specifici progetti finalizzati.

3. Gli esami di licenza elementare consistono in due prove scritte riguardanti l'una l'area delle competenze linguistiche, l'altra quella delle competenze logico-matematiche ed in una prova orale consistente in un colloquio. Tutte le prove hanno carattere individuale.

4. Il colloquio, che esclude qualunque separata valutazione di singole materie, è inteso ad accertare il grado di competenze acquisito da ciascun candidato.

5. Gli esami di licenza media consistono in due prove scritte individuali, di cui una in italiano mirata agli aspetti culturali e più specificatamente di carattere sociale, storico, ambientale, l'altra mirata a quelli più specificatamente di carattere matematico-scientifico operativo.

6. La prova orale individuale consisterà in un colloquio a carattere interdisciplinare che, partendo dalla discussione degli elaborati delle prove scritte e tenuto conto del percorso definito e svolto in base al patto formativo, pervenga ad un accertamento e ad una valutazione delle capacità di espressione, di giudizio e di sistemazione culturale acquisite dall'allievo e della consapevolezza dei fondamentali valori etici e civili.

7. Le commissioni d'esame di licenza elementare sono formate dai docenti indicati nel patto formativo e da due docenti di scuola elementare, designati dal coordinatore e scelti preferibilmente tra docenti che abbiano particolare esperienza nel settore della promozione culturale degli adulti.

8. Della commissione d'esame di licenza media fanno parte i docenti individuati nel patto formativo, come indicato all'art. 6. I Presidenti saranno nominati con le modalità previste dalla normativa vigente, preferibilmente fra coloro che abbiano esperienza nella promozione culturale degli adulti.

9. Alle commissioni di esame possono essere aggregati esperti per la valutazione delle competenze sulla lingua d'origine, relativamente ai candidati la cui lingua madre non sia l'italiano.

10. In sede di valutazione di ammissione agli esami di licenza elementare o di licenza media i docenti responsabili valuteranno la coerenza del percorso svolto in relazione a quanto indicato nel patto formativo.

11. Per ogni adulto rientrato in formazione, è istituito un libretto personale in cui, oltre ai crediti riconosciuti in ingresso, sono indicate le attività effettivamente svolte con l'annotazione della durata oraria e dell'area culturale e professionale relativa e l'annotazione sintetica delle competenze raggiunte, i titoli o gli attestati acquisiti.

12. Gli elementi contenuti nel libretto personale assumono valore di crediti formativi individuali e pertanto sono concordati con i soggetti che, per effetto di intese e convenzioni, hanno partecipato alla realizzazione delle attività previste nel patto formativo del singolo.

13. Le modalità di certificazione per il rilascio di attestazioni inerenti alla prima formazione professionale sono previste dalle intese con i soggetti pubblici e privati che concorrono alla realizzazione delle attività, secondo le indicazioni e gli orientamenti al riguardo formulate dal Comitato Provinciale.

14. Per i frequentanti che non abbiano conseguito il titolo di studio e/o l'attestato professionale e culturale previsti nel patto formativo, gli eventuali crediti acquisiti sono indicati nel libretto personale. Il coordinatore del Centro rilascia agli interessati una dichiarazione di frequenza.

La Direttiva n. 22 del 6 febbraio 2001, all'articolo 3 comma 3, mira a "promuovere la personalizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti degli adulti attraverso l'organizzazione modulare dei percorsi ed il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze comunque acquisite, con l'attestazione e la certificazione dei relativi esiti, anche, in termini di crediti, secondo criteri di trasparenza".

All'articolo 4, comma 2, definisce che i percorsi integrati di istruzione e formazione "sono finalizzati al conseguimento di:

- un titolo di studio con la contemporanea certificazione di crediti spendibili nella formazione professionale;
- una qualifica professionale e la certificazione di crediti spendibili nell'ordinamento scolastico, nel rispetto delle specifiche competenze delle Regioni e degli Enti locali;
- la certificazione di crediti spendibili per la prosecuzione degli studi e per il conseguimento di una qualifica professionale".

Nell'articolo 11, comma 2, si stabilisce che, "In attesa dell'attuazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali previsto dall'accordo sancito dalla Conferenza Unificata il 18 febbraio 2000, le attestazioni relative ai percorsi di cui all'articolo 3, comma 1, lettere d),e),f) ed i crediti spendibili sono certificati secondo il modello contenuto nell'allegato "B" che fa parte integrante della presente direttiva".

Allegato B

Nota Tecnica

Certificato Personale – Dispositivo di certificazione e documentazione dei percorsi di educazione permanente degli adulti.

Il Certificato personale di seguito allegato si compone di due sezioni.

1. la prima sezione contiene i dati anagrafici del titolare, il percorso di istruzione in cui il progetto individuale è inserito, il percorso individuale (moduli, unità formative, etc.), i crediti maturati.
2. la seconda sezione, è composta da più "Schede di attestazione e documentazione" del progetto individuale, da allegare al certificato. In particolare:
 - la "Scheda di documentazione di riconoscimento dei crediti in ingresso (accreditamento)";

- le “Schede di attestazione e documentazione” relative ai percorsi d’istruzione e formazione svolti presso i diversi sistemi (Centri territoriali per l’Educazione Permanente degli Adulti, in strutture di formazione professionale regionale o del privato sociale);

Il Certificato personale di seguito allegato è corredato da note esplicative che hanno l’obiettivo di chiarire il significato dei diversi indicatori, e di facilitare la compilazione da parte delle sedi educative e formative.

Logo Ministero Pubblica Istruzione

Centro Territoriale per l’Educazione permanente degli Adulti

Sede _____

CERTIFICATO PERSONALE

RILASCIATO A

Nome e cognome _____

Nat _____ **a** _____ **il** _____

Luogo e data del rilascio _____

Firma

(Timbro)

Scheda di documentazione relativa all'accREDITAMENTO in ingresso

Crediti in uscita _____

Centro Territoriale Permanente per l'Educazione degli adulti
Nome _____ *Sede* _____

Credito riconosciuto in ingresso

Ambito di acquisizione del credito

Livello di istruzione di riferimento

Note integrative

Luogo e data del rilascio _____ **Firma** _____

Scheda di attestazione del Centro Territoriale

Centro Territoriale Permanente per l'Educazione degli adulti

Nome _____ Sede _____

Percorso formativo

	Moduli	Durata in ore	Contenuti	Contesto di apprendimento
1	_____	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____	_____

Competenze

1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____

Modalità di valutazione

Note integrative

Altre informazioni

Luogo e data del rilascio

Firma

(Timbro)

Scheda di attestazione delle strutture FP regionali o del Privato Sociale

Logo dell'Amministrazione competente che rilascia attestazione			
Struttura formativa			
Nome _____		Sede _____	
Percorso formativo			
Moduli	Durata in ore	Contenuti	Contesto di apprendimento
1	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____
Competenze			
1) _____	2) _____	3) _____	4) _____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
Modalità di valutazione			

Note integrative			

Altre informazioni			

Luogo e data del rilascio		Firma	
_____		_____	
		(Timbro)	

8.2. La gestione dei passaggi nei percorsi di istruzione e formazione professionale

Come abbiamo visto, i percorsi sperimentali sono l'ambito su cui si concentra una gran quantità di norme e regolamenti in tema di certificazione e di crediti formativi.

Presentiamo il caso della *Regione Piemonte*, in tema di: "Linee guida per la progettazione e la gestione assistita dei passaggi tra i sistemi ed i percorsi formativi attraverso i laboratori per il recupero e il sostegno degli apprendimenti (LaRSA)".

1. Premessa

Le seguenti linee guida sono elaborate in accordo tra l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, la Regione Piemonte, le Province piemontesi e in coerenza con quanto affermato nella Legge 53/2003, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", che all'art. 2 comma i) recita: "è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h)".

La possibilità di cambiare indirizzo formativo diviene elemento di garanzia per esercitare "il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età", per cui è indispensabile individuare forme di percorribilità all'interno di un sistema formativo e tra i sistemi formativi per rendere flessibile la scelta, per continuare il percorso a livelli superiori, per consentire e favorire il successo formativo, valorizzando ogni tipo di apprendimento.

Il passaggio è l'esito di una volontà dell'allievo e della relativa famiglia: esso prevede sempre un processo di riorientamento – che il soggetto compie modificando una scelta iniziale – una funzione di "accompagnamento" nel momento del passaggio, una certificazione e un riconoscimento dei crediti formativi.

All'interno del processo di riorientamento lo studente e la famiglia devono essere sostenuti dall'istituzione scolastica, dall'agenzia formativa ed eventualmente dall'orientatore del centro per l'impiego.

Nel momento in cui si manifesta la volontà di effettuare un passaggio, non si può e non si deve considerare l'operazione come un mero adempimento burocratico/amministrativo. È necessario che le Istituzioni scolastiche e formative coinvolte mettano in atto una serie di interventi per assicurare il successo dell'operazione. La funzione di accompagnamento deve essere espletata congiuntamente dalle due istituzioni interessate. In particolare l'istituzione che viene "abbandonata" non può limitarsi ad esperire le funzioni amministrative (certificazione delle competenze, crediti, ecc..), ma deve prendere contatti diretti con l'istituzione "ricevente", co-progettare il passaggio e assicurare l'eventuale intervento di sostegno.

A tal fine è necessario vengano costituiti appositi gruppi di lavoro composti da docenti/formatori delle istituzioni interessate.

Il processo del passaggio richiede, da parte del gruppo di lavoro misto di docenti/formatori dell'istituzione di provenienza e di destinazione, – con riferimento ai nuclei essenziali di conoscenze, abilità e competenze individuati dal tavolo regionale di progettazione per i passaggi tra i sistemi – le seguenti operazioni:

- Analisi comparata tra le conoscenze, abilità, competenze acquisite nel percorso di provenienza e il percorso di destinazione.
- Individuazione del differenziale di conoscenze, abilità, competenze che necessitano per giungere al livello desiderato.
- Coprogettazione e attivazione di un Laboratorio di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti, (LaRSA) con l'individuazione dei docenti, l'organizzazione temporale e oraria.
- Svolgimento del percorso con la verifica e la certificazione delle conoscenze, abilità, competenze acquisite.
- Passaggio al nuovo indirizzo formativo.
- Stipula di un nuovo patto formativo con l'allievo e la sua famiglia.

2. Definizione dei laboratori per il recupero e il sostegno degli apprendimenti (LaRSA)

2.1. Principali riferimenti normativi

- Legge 53 art. 2 comma 1, lettera i; art. 7, comma 1, lettere a) b) c)
- Accordo Conferenza unificata per la certificazione finale e intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi del 28 ottobre 2004
- Accordo quadro del 19/6/2003 tra MIUR, MLPL, Regioni, Province, Comuni e Comunità montane per la realizzazione di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale
- Accordo territoriale del 22/10/2003 tra Regione Piemonte – Direzione formazione Professionale – lavoro e Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte
- Direttiva regionale relativa alle attività formative e sperimentali afferenti il diritto dovere di istruzione e formazione professionale 2004-2007 – DGR 55-11901 del 2 marzo 2004
- D.M. 86 del 3/12/2004 “Modelli di certificazione”
- O.M. 87 del 3/12/2004 “Norme concernenti il passaggio dal sistema della formazione professionale e dell'apprendistato al sistema dell'istruzione ai sensi dell'art. 68 L. 144/99”.

2.2. Finalità

- Rendere possibile il passaggio di un giovane da un percorso formativo ad un altro, sostenendolo nell'acquisizione di quelle conoscenze/abilità/competenze non previste nel percorso formativo di provenienza, ma necessarie per il proseguimento in un diverso canale formativo.
- Rendere possibile il proseguimento degli studi in un percorso formativo diverso da quello inizialmente intrapreso.

2.3. Destinatari

I giovani che, essendo iscritti ad un percorso in un centro di formazione professionale o in un istituto scolastico, desiderino proseguire la propria attività di formazione in un percorso formativo diverso da quello al momento frequentato.

2.4. Attivazione

Attivato su richiesta dell'Istituto scolastico e/o agenzie formative accreditati, in accordo tra loro.

2.5. Periodo di attuazione

Il Laboratorio di Recupero e sviluppo degli Apprendimenti (LaRSA) deve essere attuato in un periodo favorevole al successo del nuovo inserimento; i tempi di attuazione terranno conto

dei diversi fattori utili a questo scopo, pertanto differiranno a seconda delle singole progettazioni dei percorsi, in quanto il LaRSA può configurarsi come periodo di sostegno all'acquisizione delle conoscenze/abilità/competenze indispensabili per il nuovo percorso, da attuarsi anche in parallelo.

In caso di abbandono scolastico e formativo si utilizzeranno gli accompagnamenti individuali e la responsabilità è dell'organismo che attua l'inserimento, avvalendosi anche dei servizi dei centri per l'impiego.

2.6. Attività preliminari

Analisi preliminare delle motivazioni al passaggio con eventuale attività di orientamento/riorientamento e con accertamento della motivazione, avvalendosi anche del centro per l'impiego.

Indicazione esplicita della scelta dello studente e della famiglia (se minorenni) per attivare il LaRSA, con compilazione della richiesta di passaggio.

Confronto fra le due istituzioni formative per

- Certificare e riconoscere crediti in uscita ed in ingresso (tramite bilancio delle risorse personali, analisi dei certificati, accertamento di conoscenze, abilità, competenze) con riferimento ai "nuclei essenziali dei piani di studio" (art. 7, comma 1, lettera a) L. 53/2003.
- Definire e coprogettare congiuntamente le acquisizioni necessarie (conoscenze, abilità, competenze) che saranno oggetto del LaRSA.

2.7. Definizione del progetto

La coprogettazione deve:

- Assicurare il recupero e lo sviluppo delle abilità, conoscenze, competenze necessarie e sufficienti per la prosecuzione con successo nel nuovo percorso formativo.
- Definire gli obiettivi formativi, le attività, i tempi, il luogo di attuazione.
- Individuare le risorse necessarie (umane e strumentali), le metodologie formative, di accompagnamento e di verifica/valutazione.
- Prevedere l'eventuale curvatura interna del percorso.

La complessità dei LaRSA dipenderà dal grado di maggiore o minore affinità dei percorsi e dall'anno in cui si realizza il passaggio.

2.8. Modalità di attuazione

Affiancamento individuale o a piccoli gruppi, da svolgersi preferibilmente nella nuova realtà di istruzione o formazione precedentemente al passaggio (come previsto dalla direttiva regionale al punto 6) nella nuova realtà di istruzione o formazione.

Scheda 1

DOMANDA DI PASSAGGIO

Al Dirigente scolastico dell'Istituto/Al Direttore del CFP

Al Direttore del CFP/Al Dirigente scolastico dell'Istituto

I sottoscritt _____, genitore dell'alunna/o
iscritta/o alla classe _____ sez. ___ indirizzo _____
iscritta/o al corso _____

TENUTO CONTO

Degli interessi dimostrati dallo studente

Di (altro): _____

CHIEDE

Il passaggio ad altro indirizzo esterno

(Denominazione del CFP/Istituzione scolastica _____)

(Settore/Classe scelto/a _____)

DICHIARA

di essere disponibile a concordare azioni che facilitino il passaggio e di essere consapevole che esso potrà comportare orari e sedi diversi da quelli attuali.

Data _____

Firma del genitore (o di chi ne fa le veci)

Firma dell'interessata/o

Scheda 2	CONFRONTO REQUISITI RICHIESTI E POSSEDUTI
-----------------	--

Competenze di base

Are formative	Unità di apprendimento (ove esistenti)	Requisiti richiesti (dal soggetto ricevente)	Requisiti posseduti Competenze acquisite Attività svolte (certificati/attestati da chi invia)	Strumenti di verifica
Linguaggi				
Tecnologica				
Scientifica				
Storico-socio-economica				
Altro (specificare)				

Competenze tecnico professionali e trasversali

Area/Settore formativo	Unità di apprendimento (ove esistenti)	Requisiti richiesti (dal soggetto ricevente)	Requisiti posseduti Competenze acquisite Attività svolte (certificati/attestati da chi invia)	Strumenti di verifica
Competenze professionali comuni				
Competenze professionali specifiche				
Stage				
Capacità personali				
Altro (specificare)				

Crediti riconosciuti	Sono i crediti riconosciuti dalla scuola/CFP che accoglie e dovranno essere suddivisi per aree formative e unità formative/di apprendimento
Necessità di intervento formativo tramite LARSA	
Indicazioni metodologiche	
Altre indicazioni (tempi, luoghi...)	

Data _____

Referenti

Scheda 3	CONVENZIONE TRA ORGANISMI
-----------------	----------------------------------

Al Dirigente scolastico dell'Istituto/Al Direttore del CFP

Al Referente del Servizio Orientamento

OGGETTO: progetto passaggio

tra il CFP/Istituto_____ (di destinazione) e l'Istituto/CFP_____ (di provenienza)

In relazione alla richiesta in oggetto e in ottemperanza alla normativa in vigore

SI PROPONE

per lo studente_____ il passaggio per accedere nell'anno_____

al corso_____ settore_____ anno_____

alla classe_____ sez.____ indirizzo_____

Si dispone di organizzare il seguente LABORATORIO di recupero e sviluppo degli apprendimenti

AREA FORMATIVA	OBIETTIVI FORMATIVI	ATTIVITÀ da svolgere per acquisire l'obiettivo formativo
Linguaggi		
Socio-storico-economica		
Scientifica		
Tecnologica		
Professionale		
Altro		

Per la realizzazione di tale laboratorio si dispone quanto segue:

Tempi	
Luogo di attuazione	
Formatori/Docenti	
Metodologia formative e di accompagnamento	
Metodologie di verifica/valutazione	
Sospensione (anche parziale) dell'attività	

Modelli per il riconoscimento dei crediti

Per l'attestazione dei crediti in ingresso si utilizzerà la modulistica proposta dall'accordo in Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004 riguardante la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti.

In particolare si userà l'allegato C per il riconoscimento dei crediti in ingresso al percorso di Formazione Professionale e i modelli A e B per il riconoscimento dei crediti per il passaggio ai corsi di istruzione secondaria superiore.

9. QUESTIONI METODOLOGICHE

9.1. Non procedura amministrativa, ma azione sociale

La ricognizione che abbiamo svolto ai vari livelli, europeo e nazionale, ci ha consentito di mettere a fuoco taluni aspetti relativi alla metodologia della certificazione e del riconoscimento dei crediti formativi che esponiamo di seguito.

Innanzitutto va detto che l'azione certificativa non può essere concepita come una mera compilazione di schede a carattere amministrativo, ma rappresenta un'opera complessa di natura autenticamente sociale, tesa a soddisfare i seguenti criteri:

- a) la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi – in forma narrativa e non quindi in modo stereotipato – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze descritte,
- b) l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto tramite l'indicazione delle evidenze che consentano di contestualizzarle entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori,
- c) la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Circa il *modello di certificazione*, si prevedono normalmente due fattispecie:

- a) la certificazione è *legale* quando si riferisce al titolo di studio posseduto e indica il rapporto tra il possesso di tale titolo e l'effettiva padronanza delle acquisizioni che vi sono implicate. In tal modo l'atto certificativo risulta un'aggiunta – una sorta di appendice – rispetto alle prassi valutative ed amministrative proprie dei titoli di studio;
- b) la certificazione è *sociale* quando il certificato cui ci si riferisce rappresenta una documentazione composita che consente di rendere trasparente – quindi leggibile entro categorie comprensibili – la dotazione della persona di capacità, saperi, abilità e competenze, in riferimento alle esperienze entro cui queste si sono formate.

Nel caso italiano, la funzione certificativa risulta variamente citata nelle leggi relative al sistema educativo ed al mercato del lavoro, anche se il sistema difetta di una vera e propria *istituzione* di tale funzione, con l'indicazione degli organismi e delle figure professionali cui è fatta carico e delle metodologie e con la precisazione del valore di tali certificati per la persona che li possiede come pure degli impegni per i vari organismi una volta questa esibisca documenti attestanti la sua preparazione.

Infatti, l'oggetto della certificazione non va visto solo in chiave dichiarativa, ma anche valutativa. In questo secondo significato, esso rappresenta un *credito formativo*, ovvero l'attribuzione alla specifica acquisizione certificata di un *valore esigibile* presso un organismo formativo, in vista del raggiungimento di uno specifico titolo. Essa quindi presenta un valore di accessibilità oltre che di risparmio del

tempo previsto per coloro che non possiedono le acquisizioni dimostrate nel certificato.

Il *peso reale* (in termini di accesso alle azioni formative e di risparmio di tempo) di tale valore viene attribuito da parte dell'organismo ricevente, se questo riconosce la certificazione emessa da quella inviante ed attribuisce a questa certificazione un valore in ordine ad un quadro metodologico e descrittivo dei fenomeni oggetto dell'atto certificativo.

Di conseguenza, il semplice rilascio di un documento certificativo da parte di un qualsiasi organismo non rappresenta di per sé un credito; affinché sia tale, occorre che vi sia una legittimità normativa ed un'intesa effettiva fra gli organismi coinvolti nel processo di riconoscimento.

La legittimità normativa è data dalla presenza di un quadro giuridico che consente la valorizzazione delle certificazioni, e che quindi indica con chiarezza il contesto, l'approccio metodologico, gli attori collettivi e individuali coinvolti, le forme di tutela dei diritti dei cittadini in questo ambito (diritto a vedere riconosciuti i propri apprendimenti comunque acquisiti) e gli strumenti di sanzione per gli organismi che non si comportano conseguentemente.

L'intesa tra gli organismi di un contesto (territorio, rete formativa, polo...) risulta comunque necessaria, ed indica le condizioni operative entro le quali si definiscono le acquisizioni oggetto di certificazione ed il livello della loro spendibilità sotto forma di credito formativo in riferimento alle diverse opportunità il cui accesso tale possesso rende possibile. Ciò significa che l'atto della certificazione non rappresenta l'esito di un processo automatico, ma richiede un lavoro di confronto, di intesa, di cooperazione. Si tratta infatti di una pratica che mira alla personalizzazione dei servizi educativi e del lavoro, e che quindi richiede una vera e propria cultura del servizio a favore del cittadino il quale è posto in condizione di mettere in gioco le sue effettive potenzialità entro sistemi accessibili, trasparenti, valorizzanti.

Di conseguenza, la metodologia di riconoscimento e certificazione delle competenze che si propone non è solo una procedura, ma comprende una prospettiva di animazione della comunità professionale dei docenti, finalizzata a consolidare una metodologia di gestione dei processi di apprendimento, di valutazione e riconoscimento delle acquisizioni e dei crediti, tale da favorire il successo formativo degli studenti, l'intesa con i referenti economico-sociali ed istituzionali, la valorizzazione della professionalità docente, la creazione di condizioni organizzative e di sistema favorevoli all'innovazione metodologica e didattica.

9.2. Strumenti per la certificazione ed il riconoscimento dei crediti

Cinque sono gli strumenti necessari:

- 1) la mappa delle figure professionali
- 2) l'elenco delle competenze chiave della famiglia professionale e di ogni specifica figura

- 3) le rubriche di valutazione e validazione delle competenze
- 4) le unità di apprendimento strategiche
- 5) il certificato delle competenze.

La *mappa delle figure professionali* fa riferimento alla nozione di ruolo professionale, ed in particolare alla collocazione organizzativa ed ai compiti che caratterizzano tale ruolo, così da costituire riferimento 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.

Esistono tre grandi scuole di pensiero circa il modo in cui elaborare il profilo professionale:

- la scuola *granulare* che pone al centro dell'analisi le attività lavorative sotto forma di mansioni. Tale visione ha le sue origini nel modello di organizzazione scientifica del lavoro di F.W. Taylor che prevede la verticalizzazione della decisione, la definizione scientifica delle mansioni, la selezione della persona più adatta, l'addestramento della stessa in modo efficiente, il controllo della produttività;
- la scuola *istituzionale* che enfatizza l'importanza dell'organizzazione al fine di delineare ruoli che corrispondano alle reali professioni aziendali; queste devono essere pensate come vere e proprie "strutture sociali" ovvero famiglie professionali identificate da figure omogenee per competenze maturate e skill effettive realizzate;
- la scuola *olistica* che mira a ricomporre le figure professionali intorno ad aree di responsabilità ed a situazioni problematiche che convergono verso il ruolo in oggetto ed enfatizzano l'apporto individuale. In questo senso, la competenza è tale quando mobilita aspetti significativi del comportamento della persona, generando in tal modo prestazioni eccellenti, accettabili o insufficienti, oltre a competenze di soglia e distintive.

Se pure la letteratura converge sulla necessità di superare rigide descrizioni di ruoli e mansioni, nel momento propositivo il ventaglio delle posizioni si apre rischiando in tal modo di cadere in uno scenario caotico e difficilmente gestibile. D'altro canto, anche coloro che mirano a ricostruire tutte le figure di lavoro a partire da una mappa globale di competenze paiono destinati ad un esito deludente, vista l'impossibilità di costruire repertori validi in generale, indipendentemente dalle condizioni di esercizio del lavoro.

In questo senso, l'unica via percorribile potrebbe essere costituita da un'intesa di massima su profili professionali essenziali, lasciando all'azione formativa specifica il compito di contestualizzare l'intervento e di validarne concretamente i risultati.

La *competenza* è intesa come una caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa è una dotazione del soggetto umano in un contesto definito, e ne realizza le potenzialità.

In una prospettiva didattica basata su compiti reali, l'esito del processo formativo è dato dalla maturazione nello studente di vere e proprie *competenze* che identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della vita sociale come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un'esperienza di crescita personale e collettiva nell'ambito delle realtà di riferimento.

La competenza non è una somma di cose, ma una qualità della persona.

Le competenze chiave della famiglia professionale e di ogni specifica figura indicano gli elementi essenziali che ne caratterizzano la professionalità, ciò in relazione all'analisi delle attese, dei processi, dei risultati e delle responsabilità che in un quadro convenzionale sono identificate come proprie e necessarie a tali aree e figure.

La *rubrica di valutazione e validazione delle competenze* costituisce uno strumento in grado di proporre un insieme ordinato di indicazioni e di ausili operativi che, condiviso dalla comunità dei formatori, è finalizzato alla descrizione in termini di competenze dei risultati attesi e/o acquisiti da un soggetto sia attraverso la frequenza ad un percorso formativo sia con altre e diverse modalità di apprendimento informale o non formale.

La metodologia di valutazione coniuga con evidenza formale l'elemento accertato (*la competenza*) al riferimento più ampio per cui assume senso indipendentemente dalle modalità (formali, informali e non formali) con cui è stata acquisita. Tutto sembra – allo stato – permettere il massimo di innovazione e flessibilità del percorso con la necessaria univocità associabile ad elementi certificativi.

Infatti la competenza non è data dalla somma delle sue componenti (conoscenze, abilità, disposizioni personali), ma richiede e si rende evidente attraverso un compito portato a termine personalmente dal soggetto che dimostra (che lo coglie come soggetto unitario, in grado di decisione e nel contempo di mobilitazione delle risorse necessarie) un livello di padronanza (qui utilizzato come sinonimo di *expertise* o perizia) comparabile con gli "standard essenziali" ed i compiti chiave della vita personale, sociale e professionale.

Con l'espressione "compiti chiave" si intendono i compiti/problema che costituiscono le sfide più rilevanti (di carattere personale, sociale e professionale) che la persona è chiamata a fronteggiare nel trasformare le proprie capacità in competenze, secondo una strategia che non può essere predefinita a priori, ma può essere

osservata e valutata e quindi descritta in rapporto agli esiti ed ai criteri di qualità intrinseci ed estrinseci al compito stesso.

Le *unità di apprendimento* consistono in strutture di base dell'azione formativa. Esse si riferiscono a precise persone, in relazione ad uno specifico contesto. Vengono elaborate coerentemente con la normativa ed i documenti preparatori – che costituiscono vincoli, criteri e proposte di riferimento, ma non certo dei programmi – a partire dalla lettura del contesto in cui l'azione si svolge ovvero i destinatari, le organizzazioni di lavoro coerenti con l'ambito culturale proprio dell'azione formativa, il territorio con le sue risorse ed i suoi vincoli.

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.

Il *certificato delle competenze* rappresenta uno strumento che consente di certificare in modo valido e unitario – per tutti gli ordini di scuola/ struttura formativa, ma anche in relazione alle imprese – il grado di padronanza dello studente in ordine alle competenze previste per percorso formativo e la figura professionale mirata, specificando le aree disciplinari coinvolte e le osservazioni eventualmente necessarie.

Le competenze vengono indicate in base al livello al quale quelle competenze sono state raggiunte scegliendo fra i tre livelli previsti:

- *basilare*: la competenza è raggiunta in forma essenziale, affrontando i compiti in modo relativamente autonomo e responsabile e denotando un livello di padronanza delle conoscenze ed abilità connesse appena accettabile;
- *adeguato*: la competenza viene raggiunta in modo soddisfacente, affrontando i compiti in modo autonomo e responsabile, con piena consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse;
- *eccellente*: la persona denota di saper affrontare i compiti relativi alla competenza in modo autonomo e responsabile, con piena consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse, fornendo inoltre un apporto personale di riflessione, proposta e iniziativa.

Si ricorda che *la competenza esiste soltanto in quanto la persona a cui si attribuisce la possiede effettivamente*. Nel caso in cui il soggetto non raggiunga livelli di padronanza superiori al livello di soglia previsto, va indicata in modo esplicitivo. Ciò è utile anche nei casi in cui occorra specificare talune note che si ritengano necessarie anche per la migliore comprensione di taluni giudizi positivi.

Il certificato consente alla scuola/struttura formativa di valutare ed inoltre di certificare da parte del singolo studente delle competenze previste, producendo una documentazione analitica dei livelli raggiunti dall'alunno per ciascuna competenza attesa.

10. BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- AJELLO A.M. (ed.), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- ALBERICI A. - SERRERI P., *Competenza e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite Editore, Roma, 2002.
- AUBRET J. - AUBRET F. - DAMIANI C., *Les bilans personnels et professionnels*, Editions EAP-INETOP, Paris 1990.
- AUTIERI E. - DI FRANCESCO G., *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- BAGNASCO A. - PISELLI F. - PIZZORNO A. - TRIGILIA C.; *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- BECK U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000.
- BOAM R. - P. SPARROW, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- BOLDIZZONI D. (ed.), *Management delle risorse umane*, Il Sole 24 ore, 2003.
- BOLDIZZONI D. - MANZOLINI L. (edd.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini & Associati, Milano, 2000.
- BORDIGNON B., *Certificazione delle competenze*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2006.
- BRESCIANI P.G., *'La' competenza o 'le' competenze*, "Professionalità", 66 (2001) pp. 5-8.
- CEPOLLARO G., (ed.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, "Nuova Secondaria", 7 (2002) pp. 13-18.
- CIOFS/FP, *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa*, Roma, 2003.
- CNOS-FAP - CIOFS-FP, *Progetto formazione professionale iniziale. Linea guida per la sperimentazione*, Roma, 2000.
- COLEMAN J., *Social capital in the creation of human capital*, "American Journal of Sociology", 94 (1988).
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, "Orientamenti Pedagogici", 2002.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco* (Rapporto Cresson), Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione. Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- DfES, *Publication of 2006 Test and Examination Results in the School and College Achievement and Attainment Tables*, London, 2006.
- FRACCAROLI F., VERGANI A., *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma, 2004.
- FREGA R., *Dalla competenza alla navigazione professionale*, "Professionalità", 62(2001) pp. 7-18.
- GALLINO L., *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET, 2000.
- GRANOVETTER M., *La forza dei legami deboli*, Liguori, Napoli, 1973.
- GRISOLIA A. - MANZOLINI L., *Dalle competenze alle professioni aziendali*, in: BOLDIZZONI D. - MANZOLINI L., *Creare valore con le risorse umane*, Guerini & Associati, Milano, 2000, pp. 25-69.

- HAMEL G. - PRAHALAD C.K., *Alla conquista del futuro*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1995.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- ISFOL, *La certificazione delle competenze: analisi comparativa internazionale dei dispositivi di certificazione di alcuni Paesi europei*, Materiali di lavoro ISFOL 2003.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation, Paris, 1994.
- LE BOTERF G., *L'ingénierie des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris, 1998.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- LODIGIANI R. - MARTINELLI M., *Dentro e oltre i post fordismi. Impresa e lavoro in mutamento tra analisi teorica e ricerca empirica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- MONASTA A., *Mestiere; progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.
- MORGAN G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- MORIN E. *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- PELLERÉY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, "Professionalità", 57(2000) 5-20.
- PICHIERRI A., *Introduzione alla sociologia dell'organizzazione*, Laterza, Bari, 2004.
- PUGLIESE S., *Valutazione e sviluppo delle competenze*, IPSOA, Milano, 2004.
- REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- ROPE F., Tanguy L. (cur.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Milano, 1993 (ed. orig. 1983).
- SCHÖN D.A., *The Crisis of professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice*, "Journal of Interprofessional Care", 6 (1992).
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 2006 (ed. orig. 1987).
- SCOTT W.R., *Le organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- SELVATICI A. - D'ANGELO M.G., *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- SPENCER L.M. - SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.
- TAYLOR F.W., 1911, *Principles of Scientific Management*, Norton, New York; tr. it. *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Athenaeum, Roma, 1920.
- TRIGILIA C., *Sociologia economica*, 2 voll., Bologna, Il Mulino, 2002.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.

Parte III

**RICERCA – AZIONE SVOLTA
PRESSO CINQUE CENTRI DEL CNOS-FAP**

Dario NICOLI

1. IMPOSTAZIONE

La presente ricerca rappresenta la prima parte di un intervento volto a delineare un approccio valutativo organico per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Tale approccio dovrebbe risultare: dall'impianto metodologico generale definito dalla linea guida di riferimento per le attività sperimentali;¹ dalla rilevazione delle prassi effettivamente in atto in cinque strutture formative differenti per collocazione geografica, dimensioni ed impostazione metodologica.

Si tratta quindi di delineare una proposta che sia l'esito di una riflessione circa le prassi effettivamente adottate, che tengono conto a loro volta delle differenti variabili in gioco (tra cui anche la cultura espressa dalla Regione) per individuare la presenza di un "modello implicito" di fondo, proprio del contesto Salesiano e la sua capacità di adattamento nei confronti delle nuove impostazioni metodologiche.

Questo primo rapporto propone gli esiti delle seguenti azioni:

- rilevazione delle pratiche di valutazione e certificazione già svolte nei contesti di validazione;
- riflessione sugli esiti della rilevazione;
- rielaborazione del documento base alla luce della rilevazione, tramite la proposta di un modello-base su cui proseguire l'attività nel secondo anno.

Nella ricerca sono stati coinvolti i seguenti CFP:

- 1) Palermo
- 2) Roma Pio XI
- 3) San Donà di Piave
- 4) Sesto San Giovanni
- 5) Torino Valdocco.

1.1. Il modello di valutazione in gioco

La questione in gioco nella presente ricerca è costituita quindi dai *modelli di valutazione*, secondo un *approccio educativo* proprio dell'Ente che pone al centro dell'azione, e come soggetto ed oggetto privilegiato della qualità di ogni processo

¹ CIOFS-FP; CNOS-FAP, *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, Istituto Salesiano Pia XI, Roma, 2004.

educativo, la persona, quindi tanto la persona dell'educando quanto quella dell'educatore, in quanto protagonisti in relazione reciproca, ed aperta agli altri soggetti che compongono la comunità educativa, entro un rapporto di apprendimento e di crescita umana.

L'impostazione indicata nella Guida nazionale pone come elemento fondamentale dell'approccio valutativo la 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). È necessario che tutto ciò divenga leggibile entro un'esperienza formativa concreta che è rappresentata dalla situazione di "soluzione del problema" di cui l'allievo è protagonista.

Tale approccio consente inoltre, in forza di tale strutturazione, di considerare egualmente fenomeni formativi sia formali, sia informali e non formali, in modo da ricostruire le acquisizioni significative della persona indistintamente dal modo e dal luogo in cui sono avvenuti.

Così impostato, il processo dovrebbe assicurare sia la varietà dei processi formativi sia la riconoscibilità delle acquisizioni, mantenendo nel contempo la necessaria caratterizzazione contestuale della competenza, condizione indispensabile perché essa sia autentica e sostanziale.

Occorre che la valutazione del possesso di *conoscenze, abilità competenze*, sia per i processi a cui appartengono (*apprendimento*) sia per la varietà dei percorsi che li generano (*insegnamento formale, induzione informale, ecc.*) sia per natura e la varietà delle prestazioni che vi si possono associare, consenta un approccio fenomenologico: descrittivo (di ciò che certifica) e dimostrativo (dei fattori che giustificano il riconoscimento del credito), elementi che non possono essere garantiti da giudizi sintetici (si/no, voto) attribuiti a componenti disciplinari o interdisciplinari (saperi, abilità) o ad espressioni che ne impoveriscano e rendano irricognoscibile la complessità.

Occorre garantire il valore dichiarativo delle aspettative rispetto ad una qualsiasi prestazione, nonché la selezione preventiva delle condizioni e degli strumenti di accertamento e di misura.

Le acquisizioni da accertare sono distinte secondo i seguenti tre assi di osservazione:

- 1) le *competenze*, che esplicitano le padronanze² delle persone – in termini di messa in atto delle risorse possedute – nel portare a termine in modo adeguato ed in contesti definiti compiti unitari, sensati, compiuti e dotati di valore sociale;
- 2) le *conoscenze e le abilità* che costituiscono le risorse culturali attivate dalle stesse persone nell'affrontare e portare a soluzione i compiti sopra indicati ed acquisite in varie modalità durante le azioni formative;

² Da intendersi nel senso di "expertise" o "perizia".

- 3) i *fattori* quali atteggiamenti, comportamenti, creatività, esecutività, passività, sicurezza, determinazione ecc., che costituiscono le capacità personali che concorrono nel portare a termine il compito-problema posto.

Occorre pertanto disporre di strumenti che consentano *condizioni formali e criteri di rappresentazione* dotati di una valenza comunicativa uniformemente interpretabile.

Per realizzare tale sistema, è richiesto ad ogni équipe di operatori che sviluppino un processo di accertamento e di certificazione, uno sforzo teso ad identificare le competenze della persona – riferite necessariamente ad un percorso personalizzato e contestuale dell’allievo, descritto sotto forma di azione tesa a fronteggiare e risolvere un problema avente rilevanza (personale, sociale, professionale) che nel caso di percorso formativo a carattere formale risulta strutturato per UA – attraverso un’operazione complessa che consenta di procedere:

- alla *identificazione della competenza* entro le specifiche fonti di riferimento generale (*PECUP, LEP, Indicazioni e Repertorio*);
- alla *individuazione dei descrittori in rapporto ai quali viene accertata la competenza* in riferimento alle conoscenze, alle abilità ed ai fattori personali attivati nel portare a termine il compito-problema;
- alla definizione del *grado della competenza* entro una serie nota di livelli che consentano di specificare la padronanza con cui è agita dalla persona.

La scelta metodologica – centrata sulla relazione di affinità e non di meccanica coincidenza tra gli elementi in gioco – coniuga con evidenza formale l’elemento accertato (*la competenza*) al riferimento più ampio per cui assume senso indipendentemente dalle modalità (formali, informali e non formali) con cui è stata acquisita. Tutto sembra – allo stato – permettere il massimo di innovazione e flessibilità del percorso con la necessaria univocità associabile ad elementi certificativi.

Infatti la competenza non è data dalla somma delle sue componenti (conoscenze, abilità, disposizioni personali), ma richiede e si rende evidente attraverso un compito portato a termine personalmente dal soggetto che dimostra (che lo coglie come soggetto unitario, in grado di decisione e nel contempo di mobilitazione delle risorse necessarie) un livello di padronanza (qui utilizzato come sinonimo di *expertise* o perizia) comparabile con gli “standard essenziali”³ ed i compiti chiave della vita personale, sociale e professionale.

Con l’espressione “compiti chiave” si intendono i compiti/problema che costituiscono le sfide più rilevanti (di carattere personale, sociale e professionale) che la persona è chiamata a fronteggiare nel trasformare le proprie capacità in competenze, secondo una strategia che non può essere predefinita a priori, ma può essere

³ Si preferisce tale espressione a quella usuale di “minimi” che appare statica e riduttiva, oltre che destinata fatalmente alla decadenza (il “minimo del minimo”).

osservata valutata e quindi descritta in rapporto agli esiti ed ai criteri di qualità intrinseci ed estrinseci al compito stesso.

1.2. La certificazione

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 punta 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.

In quanto tale, l'azione di certificazione non può essere concepita come una mera compilazione, ma rappresenta un'azione complessa, tale da richiedere la soddisfazione di diversi criteri, tra cui:

- la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi – in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze;
- l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori;
- la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Il *credito formativo* 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 forma-

zione impartita allo studente 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 adeguati 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 dello studente. 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.

1.3. Le questioni oggetto della ricerca

La ricerca si propone quindi di rilevare il grado e la modalità di applicazione del modello valutativo proposto entro la guida nazionale, tenuto conto delle variabili territoriali, culturali, e collocato entro la tradizione pedagogica propria delle opere educative Salesiane.

Si tratta di cogliere in che modo interagiscono questi fattori, tenuto conto anche del fatto che il modello formativo iscritto nelle sperimentazioni propone alcuni significativi cambiamenti circa l'attività formativa, che risulta centrata su un modello di apprendimento performativo, assimilabile per certi aspetti alla "valutazione autentica", pur se integrato con un approccio che pone in evidenza le conoscenze ed i comportamenti (condotta).

Inoltre, il processo regolativo del sistema è in fase di evoluzione, specie per ciò che riguarda gli standard di base, trasversali e professionali, le procedure di accreditamento, le modalità di monitoraggio e verifica esterna delle attività, tutti aspetti che hanno ricadute rilevanti nella concreta gestione dei processi formativi e nella loro valutazione.

Tenuto conto di tutto ciò, si possono raggruppare le questioni oggetto della ricerca nelle seguenti categorie, su cui è stato elaborato il questionario (in allegato):

Questioni	Specificazione
<i>Esiti attesi e loro valore</i>	Gli esiti sono da identificare prioritariamente sotto forma di competenze essenziali, riferite ad una specifica figura o ad un processo professionale. È possibile che taluni interventi si riferiscano a competenze che non esauriscono il repertorio professionale di una figura. Va inoltre indicato – se esistente – il valore delle acquisizioni come spendibilità effettiva sia nel mercato del lavoro provinciale sia nel sistema formativo sotto forma di crediti riconosciuti.
<i>Metodologie formative</i>	Si chiede di riflettere con gli interlocutori del soggetto proponente su quale sia l'approccio progettuale prevalente: <i>se per contenuti</i> (ovvero tramite una strutturazione per discipline e programmi), <i>per abilità</i> (approccio che prevede la prevalenza del laboratorio tecnico-pratico), oppure <i>per competenze</i> correttamente intese ovvero come pratica pedagogica attiva che privilegia attività laboratoriali specie interdisciplinari basate su compiti reali e/o simulati. Si chiede di specificare le modalità di personalizzazione indicando le tecniche formative utilizzate (Bilancio delle risorse e delle competenze personali, Piano formativo personalizzato, Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti – LARSA – all'inizio e lungo il percorso, affiancamento individuale, autoformazione assistita, altro).
<i>Valutazione</i>	Rilevazioni circa gli apprendimenti degli allievi (valutazione basata su conoscenze, abilità, competenze, altro). Rilevazioni circa il processo formativo (gradimento, feed-back rilevato dai docenti lungo l'attività didattica, altro). 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). Esiti di apprendimento dei destinatari in rapporto agli obiettivi attesi. Concezione della valutazione che si è adottata nelle proprie attività formative. Necessità o problematiche o opportunità che hanno stimolato ad elaborare questa concezione e come siete giunti all'attuale livello di competenza in tema di valutazione. Metodologie e strumenti, da parte di chi, quando, con cui vengono gestiti i dati che emergono dalle valutazioni. Modalità di valorizzazione degli esiti della valutazione degli apprendimenti. Quale rapporto esiste con il sistema qualità dell'organismo formativo. Indicatori più rilevanti e significativi di una buona metodologia di valutazione.
<i>Certificazione</i>	Si intende rilevare se, oltre al documento amministrativo (<i>attestato di frequenza</i>), esiste un impegno dell'Ente a rilasciare un <i>certificato di competenze personali</i> e se infine queste informazioni vadano a costituire un <i>libretto formativo della persona</i> così come indicato dalla normativa attuale.
<i>Problemi, soluzioni</i>	Quale tipo di influenza proviene dalla Regione/Provincia nel processo di valutazione. Difficoltà incontrate che hanno condizionato, condizionano o condizioneranno il processo di valutazione. Indicare le soluzioni adottate e gli esiti perseguiti. Soluzioni adottate, esiti perseguiti. Principali punti di forza rilevati. Principali punti di problematicità rilevati. Prassi valutative positive e loro proponibilità.

- La crescente importanza del momento valutativo è confermata di anno in anno dai rapporti circa le attività di monitoraggio e di accompagnamento che su questo punto segnalano le maggiori difficoltà metodologiche. Si chiede di distinguere tra:
- le rilevazioni circa gli *apprendimenti* che, riprendendo gli stili di progettazione, si basano essenzialmente su conoscenze (che utilizzano testi, interrogazioni e compiti scritti), su abilità (che utilizzano le prove operative con strumenti di misurazione ad hoc) oppure su competenze (che enfatizzano i compiti reali specie interdisciplinari);
 - le rilevazioni riferite al *processo formativo* che si concentrano sullo strumento più diffuso – il test di gradimento presso i destinatari – che risulta peraltro incongruo rispetto ad una finalità eterovalutativa, oltre al feed-back normale che

i docenti rilevano (o per meglio dire “sentono”) nello svolgimento delle loro attività, modalità che non garantisce alcunché circa la razionalità e la sistematicità, per non parlare dell’obiettività della valutazione.

Occorre quindi riflettere su eventuali discordanze tra stile di progettazione e stile di valutazione, situazione non certo rara visti gli esiti dei monitoraggi precedenti.

A tale proposito, in tema di valutazione degli apprendimenti vanno rintracciate le relazioni di coerenza tra “oggetti” della valutazione e metodologie adottate, come si intende evidenziare nella seguente tabella che vorrebbe indicare una relazione ordinata tra oggetti, metodologie ed enfasi dell’approccio valutativo:

	Oggetti della valutazione	Metodologie di valutazione	Enfasi
1	Conoscenze	- <i>Test</i> - <i>Questionari</i>	La valutazione mira a rilevare ciò che l’allievo sa (sapere inerte)
2	Abilità	- <i>Esercizi</i>	La valutazione mira a rilevare ciò che l’allievo sa fare (abilità mentale – come nel calcolo – o pratica – come nel disegno –)
3	Capacità	- <i>Osservazione</i> - <i>Colloqui</i>	La valutazione mira a rilevare i tratti della personalità dell’allievo (come agisce o reagisce)
4	Competenze	- <i>Prodotti reali ed adeguati</i> (scheda, tesina, relazione stage, dossier, project work, cd rom, presentazione Power Point...) - <i>Capolavori</i> - <i>Simulazioni</i> - <i>Eventi</i>	La valutazione mira a rilevare in che modo l’allievo sa mobilitare le sue risorse a fronte di un compito-problema (padronanza)

2. ANALISI DEI CASI DI STUDIO

Di seguito presentiamo le esperienze dei 5 Centri oggetto di questo studio.

Si tratta dei CFP CNOS-FAP di: Palermo, Roma Pio XI, San Donà di Piave (VE), Sesto San Giovanni (MI), Torino Valdocco.

2.1. Palermo

2.1.1. Azione formativa

L’azione formativa cui si rivolge lo studio della metodologia di valutazione è la seguente:

Titolo: YOUTHSTART CNOS
Settore: ELETTRICO E ELETTRONICO
Figura professionale: INSTALLATORE/MANUTENTORE IMPIANTI CIVILI E INDUSTRIALI
Durata: 3 anni
Articolazione: 1050 ore per anno

2.1.2. *Esiti attesi e loro valore*

L'Installatore manutentore di Impianti civili e industriali è una figura professionale in grado di svolgere in modo autonomo una varietà di compiti:

- lettura e interpretazione di schemi elettrici: topografici, funzionali, di principio e di montaggio;
- conoscenza dell'elettrotecnica di base;
- dimensionamento tramite tabelle delle condutture elettriche;
- scelta e verifica della funzionalità dei dispositivi di comando, di protezione e dei componenti elettrici;
- uso corretto della terminologia tecnica;
- collaborazione nella verifica degli impianti elettrici;
- esecuzione dell'installazione degli impianti elettrici e di segnale;
- esecuzione degli impianti citofonici e videocitofonici;
- esecuzione delle verifiche, della ricerca di eventuali anomalie e loro riparazione, della manutenzione di impianti elettrici;
- misura tramite multimetro dei parametri elettrici caratteristici: resistenza, tensione, corrente;
- cablaggio e messa in opera dei centralini di distribuzione;
- conoscenza della struttura, del principio di funzionamento del M.A.T. e del trasformatore;
- cablaggio e messa in opera di quadri elettrici di comando per avviamento/inversione M.A.T.;
- conoscenza dei componenti elettronici (resistenze, condensatori, diodi);
- realizzazione dei circuiti elettronici fondamentali: alimentatore semplice e stabilizzato;
- uso del PLC per la realizzazione di semplici automatismi di comando e di movimentazione;
- realizzazione di semplici preventivi di impianti elettrici.

Eventuale ambito di spendibilità sul mercato del lavoro locale di tali acquisizioni: inserimento presso aziende del territorio e/o avvio di attività autonome nel settore dell'impiantistica elettrica nelle abitazioni, nelle attività commerciali, negli ambienti industriali, ecc.; nel settore dell'installazione/manutenzione di impianti per la gestione ed il controllo degli accessi: apricancelli, TV, automatismi in genere; nel settore della gestione intelligente della sicurezza degli edifici (antintrusione, risparmio energetico, rilevazione incendi); nel settore dell'installazione di reti informatiche e telefoniche; nel settore della ricezione e distribuzione commerciale degli articoli elettrici.

Spendibilità eventuale delle acquisizioni in termini di crediti formativi: possibilità di inserimento presso istituti scolastici secondari per il conseguimento del diploma di maturità.

2.1.3. Destinatari

La provenienza dei giovani è generalmente dall'interno del territorio provinciale, in possesso del diploma di scuola media inferiore, sufficientemente motivato e omogeneo.

2.1.4. Risorse

Le risorse umane attive nel corso sono le seguenti:

Risorse umane	Attività	Ore/anno
A. Direzione	Programmazione e organizzazione delle attività del centro.	Durata del corso
B. Coordinamento e progettazione	Sovrintende all'andamento del settore di competenza, per quanto riguarda le attività dei formatori, funzionamento delle strutture e attrezzature, ed esigenze degli allievi.	Durata del corso
C. Tutorship	Media tra allievi e docenti durante la normale attività formativa e tra allievi e aziende durante le attività di stage, che organizza e pianifica.	Durata del corso
D. Formatori	Programmano e pianificano la propria attività di erogazione del servizio; partecipano a tutte le attività collegiali; si interessano alle problematiche legate agli allievi, di carattere didattico, sociale e personale.	Durata del corso
E. Orientatori	Mediante lo Sportello Multifunzionale, offrono servizi di accoglienza e informazione orientativa, laddove richiesto effettuano interventi mirati in aula (spendibilità della professione, mercato del lavoro...).	Durata del corso

I laboratori attivati sono: laboratorio di informatica, laboratorio linguistico, laboratorio specifico.

2.1.5. Metodologie

Le metodologie formative utilizzate sono di tipo cognitivo/disciplinare e operativo/addestrativo. Si può definire quindi un corso di tipo "tradizionale".

Particolari personalizzazioni avvengono mediante Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti, in alcuni casi specifici con affiancamento individuale, a seguito di una segnalazione di "non conformità di prodotto", segnalata da parte di uno o più formatori e/o coordinatori di settore.

È presente un'intensa attività di alternanza formativa, consolidata negli anni e nelle reazioni con i partner del sistema economico locale.

Circa le partnership, è in atto un accordo con un Istituto tecnico per consentire i passaggi reciproci degli studenti.

2.1.6. Valutazione

Per ciascun modulo teorico si svolgono verifiche periodiche (test e altre verifiche scritte, colloqui).

Per ciascun modulo pratico, si utilizzano schede di valutazione degli impianti realizzati.

I criteri di valutazione sono presentati dal formatore congiuntamente al programma didattico preventivo.

Allo scopo di rilevare dati utili per il miglioramento del servizio di erogazione, durante l'iter formativo vengono proposti una serie di questionari che nell'ordine sono: ingresso, gradimento iniziale generale sul Centro, gradimento iniziale dei moduli, gradimento proposto alle famiglie, gradimento finale moduli, gradimento proposto alle aziende coinvolte nelle attività di stage, per i ragazzi del III anno che si approssimano all'esame di qualifica, gradimento generale in ordine alla loro permanenza all'interno del Centro.

Nel passato si era strutturato un modello di portfolio delle competenze, con valenza orientativa-didattica, per problematiche organizzative del Centro non si è adottato.

Attualmente non si utilizza nessuno strumento...

Gli esiti di apprendimento sono i seguenti:

ESITI APPRENDIMENTO E OCCUPAZIONE ALLIEVI TRIENNIO 2004/2006									
CORSO	Allievi A.F. 03/04	Allievi A.F. 04/05	Allievi A.F. 05/06	Ritiri	Non idonei	Ammessi esami	Qualificati	Continuano gli studi	Occupati
I anno	23			4	2				
II anno		17		/	2				
III anno			15	/		15	15	7	5

Vediamo ora la concezione della valutazione.

La valutazione mira a far emergere le conoscenze e le abilità di laboratorio, i comportamenti dell'allievo.

Ci sono stati alcuni tentativi di approntare una concezione di valutazione da parte del sistema di qualità con uno strumento appropriato...

Non si è applicato per problematiche legate al sistema, quindi quasi spontaneamente si tende al tradizionale.

Per quanto riguarda la valutazione didattica i metodi sono di tipo tradizionale, viene effettuata in itinere ed alla fine del percorso. Raccolti in prospetti di classe, è il coordinatore del settore con il collegio dei formatori che mette a fuoco i singoli casi, le segnalazioni di anomalie evidenti vengono gestite dalla direzione e dal responsabile della qualità.

Per la valutazione del sistema, i risultati raccolti e interpretati con grafici e relazioni, vengono focalizzati dalla direzione e dal sistema qualità, attraverso gli indicatori vengono tenuti presenti dalla progettazione.

Gli esiti della valutazione servono per avviare le non conformità del prodotto, programmare di conseguenza gli interventi per il recupero degli apprendimenti minimi.

- Si presentano di seguito i documenti:
- griglia di valutazione per il colloquio
 - scheda di gestione di problematiche dell'apprendimento secondo la procedura della gestione della qualità in quanto "prodotto non conforme"
 - struttura della "pagellina"
 - scheda di valutazione e di ammissione all'esame
 - esempio di scheda di valutazione di tipo professionale (laboratorio di cucina).

GRIGLIA DI VALUTAZIONE PER IL COLLOQUIO

Classe _____ Allievo: _____

Scheda preliminare

Verifica: _____ (data/periodo) _____	Disciplina: _____
Argomenti da verificare: _____	
Obiettivo previsto di cui si vuole verificarne il raggiungimento: _____	

(PUNTEGGIO MAX 10)

A) Conoscenza dei contenuti (4/10)

Scarso	<input type="checkbox"/>	0,5	Non conosce affatto gli argomenti richiesti.
Insufficiente	<input type="checkbox"/>	2,5	Conosce sommariamente gli argomenti richiesti.
Sufficiente	<input type="checkbox"/>	3,5	Conosce sufficientemente gli argomenti richiesti.
Buono	<input type="checkbox"/>	4	Conosce ampiamente gli argomenti richiesti.

B) Capacità di utilizzare le conoscenze acquisite (2/10)

Insufficiente	<input type="checkbox"/>	0,5	Non riesce a rielaborare le conoscenze acquisite.
Sufficiente	<input type="checkbox"/>	1	Articola l'intervento in modo schematico, ma sostanzialmente completo.
Buono	<input type="checkbox"/>	1,5	Articola l'intervento in modo esauriente e scorrevole
Ottimo	<input type="checkbox"/>	2	Riesce a stabilire adeguati collegamenti dando ad essi un taglio personale e critico.

C) Capacità di approfondire e collegare gli argomenti in ambito interdisciplinare (2/10)

Insufficiente	<input type="checkbox"/>	0,5	Non riesce a stabilire nessun collegamento tra le varie discipline.
Sufficiente	<input type="checkbox"/>	1	Riesce a stabilire collegamenti solo se guidato.
Buono	<input type="checkbox"/>	1,5	Riesce a stabilire dei collegamenti tra le varie discipline in modo logico e pertinente.
Ottimo	<input type="checkbox"/>	2	Riesce a stabilire adeguati collegamenti dando ad essi un taglio personale e critico.

D) Padronanza della lingua (2/10)

Insufficiente	<input type="checkbox"/>	0,5	Si esprime in modo scorretto.
Sufficiente	<input type="checkbox"/>	1	Si esprime in modo corretto.
Buono	<input type="checkbox"/>	1,5	Si esprime con fluidità e padronanza di linguaggio.
Ottimo	<input type="checkbox"/>	2	Si esprime con buona coesione sintattica, utilizzando un pertinente linguaggio tecnico.

Valutazione complessiva: _____



REGIONE SICILIA
CFP PALERMO

MOD 08.04.01

Rev. 00

Pagina 1 di 1

RAPPORTO DI PRODOTTO NON CONFORME	
1. mancato raggiungimento degli obiettivi previsti durante il processo di erogazione dell'attività formativa; 2. materiali e attrezzature determinanti per il buon esito dell'attività formativa	
ATTIVITÀ FORMATIVA NELLA QUALE È STATA RILEVATA LA NON CONFORMITÀ	
Descrizione del prodotto non conforme	
Proposta di trattamento	
Data	Firma del Rilevatore
APPROVAZIONE TRATTAMENTO	
Si autorizza il trattamento proposto <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	
Si decide il seguente trattamento	
Data	Firma del Coordinatore di settore
Occorre aprire una AC ⁽¹⁾ o AP ⁽²⁾ ? <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no AC/AP n° _____	
VERIFICA ATTUAZIONE	
Il trattamento è stato attuato? <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	
Data chiusura	Firma

⁽¹⁾ AC: Azione Correttiva

⁽²⁾ AP: Azione Preventiva

ALLIEVO _____ Classe _____ Sez. _____

INSTALLATORE MANUTENTORE
IMPIANTI ELETTRICI CIVILI ED INDUSTRIALI

Area CULTURALE	Cultura Generale	_____ - _____
	Diritto del Lavoro	_____ - _____
	Cultura d'Impresa	_____ - _____
	Inglese	_____ - _____
Area SCIENTIFICA	Matematica	_____ - _____
	Scienze della Materia	_____ - _____
	Scienze della Natura	_____ - _____
	Informatica	_____ - _____
	Sicurezza	_____ - _____
Area TECNOLOGICA	Elettronica	_____ - _____
	Elettrotecnica	_____ - _____
	Disegno	_____ - _____
	Misure Elettriche	_____ - _____
Area OPERATIVA	Lab. Elettrico	_____ - _____
Condotta	_____ - _____	
Assenze	_____ - _____	

VALUTAZIONE DEI PROGRESSI CONSEGUITI NELL'APPRENDIMENTO E SULLO SVILUPPO DELLE CAPACITÀ PROFESSIONALI

	OTTIMO	BUONO	DISCRETO	SUFFICIENTE	MEDIOCRE	SCARSO
APPRENDIMENTO	<input type="checkbox"/>					
SVILUPPO DELLE CAPACITÀ PROFESSIONALI	<input type="checkbox"/>					

VALUTAZIONE FINALE					
OTTIMO	BUONO	DISCRETO	SUFFICIENTE	MEDIOCRE	SCARSO
<input type="checkbox"/>					

AMMESSO

NON AMMESSO

I Docenti del corso



Anno Formativo/..... Settore: Ristorazione

Scheda di Valutazione

LABORATORIO DI CUCINA

Denominazione Prova:

.....

Cognome..... Nome

Corso per: **COMMIS DI CUCINA** Classe:

Q/1	Q/2	Q/3
-----	-----	-----

<u>VOCI</u>	<u>PUNTEGGIO</u>
-------------	------------------

Comprensione della ricetta da svolgere	DA 1/10	
Mise en place complessiva	DA 1/10	
Valutazione dei modi e tempi di preparazione degli alimenti (cottura)	DA 1/20	
Gusto complessivo	DA 1/20	
Presentazione del piatto	DA 1/10	
Spiegazione del piatto	DA 1/10	
Tempo di realizzazione	DA 1/10	
Riordino e Pulizia degli utensili	DA 1/10	

Totale in centesimi	(max. 100)	
----------------------------	------------	--

Data.....

Firma del Docente

Per offrire un quadro più completo per quanto riguarda le modalità applicate per il monitoraggio e la valutazione, effettuata tramite un complesso sistema di rilevazioni circa i gradimenti, gestiti attraverso personale addetto specificatamente al monitoraggio ed alla valutazione, si precisano alcuni aspetti metodologici:

- a) attualmente le attività di formazione del Centro sono distribuite all'interno di quattro settori: Meccanico, Elettrico, Ristorazione e Grafico; all'interno dei settori si articolano venti corsi, nei quali gravitano – tra primi, secondi e terzi anni – 375 allievi;
- b) ad eccezione dell'*ingresso* (solo per gli allievi di primo anno), del *gradimento Stage* e *gradimento finale* (entrambi solamente per i terzi anni), i questionari vengono somministrati a tutti i giovani;
- c) per ciascun questionario, per ciascuna argomentazione proposta e per ogni item contenuto, è predisposta una tabella di raccolta dati così come manifestati dai soggetti intervistati;
- d) i dati così raccolti sono elaborati e selezionati per corsi, settori e per il Centro nel suo complesso;
- e) vengono altresì effettuate ulteriori elaborazioni in grado di offrire in uscita numeri e dati espressi in valori assoluti, valori percentuali e grafici e prodotti ancora per singoli corsi, singoli settori, tutti i settori nel complesso, proponendo ancora un confronto con analoghi dati emersi dagli interventi di monitoraggio e valutazione del precedente A.F.;
- f) gli elaborati conclusivi, congiuntamente ad un rapporto/relazione, sono forniti alla Direzione e, per quanto riguarda le tipologie di intervento di specifico interesse, ai singoli settori;
- g) per quasi la totalità dei questionari impiegati nelle varie tipologie d'intervento, è infine prevista una ulteriore valutazione in grado di far emergere – sulla base di criteri ritenuti plausibili – un giudizio positivo o negativo dell'intero questionario allo scopo di estrapolare ulteriori indicatori utilizzati per il Sistema Qualità nonché per le procedure di accreditamento.

Gli indicatori più rilevanti e significativi di una buona metodologia di valutazione sono individuati nei seguenti due: quando l'allievo percepisce e condivide la valutazione assegnata; la convergenza di valutazione dei singoli formatori appartenenti alla stessa area.

Non ci sono influenze da parte della Regione/Provincia per quanto concerne la valutazione del processo...

2.1.7. Certificazione

Due sono le modalità di certificazione/attestazione: alla fine del percorso triennale, dopo gli esami si rilascia l'attestato di qualifica professionale; insieme alle aziende si dà una certificazione dello stage che indica il soggetto e l'azienda in cui l'esperienza è stata svolta.

2.1.8. Difficoltà incontrate e soluzioni adottate

Si presentano di seguito le problematiche incontrate nell'attività valutativa e le soluzioni adottate per fronteggiarle.

Difficoltà:

- a) differenti criteri di valutazione;
- b) utilizzo di strumenti comuni, in quanto percepiti come perdita di tempo;
- c) resistenza dei formatori ad assumere degli impegni.

Le soluzioni adottate sono: presentazione dei criteri di valutazione per singolo modulo; verifica della corretta applicazione, dei metodi di valutazione previsti dal formatore, in sede di verifica ispettiva interna di qualità.

2.1.9. Punti forti e punti deboli del processo di valutazione

Ecco la scheda dei punti forti/punti deboli e l'indicazione delle prassi valutative più significative adottate nel caso di studio:

Principali punti di forza rilevati	a) Proposta educativa
	b) Laboratori
	c) Condivisione progetto educativo
	d) Accoglienza e Convitto
Principali punti di problematicità rilevati	a) Distribuzione oraria dei moduli
	b) Poco coinvolgimento dei formatori nell'innovazione
	c) Resistenza al cambiamento, all'uso di metodologie e strumenti didattici innovativi
Prassi valutative positive e loro proponibilità	a) Valutazione di sistema
	b) Gestione sistema di qualità
	c) Strumento di qualità per segnalazione reclami

2.1.10. Quale modello di valutazione emerge dal caso di Palermo

Il caso di Palermo, come è stato già detto, rappresenta la modalità tradizionale di affrontare la valutazione, intendendo con ciò un modello centrato su una didattica duale, basata su: a) materie di area culturale e tecnico-teoriche, rilevate le prime tramite test e altre verifiche scritte; b) discipline tecnico-pratiche, rilevate per mezzo di osservazioni dei comportamenti e dei prodotti di laboratorio sulla base di schede di valutazione degli impianti realizzati.

Gli elementi che risultano caratteristici di tale modello sono:

- a) il "robusto" sistema di monitoraggio finalizzato al miglioramento del servizio di erogazione, che prevede durante tutto l'iter formativo la somministrazione di una serie di questionari di gradimento, oltre alla rilevazione sugli sbocchi occupazionali;
- b) la piegatura didattica del sistema di gestione della qualità che prevede:
 - la gestione degli esiti della valutazione al fine di avviare le *non conformità del prodotto* e per programmare di conseguenza gli interventi per il recupero degli apprendimenti minimi;

- la raccolta ed interpretazione dei risultati di valutazione complessivi, gestiti con grafici e relazioni sulla base di un set di indicatori, che vengono tenuti presenti della progettazione.

È interessante la gestione del “prodotto non conforme”, come indicato dal rapporto sopra riportato, perché indica l’importanza attribuita alle situazioni di mancato apprendimento, che vengono gestite tramite adozione di una strategia obbligatoria di soluzione che coinvolge le diverse responsabilità in gioco, innanzitutto la direzione.

Le schede di valutazione riportate indicano i seguenti elementi: predominanza della componente professionale, che delinea un cammino fatto di passi progressivi individuati tramite la lettura dello sviluppo delle capacità professionali che vengono poste in luce nei laboratori entro una griglia di fattori tipici riferiti alla prestazione stessa; presenza di colloqui per la verifica dei contenuti a carattere prevalentemente linguistico (conoscenza dei contenuti, capacità di utilizzo delle conoscenze, capacità di approfondire e collegare gli argomenti in ambito interdisciplinare, padronanza linguistica).

Quest’esperienza di attività formativa, nella quale è assolutamente minimo l’influsso della Regione sugli aspetti metodologici ed organizzativi ci consente di cogliere la presenza di un approccio Salesiano alla valutazione. Questo si evidenzia in particolare nella scheda di valutazione (pagellino) che propone una distinzione in due ambiti:

- 1) le aree formative (culturale, scientifica, tecnologica, operativa) distinte in ambiti disciplinari o laboratori;
- 2) la condotta che a sua volta è legata anche alle assenze.

Anche se vi è lo sforzo di legare i due versanti dell’ambito culturale con acquisizione teorica e l’ambito professionale, in realtà la didattica risulta ancora giustapposta, ovvero i due ambiti sono in relazione indicativa, ma non programmatica.

L’ambito della condotta risulta dotato di una sua rilevanza autonoma rispetto al resto, anche se nella formulazione del giudizio diversi fattori si riferiscono all’impegno, al metodo di studio, all’interesse mostrato in riferimento alle esperienze proposte.

In sostanza, nonostante i limiti nell’innovazione metodologica specie per la didattica interdisciplinare per compiti reali, nel caso di Palermo si evidenzia meglio il peso e la valenza del progetto formativo Salesiano, che risulta costituito da un insieme piuttosto coerente di fattori che risultano legati da una comune ispirazione ed indicano un “modello antropologico” a carattere etico dell’allievo che si intende proporre e sostenere.

I fattori cruciali sono:

- la *disciplina* intesa come impegno significativo ed ordinato secondo uno stile serio e responsabile;

- il *metodo* inteso come interiorizzazione di sequenze di attività ed attenzioni che consentono, per ogni ambito di impegno, di conseguire in modo razionale gli obiettivi posti;
- la *cura personale* che indica l’atteggiamento della persona verso di sé ma anche in relazione al contesto ed agli altri;
- le *relazioni* con le diverse figure presenti nell’azione formativa che definiscono il risvolto concreto dei valori della persona e la sua capacità di essere parte non solo di un gruppo ma anche di una comunità;
- il *laboratorio* che costituisce il centro dell’attività formativa nel quale si incontrano meglio le propensioni personali e le esperienze formative;
- lo *studio* riferito alle materie teoriche che indica il corredo necessario del giovane, comprendente tutto ciò che consente alla persona non solo di assumere un ruolo lavorativo, ma anche di essere consapevole della realtà e di esercitare le proprie prerogative di cittadinanza.

Certo, la logica che è sottesa a tale modello è di tipo intuitivo e per così dire “morbido”; in particolare, manca l’esplicitazione dei criteri e degli elementi che concorrono al giudizio, oltre al rapporto tra i vari gradi del giudizio. È questo un punto sul quale si punterà la proposta avanzata al termine di questo studio.

2.2. Roma Pio XI

2.2.1. Azione formativa

L’azione formativa oggetto di studio di caso è la seguente:

OPERATORE INDUSTRIA GRAFICA SPECIALISTA IN PRESTAMPA
OPERATORE INDUSTRIA GRAFICA SPECIALISTA IN STAMPA OFFSET
Settore: GRAFICA INDUSTRIALE
Figura professionale: PRESTAMPATORE – ETAMPATORE OFFSET
Durata: 3 anni
Articolazione: BIENNIO COMUNE – TERZO ANNO SPECIALIZZAZIONE

Si tratta di un intervento collocato entro un settore – quello grafico – dove il Centro è capofila (nella denominazione di Associazione CNOS-FAP Regione Lazio attraverso la Direzione del Centro di Formazione Professionale “Pio XI”), tanto da creare una vera e propria rete formativa che ha costituito il “Polo Tecnologico-formativo Grafico della Capitale”, composta tramite Protocollo di intesa con: Istituto di Istruzione Superiore “Carlo Urbani”, Ente Nazionale per l’Istruzione Professionale Grafica, Associazione tra le aziende Grafiche, Cartotecniche e Trasformatrici di Roma e provincia, Ente provinciale per l’istruzione professionale grafica di Roma.

2.2.2. Esiti attesi e loro valore

Il processo formativo è formulato nel modo seguente in riferimento al primo anno:

Denominazione MACROAREA	Denominazione AREA	Denominazione MODULO		
Accoglienza	<i>Accoglienza</i>	Conoscenza della persona		
		Valorizzazione delle sue esperienze e vissuti di tipo culturale e sociale		
		Formazione del gruppo-classe e integrazione in esso		
Competenze di base	<i>Area dei linguaggi</i>	Lingua italiana	Comunicare Produrre testi orali e scritti Processi di auto apprendimento	
		Lingua inglese	Survival level	
		Cultura religiosa	Il fatto religioso nella vita dell'uomo Le origini delle religioni	
	<i>Area storico-socio-economica</i>	Cultura Storico/Socio/ Economica	La persona e l'ordinamento dello Stato Il cittadino al livello locale e sopranazionale	
		Etica della persona e del lavoro	Dignità e centralità della persona umana Come condurre una vita buona	
		<i>Area scientifica</i>	Matematica	Numeri, dati, variabili e geometria nel piano Numeri, logica, dati, e geometria nel piano
	Scienza della materia		Meccanica	
	Scienza della natura		Struttura della materia Ecologia di base	
	Elaborare un budget e gestire gli atti amministrativi fondamentali		Gli atti amministrativi della vita quotidiana	
	<i>Tecnologica</i>	Informatica utente	Il personal computer e la IT Il sistema operativo	
	Capacità personali*	<i>Applicazione del D.lgs. 626/94</i>	Aspetti generali del D.Lgs. 626/94: la prevenzione degli infortuni e l'igiene del lavoro	Analisi della normativa
			I soggetti della prevenzione	Il medico competente
				Il datore di lavoro, i dirigenti e i preposti
				Il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza
				I lavoratori addetti al pronto soccorso, antincendio, evacuazione
Obblighi, responsabilità e sanzioni				
Obbligatorietà della sorveglianza sanitaria			Il medico competente, la prevenzione e la sorveglianza sanitaria	
I rischi di settore			Il ciclo produttivo del comparto e i principali rischi specifici Misure di prevenzione collettiva	
Prevenzione individuale			Procedure riferite alla mansione	
			Rischi connessi alla propria mansione Dispositivi di protezione individuale Obblighi, responsabilità e sanzioni	
Servizio, prevenzione e protezione	Compiti e funzioni			
Competenze specifiche	<i>Capacità personali</i>	Diagnosticare e promuovere la propria realtà personale Comunicare e gestire relazioni		
	<i>Disegno</i>	Elementi di disegno geometrico nel piano		
	<i>Progettazione</i>	Ricerca grafica e microtipografica		
		Lettering		
	<i>Fotocomposizione</i>	Composizione di base e trattamento testo		
		Cenni di impaginazione		
	<i>Fotolitografia</i>	Cenni sull'impostazione degli stampati		
Aspetti merceologici				
<i>Stampa</i>	Cenni di stampa offset			
	Stampa soggetti monocromi e bitinta			
<i>Tecnologia grafica</i>	La carta: cenni			
	Storia della stampa – sistemi di stampa			

Denominazione MACROAREA	Denominazione AREA	Denominazione MODULO
Personalizzazione	Sostegno	Recupero iniziale e/o in itinere, preparazione passerelle
		Recupero individuale e/o di gruppo
	Socializzazione	Competenze complementari
		Educazione allo sport e socializzazione
Verifica, Valutazione e Validazione	Verifica, Valutazione e Validazione	Attività comunitarie, culturali ed educative
		Prova professionale, Verifica, Valutazione, Validazione

*I contenuti delle capacità personali verranno affrontati e trasmessi attraverso specifiche metodologie didattiche all'interno delle competenze di base e competenze specifiche in termini di capacità di affrontare, relazionarsi e di comunicare efficacemente in relazione allo specifico contesto di riferimento.

Si tratta di un'impostazione chiaramente modulare, che indica le aree e gli argomenti o temi di riferimento che dovrebbero (implicitamente) realizzare gli obiettivi formativi.

Circa la spendibilità del titolo, si specifica quanto segue:

Il quadro generale del settore grafico a Roma e Provincia si è modificato in termini di tecnologia in maniera rapida e radicale.

Il cambiamento ha trovato sicuramente terreno fertile nella quasi totalità delle aziende che, con notevoli sforzi economici, hanno investito ingenti capitali, in moderne tecnologie di produzione e di gestione. Molto più problematica è la situazione delle professionalità che le moderne tecnologie richiedono. Infatti se da un lato la produzione migliora in termini di qualità e tempo, dall'altro è vero che il personale necessita di conoscenze e metodologie in molti casi più elevate. In questa ottica si inserisce il nostro intervento formativo, con l'intento di contribuire alla risoluzione dei problemi relativi alla professionalità richiesta, soprattutto nell'ambito della pre stampa e della stampa. L'intervento si propone di formare dette professionalità attraverso l'apprendimento delle moderne tecnologie informatiche e delle normative che costituiscono il substrato dei moderni cicli produttivi (ISO 9000, D.lgs. 626/94, ISO 14000).

La ricerca prevalente di personale in possesso di esperienza lavorativa potrebbe accentuare la situazione, già negativa, del segmento giovanile alla ricerca di un primo impiego e/o "concentrare" le possibilità di successo in segmenti poco specializzati dell'offerta di lavoro.

Il nostro progetto formativo mira alla formazione di un profilo professionale che ben si inserisce nella società dell'informazione, in quanto il Prestampatore – Stampatore offset che in sé deve possedere capacità tecniche, operative, progettuali in modo da saper gestire completamente il flusso lavorativo editoriale dalla progettazione cartacea alla preparazione e realizzazione informatica/digitale del lavoro ideato. Ciò lo si ottiene tramite moduli formativi professionalizzanti di progettazione grafica di informatica e tecnologia digitale. L'intervento formativo mira a far acquisire le capacità di interagire in ambienti di lavoro diversi, utilizzando strumenti e logiche di lavoro differenti; formando una mentalità di flessibilità lavorativa tale da consentirgli l'inserimento nel processo grafico dove sarà richiesta la sua capacità creativa e/o la sua capacità esecutiva; infine l'intervento consentirà di formare il Prestampatore – Stampatore offset in modo tale da possedere una grande capacità di aggiornarsi continuamente, soprattutto per quanto riguarda i software specifici utilizzati nel proprio settore di pre stampa e stampa e per quanto riguarda le tecnologie informatiche

sempre nuove. Pertanto si prevede all'interno dei moduli lo sviluppo e la promozione delle capacità relazionali.

Gli strumenti didattici che si utilizzano sono quelli tipici delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in quanto sono considerati fattore strategico per il rafforzamento delle PMI; questi sono di rilevante importanza anche per lo sviluppo di capacità imprenditoriali (problem solving e decision making, leadership autorevole, diagnosi del contesto organizzativo e autoregolazione del proprio comportamento al suo interno).

L'iniziativa di formazione prevista viene realizzata in stretta relazione con i fabbisogni di sviluppo settoriale e territoriale e potrà trovare una specifica applicazione all'interno di programmi e progetti di sviluppo locale e di programmazione negoziata.

2.2.3. Destinatari

Il campione è riferito agli allievi del primo anno per un numero pari a 60 unità.

Gli allievi provengono in maggioranza dalla città di Roma tranne poche unità che provengono dalla provincia di Roma e un solo allievo che proviene dalla provincia di Viterbo.

Per individuare la loro provenienza geografica è stata suddivisa la città in 4 quadranti A – B – C – D (vedi cartina allegata), in ognuno dei quali sono inseriti, in seguito al decentramento amministrativo, i municipi.

Il quadrante più interessato alla nostra azione educativa è il C che corrisponde alla zona sud-est di Roma nello specifico dei Municipi VI – VII – VIII – IX – X.

Ancora più interessante è il fatto che molti di questi allievi vivono sulla direttrice della Metropolitana A, che tocca anche la zona dove è situato il Centro.

Comunque l'estrazione socio-economica di questi agglomerati urbani è altamente popolare.

Livelli di accesso: non si effettuano valutazioni iniziali ma vengono assunte e fatte proprie le valutazioni di provenienza della Scuola Media.

Lingua: tutti gli allievi hanno un livello medio-basso per quanto riguarda l'uso della lingua italiana (verbale e non verbale), accettabile per quanto riguarda la comunicazione primaria, fortemente influenzata dal dialetto romano e dalle sue molte sfaccettature (slang giovanile).

All'interno del campione rilevato ci sono allievi che provengono da altri paesi, comunitari e non comunitari.

2.2.4. Risorse

I laboratori sono molto numerosi e oggetto di una cura rilevante:

- 1) laboratorio PC ed aula informatica
- 2) laboratorio fotocomposizione
- 3) laboratorio stampa digitale
- 4) laboratorio disegno
- 5) laboratorio progettazione grafica

- 6) laboratorio videoscrittura
- 7) laboratorio fotolitografia
- 8) laboratorio stampa.

Tra le risorse occorre citare anche le relazioni di partnership. Sono specificate nella tabella seguente che indica un impegno rilevante nei vari livelli della filiera grafica, con ricadute anche sui percorsi di qualifica triennale.

Soggetti	Scuola media superiore (Carlo Urbani), Università.
Obiettivi	Il CNOS – FAP Regione Lazio auspica e ritiene proficua una reciproca collaborazione con il sistema istruzione nell’ambito delle attività finalizzate alla formazione, all’orientamento e all’inserimento lavorativo dei giovani in obbligo formativo e di adulti in attesa di un ingresso o reingresso nel mondo del lavoro, e l’eventuale sperimentazione di innovazioni metodologiche.
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> - Progettazione ed attuazione di attività formative; - Progettazione ed attuazione di percorsi di alternanza scuola/lavoro; - Collaborazione nello scambio di informazioni ed eventuali aggiornamenti legati al campo della formazione e della consulenza per l’ingresso e il reingresso nel Mdl; - Progettazione e realizzazione di interventi orientativi informativi e formativi in materia di politiche del lavoro, di creazione e di aiuti alle imprese; - Sperimentazioni di metodologie; - Integrazioni di sistemi.
Modalità Operative	Protocollo d’intesa, convenzione.
Obiettivi	Progettazione:
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> - moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l’accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi, da predisporre in fase di ingresso ed in ogni momento in cui si attivino passerelle; - misure di accompagnamento volte a favorire l’inserimento professionale dei giovani tenendo conto delle peculiarità occupazionali locali; - moduli propedeutici che consentano di perseguire la formazione qualificante secondo modalità che prevedano una fase di rimotivazione ed un apprendimento per esperienze per giovani soggetti a obbligo formativo che abbandonano il percorso scolastico e formativo e che non siano impegnati in alcun rapporto di lavoro o di apprendistato.
Obiettivi	Realizzazione:
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> - “passerelle” per coloro che provengono dal sistema scolastico superiore o dal canale dell’apprendistato e viceversa, da predisporre in ogni momento del percorso formativo; - sistemi di valutazione della qualità dell’offerta formativa erogata e percepita nei suoi esiti da parte degli organismi formativi.

2.2.5. Metodologie

Si distingue tra materie teoriche e materie pratiche.

Nelle materie teoriche è molto presente l'approccio cognitivo-disciplinare.

Nelle materie pratiche invece c'è un'alternanza tra approccio operativo-addestrativo, (soprattutto per i primi anni che mancano di alcuni fondamenti teorici), approccio per competenze e compiti reali/simulati (per le altre due classi secondi e terzi anni).

Circa la personalizzazione, si prevedono: laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LaRSA); piano formativo personalizzato.

Il Centro propone in più occasioni colloqui personalizzati con gli allievi e con le famiglie. In particolare sono previsti: colloquio di conoscenza e orientamento iniziale con il tutor; colloquio che formalizza l'iscrizione e il "contratto formativo" dell'allievo e la famiglia con il direttore; colloqui ripetuti ed in itinere nei tre anni del direttore secondo lo schema Albo al merito/colloquio con il direttore in allegato al presente con spiegazione correlata.

Durante la settimana che dà inizio ai corsi con i ragazzi del I anno vengono somministrati i seguenti questionari: TMA sull'autostima; TRI sulle relazioni; QSA sulle strategie di apprendimento.

È presente un'intensa attività di alternanza formativa, consolidata negli anni e nelle relazioni con i partner del sistema economico locale.

2.2.6. Valutazione

La valutazione è centrata sulla distinzione tra conoscenze e attività pratiche: valutazione basata su conoscenze (test con domande semistrutturate- domande strutturate); valutazione del prodotto elaborato.

Le rilevazioni circa il processo formativo prevedono: questionario di gradimento di fine anno somministrato ai ragazzi dal coordinatore; questionario di gradimento di fine anno dell'attività formativa realizzata da parte del formatore; *in fase di studio*: questionario di gradimento da somministrare ai genitori a fine anno per l'attività formativa ricevuta.

Solo nell'intervento formativo di Progettazione Grafica (laboratorio) viene elaborato un *Personal Book*, dove gli allievi mettono tutti i lavori per poterli allegare al proprio Curriculum e presentarli in fase di esame di Qualifica professionale e in seguito ad un colloquio di lavoro.

La compilazione del questionario relativo alla presente ricerca ed il colloquio relativo allo studio di caso hanno stimolato la direzione ad iniziare un percorso volto alla formulazione di un sistema di valutazione coerente. Al momento dunque si possono solamente indicare alcune scelte che il centro ha compiuto in ordine alla valutazione a partire dagli strumenti che abitualmente usa e più in particolare i seguenti:

- *scheda di valutazione*: la scheda in allegato è composta da due diverse valutazioni. La prima concernente il profitto ed il rendimento curricolare dell'allievo è espressa in trentesimi ed è il risultato delle prove sostenute dell'allievo nel periodo di riferimento. La seconda attiene invece al comportamento sociale e

di lavoro dell'allievo, è espressa in un voto da 1 a 5 in base a dei livelli descritti compiutamente nella scheda in allegato. Ogni formatore formula la sua valutazione, la motiva in occasione degli scrutini, dove il rendimento ed il comportamento degli allievi viene esaminato uno per uno, e la stessa va a comporre un quadro di sintesi contenente le medie del comportamento di ogni allievo. Infine in calce alla scheda compare una valutazione del direttore riassuntiva dell'andamento dell'allievo;

- *sistema Albo al Merito/colloquio con il direttore*: nel riquadro appena descritto può comparire anche la dizione: Albo al merito o colloquio con il direttore. Trattasi di un sistema premiale teso a segnalare alla comunità del centro i più meritevoli (Albo al Merito) e coloro che al contrario si sono segnalati per rendimento e comportamento al di sotto della media (Colloquio con il Direttore), tanto da meritare la consegna della valutazione direttamente dal responsabile del centro che coglie l'occasione per un confronto approfondito. Le assegnazioni dell'albo o del colloquio avvengono in occasione degli scrutini già descritti attraverso una valutazione discrezionale e democratica del collegio docenti a partire da un foglio di calcolo dove vengono evidenziate le valutazioni degli allievi al di sopra o al di sotto della media. Al termine dell'anno, nello scrutinio finale l'allievo che oltre ad un basso rendimento avrà sempre o spesso ricevuto il colloquio sarà preso in considerazione per proporgli eventualmente di ripetere l'anno, mentre a coloro che spesso o sempre si sono segnalati come meritevoli sarà offerta la possibilità di partecipare ad un soggiorno estivo organizzato dal Centro ad un costo ridotto della metà;
- *registro del Formatore*: il registro del formatore ricalca sostanzialmente la scheda di valutazione contenendo gli stessi spazi destinati alla valutazione di rendimento e di comportamento, oltre che le assenze, i voti delle singole prove da cui deriva quello consuntivo espresso in trentesimi. Viene fornita una copia in allegato;
- *regolamento*: il CFP Pio XI propone il progetto educativo-pastorale dell'Istituto Pio XI, elaborato e messo in pratica dalla comunità educativa, ed ispirato al sistema preventivo di Don Bosco, basato su: ragione, religione, amorevolezza. Il sistema preventivo si propone di accompagnare i ragazzi nel loro processo formativo di maturazione umana e professionale perché diventino *buoni cristiani e onesti cittadini*. Nel suo compito educativo il Centro di Formazione Professionale chiede la corresponsabilità degli allievi, ma soprattutto delle famiglie, quali prime responsabili dell'educazione dei ragazzi. In allegato è fornita una copia integrale del regolamento.

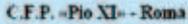
In ordine alla scheda di valutazione si è arrivati all'attuale formulazione a seguito dell'abbandono di una precedente scheda che prevedeva un giudizio del formatore attraverso una espressione di sintesi che poco o nulla aveva di oggettivo.

I dati che emergono dalle valutazioni sono gestiti dai due seguenti organismi: staff di Direzione; Collegio Formatori.

Gli esiti della valutazione del gradimento da parte degli allievi, formatori e famiglie costituiscono parte integrante, secondo il sistema qualità, del Riesame alla Direzione, per il miglioramento e perfezionamento della proposta formativa dell'anno seguente.

Si propongono di seguito i seguenti documenti:

- regolamento per gli allievi
- scheda di valutazione
- scheda di valutazione dello stage
- legenda dei comportamenti.

<p>3. Norme riguardanti i rapporti con l'istituzione formativa</p> <p>Il clima salesiano comporta il senso di appartenenza al Centro, un sentirlo come proprio e familiare:</p> <p>Gli allievi, abbiano cura e rispetto per gli ambienti e le attrezzature del Centro. Evitano di danneggiare i banchi e le attrezzature, imbrattare i muri all'esterno e all'interno e di lasciare rifiuti in giro.</p> <p>In caso di danni alle strutture indicate o di furto, i responsabili, chiaramente individuati, dovranno risarcire i danni; diversamente l'intero gruppo di allievi presenti sarà responsabilmente chiamato alla partecipazione della spesa relativa al risarcimento.</p> <p>È vietato prendere qualsiasi cosa che appartenga ad altri o al Centro.</p> <p>I luoghi per l'intervallo sono esclusivamente il cortile e la sala bar, secondo gli orari indicati.</p> <p>Come segno di rispetto per le persone e l'ambiente, è vietato fumare giornali, indossare cappelli, consumare cibi o bevande, ascoltare radio, MP3, iPod, lettori cd e utilizzare telefono cellulare durante tutto l'orario, ad eccezione del tempo di ricreazione; in caso contrario essi verranno sequestrati dalla direzione e restituiti soltanto ai genitori.</p> <p>All'interno dell'Istituto Pio XI è vietato cucinare con motori accessi. L'ingresso per questi è da via Ulpianale, 17.</p> <p>Durante tutto l'orario, compreso l'intervallo, non è consentito a nessuno di allontanarsi dal Centro, né di ricevere visite da parte di estranei.</p> <p>L'uscita dalle lezioni per necessità fisiologiche e per l'uso del telefono è consentito soltanto nei casi di reale necessità, comunque mai durante la prima o la quarta ora di lezione, e solo con il permesso della direzione.</p>	<div style="text-align: center;">    </div> <p style="text-align: center;">REGOLAMENTO PER GLI ALLIEVI</p> <p>PREMESSA</p> <p>Il Centro di Formazione Professionale Pio XI propone il progetto educativo-pastorale dell'Istituto Pio XI, elaborato e messo in pratica dalla comunità educativa, ed ispirato al sistema preventivo di Don Bosco, basato su:</p> <p style="text-align: center;">RAGIONE, RELIGIONE, AMOREVOLEZZA</p> <p>Il sistema preventivo si propone di accompagnare i ragazzi nel loro processo formativo di maturazione umana e professionale perché diventino <i>buoni cristiani e onesti cittadini</i>.</p> <p>Nel suo compito educativo il Centro di Formazione Professionale chiede la corresponsabilità degli allievi, ma soprattutto delle famiglie, quali prime responsabili dell'educazione dei ragazzi.</p> <p>1. Norme riguardanti la propria persona</p> <p>È apprezzata la cura e la pulizia della persona nell'abbigliamento e negli effetti personali. Il Centro si appella al buon senso di ogni singolo allievo nel mantenere un atteggiamento dignitoso e rispettoso degli altri.</p> <p>Il rispetto di sé e degli altri si spinge a vietare l'uso durante le ore di lezione di materiali quali cellulari, MP3, iPod, lettori cd, insieme al divieto di fumare negli ambienti del Centro, negli sportamenti e nei cantieri dell'ora.</p>
--	---

<p>2. Norme riguardanti le relazioni interpersonali</p> <p>Le relazioni interpersonali, nel Centro, sono ispirate allo spirito di famiglia tipicamente salesiano; esso favorisce il dialogo e il rispetto reciproco.</p> <p>a) Rapporto docenti – allievi</p> <p>Gli allievi, in collaborazione con la comunità educativa, sono tenuti ad adempiere, unanimemente, ai propri doveri rispettando e accogliendo ogni singola persona, creando un clima positivo.</p> <p>Per questo, fondamentale, è il rispetto verso tutta la comunità educativa; che non si identifica solo con la persona del formatore, ma con qualsiasi persona adulta l'allievo entri in relazione.</p> <p>b) Rapporto tra gli allievi</p> <p>Il linguaggio degli allievi sia educato, senza volgarità e mai offensivo.</p> <p>Il rapporto tra ragazzi e ragazze sia vissuto come momento di arricchimento vicendevole, aperto a tutti; questo comporta anche un atteggiamento educato e rispettoso, che eviti ogni forma di isolamento e di ostacolo alla socializzazione tra gli allievi.</p> <p>c) Orari e Giustificazioni</p> <p>L'inizio delle lezioni è fissato per le 7.45.</p> <p>Le assenze devono essere giustificate prima delle 7.45, facendo firmare l'apposito libretto al Direttore e o suo incaricato.</p> <p>In ritardo non sono consentiti.</p>	<p>Il permesso di entrata posticipata o uscita anticipata va richiesto il giorno precedente sull'apposito libretto. L'entrata oltre le 8.15 è considerata una entrata posticipata.</p> <p>Per le modalità di giustificazione delle assenze è obbligatorio attenersi alle "Avvertenze importanti" riportate sul libretto delle giustificazioni, che va mantenuto ordinato e pulito.</p> <p>Le cause per le assenze devono essere valide e sempre chiaramente esplicitate (non il generico «motivo di famiglia»); nel caso in cui l'assenza venga prolungata oltre i cinque giorni occorre presentare un certificato medico.</p> <p>I genitori provvedano, per quanto è possibile, a rinviare nelle ore pomeridiane le visite mediche.</p> <p>c) Criteri di allontanamento dal Centro</p> <p>Il Centro, accogliendo gli allievi nella situazione personale e nel grado di maturità in cui si trovano, chiede a ciascuno l'impegno di assumere seriamente le proprie responsabilità nello studio e nella crescita.</p> <p>Di conseguenza si precisano i criteri di eventuale allontanamento dal Centro:</p> <p><i>Rifiuto sistematico e categorico di formazione umana e cristiana contenuta nel progetto educativo dell'Istituto.</i></p> <p><i>Mancazze particolarmente gravi quali immoralità, furto, detenzione, spaccio o uso di droghe, bestemmie, forme di violenza, dimessaggio volontario delle attrezzature.</i></p> <p><i>Gravi mancanze nei confronti del personale docente e non docente e degli allievi.</i></p>
---	--



Associazione CNOS - FAP Regione Lazio

SCHEDA DI VALUTAZIONE



Allievo: ROSSI MARIO A.F.: 2005 - 2008
Classe: Sezione: A Corso: Operatore Industria Grafica specialista in Prestampa
Data: | valutazione

Table with columns for AREA CULTURALE, AREA SCIENTIFICA, and AREA PROFESSIONALE. Rows include RENDIMENTO and Valutazioni in TRENTESIMI.

Table titled 'COMPORTAMENTO DI LAVORO DELL'ALLIEVO' with rows for IMPEGNO, ATTENZIONE, ORGANIZZAZIONE, and RESPONSABILITA.

Table titled 'COMPORTAMENTO SOCIALE DELL'ALLIEVO' with rows for AUTOCONTROLLO, REAZIONI ALLE OSSERVAZIONI CORRETTIVE, INSERIMENTO NEL GRUPPO, and SOLIDARIETA, COLLABORAZIONE.

Table titled 'OSSERVAZIONI' with a row for 'Ore di Assenze' and a dotted line for notes.

Direttore del Centro

I Genitori/Tutori

CFP Pio XI Roma	SCHEDA DI VALUTAZIONE DEL TUTOR
----------------------------	--

Cognome e Nome dell'allievo	
Posizione di stage	Allievo corso Operatore dell'Industria Grafica specialista in Stampa Offset (seconda annualità)
Periodo di stage	26 febbraio – 30 marzo 2007 (tot. 200 h)

Valutazione formazione di base

<i>Indicare i saperi di base e il loro grado di padronanza (es. lingua italiana, fondamentali di matematica, informatica di base, ecc.)</i>	SAPERI DI BASE	N	SC	D	B
	Uso della lingua madre nei diversi contesti e modi richiesti				
Comunicare a livello generale e specifico di settore (lingua straniera)					
Conoscere i procedimenti logico-matematici fondamentali					
Utilizzare gli strumenti informatici di base					
Comprendere i principi elementari dell'organizzazione del lavoro					

* N= nulla: SC= scarsa: D= discreta: B= buona

Valutazione formazione tecnico-specialistica

<i>Indicare le competenze specialistiche e le abilità acquisite dall'allievo, tenendo conto delle attività svolte durante lo stage</i>	COMPETENZE SPECIALISTICHE DI PRESTAMPA	N	SC	D	B
	Conoscenza delle regole basilari di progettazione grafica e disegno creativo				
Conoscenza iniziale del principale pacchetto applicativo per l'elaborazione dei testi (Quark Xpress)					
Conoscenze teoriche-pratiche di composizione grafica di testo e immagine					
Conoscenze teorico-pratiche riguardanti l'elaborazione vettoriale ad oggetti dell'immagine e del testo					
Conoscenza iniziale dei principali pacchetti applicativi per l'elaborazione vettoriale (Illustrator) ed il fotoritocco (Photoshop)					

<i>Indicare le competenze specialistiche e le abilità acquisite dall'allievo, tenendo conto delle attività svolte durante lo stage</i>	COMPETENZE SPECIALISTICHE DI STAMPA OFFSET	N	SC	D	B
	Conoscenza della macchina da stampa offset nelle sue parti				
	Conoscenza dei più usati sistemi di stampa				
	Conoscenze di base per la regolazione delle varie parti della macchina da stampa				
	Capacità di raggiungere nella stampa una media qualità				
	Capacità di eseguire stampati di diverso tipo, con diverse tipologie di macchine				

Valutazione capacità personali e relazionali

<i>Valutare l'insieme delle caratteristiche personali che l'allievo ha manifestato durante la gestione delle attività di stage</i>	CAPACITÀ ORGANIZZATIVE	N	SC	D	B
	CAPACITÀ DI AFFRONTARE SITUAZIONI IMPREVISTE				
	Capacità di organizzare il proprio lavoro in funzione dei tempi disponibili e delle scadenze prestabilite				
	Capacità di gestire contemporaneamente più attività				
	Capacità di terminare i compiti assegnati				
	Capacità di adattamento alle diverse situazioni aziendali				
	Rispetto delle regole organizzative				
	CAPACITÀ RELAZIONALI E COMUNICATIVE				
	Capacità di gestire i rapporti con i colleghi e i superiori				
	Capacità di comunicare in modo chiaro le informazioni				
	Capacità di considerare il punto di vista degli altri				
	Capacità di lavorare in modo cooperativo				
	Capacità di affrontare in modo propositivo le obiezioni e le critiche				

	AUTONOMIA, RESPONSABILITÀ, STILE DI LAVORO	N	SC	D	B
	Capacità di assumere responsabilità nell'esecuzione di un compito e di rendere conto di ciò che si è fatto				
	Capacità di valutare le alternative possibili nella risoluzione di un problema				
	Capacità di affrontare le situazioni con un livello di autonomia sempre maggiore				
	Capacità di controllare gli impulsi emotivi durante lo svolgimento del proprio lavoro				
	Capacità di lavorare di fronte a pressioni esterne e interne				
	APPRENDIMENTO				
	Capacità di apprendere in situazioni non "protette"				
	Capacità di apprendere le cose nuove nei tempi stabiliti				
	Capacità di apprendimento continuo				
	Capacità di governare il proprio processo di apprendimento				

Punti forti

<i>Indicare le tipologie di attività in cui l'allievo ha mostrato maggior interesse e impegno (es. gestione rapporto con i clienti, attività esecutive, impiego di particolari strumenti, ecc.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • • • •
---	--

Punti deboli

<i>Indicare le eventuali difficoltà incontrate dall'allievo durante lo stage (es. problemi di apprendimento, scarsa motivazione al lavoro, preparazione non sufficiente, ecc.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • • •
--	---

Proposte di intervento

<i>Indicare possibili ipotesi di intervento per aiutare l'allievo a superare le eventuali difficoltà incontrate (es. dedicare più tempo alla motivazione al lavoro, completare la formazione teorica, potenziare le capacità trasversali, ecc.)</i>	
---	--

Data	Tutor	Incarico

IMPEGNO

(parametri: completamento del compito, superamento delle difficoltà, precisione nell'esecuzione)

1. L'allievo non termina i compiti assegnati anche se guidato, posto di fronte ad una difficoltà rinuncia e non si applica nella realizzazione del proprio lavoro.
2. L'allievo spesso, anche se guidato, non termina i compiti assegnati, a volte è impreciso nell'esecuzione, inizia ad affrontare le difficoltà, ma tende ad interrompere il lavoro, manifestando segni di stanchezza.
3. L'allievo, solo se guidato in modo costante, termina i compiti assegnati e affronta le difficoltà: se incoraggiato persiste nello sforzo e si applica nello svolgimento del proprio lavoro in maniera precisa.
4. L'allievo, generalmente, termina i compiti assegnati: si applica nello svolgimento del proprio lavoro e nell'affrontare le difficoltà: non sempre tollera la fatica.
5. L'allievo esegue regolarmente i compiti assegnati senza bisogno di controllo, è preciso nell'esecuzione: persiste nello sforzo e tollera la fatica.

ATTENZIONE

(parametri: concentrazione, capacità di ascolto dei formatori e dei compagni)

1. L'allievo si distrae continuamente: non mantiene l'attenzione, raramente ascolta l'insegnante ed i compagni.
2. L'allievo presta attenzione solo se stimolato continuamente da parte degli insegnanti, mantiene l'attenzione per tempi brevi e ascolta con fatica compagni ed insegnanti.
3. L'allievo presta attenzione quando gli argomenti sono di suo interesse, pertanto il più delle volte coglie solo in parte i contenuti della lezione o delle attività: ascolta solo se stimolato adeguatamente.
4. L'allievo mantiene la concentrazione, presta attenzione alla maggior parte dei contenuti trasmessi e ascolta generalmente con interesse.
5. L'allievo è attento agli aspetti importanti della lezione o di un'attività, mantiene a lungo la concentrazione ed ascolta con interesse.

ORGANIZZAZIONE

(parametri: dotazione materiale, organizzazione dei tempi di lavoro, uso adeguato dei materiali, pianificazione delle fasi dell'attività)

1. L'allievo frequentemente durante il lavoro, si trova sprovvisto degli strumenti necessari, prosegue a salti nell'attività e non sa organizzare i tempi di lavoro.
2. L'allievo, pur portando alcune volte gli strumenti necessari, fatica ad utilizzarli adeguatamente ed ha bisogno di stimoli continui per svolgere le sue attività.
3. L'allievo, pur fornito del materiale necessario non sempre lo utilizza adeguatamente: sa organizzarsi e rispetta i tempi di lavoro, solo se guidato e incoraggiato.
4. L'allievo dispone degli strumenti necessari, anche se a volte non li prepara prima di iniziare le attività: si applica autonomamente strutturando l'attività secondo schemi già sperimentati: sa organizzare i tempi di lavoro.
5. L'allievo pianifica e dispone gli strumenti necessari prima di cominciare il lavoro, struttura l'attività secondo un ordine preciso: procede in modo autonomo e sa organizzare efficacemente i tempi di lavoro.

RESPONSABILITÀ

(parametri: puntualità, affidabilità negli impegni, riconoscimento delle responsabilità)

1. L'allievo non mantiene gli impegni assunti e non li porta a compimento nel tempo previsto: arriva abitualmente in ritardo in aula e in laboratorio: non ammette le proprie responsabilità nell'insuccesso scolastico.
2. L'allievo spesso non mantiene gli impegni assunti e non li porta a compimento nel tempo previsto: frequentemente arriva in ritardo in aula e in laboratorio: ammette con difficoltà le proprie responsabilità attribuendo la causa del suo insuccesso a fattori esterni.
3. L'allievo, generalmente, porta a compimento gli impegni assunti, sebbene faticosi a rispettare i tempi previsti: non sempre è puntuale in aula e in laboratorio, se guidato sa riconoscere le proprie responsabilità.
4. L'allievo mantiene quasi sempre gli impegni assunti, li porta a compimento nei tempi previsti: è generalmente puntuale in aula e in laboratorio, sa riconoscere le proprie responsabilità.
5. L'allievo regolarmente mantiene gli impegni assunti e li porta a compimento nel tempo previsto, arriva puntuale in aula e in laboratorio: riconosce realisticamente le cause del successo o dell'insuccesso scolastico.

AUTOCONTROLLO

(parametri: considerazione delle esigenze situazionali, riflessività, anticipazione degli effetti dell'agire, gestione delle emozioni)

1. L'allievo generalmente manifesta comportamenti inopportuni e fuori contesto; reagisce con impulsività e ha difficoltà a controllare le sue reazioni emotive.
2. L'allievo talvolta manifesta comportamenti inadeguati al contesto; frequentemente reagisce con impulsività e riconosce l'inopportunità del suo agire solo constatandone le conseguenze.
3. L'allievo talvolta non risponde alle richieste delle diverse situazioni, tuttavia, se aiutato a riflettere, sa rendersi conto delle circostanze e regolarli di conseguenza; non sempre controlla le sue reazioni emotive.
4. L'allievo generalmente riflette prima di agire, prevedendo le conseguenze del suo comportamento; quando occasionalmente reagisce con impulsività sa rendersene conto e correggerli; le sue reazioni emotive sono adeguate.
5. L'allievo regola il proprio comportamento tenendo conto delle circostanze esterne, è abituato a riflettere prima di agire sapendo anticipare le conseguenze; le manifestazioni emotive e i comportamenti sono pertinenti e adeguati.

REAZIONE ALLE OSSERVAZIONI CORRETTIVE

(parametri: reazioni alle osservazioni, modifica comportamentale)

1. L'allievo, di fronte ad un'osservazione correttiva, manifesta un atteggiamento di rifiuto, persistendo nei suoi comportamenti inadeguati.
2. L'allievo mal sopporta le osservazioni correttive, raramente tiene conto dei suggerimenti e mostra segni di indifferenza o di chiusura.
3. L'allievo, di fronte ad un'osservazione correttiva, riconosce i propri errori ma fatica a modificare il suo comportamento.
4. L'allievo, di fronte ad un'osservazione correttiva, accoglie le sollecitazioni che gli permettono di migliorare, sebbene non sempre ne tenga conto nel suo comportamento.
5. L'allievo, di fronte ad un'osservazione correttiva, riconosce e accetta i propri errori; interiorizza gli elementi che gli permettono di modificarsi mettendo in atto i comportamenti suggeriti.

INSERIMENTO NEL GRUPPO

(parametri: ricerca del contenuto, osservanza delle norme, partecipazione alle attività)

1. Si isola e tende ad estraniarsi dalle attività di gruppo, oppure si inserisce nel gruppo assumendo comportamenti impositivi e/o di disturbo nei confronti degli altri; rifiuta le regole proposte e ricerca l'attenzione dei compagni in modo inadeguato.
2. Preferisce stare da solo o con un compagno; quando, saltuariamente, partecipa alla vita di gruppo non ama prendere iniziative e tuttavia rispetta le regole concordate.
3. Si coinvolge nelle attività di gruppo su sollecitazione ed iniziativa degli altri; si adegua alle regole proposte.
4. Sebbene non tenda a prendere l'iniziativa, sta volentieri nel gruppo, si lascia coinvolgere e partecipa alle attività con contributi personali; rispetta le regole.
5. Vive come piacevole il rapporto con gli altri, si inserisce nel gruppo con facilità accettandone le regole e prendendo spesso l'iniziativa nelle diverse attività.

SOLIDARIETÀ E COLLABORAZIONE

(parametri: cooperazione, aiuto, condivisione, accettazione della diversità)

1. L'allievo tende a manifestare comportamenti competitivi o individualistici, fa fatica a condividere con i compagni le sue cose, evita situazioni in cui è invitato ad essere solidale con gli altri.
2. L'allievo, nelle diverse situazioni della vita scolastica, tende a considerare maggiormente il desiderio di fare meglio degli altri su quello di lavorare insieme per un comune obiettivo. È disposto a condividere le sue cose solo con i suoi amici oppure con quelli che considera più forti di lui.
3. L'allievo collabora solo se sollecitato dai compagni o dagli insegnanti. Se gli viene richiesto, mette a disposizione il suo materiale ed è solidale con gli altri.
4. L'allievo collabora volentieri con i compagni; riconosce le esigenze e le necessità altrui. Nelle situazioni di conflitto tende a mediare e a favorire il raggiungimento di un accordo. Chiede aiuto quando si trova in difficoltà, a volte sa riconoscere i meriti degli altri e mette a disposizione le sue cose.
5. L'allievo collabora volentieri con i compagni, cerca di coinvolgere quelli isolati e meno motivati; durante l'attività didattica è propositivo, sa accettare pareri diversi ed è elemento unificatore all'interno del gruppo; è attento alle necessità dei compagni e condivide le proprie cose.

2.2.7. Certificazione

Le certificazioni/attestazioni sono le seguenti:

- attestato di qualifica professionale secondo il modello dell'Accordo Quadro;
- certificato di competenze personali (caso mai capitato perché nessun allievo è uscito senza qualifica).

2.2.8. Difficoltà incontrate e soluzioni adottate

In particolare si segnala la difficoltà nella realizzazione di UDA integrate tra le materie dell'area dei linguaggi, scientifica e tecnico professionale. Ciò impedisce al momento una valutazione delle competenze nell'ottica della valutazione autentica capace di verificare nell'allievo "ciò che sa fare con ciò che sa".

La soluzione adottata consiste nell'avvio circoscritto delle UDA tecniche e sperimentazione della modalità in questo ambito che però andrebbe ampliata fino a coinvolgere le altre materie insegnate.

2.2.9. Punti forti e punti deboli del processo di valutazione

Principali punti di forza rilevati	a) Il processo democratico avviato nel collegio docenti per la formulazione della scheda di valutazione secondo criteri di oggettività
	b) L'attuazione con risultati soddisfacenti del sistema premiale descritto precedentemente
	c) Il rapporto personale e pedagogico con ogni allievo, che viene seguito al di là dell'orario scolastico in attività formative, sportive e culturali in genere. Tale approccio pedagogico ed educativo legato alla spiritualità salesiana è particolarmente apprezzato dagli allievi e costituisce il maggior veicolo di pubblicizzazione del Centro
Principali punti di problematicità rilevati	a) difficoltà nella realizzazione di UDA integrate tra le materie dell'area dei linguaggi, scientifica e tecnico professionale. Ciò impedisce al momento una valutazione delle competenze nell'ottica della valutazione autentica capace di verificare nell'allievo "ciò che sa fare con ciò che sa".
Prassi valutative positive e loro proponibilità	a) La scheda di valutazione ed il registro del formatore correlato
	b) Il sistema premiale (albo al merito-colloquio con il direttore descritto)

2.2.10. Quale modello di valutazione emerge dal caso di Roma Pio XI

Il caso del Centro Pio XI di Roma appare piuttosto caratteristico, anche se ripropone nella sostanza l'approccio educativo Salesiano, sia pure con significative innovazioni su taluni punti rilevanti del processo formativo e valutativo.

Dal punto di vista dell'impostazione generale, siamo di fronte ad un approccio di tipo dualistico tradizionale, distinto tra materie teoriche e materie pratiche, ognuno corredato dal proprio approccio didattico e valutativo distinto: approccio cognitivo-disciplinare per le materie teoriche; approccio operativo-addestrativo per le materie pratiche con presenza anche di modalità formative per competenze e compiti reali/simulati.

Esiste una metodologia comune riferita a tutte le pratiche valutative, indicata nella "scheda di valutazione del tutor", che evidenzia lo sforzo teso a delineare un quadro unitario per la valutazione, sulla base dei seguenti criteri:

- si distinguono le aree di valutazione: formazione di base; formazione tecnico-specialistica; capacità personali e relazionali;

- si definiscono i livelli di giudizio (4 livelli, due negativi e due positivi);
- si definiscono criteri di lettura unitari del quadro valutativo indicato sotto forma di punti forti e punti deboli;
- si delineano proposte di intervento per la fase successiva.

La parte relativa ai comportamenti viene gestita attraverso una metodologia definita unitariamente, e prevede tre voci:

- 1) “rendimento”, indicata in trentesimi ed elaborata tenendo conto delle votazioni proposte da ciascun docente delle varie aree formative impegnate;
- 2) “comportamento di lavoro dell’allievo” a sua volta distinti in: impegno, attenzione, organizzazione, responsabilità;
- 3) “comportamento sociale dell’allievo” distinto in: autocontrollo, reazioni alle osservazioni correttive, inserimento nel gruppo, solidarietà e collaborazione.

Questa seconda parte è anche sostenuta da una griglia che chiarisce in modo pregnante i parametri e i descrittori dei comportamenti degli allievi attinenti a ciascuna delle aree considerate.

Siamo quindi di fronte ad una metodologia organica, ovvero alla preoccupazione di fare della valutazione un processo a carattere decisamente formativo, centrato su un principio unitario che impegna i formatori entro un metodo definito congiuntamente.

Ciò è confermato anche dal processo di coinvolgimento avviato nel collegio docenti per la formulazione della scheda di valutazione secondo criteri di oggettività, segnalato tra i punti di forza del caso di studio.

Si riscontra ancora la difficoltà nella realizzazione di UdA interdisciplinari, in grado di impegnare congiuntamente i docenti delle materie delle diverse aree formative (linguaggi, scientifica e tecnico professionale); è questo uno dei punti di maggiore criticità rispetto ad un metodo che dovrebbe consentire di modificare l’enfasi della valutazione: da ciò che sa a ciò che sa fare con ciò che sa”.

Il sistema adottato, centrato su un approccio formativo di largo impegno da parte dei docenti (che seguono gli allievi anche al di là dell’orario scolastico in attività educative varie) garantisce in sostanza esiti soddisfacenti.

Questo rivela la pregnanza – e la duttilità – dell’approccio educativo Salesiano, centrato sulla disciplina, sulla rilevanza anche orientativa e formativa della dimensione laboratoriale a carattere tecnico, sulla dotazione di un bagaglio culturale di cittadinanza, ma soprattutto su un rapporto personale e pedagogico con ogni allievo che esprime la spiritualità salesiana e dimostra di essere in grado di conquistare i giovani divenendo anche motivo di giudizio positivo anche verso i potenziali destinatari del centro.

L’analisi di questo caso di studio ci permette di mettere a fuoco due aspetti rilevanti: il metodo educativo specie per ciò che concerne il regolamento per gli allievi; il sistema premiale.

Il regolamento per gli allievi indica i valori di riferimento (ragione, religione, amorevolezza) ed inoltre le norme riguardanti: la propria persona; le relazioni interpersonali; i rapporti con l'istituzione formativa.

È una fonte molto chiara di ciò che si intende per proposta educativa, e specifica un'attenzione. Riscontrata anche negli altri centri – ad aspetti che possiamo definire di educazione morale e che consentono di proporre ai giovani una “forma” definita di comportamento e di modello con cui confrontarsi per giungere ad una propria formazione umana.

Il sistema premiale mira a segnalare alla comunità del centro sia i più meritevoli (Albo al Merito) sia coloro che si sono segnalati per rendimento e comportamento al di sotto della media (Colloquio con il Direttore), così da ricevere la valutazione direttamente dal direttore che ne fa oggetto di colloquio *ad hoc*.

Queste assegnazioni vengono definite in occasione degli scrutini attraverso una valutazione del collegio docenti. Si tratta di un rito dal rilevante significato simbolico che va oltre la mera comunicazione di un giudizio ed ha uno scopo formativo che consiste nel rinforzare i comportamenti impegnati e seri, piuttosto che la stigmatizzazione fine a se stessa.

2.3. San Donà di Piave

2.3.1. Azione formativa

L'intervento formativo oggetto del presente studio è relativo al corso elettrici.

2.3.2. Esiti attesi e loro valore

Gli esiti attesi sono definiti sulla base di competenze così specificate nel progetto formativo:

- Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa.
- Leggere per comprendere ed interpretare.
- Produrre testi di differenti formati, tipologie e complessità.
- Utilizzare per i principali scopi comunicativi ed operativi una lingua straniera (riferimento livello A2 del framework europeo):
- Utilizzare strumenti espressivi diversi dalla parola, tra loro integrati o autonomi (ad es. fotografia, cinema, web e in generale ipertesti, teatro, musica ecc).
- Utilizzare strumenti tecnologici e informatici per consultare archivi, gestire informazioni, analizzare dati (riferimento ECDL start).
- Utilizzare consapevolmente le tecnologie tenendo presente sia il contesto culturale e sociale nel quale esse fanno agire e comunicare, sia il loro ruolo per l'attuazione di una cittadinanza attiva.
- Comprendere le procedure che consentono di esprimere e risolvere le situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati.
- Comprendere la realtà naturale, applicando metodi di osservazione, di indagine e le procedure sperimentali proprie delle diverse scienze. Esplorare e comprendere gli elementi tipici e le risorse dell'ambiente naturale ed umano inteso come sistema.

- Cogliere il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.
- Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza.
- Conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro.
- Essere consapevole dei comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza.
- Ricavare dagli schemi elettrici, elettronici e pneumatici tutte le informazioni necessarie per l'esecuzione del lavoro.
- Scegliere la tecnologia più idonea per la realizzazione di impianti di automazione sia nel campo della produzione industriale che dell'erogazione di servizi.
- Scegliere e organizzare i componenti e le attrezzature necessarie all'esecuzione dell'intervento.
- Effettuare lavorazioni meccaniche a supporto della realizzazione dell'impianto.
- Effettuare l'installazione di controllori di processo, come PLC, e programmazione di automatismi.
- Effettuare l'installazione e la regolazione di impianti con attuatori elettrici, elettronici e pneumatici sia nel campo della produzione industriale che dell'erogazione di servizi.
- Verificare la funzionalità dell'impianto predisponendo la documentazione di supporto.
- Individuare la causa delle anomalie e ripristinare il corretto funzionamento dell'impianto o circuito.
- Collaborare alla effettuazione delle prove stabilite dalle norme vigenti e alla stesura della dichiarazione di conformità.
- Adottare nei processi lavorativi comportamenti conformi alle norme di sicurezza, qualità e salvaguardia della salute e dell'ambiente.
- Ricavare dagli schemi elettrici, elettronici e pneumatici tutte le informazioni necessarie per l'esecuzione del lavoro.
- Scegliere la tecnologia più idonea per la realizzazione di impianti di distribuzione e di segnali sia nel campo civile che industriale.
- Scegliere e organizzare i componenti e le attrezzature necessarie all'esecuzione dell'intervento.
- Effettuare lavorazioni meccaniche a supporto della realizzazione dell'impianto.
- Effettuare l'esecuzione di impianti elettrici, elettronici e pneumatici per la distribuzione di energia e di segnali in ambiente ad uso abitativo/servizi e industriale.
- Effettuare l'installazione, la regolazione e la manutenzione di impianti di home automation.
- Verificare la funzionalità dell'impianto predisponendo la documentazione di supporto.
- Individuare la causa delle anomalie e ripristinare il corretto funzionamento dell'impianto o circuito.
- Collaborare alla effettuazione delle prove stabilite dalle norme vigenti e alla stesura della dichiarazione di conformità.
- Adottare nei processi lavorativi comportamenti conformi alle norme di sicurezza, qualità e salvaguardia della salute e dell'ambiente.
- Leggere e interpretare disegni meccanici e le indicazioni in essi contenute per definire il ciclo di produzione.
- Impostare il ciclo di lavorazione di una macchina utensile tradizionale e a CNC.
- Posizionare e fissare gli utensili ed i particolari da lavorare.
- Condurre il ciclo di lavorazione di una macchina utensile tradizionale e a CNC e provvedere ad eventuali regolazioni in corso d'opera.

- Utilizzare i principali strumenti di misura e controllo quantitativo e qualitativo della produzione, per il controllo degli standard previsti in itinere e per il collaudo finale.
- Eseguire la manutenzione ed il ripristino del funzionamento delle macchine utensili tradizionali e a CNC dando indicazioni su eventuali anomalie che richiedano interventi esterni.
- Adottare nei processi lavorativi comportamenti conformi alle norme di sicurezza, qualità, salvaguardia della salute e dell'ambiente.
- Leggere ed interpretare disegni tecnici di particolari e complessivi meccanici.
- Realizzare lavorazioni al banco per l'assemblaggio di parti e/o strutture meccaniche.
- Eseguire lavorazioni alle macchine utensili tradizionali e/o a CNC di particolari funzionali all'assemblaggio di gruppi meccanici, o loro parti.
- Eseguire lavorazioni di saldatura per l'allestimento di semilavorati.
- Effettuare il montaggio di impianti d'automazione.
- Eseguire operazioni di montaggio di sottogruppi o gruppi meccanici.
- Effettuare la diagnosi e la manutenzione di impianti e sistemi meccanici.
- Adottare nei processi lavorativi comportamenti conformi alle norme di sicurezza, qualità e salvaguardia della salute e dell'ambiente.

2.3.3. Destinatari

Gli allievi che frequentano il CFP Don Bosco provengono da un ambito territoriale molto vasto, la zona interessata va dal Cavallino (35 Km a sud Ovest) a Carole (25 Km a Est), da Portogruaro (30 Km a nord Est) a Marcon (30 Km a Ovest). La maggior parte del territorio rientra in una zona denominata Basso Piave.

Tutti gli allievi sono in possesso della Licenza Media. La preparazione di quelli che arrivano direttamente dalle medie è però, molto lacunosa e frammentata. Parecchi di questi sono stati promossi nonostante numerose o quasi tutte insufficienze nelle varie materie. Ci sono poi i Drop Out della scuola superiore, nella maggior parte ragazzi promossi con una valutazione spesso solo sufficiente dalle scuole medie ma con problematiche didattiche e situazioni familiari problematiche che non consentono al ragazzo di affrontare un percorso di studi impegnativo. Terza categoria di persone in via di ampliamento sono poi gli extracomunitari.

Per gli allievi stranieri il problema più rilevante è la conoscenza della lingua italiana anche per quelli che hanno frequentato in Italia l'intero percorso delle scuole medie. Alcune difficoltà ci sono poi anche con gli allievi italiani per una povertà culturale e di linguaggio che rasenta in alcuni casi la soglia dell'analfabetismo.

Le motivazioni che spingono i ragazzi alla scelta della Formazione Professionale sono legate alla poca voglia di impegno allo studio più che a una vera volontà di inserirsi professionalmente in modo veloce nel mondo del lavoro, obiettivo questo più degli allievi Extracomunitari che degli Italiani. La motivazione viene poi parzialmente recuperata nel percorso triennale al punto che al termine di questo circa il 70% continua il percorso scolastico fatto questo in aumento anche in allievi extracomunitari.

I livelli di partenza sono strettamente collegati alla vastità del territorio che presenta una notevole disomogeneità rispetto ai requisiti di ingresso. Questo fatto è fortemente legato alla scuola media di provenienza.

2.3.4. Risorse

Vi sono i seguenti laboratori: informatico, linguistico, scientifici, professionali.

Vi è un'intensa rete formativa:

- 2 ITIS e 3 IPSIA del territorio che consentono il passaggio dei ragazzi per la continuazione del percorso formativo.
- Tutti gli istituti superiori (7) e professionali (4) del territorio che riorientano i ragazzi che non riescono a seguire il loro percorso scolastico.
- Tutti gli istituti di Comprensivi di secondo grado, gli istituti superiori, i CFP e gli istituti professionali collegati con la rete di Orientamento e Territorio per l'orientamento dei ragazzi che devono scegliere il percorso dopo la terza media.
- Progetto CI della Regione Veneto per la definizione dei percorsi triennali, sperimentazione partita nel 2002 che ha coinvolto 17 CFP del Veneto con 20 corsi, anticipando la Riforma Moratti.
- Progetto C1 della Regione Veneto "Referenziali formativi e guide metodologiche nel secondario." Azione di sistema avviata con il coinvolgimento di 22 CFP della Regione Veneto.

2.3.5. Metodologie

Le metodologie adottate sono le seguenti:

- 1) *approccio cognitivo-disciplinare*: metodologia affrontata per lo sviluppo delle competenze per il raggiungimento degli Standard formativi minimi: area dei linguaggi, area tecnologica, area scientifica, area storico-socio-economica.
Gli standard si riferiscono ad un'accezione di competenze di base più ampia di quella tradizionalmente utilizzata nella formazione professionale, in quanto non sono concepiti solo con riferimento all'occupabilità delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base;
- 2) *approccio operativo-addestrativo*: metodologia affrontata per lo sviluppo delle competenze professionali predisposte dalla regione Veneto con una sperimentazione avviata nel 2002 per il raggiungimento degli Standard Professionali, riguardante: area tecnico operativa (rappresentazioni grafiche, elettrotecnica, laboratorio elettrico); sicurezza sul lavoro; accompagnamento al lavoro; stage; prove finali;
- 3) *approccio per competenze e compiti reali/simulati*: metodologia affrontata per lo sviluppo delle UdA e l'assegnazione delle competenze di base e professionalizzanti;
- 4) *approccio riflessivo sull'altrui e propria esperienza*: metodologia affrontata per lo sviluppo delle competenze trasversali sui seguenti temi:
 - tabagismo; medico ULS di San Donà
 - alcolismo; associazione ACAT
 - sessualità; salesiano

- tossicodipendenza; attività presso un centro di recupero
- volontariato; attività svolta presso un centro per disabili GRIS di Mogliano Veneto
- donazione; medico ULS di San Donà e volontari AVIS
- imprenditorialità; imprenditore della zona
- attività sindacale; sindacalista
- responsabilità e cittadinanza attiva
- ex allievi: che lavorano come dipendenti, che svolgono volontariato ecc.

Circa la spendibilità sul mercato del lavoro locale di tali acquisizioni, va detto che il territorio del Veneto Orientale denominato “Basso Piave” ha confermato nell’ultimo triennio di vivere un buon momento di sviluppo artigianale. Tale congiuntura si inserisce a buon diritto nel quadro regionale, dove il settore secondario è quello che offre il maggior numero di posti di lavoro nel settore privato con un saldo ancora positivo fra entrate e uscite.

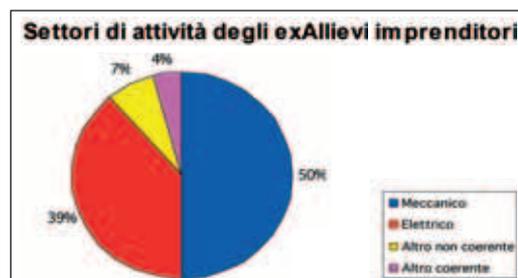
Dall’indagine “Giovani, mercato del lavoro e mutamenti delle professionalità” realizzata dal Prof. Vittorio Filippi nel 2002 per il CFP Don Bosco di San Donà di Piave emergono due aspetti di notevole importanza per il nostro centro.

Nelle unità operative dei settori elettrico e meccanico intervistate in riferimento alle qualifiche e specializzazioni tipiche del CFP Don Bosco sull’insieme dei 135 assunti, il 59% è a tempo indeterminato e le ditte intervistate prevedevano assunzioni di Installatori manutentori di impianti elettrici civili ed industriali per 48 unità e Operatorio alle macchine utensili per 87 unità. Questo è un buon indice che perviene dalle aziende del territorio sulla richiesta di figure professionali che vengono formate dal seguente progetto.

Il secondo aspetto riguarda la coerenza degli studi svolti con la mansione aziendale pari al 57% e la coerenza della mansione aziendale con le aspirazioni proprie degli allievi pari la 60%, ossia la maggioranza degli allievi.

I due aspetti sopra riportati indicano come il CFP Don Bosco sia un punto di riferimento per la Formazione Professionale nel territorio del Basso Piave.

I monitoraggi condotti dal Centro sugli ex-allievi che intraprendono la carriera imprenditoriale, consentono la rilevazione del tipo di attività che questi svolgono. La seguente tabella evidenzia la distribuzione degli ex-allievi imprenditori in relazione alla tipologia di attività svolta dalla loro azienda.



Spendibilità eventuale delle acquisizioni in termini di crediti formativi.

I crediti formativi danno la possibilità di un immediato inserimento lavorativo.

Ormai da diversi anni la tendenza è quella di un progressivo aumento dei percorsi scolastici per cui la maggioranza degli allievi continua il percorso per l'acquisizione di un diploma professionale. Alcuni di questi interessati ad un diploma Tecnico sono aiutati nell'inserimento ad un 4° anno dell'ITIS attraverso un corso di allineamento.

Le attività di personalizzazione prevedono:

- *orientamento al percorso di studi*: il Centro effettua una fase di orientamento di 2 mesi all'avvio del percorso formativo, avendo tre settori, meccanico, elettrico e motoristico (appena avviato) gli allievi fanno un periodo (un mese) nel settore elettrico e un altro (un mese) in quello meccanico-motoristico, vengono anche fatte quattro visite orientative ad aziende o imprese dei vari settori. In questa fase vengono seguiti da un orientatore, un tutor e dai docenti di settori soprattutto quelli delle materie professionalizzanti, al termine di questa fase verrà effettuata la scelta del percorso da affrontare per arrivare alla qualifica.
- *Autoformazione assistita*: il Centro inoltre offre la possibilità dopo le pagelline (Novembre, Febbraio, Aprile) di poter fermarsi un pomeriggio alla settimana per un momento di studio assistito, nel quale gli allievi che hanno particolari difficoltà e su indicazione del tutor possono trovare un supporto o da compagni più bravo o da alcuni formatori, questa attività ha una durata di 4 settimane per tre volte in un anno.
- *Piano formativo personalizzato*: il Centro offre alcune opportunità di formazione umana che sono elencate al punto 9.
- Il Centro offre inoltre la possibilità a quanti intendono continuare il percorso di studi di poter avere a disposizione dei docenti per il recupero di alcune materie specifiche in modo da poter allinearsi più efficacemente e aver maggiori opportunità di successo formativo sia con chi intenda continuare in un percorso di istruzione professionale (IV anno IPSIA) sia per chi intenda proseguire in un istituto tecnico (IV anno ITIS).
- Fra le varie opportunità vengono anche predisposti corsi per poter affrontare l'esame del patentino per il motorino.
- Ad alcuni allievi, quelli particolarmente bravi, viene offerta la possibilità di fare del volontariato in un'attività educativa chiamata "Dopo la campanella". Tale attività che si svolge presso i locali del CFP e che è di titolarità dell'Oratorio Don Bosco ha come finalità il supporto allo studio dei ragazzi/e delle scuole elementari e medie, in questa attività si dà la possibilità ai ragazzi di confrontarsi con ragazzi più giovani in un'azione di supporto allo studio.

È presente un'intensa attività di alternanza formativa, consolidata negli anni e nelle relazioni con i partner del sistema economico locale.

Si presenta di seguito un'unità di apprendimento interdisciplinare realizzata nel Centro.



CNOS/FAP C.F.P. Don Bosco
San Donà di Piave (Ve)

1° Anno per OPERATORE ELETTRICO-ELETTRONICO

REALIZZAZIONE DI UN REGOLATORE DI LUMINOSITA' A TRIPLICE FUNZIONE

Riferimenti al PECUP (Competenze finali)

1. Superare i limiti di prospettive d'analisi troppo parziali.
2. Confrontarsi con gli aspetti operativi dei concetti e delle teorie.
3. Leggere e produrre testi di differenti dimensioni e complessità e adatti alle varie situazioni interattive.

COMPETENZE DI BASE

area dei linguaggi

2. Leggere per comprendere ed interpretare
- 2.1 Comprende ed interpreta testi di varia tipologia, attivando strategie di comprensione diversificate
4. Utilizzare per i principali scopi comunicativi ed operativi una lingua straniera (riferimento livello A2 del framework europeo);
- 4.1 Comprende i punti principali di messaggi e annunci semplici e chiari su argomenti di interesse personale, quotidiano o professionale

area scientifica

2. Comprendere la realtà naturale, applicando metodi di osservazione, di indagine e le procedure sperimentali proprie delle diverse scienze. Esplorare e comprendere gli elementi tipici e le risorse dell'ambiente naturale ed umano inteso come sistema.
- 2.1 Analizza fenomeni fisici e risolve problemi individuando le grandezze fisiche, le relative **modalità di misura** e le relazioni fra di esse.

area tecnologica

1. Utilizzare strumenti tecnologici e informatici per consultare archivi, gestire informazioni, analizzare dati
- 1.2 Sa acquisire, leggere, creare, gestire e stampare testi usando le funzionalità di un programma di videoscrittura

COMPETENZE PROFESSIONALIZZANTI

- 1 ricavare dagli schemi elettrici, elettronici e pneumatici tutte le informazioni necessarie per l'esecuzione del lavoro.
- 1.2 Riconoscere i componenti presenti nello schema
- 5 effettuare l'esecuzione di impianti elettrici, elettronici per la distribuzione di energia in ambiente ad uso abitativo/servizi e industriale.
- 7 verificare la funzionalità dell'impianto predisponendo la documentazione di supporto.
- 7.3 Verificare il funzionamento dell'impianto eseguito
- 10 adottare nei processi lavorativi comportamenti conformi alle norme di sicurezza, qualità e salvaguardia della salute e dell'ambiente
- 10.1 Organizzare e mantenere pulito il posto di lavoro

Competenza "bersaglio"

- 5 effettuare l'esecuzione di impianti elettrici, elettronici in ambiente ad uso abitativo/servizi.

Motivazione per il docente

Far applicare la teoria alla pratica realizzando il montaggio e l'installazione di un prodotto applicabile ad un impianto di illuminazione ad uso civile.

Suscitare nel ragazzo la consapevolezza della trasversalità delle varie discipline in quanto tutte concorrono alla realizzazione del prodotto finito.

Motivazione per l'allievo

Realizzare personalmente un componente dell'impianto elettrico di una abitazione.

Lavorare per realizzare un prodotto finito utilizzabile.

Al termine ogni allievo terrà per se il regolatore realizzato.

Compito- prodotto-risultato

Realizzare un regolatore di luminosità a triplice funzione che preveda la realizzazione di una basetta per circuiti elettronici, la saldatura dei componenti, il calcolo della corrente assorbita e il test finale per verificarne il funzionamento applicandolo a un complessivo realizzato in laboratorio elettrico. Ognuno avrà a disposizione il materiale necessario per realizzare il proprio regolatore.

Ore di attività 50 ore

Durata (settimane) 4 settimane (compresa valutazione)

Obiettivi FORMATIVI

AREA DEI LINGUAGGI

Promuovere negli allievi la comprensione del testo scritto, conoscenza e l'applicazione delle principali regole grammaticali, per la corretta espressione orale e scritta (lessico, grammatica, sintassi, analisi logica e del periodo) di brevi testi tecnici, in lingua italiana.

Promuovere negli allievi la comprensione del testo scritto in lingua Inglese, conoscenza delle principali regole grammaticali.

AREA TECNOLOGICA

Essere in grado di produrre una relazione tecnica utilizzando un programma di videoscrittura.

AREA SCIENTIFICA

Saper realizzare una misura elettrica utilizzando la notazione scientifica

AREA TECNICO-PROFESSIONALE

Essere in grado di identificare i componenti necessari alla realizzazione del prodotto.

Essere in grado di pianificare l'attività e predisporre il materiale e le attrezzature necessari

Essere in grado di realizzare un dispositivo elettronico per l'impiantistica civile.

UD	Insegnamento	Titolo	Obiettivi	Durata
1	ITALIANO		Utilizzare modi adeguati alla lettura e comprensione di un testo tecnico necessario alla realizzazione del prodotto. Conoscere i termini tecnici necessari a distinguere i vari componenti. Utilizzare forme adeguate di linguaggio per rapportarsi con i formatori e i compagni.	6 ore
2	INGLESE		Comprendere i termini principali e localizzare informazioni all'interno di un testo breve riferito al lavoro da realizzare.	5 ore
3	INFORMATICA		Produrre una relazione tecnica utilizzando un programma di videoscrittura di un semplice manuale di installazione e impiego utilizzando uno strumento di videoscrittura.	6 ore
4	MATEMATICA		Utilizzare la notazione scientifica per rappresentazione di grandezze	3 ore
5	FISICA		Effettuare la misura di una grandezza fisica applicando la teoria degli errori.	4 ore
6	ELETTROTECNICA		Utilizzare le principali grandezze elettriche per il calcolo alla potenza in uscita dal regolatore.	5 ore
7	DISEGNO		Riconoscere e disegnare i componenti necessari alla realizzazione del progetto.	6 ore
8	LABORATORIO		Organizzare il lavoro da svolgere. Individuare i componenti necessari alla realizzazione del regolatore. Predisporre materiali ed attrezzature per la realizzazione del prodotto. Effettuare le saldature dei componenti. Verificare la funzionalità del regolatore.	15 ore

Diagramma di Gantt per l'UA

UD	Insegnamento	sett 1	sett 2	sett 3	sett 4
1	ITALIANO				
2	INGLESE				
3	INFORMATICA				
4	MATEMATICA				
5	FISICA				
6	ELETTROTECNICA				
7	DISEGNO				
8	LABORATORIO				
9	Verifica e valutazione UA				

<p><u>Verifica dell'UA</u></p> <p>VERIFICA DEL PRODOTTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - cablaggio del regolatore - saldature del regolatore; - funzionalità del regolatore; <p>VERIFICA DELLA STRUTTURA DELL'U.d.A.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tempi di realizzazione; - coinvolgimento dei formatori; - coinvolgimento degli allievi. <p>VERIFICA DEL PROCESSO</p> <p>Osservazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - strategia adottata per affrontare il compito; - le relazioni con i compagni; - le relazioni con i formatori; - uso degli strumenti elettrici; - uso delle tecnologie previste dal progetto; - tempo utilizzato per la realizzazione; - tenuta in ordine dell'ambiente e smaltimento dei rifiuti prodotti nella realizzazione del compito. <p>Autovalutazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrizione da parte del ragazzo del lavoro che ha svolto - Riflessione e valutazione del lavoro svolto, del tempo impiegato e del risultato finale - Valutazione sulla sua capacità di relazionarsi con docenti ed allievi.
--

2.3.6. Valutazione

Le modalità di valutazione sono le seguenti:

<i>Rilevazioni circa gli apprendimenti degli allievi</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Test. - Compiti. - Interrogazioni. - Prove di laboratorio. - UdA.
<i>Rilevazioni circa il processo formativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Customer Satisfaction dei ragazzi per due volte all'anno una a metà e una a fine anno per tutti gli anni di permanenza al CFP. - Customer Satisfaction delle famiglie effettuati una volta l'anno a metà anno per tutti gli anni di permanenza del figlio al CFP. - Feed back dei docenti. - Follow Up ad un anno dalla qualifica. - Follow Up con gli ex allievi in occasione degli incontri annuali.

Un indice del risultato riferito al percorso formativo è dato anche dall'elevato numero di allievi che continuano il percorso formativo dopo la Qualifica nel IV e V anno di istituti professionali (IPSIA) o tecnici (ITS): questi hanno ormai raggiunto il 70%. Di questi più del 90% conclude il percorso diplomandosi e nella maggior parte dei casi con risultati molto buoni (non sono rari i 100/100).

Chi comunque non continua il percorso di studi trova subito lavoro che risulta, a meno di scelte personali diverse, coerente con la qualifica ottenuta.

Per quanto riguarda il portfolio sono state effettuate diverse prove per l'adozione di uno strumento anche sulla base delle sperimentazioni della Sede CNOS-FAP Nazionale. Attualmente è adottato uno strumento con valenza prettamente orientativa e autovalutativa.

La maggioranza degli allievi raggiunge gli obiettivi prefissati, anche con buoni risultati. Soprattutto negli ultimi anni sono in aumento i casi di ragazzi “difficili” e di ragazzi extracomunitari che approdano alla formazione professionale con un bagaglio scolastico assai ridotto e spesso una scarsa conoscenza della lingua italiana; quest’ultimo elemento appare anche da parte di chi è in possesso della qualifica di scuola media rilasciata dalla nostra Pubblica Istruzione. Spesso in questi casi l’azione di recupero è estremamente difficile e qualche fallimento lo si registra.

Vediamo ora la concezione della valutazione.

Il modello di valutazione adottato è di tipo *composito* che tiene conto della specificità dell’Ente e della normativa.

La valutazione attraverso il modello Salesiano viene fatta ad ogni bimestre e rispecchia il percorso Educativo che sta facendo il ragazzo, la pagellina è costituita da una parte di competenze didattiche sia di base che professionalizzanti e una parte educativa e di valutazione del comportamento.

Si è poi sviluppato un modello di valutazione per competenze mediante una Azione di Sistema con un progetto C1 finanziato dalla Regione Veneto per lo sviluppo e la valutazione delle Unità di Apprendimento (UdA). Tale Sperimentazione ha visto una ripresa della metodologia dei capolavori, che per decenni è stata l’attività prevalente dei nostri Centri di Formazione Professionale.

Valutazione Finale: al termine del triennio è previsto l’esame di Qualifica Professionale secondo un modello elaborato da un gruppo di CFP della Regione Veneto rispecchianti i vari Enti di Formazione che ha fatto scaturire una modalità di valutazione che tiene conto del percorso pregresso e attribuisce un peso prevalentemente all’aspetto professionalizzante con una valutazione finale per competenze.

Ad una metodologia di valutazione che è frutto di un’esperienza ormai cinquantennale del CFP e dell’investimento di risorse e di competenze nella formazione dei formatori da parte della Sede Nazionale del CNOS/FAP, si è aggiunta a livello Nazionale e Regionale una elaborazione conseguente alle varie tappe del percorso di riforma creando, così, una fase di transizione e di continue sollecitazioni che se da un lato ha la capacità di creare negli operatori nuovi stimoli e una continua tensione al miglioramento, dall’altro genera una situazione di disagio che in alcuni casi può sfociare in una fase di attesa del prossimo cambiamento.

Al termine dei vari scrutini si elabora una tabella che mette in evidenza le varie situazioni che possono essere lette sia orizzontalmente, cioè per ogni singolo allievo, sia verticalmente, cioè per ogni singolo insegnante. Tale analisi viene evidenziata da parte del responsabile Qualità alla direzione e allo Staff di Direzione che provvede a verificare le motivazioni di quella particolare situazione e quindi avviare le azioni di recupero o procedure di supporto al docente.

Si presentano a tale propositolo schema della “pagellina”.

SCHEMA INFORMATIVA N. 1

Nome _____ Classe _____

Lingua Italiana:
Studi Storico-Socio-
Economici:
Etica Religione:
Lingua inglese:
Matematica:
Fisica:

Informatica CAD:
Tecnologia Elettrotecnica:
Disegno:
Laboratorio:
Automazione CNC:

Attenzione:
Interventi:
Relazione con i
compagni:

Relazione con gli
insegnanti:
Esercizi e compiti per
casa:
Condotto:

Note:

--

Il Direttore

San Donà di Piave / /

Il Sistema Qualità è un ottimo strumento di analisi della situazione e mette insieme i risultati delle valutazioni del consiglio di classe, della *Customer Satisfaction* degli allievi per individuare le azioni correttive del sistema, che poi va mediato anche con l'aspetto educativo tipico di una struttura Salesiana.

Gli indicatori più rilevanti e significativi di una buona metodologia di valutazione consistono per il centro nel trovare un equilibrio fra l'acquisizione educativa (in itinere) e quella prestativa (finale).

Per quanto riguarda le valutazioni in itinere vi è la massima autonomia del Centro; al termine del percorso l'esame finale è stato concordato con la Regione da parte degli Enti mediante una commissione che ha collaborato alla stesura della modalità di realizzazione dell'esame finale.

2.3.7. Certificazione

Le modalità di certificazione delle competenze vengono effettuate tramite l'attestato di qualifica che viene rilasciato al termine del percorso formativo.

Per chi continua all'ITIS viene anche stipulata una convenzione che certifica le competenze sviluppate nel percorso triennale, le competenze oggetto di azioni di allineamento durante il terzo anno e di debiti formativi che dovranno essere azione di recupero da parte dell'istituto che riceve i ragazzi (la documentazione viene presentata di seguito).

2.3.8. Difficoltà incontrate e soluzioni adottate

Le difficoltà che si sono incontrate sono le seguenti: a) cambiamento e provvisorietà, b) persistenza di uno stereotipo numerico, c) esame finale con un nuovo modello.

Le soluzioni adottate sono:

- per quanto riguarda il punto A non ci sono particolari accorgimenti da mettere in atto, alcune cose si possono fare solo a livello nazionale e quindi politico.
- Il punto B può essere superato mediante la formazione delle persone: il passaggio alla valutazione per competenze è molto rilevante per i formatori che devono abituarsi ad andare oltre gli schemi cui erano abituati.
- Anche l'esame finale va oltre gli schemi tradizionali in quanto ha al centro la competenza, quindi la capacità del ragazzo di mettere in campo tutte le sue potenzialità per realizzare il prodotto richiesto, e la capacità dei docenti, soprattutto delle discipline di base, di andare oltre le conoscenze, e di valutare la capacità di esprimersi, di risoluzione di situazioni, di gestione del problema sviluppata dall'allievo.

Istituto _____

COMMISSIONE PER IL RICONOSCIMENTO DEI PERCORSI FORMATIVI ATTUATI PRESSO L'ISTITUTO SUPERIORE E IL CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

VERBALE n. _____

Oggi _____, alle ore _____, presso _____, si è riunita la Commissione per il riconoscimento dei percorsi formativi dell'Istituto superiore _____ e del Centro di Formazione Professionale _____, al fine di consentire il passaggio di studenti provenienti dalla formazione professionale all'Istruzione superiore.

La Commissione è composta dai seguenti docenti:

Istituto Superiore		Centro di Formazione professionale	
Nominativo	Disciplina	Nominativo	Disciplina

Ordine del giorno: (N.B. l'ordine del giorno previsto può essere discusso anche in più incontri)

- 1) Nomina Presidente e Segretario
- 2) analisi percorsi formativi curricolari dei due Istituti/Enti
- 3) riconoscimento competenze equivalenti esistenti nei due percorsi
- 4) individuazione competenze non presenti nel percorso di formazione professionale
- 5) redazione documento comune sul riconoscimento delle competenze conseguite nel percorso triennale della formazione professionale.

RELAZIONE

Punto n. 1 – Nomina Presidente e Segretario

La Commissione, dopo discussione, all'unanimità, nomina :

- Presidente:
- Segretario:

Punto n. 2 – analisi percorsi formativi curricolari dei due Istituti/Enti

La Commissione ha esaminato i percorsi formativi curricolari dell'Istituto _____ e del Centro di Formazione Professionale _____

Istituto:

Indirizzo:

Disciplina	Monte ore annuale		
	Classe I	Classe II	Classe III

Centro di Formazione professionale

Indirizzo:

Disciplina	Monte ore annuale		
	Classe I	Classe II	Classe III

Punto n. 3 - riconoscimento competenze equivalenti esistenti nei due percorsi

Ha proceduto prima all'analisi delle competenze previste per i singoli anni curricolari nei due percorsi formativi, poi alla comparazione delle competenze individuate per un riscontro della loro esistenza ed equivalenza nei due diversi percorsi formativi.

Dall'analisi la Commissione ha evidenziato che sono corrispondenti le seguenti competenze:

Percorso formativo Istituto _____			Percorso formativo CFP		
Disciplina	Anno	Competenze	Area disciplinare	Anno	Competenze equivalenti

Punto n. 4 - individuazione competenze non presenti nel percorso professionale

Mentre sono di livello insufficiente oppure non presenti le seguenti competenze:

Disciplina	Percorso formativo Istituto _____	
	Anno	Competenze

Per il conseguimento di tali competenze, lo studente dovrà seguire delle attività di sostegno ed accompagnamento durante il primo anno di inserimento

Punto n. 5 - redazione documento comune sul riconoscimento delle competenze conseguite nel percorso triennale della formazione professionale

La Commissione procede poi alla compilazione del Documento per il riconoscimento reciproco dei percorsi formativi tra l'Istituto _____ e il CFP _____, riportato in allegato al presente verbale.

Le attività si chiudono alle ore _____

Il Segretario

Il Presidente

2.3.9. Punti forti e punti deboli del processo di valutazione

Principali punti di forza rilevati	a) <i>Equilibrio</i>
	b) <i>Progressività del sistema e adattamento al sistema interno</i>
Principali punti di problematicità rilevati	a) <i>Rilevanza del Modello Salesiano non coincidente con il Modello Istituzionale</i>
	b) <i>Problematicità a far entrare nella valutazione finale anche elementi di valutazione educativa, caratteristica questa del sistema Salesiano</i>
Prassi valutative positive e loro proponibilità	a) <i>UdA</i>
	b) <i>Scheda di valutazione Bimestrale</i>
	c) <i>Valutazione finale</i>

2.3.10. Quale modello di valutazione emerge dal caso di San Donà di Piave

Il modello formativo e valutativo riscontrato nel Centro di San Donà di Piave è – come già detto – di tipo misto:

- da un lato, si rifà alla tradizione salesiana, centrata su un approccio educativo che pone rilevanza sulla disciplina, sul metodo, sul laboratorio, sugli aspetti culturali, sui comportamenti entro un quadro di intervento ad ampio spettro, quindi non limitato alle sole attività curricolari;
- dall’altro, segue – con disponibilità ed impegno peraltro ammirevoli – le dinamiche del processo di riforma, secondo ciò che viene fornito dalla sede nazionale, ma anche in base alle impostazioni della Regione Veneto.

Da questa impostazione emergono alcune caratteristiche di fondo del modello, che risulta per tali aspetti ibrido:

- 1) innanzitutto si nota un processo di ampliamento delle modalità di apprendimento, che prevedono differenti approcci: cognitivo-disciplinare; operativo-addestrativo; per competenze e compiti reali/simulati; riflessivo sull’altrui e propria esperienza.
- 2) Questi approcci hanno portato ad un inserimento, nel tradizionale metodo formativo della formazione professionale, delle metodologie performative centrate sulla competenza e delle unità di apprendimento interdisciplinari che mostrano nell’esperienza indagata un buon grado di applicazione ed un convincente successo presso gli studenti oltre che i formatori coinvolti (sia pure tenendo conto della maggiore onerosità del lavoro che queste comportano).
- 3) La tematica delle competenze è fortemente sostenuta dalla regione che, dopo un avvio dei percorsi sperimentali centrato più sulla logica del riconoscimento reciproco tra formazione e istruzione e quindi sulle aree culturali di base, ha negli ultimi tempi accelerato decisamente in direzione delle competenze, attraverso una metodologia di esame di qualifica di natura molto performativa con enfasi decisa sugli aspetti professionalizzati.
- 4) La metodologia delle unità di apprendimento interdisciplinare è stata sollecitata sia dalla sede nazionale, tramite le linee guida della sperimentazione, sia dalla stessa Regione che ha sostenuto azioni di sistema volte proprio a delineare guide formative di settore centrate sulla prevalenza del compito reale di natura interdisciplinare.

- 5) L'immissione di questa metodologia non è apparsa una novità – specie ai docenti di maggiore esperienza – ma ha trovato un legame con la tradizione del “capolavoro” che ha avuto sempre un ruolo centrale nelle attività di formazione professionale delle opere Salesiane.
- 6) Il momento in cui si è svolto il monitoraggio coglie il Centro in questa una fase di tensione tra uno sfondo metodologico proprio della tradizione Salesiana, uno sforzo degli anni passati di recuperare la dimensione culturale, la nuova stagione che pone al centro le competenze, la metodologia delle unità di apprendimento interdisciplinari di natura performativa che pure recupera la tradizione del capolavoro; questa fase risulta quindi ancora in corso, e si avverte quindi la necessità di delineare una riflessione unitaria sull'insieme del modello pedagogico adottato.

Si pone quindi oggi l'urgenza di stimolare questa riflessione, e quindi di dare vita ad un lavoro di *ricomposizione delle diverse componenti del metodo adottato*, specie in chiave valutativa, per superare alcune aporie che oggi sono presenti:

- la prima questione è data dal rapporto tra aree culturali ed aree pratiche;
- la seconda questione è data dall'innesto, nella dinamica sopra indicata, della metodologia performativa e interdisciplinare delle unità di apprendimento che, così come impostata risulta ancora un'entità a sé stante, con relazioni non pienamente strutturate rispetto alle diverse aree formative ed alla loro evoluzione che risente ancora di una programmazione tradizionale;
- vi è poi il tema dei comportamenti e della condotta che viene gestito con una metodologia anch'essa a sé stante, che prevede 5 aree di osservazione (attenzione, interventi, relazione con i compagni, relazione con gli insegnanti, esercizi e compiti per casa) ed una voce “condotta” che conduce ad un voto proprio.

Una delle questioni emerse nello studio di caso evidenzia precisamente questa necessità: la scheda di valutazione delle competenze adottata dalla Regione per l'esame finale e poi “indotta” (come accade normalmente nei dispositivi formativi regionali) nell'attività ordinaria, essendo centrata esclusivamente sulle competenze (intese, come sembra di capire, soprattutto sul piano performativo rispetto ai compiti/attività professionali e poco attenta agli aspetti formativi e di crescita personale dell'allievo), necessita di un'opera di aggiustamento in seno al consiglio di classe al fine di tenere conto degli aspetti educativi che, in un quadro di certificazione dai tratti soprattutto “abilitativi” alla qualifica professionale, non sono facilmente inseribili.

Il caso di San Donà di Piave si presenta pertanto come un esempio emblematico della necessità di procedere ad un ripensamento unitario del metodo, in modo da adottare una soluzione che, pur acquisendo gli aspetti innovativi della performatività e della interdisciplinarietà, li piega ad una chiara logica educativa che tiene conto della realtà molteplice del processo di apprendimento, di crescita e di maturazione dei destinatari.

2.4. Sesto San Giovanni

2.4.1. Azione formativa

L'attività formativa su cui si è svolto lo studio di caso è la seguente:

<i>Titolo:</i> OPERATORE/TRICE ELETTRICO/A ED ELETTRONICO/A: MONTATORE/TRICE E MANUTENTORE/TRICE ELETTROMECCANICO/A
<i>Settore:</i> ELETTRICO
<i>Figura professionale:</i> OPERATORE/TRICE ELETTRICO/A ED ELETTRONICO/A: MONTATORE/TRICE E MANUTENTORE/TRICE ELETTROMECCANICO/A
<i>Durata:</i> 3150 ore
<i>Articolazione:</i> 3 annualità

2.4.2. Esiti attesi e loro valore

Gli esiti sono delineati nel modo seguente:

a) Competenze

I anno - AREA MATEMATICO-SCIENTIFICA

- Applica tecniche e procedure per la risoluzione di calcoli; semplifica espressioni con i monomi e i polinomi; risolve equazioni numeriche lineari intere.
- Applica tecniche e procedure per la risoluzione di semplici problemi di geometria.
- Crea presentazioni con Powerpoint per diversi tipi di audience e situazioni, con capacità di usare le funzionalità disponibili per comporre il testo, inserire grafici e immagini, aggiungere effetti speciali.
- Eseguisce le attività essenziali di uso ricorrente quando si lavora col computer: organizza e gestisce file e cartelle, lavora con le icone e le finestre, usa semplici strumenti di editing e le opzioni di stampa.
- Effettua tutte le operazioni necessarie per creare, formattare e rifinire un documento. Usa funzionalità aggiuntive come la creazione di tabelle, l'introduzione di grafici e di immagini in un documento e la stampa di un documento per l'invio ad una lista di destinatari.

I anno - AREA TECNICO-PROFESSIONALE

- Ricava e disegna, secondo normativa, le proiezioni ortogonali di semplici pezzi meccanici ed interpreta le caratteristiche di forma e dimensionali di componenti elettrici rappresentati sui cataloghi tecnici del settore.
- Effettua le operazioni meccaniche al banco o al trapano richieste per l'esecuzione degli impianti elettrici e per l'allestimento di un quadro.
- Monta diverse configurazioni di base di circuiti elettronici su basette millefori, a partire da schemi consegnati dal formatore, seguendo le indicazioni date, riconoscendo i componenti, utilizzando correttamente l'attrezzatura e manipolando adeguatamente materiali e componenti.
- Monta, su apposito banchino, circuiti applicativi dell'elettronica digitale, conoscendone la teoria fondamentale, i circuiti integrati digitali e le loro applicazioni principali; utilizza gli strumenti di misura necessari per le misure e le verifiche di funzionamento.
- Realizza la serie di circuiti elettrici fondamentali su tavola di lavoro, a partire da schemi elettrici consegnati dal formatore, seguendo le indicazioni date, utilizzando correttamente l'attrezzatura e manipolando adeguatamente materiali e componenti.
- Disegna in modo autonomo su piantina topografica gli schemi elettrici di un ambiente civile secondo le indicazioni date e realizza su tavola di lavoro la costruzione di tali schemi secondo le norme vigenti. Effettua operazioni di verifica funzionale e misure di corrente e tensione.

- Riconosce le diverse tipologie di relè e realizza gli impianti elettrici di segnalazione e con l'uso di relè, in bassa tensione, presenti nei locali delle abitazioni civili in base alle indicazioni date. Effettua operazioni di verifica funzionale e misure di corrente e tensione.
- Realizza impianti citofonici sulla base di fogli di istruzione e di schemi elettrici; effettua operazioni di misura finalizzate al controllo della funzionalità dell'impianto, dei componenti ed alla ricerca di guasti.

II anno - AREA MATEMATICO-SCIENTIFICA

- Applica le regole della trigonometria per la risoluzione dei triangoli rettangoli e di problemi tecnici specifici del settore elettrico.
- Applica tecniche e procedure per la risoluzione di disequazioni lineari numeriche, di sistemi lineari numerici e di equazioni numeriche di secondo grado.
- Crea e formatta un foglio di calcolo elettronico; utilizza le funzioni aritmetiche e logiche di base; usa le funzionalità aggiuntive come l'importazione di oggetti nel foglio e la rappresentazione in forma grafica dei dati in esso contenuti.
- Utilizza Internet per la ricerca di dati e documenti nella rete: usa le funzionalità di un browser, utilizza i motori di ricerca, ed esegue stampe da web; comunica per mezzo della posta elettronica: invia e riceve messaggi, allega documenti a un messaggio, organizza e gestisce cartelle di corrispondenza.

II anno - AREA TECNICO-PROFESSIONALE

- Disegna, mediante il software CAD Tiplan di Bticino, planimetrie di appartamenti e schemi elettrici di impianti civili di tipo topografico ed unificare.
- Monta diverse configurazioni di base di circuiti elettronici analogici su basette millefori, a partire da schemi consegnati dal formatore, seguendo le indicazioni date, riconoscendo i componenti, utilizzando correttamente l'attrezzatura, manipolando adeguatamente materiali e componenti ed effettuando le principali misure.
- Sulla base di schemi dati relativi ad applicazioni industriali dei Motori Asincroni Trifase (M.A.T.) e comprendenti le procedure di avviamento, inversione di marcia e frenatura, realizza gli impianti relativi, effettua il collaudo e la ricerca dei guasti ripristinando le eventuali anomalie.
- Sulla base di schemi dati relativi all'uso di più motori in impianti simulanti applicazioni industriali, realizza gli impianti relativi e ne effettua il collaudo e la ricerca dei guasti ripristinando le eventuali anomalie.
- Esegue il cablaggio di quadri elettrici di bassa tensione partendo da schemi assegnati e realizzando l'intero lavoro singolarmente o in team con altre figure tecniche.

b) Conoscenze

I anno - AREA LINGUISTICA E DELLE SCIENZE UMANE

- Comunica, oralmente, sintesi di documenti scritti, lavori di gruppo ed avvenimenti utilizzando le strategie adeguate a diversi contesti e schemi esplicativi.
- Verifica il possesso delle conoscenze delle regole grammaticali, riprendendo contatto con la complessità e la varietà degli usi della lingua, identificando le caratteristiche e le funzioni delle parti del discorso.
- Legge un testo in relazione ai vari scopi: conoscere, consultare, comprendere. Conosce e pratica le tecniche per la costruzione di un testo scritto: progettazione, stesura, revisione.
- Individua negli avvenimenti del passato recente le radici della situazione attuale nelle sue articolazioni e problematiche politiche, economiche, sociali e culturali.
- Conosce ed utilizza la grammatica base della lingua inglese. Comprende e produce semplici messaggi di interesse personale relativi ad ambiti di immediata rilevanza (Informazioni personali e familiari) e su tali argomenti riesce a gestire un semplice scambio di informazioni.

- Conosce ed utilizza la grammatica base della lingua inglese. Comprende e produce semplici messaggi di interesse personale relativi ad ambiti di immediata rilevanza (sulla vita quotidiana e sullo studio) e su tali argomenti riesce a gestire un semplice scambio di informazioni.
- Descrive, a voce e per iscritto, l'ordinamento dello stato Italiano, i suoi organi costituzionali centrali e periferici, le fasi della costituzione dell'unione Europea, i suoi organi e le relative funzioni, con particolare riferimento ai diritti della cittadinanza europea e alle ragioni della collaborazione internazionale.
- Descrive l'importanza della dimensione religiosa e le caratteristiche delle grandi religioni.

II anno - AREA MATEMATICO-SCIENTIFICA

- Conosce le linee essenziali degli argomenti trattati e utilizza, almeno in parte, un linguaggio scientifico appropriato. Riporta esempi semplici che illustrino la teoria svolta e risolve semplici problemi relativi alle misure di una grandezza fisica. Usa correttamente le formule, costruisce, legge ed interpreta correttamente un grafico.
- Possiede strumenti dell'algebra dei vettori, scompone una forza e calcola graficamente le sue componenti. Applica in maniera adeguata i principi relativi all'equilibrio dei fluidi mediante la risoluzione di semplici esercizi. Comprende ed analizza i nuclei fondanti della terminologia e ne applica le relative leggi.

I anno - AREA PERSONALIZZAZIONE

- Descrive i concetti generali dell'economia applicati alla vita quotidiana, gli attori economici e le parti sociali presenti nel territorio, i concetti generali dell'organizzazione del lavoro, i fattori che vanno considerati nell'organizzazione del lavoro, le varie attività di ruolo all'interno del sistema azienda e rappresenta graficamente una struttura aziendale riconoscendone la tipologia.

I anno - AREA TECNICO-PROFESSIONALE

- Descrive, a voce e per iscritto, i fenomeni legati all'elettrodinamica, alla legge di Ohm, ai circuiti in continua ed alla potenza elettrica e ne applica le regole fondamentali per la risoluzione di esercizi relativi a diverse configurazioni di collegamenti resistivi.
- Descrive, a voce e per iscritto, i fenomeni legati all'elettrostatica, al campo elettrico ed al condensatore e ne applica le regole fondamentali per la risoluzione di esercizi relativi a diverse configurazioni di collegamenti con condensatori.
- Descrive, a voce e per iscritto, le caratteristiche fisiche e tecniche dei materiali utilizzati nel settore elettromeccanico, elencandone le applicazioni fondamentali ed interpretando i dati tecnici tratti da cataloghi del settore e relativi ai componenti elettrici usati negli impianti civili.

II anno - AREA LINGUISTICA E DELLE SCIENZE UMANE

- Verifica il possesso delle regole grammaticali-sintattiche che lo rendono in grado di produrre testi nelle varie situazioni comunicative, nella consapevolezza della loro correttezza ed efficacia.
- Individua negli avvenimenti del passato recente (seconda metà del novecento) le radici della situazione attuale nelle sue articolazioni e problematiche politiche, economiche, sociali e culturali.
- Conosce ed utilizza la grammatica base della lingua inglese. Comprende e produce semplici messaggi applicati alla vita di tutti i giorni e su tali argomenti riesce a gestire un semplice scambio di informazioni con l'uso del lessico di base riferito a: casa, scuola ed educazione, lavoro, tavola, viaggi, sport e divertimenti, tendenze e shopping.
- Attraverso l'analisi di alcuni aspetti politici, economici e sociali che caratterizzano la società attuale, si favorisce nell'allievo l'acquisizione della coscienza che la civiltà si sviluppa attraverso la conoscenza e la collaborazione reciproca e non nella paura.

- Conosce in una visione globale il mondo del lavoro così come si presenta nei suoi aspetti giuridici e normativi, ma anche nelle sue problematiche concrete ed attuali.
- Acquisisce un nuovo concetto di salute e conosce i principali fattori che incidono negativamente sulla salute, nonché i mezzi più idonei da porre in atto per una positiva autogestione della propria salute.
- Descrive alcuni dei contenuti fondamentali della religione cattolica.

II anno - AREA MATEMATICO-SCIENTIFICA

- Caratterizza il movimento di un corpo mediante grandezze cinematiche, esamina il moto di un corpo sulla base delle cause che lo determinano.
- Conosce e rielabora le linee essenziali degli argomenti trattati e utilizza, almeno in parte, un linguaggio scientifico appropriato. Riporta esempi semplici al fine di spiegare la teoria svolta e risolve semplici problemi relativi alla determinazione della concentrazione di una soluzione. Riconosce ed utilizza correttamente i simboli e le formule chimiche.
- Conosce e rielabora le linee essenziali degli argomenti trattati e utilizza, almeno in parte, un linguaggio scientifico appropriato. Riporta esempi semplici al fine di spiegare la teoria svolta, con particolare riferimento alla struttura atomica, e risolve semplici esercizi relativi alla determinazione dei principali parametri chimici che caratterizzano gli atomi. Riconosce l'importanza e l'utilità della classificazione periodica degli elementi secondo Mendeleev.

II anno - AREA TECNICO-PROFESSIONALE

- Descrive, a voce e per iscritto, i fenomeni legati al magnetismo ed all'elettromagnetismo, le grandezze magnetiche fondamentali e le azioni che si manifestano tra correnti e campi magnetici.
- Descrive, a voce e per iscritto, le caratteristiche delle tensioni e correnti alternate monofase ed il funzionamento dei circuiti elettrici elementari in alternata (ohmico, induttivo, capacitivo).
- Descrive, a voce e per iscritto, le caratteristiche ed il funzionamento dei circuiti equivalenti in corrente alternata e risolve esercizi applicativi relativi.

c) *Abilità*

I anno - AREA PERSONALIZZAZIONE

- Riconosce le caratteristiche prevalenti del proprio stile di pensiero; individua le proprie reazioni emotive e ne stima il grado di adeguatezza; riconosce le proprie modalità di comportamento interpersonale adottate in modo prevalente; utilizza strategie di apprendimento e di azione funzionali agli obiettivi da perseguire.
- Svolge esercizi e movimenti atletici di base mediante attività individuale e giochi di squadra.

II anno - AREA PERSONALIZZAZIONE

- Riconosce le proprie modalità di comportamento interpersonale adottate in modo prevalente; identifica le proprie risorse e limiti; esplicita le proprie mete; realizza efficaci comunicazioni verbali e non verbali; lavora con gli altri verso obiettivi comuni.
- Pratica i fondamentali di discipline fondamentali base, lavora in gruppo e svolge l'avviamento motorio (riscaldamento e stretching) che precede qualsiasi attività fisica e sportiva.

Si tratta di una modalità di definizione operativa delle competenze, che consente di dare ad esse una curvatura disciplinare per le aree più teoriche e professionale per le aree più pratiche.

È quindi un impianto per unità formative tendenzialmente autonome, pensate nella logica delle UCF sia pure con un taglio più “morbido” e quindi con una mag-

giore valenza formativa piuttosto che certificativa. È il modello elaborato dalla Provincia di Milano che il Centro ha adottato e che gestisce cercando di renderlo compatibile con l'impostazione per unità di apprendimento interdisciplinari.

Le competenze specificate sopra posseggono tutte un significativo grado di spendibilità nel mercato del lavoro e, soprattutto quelle tecniche, sono state verificate negli anni in confronto con le aziende partner degli stage. Il repertorio delle competenze così prodotto rappresenta l'ultimo aggiornamento relativo ai percorsi di qualifica triennale del settore elettrico.

Le competenze maturate durante il percorso triennale rappresentano due livelli di elaborazione in rapporto ai possibili modelli di certificazione dei crediti formativi.

Il primo livello serve per la certificazione dei crediti in ingresso.

Le competenze del repertorio rappresentano l'elemento di confronto in relazione ai programmi didattici presentati dagli allievi che chiedono di inserirsi nel percorso.

Un secondo livello è rappresentato dal fatto che le competenze maturate sono confrontate con l'Istituto Tecnico "E. Breda" dei Salesiani di Sesto per verificarne la relazione con i programmi della scuola secondaria superiore in modo da consentire il passaggio tra sistemi.

Ad oggi, questo confronto ha portato a consentire il passaggio, al termine del terzo anno di IFP, alle classi terze dell'ITI.

2.4.3. Destinatari

Circa i destinatari, si specificano i seguenti aspetti.

Il primo anno di corso è cominciato con un gruppo omogeneo di allievi, provenienti per la maggior parte dalle terze medie. La scelta di privilegiare una partenza omogenea del gruppo è maturata alla luce di esperienze negative di corsi precedenti con presenza di ragazzi di diverse età.

La provenienza geografica degli allievi è quella del classico bacino d'utenza del Centro la zona di Sesto San Giovanni, Cinisello e paesi limitrofi, il nord Milano e la Brianza.

Al momento dell'inizio del corso, la classe presentava livelli uniformi: gli allievi avevano quasi tutti la valutazione "sufficiente" in uscita dalla scuola media. I pochi ragazzi di origine extracomunitaria non presentavano problemi linguistici.

Le motivazioni in partenza erano complessivamente positive: lungo l'arco del triennio, per alcuni allievi sono aumentate e per altri sono andate in progressivo calo.

Si è visto che nel secondo anno c'è stato un aumento di maturità e consapevolezza per quanto riguarda gli aspetti della scelta del settore professionale. Questo anche grazie all'esperienza di stage.

Ad ogni inizio d'anno si sono poi inseriti allievi provenienti da altre scuole e da altri studi, particolarmente da Istituti Tecnici.

2.4.4. Risorse

Il quadro delle risorse umane impegnate è così definito:

Risorse umane		Attività	Ore/anno
A.	Direzione	Direzione e supervisione di progetto. Relazione con Regione e Provincia e con le reti esistenti.	Circa 100 ore per corso e per anno
B.	Coordinamento e progettazione	Coordinamento e progettazione del percorso formativo. Coordinamento del gruppo dei formatori. Progettazione delle UF/UdA per il PSP.	Circa 100 ore per corso e per anno
C.	Tutorship	Gestione delle problematiche educative del gruppo classe, del rapporto con le famiglie e dei casi problematici.	Circa 100 ore per corso e per anno
D.	Formatori	Microprogettazione di dettaglio degli interventi di formazione diretta. Svolgimento della formazione.	Variabili in funzione delle aree di intervento
E.	Orientatori	Supporto nella progettazione degli stage del corso e nell'accompagnamento al lavoro di alcuni casi problematici. Attività di riorientamento in relazione alle scelte professionali	Circa 30 ore per corso e per anno

I laboratori attivati sono:

- Laboratorio impianti civili
- Laboratorio impianti civili ed industriali
- Laboratorio quadri elettrici
- Laboratorio di elettronica
- Laboratorio automazione industriale
- Laboratorio di informatica.

2.4.5. Metodologie

Le metodologie indicate (approccio cognitivo-disciplinare, approccio operativo-addestrativo, approccio per competenze e compiti reali/simulati, approccio riflessivo sull'altrui e propria esperienza) sono state tutte utilizzate nei diversi moduli con diversi gradi di incidenza a seconda della caratteristica specifica dell'area di riferimento e dei singoli temi trattati.

In particolare, nell'ambito Tecnico-professionale, è stato usato un metodo operativo-addestrativo con alcuni elaborati basati su compiti reali/simulati per lo sviluppo delle competenze. Le UdA sviluppate hanno contribuito allo sviluppo ed all'approfondimento delle competenze mediante un approccio tipicamente interdisciplinare.

A livello di attività di personalizzazione sono stati sviluppati diversi tipi di intervento:

- una personalizzazione “istituzionalizzata” a livello di orario, in cui si è dato spazio ad ore per lo sviluppo di capacità personali e ad ore di educazione motoria ed in cui si è scelto di potenziare in modo equilibrato e regolato le ore delle diverse aree formative;

- un secondo livello di personalizzazione si è attivato con la predisposizione di UdA specifiche per i singoli anni di corso, con diversi gradi di adattamento a seconda degli anni;
- un terzo livello è passato attraverso i LARSA, svolti per gruppi piccoli ed in orario aggiuntivo;
- un quarto livello è stato l’attivazione, durante il terzo anno, di LARSA di approfondimento per il gruppo di allievi orientati a proseguire il passaggio nel canale dell’Istruzione Tecnica. Per questo sono stati attivati LARSA per Italiano, Inglese, Matematica, Fisica.

È presente un’intensa attività di alternanza formativa, consolidata negli anni e nelle relazioni con i partner del sistema economico locale.

2.4.6. Valutazione

La metodologia di valutazione è così definita:

<i>Rilevazioni circa gli apprendimenti degli allievi</i>	Per la valutazione degli apprendimenti i singoli formatori hanno utilizzato diversi metodi, sempre in relazione ai contenuti e alle prove che di volta in volta sono state verificate. Alcune prove hanno visto una semplice valutazione delle conoscenze, altre una valutazione di “compiti reali” o di “simulazioni di attività” ed altre ancora si sono basate su rubriche di valutazione (in particolare, questo strumento è stato utilizzato per le Unità di Apprendimento impostare per il corso).
<i>Rilevazioni circa il processo formativo</i>	Sono stati utilizzati gli strumenti previsti dalla nostra procedura di qualità: 1) A fine corso: - questionario di gradimento dei corsisti - questionario di gradimento dei formatori (da parte dei corsisti) - questionario di gradimento delle famiglie. 2) A fine stage: - questionario di gradimento degli allievi per lo stage - questionario di gradimento delle aziende.

Ogni formatore ha poi usato i propri strumenti personali e le proprie metodologie per tenere sotto controllo il feed-back da parte degli allievi durante lo sviluppo del corso.

A partire dall’anno formativo 2004-05 è stato introdotto l’uso di un database access per la gestione del portfolio, con valenza didattica, valutativa e certificativa. Lo strumento è ad uso del tutor, dei coordinatori-progettisti e dei formatori e prevede la gestione dei voti e delle pagelle “istituzionali”, la valutazione delle UF e delle UdA e la stampa di tutte le certificazioni. Lo strumento consente anche la registrazione delle informazioni personali degli allievi.

PORTFOLIO: PRESENTAZIONE SINTETICA

OBIETTIVI GENERALI

L’obiettivo generale del software *Portfolio* è la possibilità di usufruire di un database ad uso del tutor di ogni corso per la gestione degli allievi, visti nel loro gruppo classe e nelle loro singole individualità.

PRESENTAZIONE DEL DATABASE

Il Portfolio progettato dal CNOS-FAP di Sesto è uno strumento pensato come prima cosa per la figura del tutor, in modo che possa essere un programma utile per supportare l'equipe dei formatori nello svolgimento dell'attività e possa continuamente mostrare i dati aggiornati relativi ai percorsi formativi di ogni singolo allievo e di ogni gruppo classe.

Gli allievi potranno collaborare alla gestione del Portfolio ma sempre in modo "mediato" dal tutor: questo strumento non si presenta quindi come una versione completamente in mano all'allievo e neanche come una versione solamente in mano ai formatori. È il tutor che si occuperà di gestire lo strumento, in quanto figura fondamentale del processo formativo nel percorso di IFP.

Il Portfolio è stato realizzato con **Access 2003** e viene fornito nella sua versione completamente modificabile e personalizzabile. Lo si può utilizzare come database singolo per una sola classe o come database completo per tutti i corsi IFP di un Centro. Può essere installato su un Server ed essere utilizzato accedendo alla cartella condivisa sul Server o su singoli PC locali. Nella cartella dove si memorizza il database è bene strutturare anche un sistema di sottocartelle per la memorizzazione dei file degli allievi da allegare al Portfolio (una cartella per ogni allievo). Se si utilizza un singolo database per ogni classe, lo strumento può essere completamente affidato e gestito dal tutor del corso; se invece si opta per un utilizzo globale, alla compilazione del Database potranno contribuire diverse persone con ruoli definiti all'interno del Centro (Segreteria, Progettista, Tutor, Formatori, ecc.).

Da sottolineare infine il fatto che il database non è stato progettato da "professionisti dell'informatica" ma è un prodotto pensato e costruito primariamente ad uso interno e quindi ovviamente passibile di molteplici e continue modifiche e miglioramenti.

Per l'uso di questo prodotto è bene che ci sia un riferimento nel Centro che, sapendo utilizzare Access, possa progressivamente personalizzare il database mentre non è necessario che i formatori abbiano competenze specifiche se non le capacità base nell'uso del pacchetto Microsoft Office.

Le note che seguono non intendono rappresentare un manuale d'uso dettagliato ma una semplice guida alla logica che accompagna il prodotto.

Si presenta la parte del portfolio elettronico relativa alla valutazione.

INSERIMENTO VOTAZIONI



Con questa sezione è possibile, durante il percorso formativo, registrare tutte le votazioni conclusive di ogni UdA/UF, archiviando così l'acquisizione ed il livello delle competenze, ed indicare le valutazioni periodiche delle materie che saranno poi riassunte nelle pagelle generali intermedie e finali. È una parte ad uso di ogni singolo formatore con la supervisione del tutor.

È composta da un menu con le seguenti opzioni:

- **Voti UdA/UF:** per ogni anno formativo (selezionabile come prima informazione) il formatore potrà scegliere la classe (in fondo alla schermata) e l'UdA/UF di cui si vuole inserire la valutazione. A questo punto, per ogni allievo potrà essere certificato il superamento dell'UdA/UF, la valutazione (con numeri interi) e la data. Inoltre, in dialogo con l'allievo e con il tutor, si potranno allegare al database i file dei lavori svolti dagli allievi, che potranno essere sul Server di Centro e che sono abbinabili nello spazio dedicato premendo con il tasto destro del mouse e scegliendo "Collegamento ipertestuale/Modifica collegamento ipertestuale";
- **Competenze UdA:** nel caso di valutazione di UdA, il formatore o il tutor hanno la possibilità di certificare l'acquisizione della competenza relativa e di specificare i livelli inerenti agli indicatori della Rubrica di Valutazione. In questo modo, per ogni UdA sono previste due tipologie di valutazione: un voto intero riassuntivo finale (inseribile nella parte Voti UdA/UF) ed i singoli livelli di acquisizione relativi agli indicatori;
- **Voti materie:** per ogni anno formativo (selezionabile come prima informazione) il formatore potrà selezionare (in fondo) la classe di cui desidera inserire le valutazioni per le pagelle ed in successione la propria materia ed il periodo di riferimento. A questo punto, per ogni allievo, potranno essere inseriti i voti della materia, l'indicazione dell'applicazione e, attraverso la parte destra della schermata, la valutazione di condotta;
- **Conseguimento titoli di studio:** per ogni anno formativo (selezionabile come prima informazione) il tutor potrà specificare il risultato finale del percorso formativo svolto dagli allievi, cioè il conseguimento e la valutazione della qualifica e del diploma professionale.

Gli allievi hanno conseguito risultati altalenanti e vari nell'arco degli anni di corso.

- Nel I anno la classe ha “pagato” la presenza di alcuni elementi disciplinarmente problematici che hanno influito sui contenuti presentati dai formatori e sul grado di apprendimento del gruppo. Già nel primo anno si è poi manifestata una difficoltà resasi poi evidente nel secondo anno: lo scarso grado di autonomia degli studenti a fronte di problemi tecnici anche semplici.
- Nel II anno si è lavorato molto su questo piano, giungendo al termine dell'anno a conseguire discreti risultati.
- Nel III anno, ulteriori inserimenti di allievi in un gruppo già di per sé numeroso hanno contribuito a rallentare la crescita globale di questo grado di autonomia. Nell'arco del triennio, inoltre, si sono evidenziate grosse difficoltà nelle materie più legate ai saperi matematico-scientifici, conseguenti soprattutto ad uno scarso metodo di studio.

Nell'ambito del corso si sono applicate diverse metodologie di valutazione, a seconda dei periodi, degli argomenti, delle materie, delle attività e delle unità di apprendimento realizzate.

A livello di valutazione periodica gestita nel rapporto con le famiglie è stato usato lo strumento della pagella, con una valutazione numerica relativa ai risultati ed una lettera relativa all'applicazione, oltre al voto di condotta generale. Nella pagella sono state accorpate le materie dell'area tecnica-professionale legate ai diversi laboratori. I singoli formatori, per fornire la valutazione, hanno poi fatto uso di verifiche globali di fine unità formative e verifiche interdisciplinari per Uda (con l'uso di rubriche di valutazione).

Un metodo di fondo che lega insieme i diversi sistemi di valutazione è sicuramente quello legato ad esercitazioni e compiti il più possibile reali o relativi a simulazioni di attività reali. La documentazione di questo percorso è annualmente conservata nell'ufficio tecnico di settore nell'ambito del materiale di qualità.

L'attuale elaborazione dei metodi di valutazione è il frutto naturale degli ultimi anni delle diverse sperimentazioni messe in atto all'interno del nostro Centro che hanno man mano spostato l'attenzione dei formatori dalla semplice valutazione tradizionale della singola materia alla certificazione delle competenze (con tutto il relativo cammino di costruzione di un repertorio sempre aggiornato) fino alla creazione di Unità di Apprendimento valutate attraverso rubriche di valutazione, che pongono l'attenzione sui livelli delle competenze acquisite.

Per poter fare questo cammino di crescita, sono state importanti le diverse iniziative di formazione che hanno coinvolto il personale direttivo, di coordinamento e di progettazione ed anche i singoli formatori. Le iniziative sono state soprattutto realizzate a livello provinciale e regionale.

I dati che emergono dalle valutazioni sono gestiti a diversi livelli: i singoli formatori aggiornano un registro personale del corso e la scheda di raccolta delle valu-

tazioni prevista dalla nostra certificazione di qualità. Periodicamente, i dati vengono raccolti per le pagelle che vengono gestite dal consigliere-tutor del singolo corso. Il consigliere di settore tiene le file dei rapporti con le famiglie, mentre i singoli tutor consegnano le pagelle ai genitori ed hanno un “occhio di riguardo” particolare nei confronti della classe. I coordinatori-progettisti di settore si occupano poi, alla fine del corso, della raccolta delle schede di valutazione delle UF/UdA per tenere sotto controllo lo sviluppo temporale ed il raggiungimento degli obiettivi del corso.

La procedura di valutazione degli apprendimenti è legata al sistema di qualità del Centro, sia attraverso l’uso dei sistemi “classici” (pagelle, rubriche di valutazione) che di sistemi “innovativi” (portfolio delle competenze, rubriche di valutazione delle unità di apprendimento, *check-list* di controllo). La valorizzazione dei sistemi di valutazione passa ed è passata attraverso interventi di formazione mirata sui formatori per dare indicazioni precise sulle nuove metodologie.

Si presenta la scheda di valutazione (“pagellina”) che viene consegnata alle famiglie, compilata in forma indicativa per mostrare le diverse modalità di notazione:

ANNO _____ CLASSE _____
 COGNOME _____ NOME _____
 VOTI MESE _____ ANNO _____

	VALUTAZIONE	APPLICAZIONE
Tutoring		
Lingua italiana	6	B
Lingua inglese	6½	B
Geo – economia	6½	B
Matematica	6½	B
Scienze	7	B
Elettrotecnica	6½	B
Informatica		
Disegno	6	B
Laboratorio	5	C
Educazione motoria		
Assenze	5h	
Ritardi		
Condotta	10	

Le ore di assenza e i ritardi sono conteggiati a tutto il _____

L'applicazione è indicata con una scala di 5 valori:

A = Ottimo B = Buono C = Sufficiente D = Insufficiente E = Molto

I parametri valutati sono: **attenzione e partecipazione attiva in aula, diligenza, impegno di studio, puntualità nei compiti, ordine negli elaborati, recupero di lacune...**

Sesto San Giovanni, _____ X IL DIRETTORE

Osservazioni:

Gli indicatori più rilevanti e significativi di una buona metodologia di valutazione sono per gli interlocutori del caso indagato:

- chiarezza di impostazione e di metodologia;
- applicabilità nell'attività formativa quotidiana;
- flessibilità in base alle tipologie di aree;
- non ridondanza delle informazioni;
- comprensibilità per allievi e famiglie;
- sinteticità e completezza delle informazioni fornite dagli utenti.

La Regione Lombardia e la Provincia di Milano hanno svolto in questi anni un ruolo determinante nell'impostazione dei sistemi didattici, di programmazione formativa e di valutazione.

Negli anni si sono succeduti le impostazioni per moduli, poi per unità formative, con relative valutazioni di competenze, ed infine il sistema delle UdA con le valutazioni per griglie. In particolare, gli enti di riferimento specificano parametri precisi in occasione delle prove in uscita dei percorsi (esami).

Non esiste al momento invece un sistema chiaro e definito per la certificazione dei crediti in ingresso e per la garanzia dei "passaggi tra sistemi".

2.4.7. Certificazione

La Regione Lombardia e la Provincia di Milano prevedono, per la certificazione, le stampe di un attestato di qualifica semplice accompagnato dalla dichiarazione delle competenze che viene fornita anche in caso di non superamento delle prove d'esame ed in occasione di ritiri durante il percorso.

La stampa delle diverse certificazioni è stata realizzata nel Centro grazie all'uso del database Access del portfolio, di cui si è scritto precedentemente.

2.4.8. Difficoltà incontrate e soluzioni adottate

Le difficoltà incontrate nel processo di valutazione sono state le seguenti:

- comprensione da parte dei formatori più "anziani" dei nuovi sistemi di valutazione;
- capacità di comprensione da parte di famiglie e allievi dei nuovi sistemi di valutazione;
- eccessiva ridondanza di informazioni e scarsa flessibilità di alcuni sistemi in relazione alle tipologie di aree formative di riferimento.

Le soluzioni adottate sono, conseguentemente:

- punto A: seminari di formazione, assistenza da parte di coordinatori e progettisti nell'applicazione dei sistemi di valutazione;
- punto B: adozione combinata di sistemi classici (pagelle) e nuovi (portfolio, UdA) per garantire la comprensione chiara da parte degli utenti;
- punto C: coesistenza di sistemi di valutazione diversi di volta in volta applicati a garanzia della flessibilità.

2.4.9. Punti forti e punti deboli del processo di valutazione

Principali punti di forza rilevati	a) Innovazione nei sistemi di formazione
	b) Coerenza tra personalizzazione dei percorsi e sistemi di valutazione
	c) Parametri chiari di valutazione per Unità di Apprendimento multi e intradisciplinari
Principali punti di problematicità rilevati	a) Scarsa prontezza di comprensione da parte degli utenti
	b) Ridondanza di alcune informazioni
	c) Scarsa flessibilità di alcuni strumenti “imposti” a fronte di diverse aree tematiche
Prassi valutative positive e loro proponibilità	a) Mix di programmazione formativa e valutativa tra UF e UdA
	b) Utilizzo combinato di strumenti classici e innovativi
	c) Impostazione di rubriche di valutazione per UdA e di repertori di competenze collaudate

2.4.10. Quale modello di valutazione emerge dal caso di Sesto San Giovanni

Anche nel caso di Sesto San Giovanni siamo di fronte ad un modello formativo e quindi valutativo di tipo misto che somma approcci tradizionali ed approcci innovativi, sulla base di un metodo di fondo corrispondente alla proposta formativa Salesiana.

Il Centro si è trovato al centro di una dinamica di sviluppo del sistema, che nell’arco di pochi anni ha visto non solo cambiamenti continui, ma anche passaggi per così dire di “paradigma” formativo che hanno sovvertito per buona parte il modello precedente.

Sul versante tradizionale, ogni due mesi viene inviata alla famiglia un’informativa circa la valutazione relativa alle materie/aree disciplinari, con voto numerico che prevede anche mezzi voti (tranne l’ultima pagella che indica invece il voto intero), oltre al voto di condotta indicato in decimi.

Va detto che l’accorpamento delle materie di laboratorio in una sola voce crea qualche problema di comunicazione con le famiglie, che vorrebbero invece voti distinti.

Sul versante delle innovazioni del processo formativo, hanno avuto effetti rilevanti in particolare i due seguenti approcci: quello delle unità formative (UF) proprie dell’influsso della Provincia di Milano; quello delle unità di apprendimento (UdA) proprio della Regione Lombardia.

Le unità formative riflettono una progettazione granulare, dove ogni unità risulta tendenzialmente autonoma ed anche autocertificativa, sia pure logicamente e cronologicamente correlata alle altre. Essa induce un certo meccanicismo didattico, anche se, di contro, si presta ad una progettazione più performativa, in grado di superare i limiti di un approccio per discipline e quindi per contenuti.

Le unità di apprendimento rappresentano un salto di qualità più dirompente rispetto al passaggio precedente, ed anche in riferimento all’impostazione organizzativa del Centro, perché impongono il superamento della divisione tra aree teoriche ed aree pratiche, e richiedono da parte del consiglio di classe l’adozione di un progetto unitario in cui i diversi apporti perseguono in modo coerente e tendenzialmente interdisciplinare i vari obiettivi propri dell’azione.

Il Centro si pone all’incrocio fra i due momenti, anche se si potrebbe ritenere che si tratti di una fase di passaggio, che vedrà presumibilmente prevalere la

seconda modalità di approccio, mentre la prima acquisisce più una funzione descrittiva che programmatica.

In generale, appare nel Centro una buona propensione all'innovazione, che ha saputo affrontare privilegiando l'attenzione alla gestibilità del processo formativo, ed alla sua unitarietà almeno operativa. È proprio in questa prospettiva che ha espresso una sua peculiarità: il modo in cui le diverse spinte e le differenti scuole di pensiero sono state acquisite e portate ad unità è privilegiatamente quello *gestionale*, ovvero perseguito tramite l'utilizzo di strumentazioni informatiche e grafiche in grado di rappresentare unitariamente l'intero processo formativo e le sue diverse fasi, compresa la valutazione.

Ne è sortito un utilizzo del portfolio nella logica documentativa e certificativa, che ha consentito di fornire agli operatori del Centro un punto di riferimento per il loro lavoro quotidiano, anche se rimangono aperti i problemi relativi all'unitarietà sostanziale, ovvero alla coerenza interna del processo formativo e valutativo.

L'approccio prevede una progettazione iniziale per competenze, mentre la valutazione è duplice:

- una *valutazione tradizionale*, come si è detto, espressa in voti, che risulta maggiormente comprensibile da parte delle famiglie;
- una *certificazione delle competenze* che riporta solo quelle effettivamente possedute dall'allievo, riportate entro il relativo certificato, senza l'indicazione del livello, uno strumento che non risulta ancora bene compreso da parte delle famiglie che sembrano considerarlo come un allegato non valutativo.

Il Centro presenta una particolare elaborazione della pagellina e dei suoi contenuti:

- per ogni disciplina/area formativa viene distinto il voto relativo alla prestazione (espresso in numeri) da quello relativo alla *applicazione* ovvero l'impegno, l'interesse e la partecipazione (espresso in lettere);
- la condotta, a sua volta, indica con un voto numerico – espresso di comune accordo dall'intero consiglio di classe – il comportamento della persona, ovvero il rispetto degli altri, le regole, il rispetto dell'ambiente, ovvero ciò che è definito nel progetto educativo; in tal modo quest'ambito viene distinto dall'impegno che è proprio di ogni singola materia/area formativa.

In questo modo, si è creata una più precisa distinzione tra i voti e gli oggetti della valutazione, così da consentire di identificare con ogni notazione un preciso oggetto, evitando di “fare media” tra realtà di natura differente tra di loro e di definire forzatamente una sorta di “applicazione media” che in realtà non può esistere, ma va distinta tra ambito ed ambito.

Il caso di Sesto San Giovanni ci consente infine di porre alcune questioni che derivano dalla sua particolare impostazione, ma che richiamano una problematica generale dell'intero arco di Centri di formazione monitorati:

- in che modo si pone la relazione tra le unità formative e gli obiettivi generali dell'attività, in riferimento al PECUP del secondo ciclo degli studi? È una relazione di natura linguistica oppure sostanziale?
- Quale legame c'è tra le aree di impronta più teorica e le aree di impronta più pratica? Sono in relazione logica, cronologica, oppure trovano momenti di incontro didattico reale?
- Quale tipo di approccio è stato attuato adottando le unità di apprendimento? Sono attività a sé stanti collocate in particolari momenti del percorso oppure si collocano nei punti di incrocio tra i vari elementi?
- Quale rilievo assume la valutazione dei comportamenti e la condotta? Sono fattori ulteriori che vengono tenuti in considerazione oltre a quelli già citati, oppure vi è un legame con gli elementi di comportamento e di impegno insiti nelle varie attività cui l'allievo si è dedicato e che ne completano la valutazione?
- Nel processo di valutazione finale, quanto vengono conservate e quanto invece vengono tenute in disparte le considerazioni in ordine agli aspetti educativi dell'attività e le acquisizioni degli allievi che non si mostrano direttamente sotto forma di apprendimenti (maturazione, crescita della coscienza di sé, del rapporto con gli altri, del modo di porsi nei confronti della propria vita e del futuro)?

È sulla base di queste domande che si proporrà una soluzione unitaria della gestione della valutazione nei Centri dell'Ente.

2.5. Torino Valdocco

2.5.1. Azione formativa

L'azione formativa su cui si è centrata in particolare la ricerca riguarda il seguente corso:

Titolo: OPERATORE ELETTRICO - INSTALLATORE MANUTENTORE DI IMPIANTI DI AUTOMAZIONE INDUSTRIALE
Settore: ELETTROMECCANICO
Figura professionale: OPERATORE ELETTRICO
Durata: 3 anni
Articolazione: 1° anno - 1.200 ore (docenza frontale); 2° anno - 1.200 ore (docenza frontale e 120 ore stage); 3° anno - 1.200 ore (docenza frontale, 280 ore stage e 28 ore esame)

2.5.2. Esiti attesi e loro valore

Gli esiti attesi sono definiti sotto forma di competenze, conoscenze ed abilità, secondo un dispositivo regionale piuttosto complesso, di cui parleremo più avanti:

a) Competenze

- Progettare il proprio Percorso
- Promuovere il Progetto personale

- Riconoscere le proprie Capacità/Risorse
- Agire in autonomia
- Relazionarsi
- Diagnosticare
- Contestualizzare comunicazioni (scritte/orali) di carattere funzionale in lingua italiana
- Analizzare oggetti nel piano e nello spazio
- Individuare strategie matematiche
- Interpretare dati statistici e probabilistici
- Interpretare fenomeni naturali (fisici, chimici e naturalistici) a livello macroscopico
- Orientarsi nel mondo del lavoro
- Individuare gli elementi fondamentali delle organizzazioni aziendali
- Individuare il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica e sincronica
- Individuare le caratteristiche di un PC e relativo Sistema Operativo
- Individuare strumenti della rete Internet per la comunicazione
- Individuare strumenti informatici per l'elaborazione di documenti
- Agire in autonomia
- Individuare gli elementi del sistema qualità
- Individuare le norme fondamentali relative ad igiene e sicurezza sul lavoro
- Interpretare semplici preventivi
- Contestualizzare soluzioni progettuali
- Sviluppare il ciclo di lavoro
- Scegliere differenti tecnologie per la gestione degli impianti
- Sviluppare il ciclo di lavoro

b) Conoscenze

- Linee guida per la definizione del progetto e piano d'azione
- I processi decisionali
- L'archivio/dossier personale
- Il curriculum e la domanda di lavoro
- Il colloquio di lavoro
- Accoglienza
- Accompagnamento in itinere
- Organizzazione del compito e/o del lavoro
- Risoluzione di problemi
- Principi e tecniche di comunicazione e relazione
- Lavoro di gruppo
- I flussi informativi
- Tecniche di diagnosi e strategie correttive
- Stili espressivi di esposizione
- Strumenti della comunicazione informativa

- La scrittura come strumento informativo ed espressivo
- Le informazioni esplicite ed implicite nel testo
- Terminologia specifica
- Testi tecnici e brani antologici
- Regole di composizione
- Stili di comunicazione orale
- Elementi di base di geometria piana e solida
- Problemi ed equazioni
- I dati e le loro rappresentazioni
- Fondamenti di statistica e cenni di calcolo delle probabilità
- Matematica finanziaria
- Materia, energia, viventi-non viventi: caratteristiche, relazioni, trasformazioni
- Legislazione del lavoro e contrattualistica
- La retribuzione e i suoi elementi
- Organizzazione aziendale
- Ruoli e comportamenti organizzativi
- Creare e gestire una impresa
- Tappe fondamentali della storia: periodizzazione ed eventi
- Semplici fenomeni storico/geografici contemporanei: analisi e confronti
- Sistemi operativi
- Navigazione in Internet
- Posta elettronica
- Applicativi di video scrittura
- Foglio elettronico
- Presentazione multimediale
- Database
- Recupero, approfondimenti e contestualizzazioni
- Il sistema qualità
- Norme di igiene e sicurezza: Decreto legislativo 626
- Il preventivo
- Teoria impianti elettrici
- Legislazione e normativa nel settore elettrico
- Disegno elettrico
- Documenti tecnici e commerciali
- Software elettrici
- Software tecnici
- Tecnologia della costruzione e delle apparecchiature a bordo macchina
- Impianti a bordo macchina
- Verifica impianti

c) Abilità

- Definire il proprio progetto formativo e/o professionale
- Attuare il progetto formativo e/o professionale

- Realizzare il compito
- Comunicare nel contesto di riferimento
- Lavorare in modo cooperativo
- Elaborare le informazioni
- Monitorare i risultati ottenuti
- Esporre il proprio punto di vista sulla base di una scaletta
- Scambiare informazioni con altri anche attraverso strumenti informatici e telematici
- Scrivere testi informativi ed espressivi (appunti, verbali, lettere)
- Decodificare messaggi in forma scritta e orale
- Produrre semplici testi di carattere personale e/o quotidiano in lingua
- Dare/Ricevere informazioni in forma orale in lingua inglese
- Eseguire operazioni riguardanti figure piane e solide
- Risolvere semplici problemi matematici
- Costruire semplici rappresentazioni grafiche
- Rilevare fenomeni naturali (fisici, chimici e naturalistici) a livello macroscopico
- Esercitare un rapporto di lavoro
- Agire un ruolo assegnato
- Illustrare trasformazioni storiche e variazioni nelle condizioni di vita dei popoli
- Utilizzare il PC e i comandi del sistema operativo
- Utilizzare i motori di ricerca per la navigazione in Internet e il servizio di posta elettronica
- Produrre un testo in formato elettronico
- Produrre un foglio di calcolo in formato elettronico
- Redigere una presentazione in formato elettronico
- Elaborare archivi di dati
- Monitorare i risultati ottenuti
- Lavorare in un'ottica di qualità
- Lavorare in un'ottica di igiene e sicurezza
- Produrre semplici preventivi
- Redigere la progettazione degli impianti
- Produrre il materiale documentale
- Utilizzare software specifici del settore
- Installare e gestire impianti elettrici a bordo macchina

L'ambito di spendibilità sul mercato del lavoro locale di tali acquisizioni è il seguente: lavoratore dipendente all'interno di piccole-medie imprese o presso artigiani che operano nel settore dell'impiantistica elettrica civile e industriale, della quadristica per impianti industriali, nella programmazione del PLC per semplici automatismi.

Si specifica la spendibilità eventuale delle acquisizioni in termini di crediti formativi:

- ECDL: quale sbocco dei programmi delle competenze di base area tecnologica
- Quanto affrontato nell'area delle competenze di base è spendibile in altri percorsi di pari livello in quanto trasversale ai diversi percorsi.
- Essendo un corso sperimentale all'interno delle proposte di istruzione e formazione professionale, al termine del percorso triennale i ragazzi qualificati possono accedere al 4° anno nei percorsi di istruzione del secondo ciclo.

2.5.3. Destinatari

Il gruppo classe presenta omogeneità di provenienza geografica.

Il gruppo classe è peraltro disomogeneo in quanto è composto da allievi con differenti livelli di accesso: quattro ragazzi evidenziano difficoltà cognitive a vari livelli e richiedono il trasferimento di conoscenze nell'ambito del percorso formativo attraverso l'azione di recupero. Il dislivello gruppo classe-giovani in difficoltà è maggiormente evidente nel corso dell'espletamento della funzione espositiva teorica: spesso non basta enunciare un concetto, occorre necessariamente accompagnare, semplificare e tradurre la teoria in esperienza pratica diretta (es. concetto di inflazione: simulazione di pagamento per l'acquisto dello stesso prodotto in due momenti successivi). Un'ulteriore problematicità è rappresentata dalla difficoltà di percepire le differenze cognitive (diverse dalla presenza/assenza di tratti somatici), dunque spesso i ragazzi del gruppo classe giudicano negativamente i compagni in difficoltà in quanto non hanno ancora interiorizzato che si tratta di reale e comprovata difficoltà di apprendimento.

Anche per quanto concerne le motivazioni all'apprendimento, la situazione è decisamente differenziata tra allievi che intendono proseguire il proprio percorso di studi e coloro i quali intendono provare ad entrare nel mondo del lavoro o seguire un breve corso di specializzazione.

Il gruppo classe, originariamente composto da 25 persone, al termine della prima annualità ha registrato 4 ritiri principalmente legati alla mancata integrazione all'interno dell'ambiente formativo.

All'inizio della seconda annualità l'allievo ha cambiato percorso mentre l'ha abbandonato durante l'anno formativo. Infine un ragazzo all'inizio della terza annualità ha cambiato percorso formativo.

2.5.4. Risorse

Le risorse umane previste sono le seguenti, con specificazione delle ore di impegno:

- Tutor stage	140
- Docenza frontale	932
- Attività di orientamento con il gruppo classe	60

Le risorse cognitive sono costituite da SIQ/Mediateca. Vi si trova l'elenco degli strumenti in vari formati: animazione A5 per Q anelli, CD Rom interattivi, dispense, dispense + lucidi, libri, lucidi, manuali, materiale video, schede, siti web, stampati commerciali, video DVD, video VHS, biblioteca di Centro, n. 1 Point learning.

Sono attivi un laboratorio professionale (nel corso del pomeriggio) e 4 laboratori informatici: vi è una sala giochi interna ed esterna con campi da calcio, pallavolo, basket, calciobalilla, ping-pong.

Inoltre, vi è un laboratorio musicale, oltre ad attività di interesse e giochi di società.

2.5.5. Metodologie

A seconda del periodo dell'anno e delle unità formative vengono applicati diversi approcci all'interno dei quali vengono proposte ed applicate le seguenti metodologie/tecniche didattiche:

- a) approccio *cognitivo-disciplinare* all'interno del quale vengono applicate: ascolto visione audiovisivi; brainstorming; formazione frontale; interviste; il PC come strumento di lavoro; formazione in rete;
- b) approccio *per competenze e compiti reali/simulati*: giochi interattivi psico-pedagogici; lavorare in gruppo; valutazione autentica; il PC come strumento di lavoro; ricerca e documentazione in internet; osservazione; formazione in situazione;
- c) approccio *riflessivo*: giochi interattivi psico-pedagogici; pari opportunità; visita didattica; tecniche di *problem solving*; testimonianza di professionisti.

È presente un'intensa attività di alternanza formativa, consolidata negli anni e nelle relazioni con i partner del sistema economico locale.

Si propone di seguito un esempio di progettazione di UdA con relativo canovaccio per la gestione della stessa.

Esempio di UdA: **Progetto dimensionamento trasformatore**
 Annualità: III anno

Parametro	Descrizione del parametro	Osservazioni e correzioni
<i>Denominazione UdA</i>	PROGETTO DIMENSIONAMENTO TRASFORMATORE	
<i>Compito - prodotto</i>	Realizzare il dimensionamento di un trasformatore ed effettuare le prove pratiche in laboratorio per garantire il funzionamento dell'apparecchiatura atta ad alimentare il circuito ausiliario per il comando di una macchina operatrice.	
<i>Obiettivi formativi</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere la capacità di servirsi con proprietà degli strumenti di consultazione e degli strumenti informatici, per ottenere documentazioni, scrivere e archiviare; - Aiutare gli allievi a porre le basi per superare le dimensioni strumentali della Patente Europea per il Computer (ECDL) e dimostrare di considerare la multimedialità e l'uso degli strumenti informatici un fecondo ambiente di apprendimento, in prospettiva teorica e/o professionale; - Promuovere la capacità di leggere e produrre testi di differenti dimensioni e complessità, ben costruiti a livello grammaticale-sintattico, a livello di ricchezza di "vocabolario" sia a livello comunicativo, e adatti alle varie situazioni interattive; - Porre gli allievi nella condizione di possedere un adeguato numero di strumenti formali, matematici e logici e saperli applicare a diversi ambiti di problemi generali e specifici; - Promuovere negli allievi la messa in pratica delle norme antinfortunistiche e la normativa CEI, in modo da adottare comportamenti adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo; - Offrire agli allievi gli strumenti per analizzare e rappresentare processi e sistemi tecnici ricorrendo a opportuni strumenti o a modelli logico-formali; - Promuovere negli allievi la capacità di scegliere il tipo di apparecchiatura da utilizzare; - Offrire agli allievi gli strumenti per un corretto utilizzo degli utensili e della apparecchiature elettriche. 	
<i>Obiettivi specifici di apprendimento</i>	Dimensionamento impianti elettrici: <ul style="list-style-type: none"> - Redigere la progettazione degli impianti; - Contestualizzare soluzioni progettuali; - Stilare progetto applicando le specifiche della consegna; - Effettuare dimensionamento dell'impianto; - Scegliere materiali in funzione della normativa vigente; - Normative specifiche sulle macchine elettriche. Produzione documentazione impianti elettrici di comando e controllo: <ul style="list-style-type: none"> - Contestualizzare soluzioni progettuali; - Produrre il materiale documentale. Realizzazione degli impianti elettrici di comando e controllo: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare attrezzature e strumenti; - Confrontare la funzionalità del circuito con le specifiche assegnate e le scelte individuali; - Selezionare la procedura per la verifica della funzionalità del circuito. 	

Parametro	Descrizione del parametro	Osservazioni e correzioni
Obiettivi specifici di apprendimento	<p>Area scientifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Risolvere sequenze di operazioni con numeri interi, razionali e reali; - Ricavare formule inverse; - Effettuare operazioni aritmetiche e trigonometriche; - Eseguire operazioni riguardanti figure piane e solide; - Applicare le principali regole di geometria piana e solida; - Calcolare perimetri, aree e volumi di figure geometriche; - Esprimere misure secondo unità di misura convenzionali. <p>Area tecnologica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare il PC e i comandi del sistema operativo; - Utilizzo di un programma di videoscrittura per la produzione di documenti; - Produrre un foglio di calcolo in formato elettronico; - Utilizzare file e cartelle (creare, eliminare, copiare, salvare, spostare). <p>Area linguaggi: - Comunicare in lingua italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scrivere testi informativi ed espressivi; - Structurare il testo nel rispetto delle principali regole grammaticali; - Riconoscere le principali tecniche grammaticali, compositive, espositive. 	
Destinatari	<p>Allievi classe 3°.</p>	
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza sistema operativo e software specifici; - Principi base di calcolo numerico; - Nozioni e calcoli di geometria piana e solida; - Concetti base sul trasformatore; - Concetti di misura di grandezze elettriche. 	
Tempi di svolgimento	<p>30 ore.</p>	
Sequenza in fasi ed esperienze <i>(Dettagli su P_021-M07)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - T0 Presentazione dell'UdA; - T1 Presentazione del lavoro da eseguire. (Allegato 1); - T2 Traduzione della richiesta della commessa; - T3 Calcoli per il dimensionamento e scelta dei materiali idonei per la realizzazione del prodotto (con l'ausilio di excel); - T4 Preparazione documentazione per il collaudo e per le misure; - T5 Misure per il collaudo della funzionalità del prodotto; - T6 Valutazione dell'attività realizzata. 	
Metodologia	<p>La presente UdA segue il metodo dell'approccio della ricerca-azione mirata a superare la tradizionale dicotomia fra teoria e pratica. L'attenzione è rivolta ai processi. Si tratta di una metodologia flessibile, consente di avvalersi di una molteplicità di criteri, strumenti e metodi di lavoro.</p>	

Parametro	Descrizione del parametro	Osservazioni e correzioni
<i>Risorse umane</i>	<p><i>Formatore dell'area professionale</i>: responsabile della progettazione della macchina elettrica.</p> <p><i>Formatore dell'area scientifica</i>: responsabile dell'adeguato utilizzo delle capacità logico-matematiche.</p> <p><i>Tutor-coordinatore</i>: supporto del team dei formatori – predisposizione portfolio, responsabile della gestione del lavoro di gruppo.</p> <p><i>Formatore dell'area dei linguaggi</i>: responsabile di curare l'aspetto linguistico</p> <p><i>Formatore dell'area dei tecnologici</i>: responsabile dell'uso corretto del software.</p>	
<i>Strumenti/materiali</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiali di supporto - Postazioni attrezzate del laboratorio elettrico - Vocabolario italiano-inglese 	
<i>Valutazione</i>	<p>La valutazione si riferisce all'insieme dei fattori mobilitati dalla Uda, ovvero: come la persona affronta il compito, la strategia adottata, l'uso degli strumenti e delle tecniche compresi i comportamenti preventivi, le relazioni con i compagni e i formatori, il prodotto e le sue specifiche tecniche compreso il tempo e la tenuta in ordine dell'ambiente, la maturazione stimolata dall'esperienza. Durante questa prima UDA la valutazione dell'attività è stata effettuata tramite la rubrica di valutazione autentica.</p>	
<i>Osservazioni</i>		

Canovaccio della UdA: **Progetto dimensionamento trasformatore**

Fasi	Compito formatori	Esperienza allievi	Metodologie	Risorse umane	Materiali strumenti	Note e osservazioni
T0 Presentazione dell'UdA <i>Tempo: 1 ora</i>	Illustrare obiettivi e metodologie per la realizzazione del prodotto finale.	Gli allievi prendono visione del materiale, degli obiettivi e dei criteri valutabili riferiti alla rubrica di valutazione.	Esposizione partecipata.	- Tutor-coordinatore. - Formatore dell'area professionale. - Formatore dell'area dei linguaggi. - Formatore dell'area scientifica.	Lavagna, rubriche di valutazione, materiale didattico cartaceo.	
T1 Presentazione del lavoro da seguire <i>Tempo: 2 ore</i>	Presentare l'esercitazione e le richieste.	Gli allievi partecipano prendono visione delle consegne e richiedono all'occorrenza delucidazioni in merito.	Esperienza/esposizione partecipata.	- Tutor-coordinatore. - Formatore dell'area professionale. - Formatore dell'area dei linguaggi. - Formatore dell'area scientifica.	Allegato 1: presentazione della prestazione.	
T2 Traduzione della richiesta della commessa <i>Tempo: 3 ore</i>	Facilitare e stimolare gli allievi nella traduzione inglese-italiano.	Gli allievi dopo aver esaminato l'obiettivo dell'esercitazione traducono il testo che è stato inviato dalla commessa per conoscere i dati della macchina che devono progettare.	Ricerca-azione Problem solving.	- Formatore dell'area linguaggi.	Materiale didattico cartaceo Allegato 2: specifiche tecniche.	
T3 Calcoli per il dimensionamento e scelta dei materiali <i>Tempo: 5 ore</i>	- Facilitare e stimolare gli allievi nella ricerca della procedura per dimensionare il trasformatore - Facilitare e stimolare gli allievi nella realizzazione dei calcoli con l'aiuto di Excel.	Gli allievi eseguono i calcoli necessari per il dimensionamento del trasformatore utilizzando il PC con l'applicativo Excel e scelgono i materiali idonei per la costruzione di tale macchina.	Ricerca/azione Lavoro tramite PC.	- Tutor-coordinatore. - Formatore dell'area scientifica. - Formatore dell'area professionale. - Formatore dell'area tecnologica.	Aula con PC.	

Fasi	Compito formatori	Esperienza allievi	Metodologie	Risorse umane	Materiali strumenti	Note e osservazioni
T4 Preparazione e documentazione per il collaudo e per le misure <i>Tempo: 4 ore</i>	Facilitare e stimolare gli allievi nell'effettuare le schede tecniche che documentano le misure che verranno effettuate sulla macchina elettrica.	Gli allievi preparano con l'aiuto del software specifico (AUTOCAD) le schede tecniche che documentano il collegamento della macchina e degli strumenti per effettuare successivamente le misure.	Problem solving Lavoro tramite PC.	- Tutor-coordinatore. - Formatore dell'area professionale. - Formatore dell'area tecnologica.	Aula con PC.	
T5 Misure per il collaudo della funzionalità del prodotto <i>Tempo: 4 ore</i>	Facilitare e stimolare gli allievi nell'effettuare le misure sulla macchina elettrica.	Gli allievi effettuano le misure sulla macchina elettrica per verificarne il corretto funzionamento.	Metodo operativo laboratorio.	- Tutor-coordinatore. - Formatore dell'area professionale.		
T6 Valutazione dell'attività realizzata <i>Tempo: 1 ora</i>	Valutare l'attività realizzata durante l'UdA.	Gli allievi partecipano alla valutazione dell'UDA richiedendo all'occorrenza decisioni/ approfondimenti in merito.	Esperienza/esposizione partecipata.	- Tutor-coordinatore. - Formatore dell'area professionale. - Formatore dell'area dei linguaggi. - Formatore dell'area scientifica. - Formatore dell'area tecnologica.	Allegato 3: Rubrica di valutazione autentica.	

Le attività di personalizzazione prevedono un *Laboratorio di recupero e di approfondimento* che viene attivato in itinere durante il periodo formativo in seguito ai momenti di verifica/valutazione.

Le attività di recupero vengono infatti gestite secondo due modalità: all'interno del gruppo classe; in modo individualizzato. Per quanto concerne la prima, le attività vengono gestite dal docente secondo le consuete modalità adottate nel corso. Nel caso di recuperi mirati su argomenti circoscritti e su studenti individuati, le attività di recupero sono erogate fuori dall'aula con calendario prestabilito e vengono gestite da personale "esterno" competente nell'unità formativa di concerto con il docente responsabile.

Nei casi di inserimento di allievi a percorso avviato, l'attività di inserimento viene gestita solitamente seguendo due modalità: in modo individualizzato, per quanto concerne i saperi delle unità professionalizzanti di tipo teorico; all'interno del gruppo classe, per quanto concerne le competenze pratiche dell'area professionalizzante.

All'interno del gruppo classe sono presenti 4 ragazzi integrati con handicap lieve (dei quali uno non riconosciuto) per i quali vengono erogate 200 ore di sostegno talvolta in modalità individualizzata oppure in piccoli gruppi fuori e dentro l'aula, guidati dal docente di sostegno.

Essendo un corso di formazione iniziale i momenti di autoformazione assistita sono stati erogati in modo non sistematico ed a piccoli gruppi, utilizzando alcuni dei sussidi del CREA.

2.5.6. Valutazione

Il modello di valutazione adottato prevede le seguenti modalità:

- Per rilevare le *conoscenze* acquisite dagli allievi, vengono effettuate prove di verifica e/o test nel corso dell'anno scritte e/o orali, ad opera di tutti i formatori, unitamente alla somministrazione dei questionari (standard minimi) attraverso il programma regionale "Collegamenti".
- Per rilevare le *abilità* acquisite dagli allievi, vengono effettuate simulazioni, giochi di ruolo per l'applicazione delle conoscenze di base/trasversali/dell'orientamento. Per le attività pratiche legate alle competenze professionalizzanti, il massimo riscontro si ha attraverso le esercitazioni di laboratorio all'interno del quale vengono utilizzate griglie di osservazione.
- Per rilevare le *competenze* acquisite dagli allievi, vengono proposte le attività strutturate disciplinari e interdisciplinari delle Unità di Apprendimento durante le quali vengono utilizzate rubriche di valutazione autentica generali o specifiche, il Portfolio per l'analisi e valutazione delle competenze sociali, l'utilizzo delle Schede di Valutazione con lo strumento regionale "Metasembla".
- A inizio corso vengono rilevate le *aspettative* degli allievi rispetto al corso; a metà e fine corso viene rilevato il grado di *soddisfazione* degli allievi in relazione ai rapporti con i formatori, alle competenze richieste/acquisite, agli

ambienti di studio/lavoro, etc. Al termine di ciascuna attività formativa UdA viene richiesta agli allievi una *valutazione* che si ottiene dall'accostamento autovalutazione allievo -valutazione docente oppure da un momento di socializzazione del gruppo-classe.

Si propone di seguito un esempio di rubrica per la valutazione delle competenze, a cura del formatore, oltre ad un pagellino finale e la pagella riassuntiva di fine anno dell'intera classe.

Esempio di rubrica per la Valutazione delle competenze per il formatore

COMPETENZE			AZIONI	ATTIVITÀ	BUONO (89-75)	SUFFICIENTE (74-60)	SCARSO (59-0)
Contestualizzare soluzioni progettuali	Sviluppare il ciclo di lavoro	Scegliere differenti tecnologie per la gestione degli impianti					
Contestualizzare soluzioni progettuali			Stilare progetto applicando le specifiche della consegna	Redigere la progettazione degli impianti	Effettua in modo corretto e completo la stesura del progetto ma con una disposizione disordinata	Effettua la stesura del progetto con alcune incompiutezze ed alcuni errori irrilevanti	Effettua la stesura del progetto con alcune incompiutezze ed alcuni errori irrilevanti
					Sceglie in modo errato alcuni componenti irrilevanti in riferimento ai cataloghi e nel rispetto delle normative	Sceglie correttamente i componenti in riferimento ai cataloghi rispettando le normative	Sceglie in modo errato alcuni componenti importanti in riferimento ai cataloghi e nel rispetto delle normative
			Scegliere materiali in funzione della normativa vigente	Applicare la legislazione vigente in campo elettrico	Dimentica una o due normative elettriche marginali inerenti al dimensionamento	Dimentica una o due normative elettriche rilevanti inerenti al dimensionamento	Dimentica molte normative elettriche rilevanti inerenti al dimensionamento
			Realizzare il disegno elettrico nelle sue forme rappresentative	Prodotte il materiale documentale	Realizza lo schema elettrico con alcuni errori marginali di funzionalità e simbologia	Realizza lo schema elettrico con alcuni (2-3) errori rilevanti relativi alla funzionalità e alla simbologia	Realizza lo schema elettrico con molti errori rilevanti relativi alla funzionalità e simbologia
			Compilare modulistica tecnica e legislativa riferita agli impianti	Compila correttamente in tutte le sue parti la documentazione inerente	Dimentica o compila in modo errato alcune parti irrilevanti del documento	Dimentica o compila in modo errato molte parti rilevanti del documento	Dimentica o compila in modo errato molte parti rilevanti del documento

Utilizzare attrezzature e strumenti	Utilizza in modo appropriato e ne comprende lo scopo e come funziona lo strumento	Utilizza in modo appropriato e ne comprende lo scopo ma non il funzionamento dello strumento	Utilizza in modo appropriato e ne comprende lo scopo anche se non nella sua totalità, ma non il funzionamento dello strumento	Utilizza in modo appropriato e ne comprende lo scopo ma non il funzionamento dello strumento	Utilizza in modo appropriato e ne comprende lo scopo anche se non nella sua totalità, ma non il funzionamento dello strumento	Utilizza lo strumento con metodi e modalità non corrette	
Ricerca e ripristinare anomalie dell'impianto	Ricerca in modo autonomo e trova soluzione alle problematiche dell'impianto	Ricerca con alcuni aiuti di poca rilevanza del docente e trova soluzione alle problematiche dell'impianto	Ricerca con alcuni aiuti di molta importanza del docente e trova soluzione alle problematiche dell'impianto	Ricerca con alcuni aiuti di molta importanza del docente e trova soluzione alle problematiche dell'impianto	Ricerca con alcuni aiuti di molta importanza del docente e non trova soluzione alle problematiche dell'impianto	Ricerca con alcuni aiuti di molta importanza del docente e non trova soluzione alle problematiche dell'impianto	
Eeguire manutenzione ordinaria e straordinaria degli impianti	Conosce la manutenzione ordinaria e straordinaria e svolge in modo autonomo e corretto	Conosce la manutenzione ordinaria e straordinaria e la svolge non completamente da solo ma con piccoli aiuti del docente	Conosce la manutenzione ordinaria e straordinaria e la svolge con pochi aiuti, ma rilevanti del docente.	Conosce la manutenzione ordinaria e straordinaria e la svolge con pochi aiuti, ma rilevanti del docente.	Conosce la manutenzione ordinaria e straordinaria e la svolge in modo confuso e non autonomo	Confonde la manutenzione ordinaria con quella straordinaria e la svolge in modo confuso e non autonomo	
Verificare l'efficacia dell'intervento di manutenzione	Effettua correttamente la manutenzione ed il sistema funziona correttamente	Effettua correttamente la manutenzione, ma in modo confuso ed il sistema funziona non completamente in quanto ha anomalie di poca importanza	Effettua correttamente la manutenzione ed il sistema funziona non completamente in quanto ha anomalie di poca importanza	Effettua correttamente la manutenzione ed il sistema funziona non completamente in quanto ha anomalie di poca importanza	Effettua la manutenzione in modo confuso ed il sistema non funziona per problematiche gravi ed importanti	Effettua la manutenzione in modo confuso ed il sistema non funziona per problematiche gravi ed importanti	

Esempio di pagellino finale: Tabella riassuntiva di valutazione

ASSOCIAZIONE CNOS-FAP Regione Piemonte Centro Valdoiceo		OPERATORE ELETTRICO												
Corso:		Installatore Manutentore di impianti di automazione Industriale												
Indirizzo:														
N.	Cognome	Nome	Fase Integrativa					Fase Professionalizzante						
			COMPETENZE TRASVERSALI		COMPETENZE DI BASE			Comuni		COMPETENZE PROFESSIONALI				
			Accoglienza	Capacità personali	Comunicare in lingua italiana	Comunicare in lingua inglese	Matematica, Scienza della natura e della materia scientifica	Area storico socio economica	Area tecnologica	Dimensionamento impianti elettrici	Dimensionamento impianti elettrici	Dimensionamento impianti elettrici	Produzione documentazione impianti elettrici	Realizzazione degli impianti elettrici di comando e controllo
1														
2														

Data :		Periodo formativo :
Terza ANNUALITÀ		
2° Trimestre		Crediti valutativi (su base 10)
Media	Condotta	Assenze
	80	
	90	
	95	
	90	
	100	
	90	
	95	
	NC	
	100	
	90	
	90	
	80	
	90	
	85	
	75	
	90	
	90	
	85	
	90	

I risultati sono sufficienti: talvolta segue i consigli degli insegnanti, diverse volte è disattento. Peggiorato nettamente il comportamento.

Mostra salutarie distrazioni e manifesta alcune difficoltà di rendimento.

Persistono alcune difficoltà di relazione (fidarsi degli altri). Miglioramento nell'impegno e nel profitto; si consiglia di continuare in questa maniera.

Ha bisogno di essere continuamente spronato nella costanza e nell'attenzione (es. uso frequente del cellulare in classe). Miglioramento nel profitto.

Esterna diffidenza nelle relazioni e nei confronti delle indicazioni del formatore. Costante nell'impegno, ottiene buoni risultati.

Dimostra maturità, insieme a costanza e fedeltà nei confronti dell'impegno formativo. Le frequenti assenze hanno causato una diminuzione dell'autonomia nelle attività pratiche.

Impegno positivo in ambito teorico-pratico. Piacevoli le relazioni con i compagni ed i formatori.

Impegno costante, buono il rendimento.

Prosegue il miglioramento, rispetto all'anno passato, nella gestione delle relazioni interpersonali; impegno e rendimento costanti.

Distratto, ha poca iniziativa ma il rendimento è migliorato nel corso del II trimestre. Eccessivamente sicuro di sé, quindi rischia di essere irrispettoso nei confronti degli altri.

Assenze frequenti alternate a presenze in classe che dimostrano disinteresse e superficialità.

Lieve miglioramento nel profitto; migliore coinvolgimento con i compagni, pur non evidenziando molta educazione con questi ultimi.

Non sempre adempie alle richieste dell'insegnante. Buoni i valori condivisi con i compagni.

Continuiamo purtroppo a riscontrare un peggioramento nell'interesse per il percorso formativo. Irrequieto e, a tratti, poco rispettoso delle regole concordate.

Continuiamo a denotare evidenti difficoltà nella resa scolastica apparentemente causati da scarsa concentrazione in classe.

Numerose assenze e rendimento non del tutto sufficiente. Auspichiamo maggiore maturità e responsabilità per le proprie azioni.

Numerose assenze. Talvolta si denotano insufficienti motivazioni all'impegno e al massimo rendimento. Grandi capacità spesso associate ad un comportamento inadeguato al contesto.

Miglioramento nell'ascolto delle indicazioni dell'insegnante.

Tabella riassuntiva di valutazione di fine anno (classe)

 Salesiani don Bosco ASSOCIAZIONE CNOS-FAP Regione Piemonte Centro Valdocco		TABELLA RIASSUNTIVA DI VALUTAZIONE			
		Corso B6- 43 -2005-0 - OPERATORE ELETTRICO: Installatore Manutentore Impianti di Automazione Industriale			
		2° annualità			
		Cognome Nome		Crediti Valutativi del I anno **	Crediti Valutativi del II anno **
	NON IDONEO *	4,85	8,15	13,00	
	NON IDONEO *	4,89	7,98	12,87	
	IDONEO	6,43	9,93	16,36	
	IDONEO	6,68	11,14	17,82	
	IDONEO	7,16	11,01	18,17	
	IDONEO	3,15	7,70	10,85	
	IDONEO	4,63	9,44	14,07	
	IDONEO	3,74	7,84	11,58	
	IDONEO *	5,32	9,08	14,40	
0	IDONEO	5,54	10,53	16,07	
1	IDONEO *	4,63	9,91	14,54	
2	IDONEO	5,28	10,32	15,60	
3	IDONEO	6,46	10,54	17,00	
4	IDONEO	3,16	8,14	11,30	
5	IDONEO	4,95	9,78	14,73	
6	IDONEO *	3,73	9,20	12,93	
7	IDONEO	5,54	11,42	16,96	
8	IDONEO	4,64	9,52	14,16	
9	IDONEO	5,76	9,54	15,30	

* si richiede colloquio con il Direttore del CFP

primo anno: fino a 10 crediti
 secondo anno: fino a 15 crediti
 terzo anno: fino a 15 crediti

Il portfolio in uso presso il CFP è il modello elaborato dal gruppo di sperimentazione (ATS) che si ispira al modello proposto dal Prof. Comoglio.

Tale strumento integra due principali modelli: libretto formativo (presente all'interno del sistema qualità); portfolio delle competenze.

Lo strumento in questione è gestito in modalità mista ovvero in parte cartacea, in parte informatizzata, in parte dall'allievo, in parte dal team di corso, in parte dalla segreteria.

Il portfolio è di tipo incrementale, ovvero l'allievo contribuisce alla sua realizzazione e all'inserimento progressivo dei materiali guidato dall'insegnante che ne propone il periodico aggiornamento.

È uno strumento diviso in sezioni: personale/anagrafica; orientativa; professionale; valutativa.

All'interno delle sezioni sono presenti alcune schede/moduli che vengono compilate e all'occorrenza stampate.

Al termine del percorso, durante il colloquio d'esame, il ragazzo presenta alla commissione il proprio portfolio contenente la documentazione dei propri capolavori e viene così chiamato a discuterne le principali caratteristiche e le competenze messe in gioco durante la realizzazione degli stessi.

Si propongono, in forma esemplificativa, due strumenti previsti dal portfolio: la documentazione della prestazione dell'allievo; la scheda comportamento.

Documentazione della Prestazione

Titolo della prestazione

Trasformatore

<i>Obiettivo</i>	Preparare la documentazione secondo le richieste della Automation Machine s.p.a La sfida è realizzare la documentazione completa, secondo le specifiche date, entro 20 ore di corso.
<i>Ruolo</i>	Titolare dell'azienda Valdocco
<i>Destinatario</i>	Automation Machine s.p.a
<i>Situazione</i>	Fornire al ragazzo elementi per relazionare il ruolo attribuitogli con ciò che dovrà svolgere.
<i>Progetto o prestazione</i>	Alla tua azienda è stato commissionato un nuovo lavoro da parte dell'azienda Automation Machine s.p.a Come puoi già intendere dal nome tale azienda non è italiana, e come tutte le grandi aziende internazionali, ti ha mandato le sue specifiche scritte in inglese. Chiedi alla tua segretaria che ti dia una copia del Fax che è arrivato; traducilo e scopri quali sono tali richieste e cerca di assolverle nel migliore modo possibile.
<i>Standard di successo</i>	Correttezza della progettazione Comprensione delle specifiche esplicitate in lingua inglese Corretta preparazione delle schede di misura Correttezza e precisione nel rilevamento delle grandezze elettriche Capacità di esecuzione delle operazioni di calcolo Morfologia e sintassi della documentazione prodotta Contestualizzazione della documentazione prodotta Corretto utilizzo del programma di excel Corretto utilizzo del programma autoCAD. Autovalutazione del proprio operato.

Compilato il giorno

SCHEDA COMPORTAMENTO



di (Cognome Nome): _____

In questo periodo [dal mese di dicembre al mese di febbraio dell'anno 2006-2007] i miei FORMATORI del Team di corso hanno notato in me alcune abilità nel mio "modo di fare" che hanno riassunto così:

Abilità nel comportamento	Mai	A volte	Spesso	Sempre
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				

Noi formatori del team di corso vogliamo aggiungere le seguenti note:

Periodo Formativo:

I formatori hanno compilato questa scheda il giorno:

Gli esiti di apprendimento sono definiti in base al PECUP del secondo ciclo degli studi:

- Promuovere l’interesse, la sensibilità e la curiosità verso la professione.
- Promuovere la collaborazione e la cooperazione degli allievi tra loro.
- Delineare piani d’azione del proprio progetto formativo.
- Promuovere la capacità di servirsi con proprietà degli strumenti di consultazione e degli strumenti informatici, per ottenere documentazioni, scrivere e archiviare.
- Aiutare gli allievi a porre le basi per superare le dimensioni strumentali della Patente Europea per il Computer (ECDL) e dimostrare di considerare la multimedialità e l’uso degli strumenti informatici un fecondo ambiente di apprendimento, in prospettiva teorica e/o professionale.
- Promuovere la capacità di leggere e produrre testi di differenti dimensioni e complessità, ben costruiti a livello grammaticale-sintattico, a livello di ricchezza di “vocabolario” sia a livello comunicativo, e adatti alle varie situazioni interattive.
- Porre gli allievi nella condizione di possedere un adeguato numero di strumenti formali, matematici e logici e saperli applicare a diversi ambiti di problemi generali e specifici.
- Promuovere negli allievi la messa in pratica delle norme antinfortunistiche e la normativa CEI, in modo da adottare comportamenti adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell’ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo.
- Offrire agli allievi gli strumenti per analizzare e rappresentare processi e sistemi tecnici ricorrendo a opportuni strumenti o a modelli logico-formali.
- Promuovere negli allievi la capacità di scegliere il tipo di apparecchiatura da utilizzare.
- Offrire agli allievi gli strumenti per un corretto utilizzo degli utensili e della apparecchiature elettriche.

Gli obiettivi elencati sono avvalorati da positivi esiti di apprendimento da parte del gruppo-classe.

Vediamo ora la concezione della valutazione:

La valutazione è un momento importante per verificare fino a che punto le conoscenze e le abilità sono state acquisite “in profondità”, o sono in qualche modo ancora incerte, ambigue e imprecise.

La valutazione esprime il giudizio di un osservatore sull’apprendimento o sulla prestazione di un osservato sia che si tratti di uno studente che di un insegnante.

In particolare, la valutazione autentica, è una forma di valutazione nella quale vengono proposti agli studenti compiti analoghi a quelli della vita reale (prestazioni) o per il tipo di prodotto che forniscono o per le condizioni nelle quali devono

essere eseguiti. Poiché prestazioni di tal genere sono simili a quelle della vita reale si ritiene che la loro valutazione sia “predittiva”, cioè “autentica”, cioè ciò che realmente lo studente sa fare con quanto ha appreso.

La valutazione è strettamente connessa alla certificazione che mantiene al proprio interno l’ampia valenza pedagogica che trascende la mera prestazione tecnica per assumere caratteristiche di riflessione sulle esperienze, sulle strategie cognitive e operative che caratterizzano in sintesi la padronanza della competenza.

Principi base della valutazione/certificazione sono la trasparenza e l’oggettività. Trasparenza sta a significare il “rendere visibili” le acquisizioni e i processi essenziali ai fini di un fattivo, reale e reciproco riconoscimento. L’oggettività è essenziale in quanto l’assegnazione di titoli e crediti non supportati da reali capacità rende i sistemi meno credibili.

Il percorso di acquisizione delle competenze necessarie per l’applicazione di una metodologia didattico-valutativa finalizzata alla valutazione autentica è stato organizzato e gestito a livello centralizzato dalla Delegazione regionale. Tale percorso ha previsto dapprima il coinvolgimento di alcuni formatori (n. 4) a un corso di formazione formatori specifico per l’apprendimento della “valutazione autentica” (a cura del Prof. Comoglio).

Al primo corso di aggiornamento hanno fatto seguito edizioni successive che hanno visto un crescente coinvolgimento nel numero di docenti partecipanti. Parallelamente i docenti coinvolti nella prima fase formativa hanno perfezionato la propria formazione nei corsi avanzati contribuendo alla realizzazione delle rubriche generali di valutazione autentica.

I dati che emergono dalle valutazioni vengono condivisi all’interno del gruppo classe ed utilizzati nei seguenti modi:

- pagellino informativo (valutazioni formative e capacità personali) consegnate all’allievo ed alla famiglia durante i colloqui trimestrali
- registro del formatore, tabella riassuntiva delle valutazioni
- portfolio
- recuperi individualizzati
- incontri formativi con i genitori
- schede di valutazione finale.

All’interno del sistema qualità le valutazioni vengono elaborate e valorizzate per:

- valutare l’efficacia formativa delle attività di docenza e di erogazione del corso (criteri per la valutazione consuntiva)
- attività di recupero personalizzato (revisione del percorso all’interno del libretto formativo)
- gestione delle non conformità nel caso di una valutazione media bassa
- aspettative e soddisfazioni.

Abbiamo individuato i seguenti indicatori:

- rispetto del processo di apprendimento
- predittività
- responsabilizzazione dell'allievo nei confronti degli apprendimenti e delle azioni
- motivante
- trasparente
- equa e imparziale.

La Regione Piemonte fornisce, tramite il settore Standard Formativi, direttive volte ad un capillare controllo e verifica delle attività corsuali.

La valutazione, nella direttiva diritto e dovere, viene effettuata per metà in itinere e per metà durante la prova finale d'esame.

Dei 100 punti di qualifica infatti, 50 vengono attribuiti durante la prova finale d'esame che verte unicamente alla valutazione delle competenze professionali, 10 punti vengono attribuiti sulla base delle valutazioni di stage mentre i restanti 40 punti vengono attribuiti in itinere attraverso le schede di valutazione delle competenze ed attività previste dal progetto del corso (strumenti raggruppati per unità formative).

Le schede di valutazione (SDV) sono 2 per ogni annualità: nella SDV01 viene effettuata la valutazione delle competenze di base mentre nella SDV02 sono valutate le competenze professionalizzanti e l'orientamento.

Esiste infine il raggruppamento delle prove strutturate SMCB.

Le prove degli SMCB sono finalizzate alla valutazione delle competenze di base e si distinguono tra prove teoriche e pratiche. Tali prove sono strutturate dal Tavolo Regionale Scuola e Formazione Professionale; le prove teoriche si compongono di questionari strutturati con autocorrezione mentre per le prove pratiche la correzione viene effettuata dal docente tramite griglia di osservazione.

Presentiamo ora il Sistema Integrato in Rete Collegamenti, adottato dalla Regione Piemonte, riportando l'introduzione:

INTRODUZIONE

Il Sistema Integrato in Rete Collegamenti consente, attraverso l'utilizzo degli strumenti dedicati alla Valutazione, una certificazione puntuale (ovvero punto a punto, Competenza per Competenza, Attività per Attività, ecc.) di ogni elemento che entra a far parte della filiera della valutazione. Tale modalità di certificazione è conforme al modello regionale per Competenze e consente ad ogni allievo che attraversa il Sistema di essere valutato (e quindi certificato) in funzione delle prove superate e quindi delle Attività/Competenze acquisite.

Sempre conformemente al modello regionale, nel realizzare il Sistema Integrato in Rete Collegamenti è stato utilizzato un criterio premiante in senso assoluto: ciò significa che un allievo che attraversa il Sistema acquisendo un determinato credito, potrà conservare tale credito anche se ulteriori prove dimostreranno una acquisizione dello stesso ad un livello inferiore.

Tecnicamente la valutazione avviene in due distinti momenti: un primo momento nel quale il Sistema attribuisce in automatico i crediti in funzione dei punteggi acquisiti da un allievo in fun-

zione del superamento delle prove; un secondo momento nel quale un valutatore può variare l'attribuzione di crediti proposta dal Sistema in funzione delle considerazioni effettuate in sede di valutazione collegiale e comprensiva di eventuali penalizzazioni o bonus/malus in itinere e finali.

La valutazione e la successiva certificazione avviene utilizzando tre livelli di soglia, identificati rispettivamente con L1, L2 e L3. Al termine di una prova di valutazione, lo strumento *Elabora* attribuisce i crediti in funzione dei livelli di soglia superati da ogni singolo allievo. Un allievo avrà pertanto certificato su di una determinata Competenza/Attività il livello 1 se avrà superato la soglia L1, avrà certificato il livello 2 se avrà superato la soglia L2, ed infine avrà certificato il livello 3 se avrà superato la soglia L3; qualora l'allievo non superi la soglia minima (L1) per una o più Attività/Competenze, tali elementi NON verranno certificati. Per questo motivo parliamo di uno strumento che utilizza ai fini della certificazione 3+1 livelli. Al termine degli automatismi di valutazione, sarà comunque sempre possibile variare l'attribuzione di crediti effettuata in un primo momento dal Sistema.

CHE COSA SONO I CREDITI

In generale possiamo pensare ad un soggetto che apprende come un soggetto impegnato ad attraversare differenti eventi formativi, ognuno di essi caratterizzato da una o più Prove di Valutazione. Al termine di ogni Prova di Valutazione (nel modello regionale si parla di PCV – Prove Complessive di Valutazione) il soggetto acquisisce delle attestazioni e/o delle certificazioni: tali acquisizioni costituiscono i crediti.

In Regione Piemonte la scelta è stata di esplicitare i crediti utilizzando 2 componenti: i crediti hanno una prima componente in termini di punteggio (nel modello regionale si tratta di un punteggio tra 0 e 100, dove il valore di 60 corrisponde alla soglia minima per la sufficienza) ed una seconda componente in termini di Attività/Competenze acquisite. In questo secondo caso, se un soggetto acquisisce tutti gli elementi di un Profilo/Obiettivo, avrà certificato l'intero Profilo/Obiettivo, se un soggetto acquisisce solo alcune parti di questo Profilo/Obiettivo, porterà con sé una attestazione di Attività/Competenze, ovvero un credito che potrà essere "speso" come ingresso in un altro Percorso Formativo e che verrà considerato all'interno di un Portfolio di Competenze che accompagnerà quel soggetto lungo tutta la sua "carriera" formativa e lavorativa. Man mano che il soggetto attraversa esperienze formative e/o lavorative, il Portfolio andrà componendosi con tutti i crediti acquisiti nel corso del tempo ed in conseguenza degli eventi valutativi significativi.

2.5.7. Certificazione

L'attestato di qualifica rilasciato dalla Regione Piemonte nell'ambito delle attività sperimentali della direttiva Diritto e Doveri è un attestato di tipo complesso con indicazione delle competenze e delle capacità raggiunte.

Attraverso il software in uso è infatti possibile stampare per ogni allievo qualificato il dettaglio delle competenze, delle capacità, delle attività e delle azioni possedute dal ragazzo con il relativo livello di acquisizione delle stesse.

All'interno del CFP viene inoltre utilizzato il libretto personale (portfolio) che viene rilasciato al termine del percorso formativo.

2.5.8. Difficoltà incontrate e soluzioni adottate

Le difficoltà incontrate sono tre, si presentano di seguito con la specificazione delle soluzioni adottate:

- 1) *Complessità del sistema di valutazione basato sulle PCV*
Soluzioni adottate: maggior coinvolgimento dei formatori nella comprensione delle logiche di attribuzione dei crediti e degli strumenti informatici in uso
- 2) *Difficoltà nell'adozione dell'approccio della valutazione autentica che richiede un cambiamento anche dell'approccio formativo per obiettivi e performance*
Soluzioni adottate: maggior coinvolgimento dei formatori nelle attività di aggiornamento, sperimentazione mirata per piccole esperienze, condivisione e distribuzione delle attività
- 3) *Incompatibilità di approcci*
Viviamo una situazione di coesistenza di approcci, apparentemente ma forse non solo, opposti tra di loro: da un lato la "richiesta" di dare avvio ad una didattica personalizzata e centrata sull'allievo, con tempi e modalità flessibili, ricalibrabile e modificabile in itinere. Dall'altro versante, da parte delle strutture istituzionali viene richiesta l'applicazione di un modello strettamente aderente ai contenuti oggetto del progetto del corso, alle modalità ed ai tempi prestabiliti e personalizzazioni e modifiche dello stesso sono soltanto sulla carta prassi realmente attuabili.

2.5.9. Punti forti e punti deboli del processo di valutazione

Principali punti di forza rilevati	a) <i>Tensione verso la ricerca di metodi di qualità</i>
	b) <i>Maggiore ricerca della trasparenza ed equità</i>
	c) <i>Valorizzazione del team di corso nei processi di valutazione dell'allievo</i>
	d) <i>L'utilizzo degli strumenti informativi per effettuare le prove degli standard minimi e per le prove finali incrementa la probabilità che studenti con difficoltà di apprendimento ottengano esiti positivi</i>
Principali punti di problematicità rilevati	a) <i>Maggiore impegno da parte del formatore che è chiamato a considerare più variabili</i>
	b) <i>Difficoltà nella gestione dei tempi legati all'applicazione della modalità di valutazione autentica e della gestione dei crediti formativi.</i>
	c) <i>Utilizzo dei software informatici dedicati.</i>
Prassi valutative positive e loro proponibilità	a) <i>Semplificazione del sistema di valutazione.</i>
	b) <i>Migliore patrimonializzazione dei contenuti</i>

2.5.10. Quale modello di valutazione emerge dal caso di Torino Valdocco

Il caso di Torino Valdocco indica un modello di valutazione molto articolato, che riflette una duplice realtà.

- Un ente di formazione molto impegnato nell'attività sperimentale, guida del coordinamento regionale, entro cui ha potuto elaborare ed attuare una metodologia formativa impegnativa, a forte carattere innovativo, con un costrutto interno piuttosto elaborato composto da un sistema di progettazione per unità di apprendimento, centrato sul principio della personalizzazione, con un impianto valutativo e certificativo ispirato alla concezione della "valutazione autentica", ma che nel contempo conserva una parte importante di approccio tradizionale con la pagella ed il voto di condotta.
- Una Regione che da sempre ha puntato le sue carte sul tema degli standard e dei certificati, e che nella nuova impostazione ha prodotto un modello estremamente articolato e per molti versi vincolato, così da condizionare in modo

anche eccessivo l'autonomia dell'ente di formazione circa gli aspetti didattici ed organizzativi dell'attività. In particolare, la giusta preoccupazione circa la garanzia degli esiti formativi a favore degli allievi e del contesto in genere viene spinta fino al punto di determinare – sia pure entro un sistema per certi versi flessibile, ma a tale scopo reso ancor più impegnativo – anche il processo didattico ed in particolare valutativo, attraverso una serie di linee guida e procedure da ottemperare sui siti appositi regionali.

Tutto questo genera due conseguenze: il processo di progettazione, di valutazione e di certificazione risulta notevolmente appesantito richiedendo un apporto di risorse tanto cospicuo che non trova pari di gran lunga in nessun'altra realtà nazionale; nel momento in cui l'ente di formazione intende delineare un proprio approccio metodologico, esso si carica di un duplice lavoro, volto ad elaborare la propria proposta e successivamente a tradurla nella logica regionale, creando inevitabilmente un ibrido metodologico che risente della contaminazione tra le due impostazioni.

In sostanza, il caso di Torino Valdocco indica un compromesso piuttosto instabile, e certamente impegnativo, tra l'impostazione della Regione Piemonte improntata ad un criterio di certificazione delle singole componenti della competenza professionale, in una logica quindi tendenzialmente granulare, e l'impostazione del CNOS-FAP che propone invece una logica educativa ed unitaria, con una concezione olistica della formazione ed una rappresentazione più ampia del concetto di competenza.

Si può dire che il caso in esame indica come, per affrontare tale situazione, il Centro di Torino Valdocco – nell'ambito della strategia unitaria regionale dell'ente – abbia acquisito una notevole capacità di elaborazione, riflessione e modellizzazione dell'intervento formativo in tutte le sue componenti, allo scopo di conservare ciò che è essenziale per l'Ente stesso:

- l'approccio educativo
- la personalizzazione
- la didattica per compiti reali
- la corresponsabilità delle famiglie
- il coinvolgimento dei partner sociali ed economici
- la gestione organizzativa flessibile.

Il prezzo da pagare inoltre è il tempo, oltre alla complessità ed anche eccessiva sofisticatezza del lavoro di progettazione e di valutazione.

La pagella viene elaborata ogni trimestre con il corredo di unità formative ed un apparato di valutazione con indicazione dei crediti acquisiti. Si tratta di un metodo piuttosto complesso ed eccessivamente articolato, tipico della dinamica granulare basata su unità formative tendenti alla logica della capitalizzazione singola. Infatti i ragazzi e le famiglie comprendono più i voti che i crediti correlati.

Inoltre, si nota un carattere un po' eccessivo della proposta di valutazione autentica sostenuta dall'Ente.

Il modello di valutazione che emerge dal caso di Torino Valdocco risulta come un approccio composito, che comprende almeno tre dimensioni:

- le *competenze* rilevate tramite attività strutturate disciplinari e interdisciplinari delle Unità di Apprendimento durante le quali vengono utilizzate rubriche di valutazione autentica generali o specifiche, il portfolio per l'analisi e valutazione delle competenze sociali, l'utilizzo delle schede di valutazione impostate secondo il modello regionale.
- le *conoscenze* rilevate tramite prove di verifica e/o test nel corso dell'anno scritte e/o orali, ad opera di tutti i formatori, unitamente alla somministrazione dei questionari regionali connessi agli standard minimi, e le *abilità* rilevate tramite simulazioni, giochi di ruolo per l'applicazione delle conoscenze di base/trasversali/dell'orientamento. Per le attività pratiche legate alle competenze professionalizzanti, il massimo riscontro si ha attraverso le esercitazioni di laboratorio all'interno del quale vengono utilizzate griglie di osservazione.
- i *comportamenti e la condotta* vengono gestiti tramite una metodologia prevista per la valutazione autentica, ovvero le competenze sociali (puntualità e preparazione, rispetto dei compagni, rispetto degli insegnanti, rispetto del contesto e dell'ambiente, impegno nel processo di apprendimento) ed i relativi item definiti con una metodologia inserita nel portfolio dell'allievo.

Circa quest'ultimo aspetto, si tratta di una metodologia utile perché indica criteri condivisi tra tutti i formatori (anche se talvolta occorre rivedere le voci perché non pare verosimile il risultato, anche al fine di evidenziare le differenze tra i ragazzi).

È pure prevista una autovalutazione da parte degli allievi.

Lo strumento mostra una buona chiarezza, che la famiglia mostra di comprendere più del voto singolo di condotta che può anche essere poco comprensibile.

Due osservazioni circa la presenza di test strutturati con l'utilizzo del computer lungo il percorso formativo: questa soluzione stimola le abilità dei ragazzi specie quelli con difficoltà di apprendimento perché abbatte le barriere.

Inoltre, una prova strutturata per tutti gli allievi consente un panorama comparativo della classe, delle classi parallele, delle diverse classi nel tempo.

3. FATTORI EMERGENTI DALLA RICERCA

3.1. Il quadro metodologico

Dall'analisi degli esiti degli studi di caso, emerge innanzitutto un notevole impegno metodologico, che risente naturalmente delle differenze regionali, impegno che ha portato ad una apprezzabile attività di innovazione secondo quattro linee: 1) personalizzazione con particolare riferimento ai LARSA; 2) didattica per unità di apprendimento interdisciplinare; 3) gestione formativa sulla base di competenze; 4) cura dei passaggi sia in ingresso sia in uscita.

Dall'analisi generale emergono due ispirazioni di fondo: quella propria Salesiana di matrice educativo-professionale; quella proposta dalla Guida nazionale che riflette un metodo composito che enfatizza le unità di apprendimento interdisciplinari e performative centrata su compiti reali e su una metodologia induttiva.

Se il caso di Palermo riflette soprattutto la prima impostazione, con un impegno limitato in ambito di didattica interdisciplinare e performativa (unità di apprendimento), tutti gli altri quattro casi indicano uno stadio piuttosto evoluto nella progettazione e gestione didattica, con elementi anche di pregio circa l'impostazione e la varietà delle unità di apprendimento via via elaborate, tanto da costituire un patrimonio ormai rilevante dell'Ente.

Pur mantenendo questo duplice approccio di fondo, variamente adattato ai vari contesti, non mancano riferimenti ulteriori modelli, spesso sollecitati dalle scelte delle amministrazioni regionali ed anche provinciali:

- la struttura per *unità formative* tendenzialmente capitalizzabili propria del caso di Sesto San Giovanni (Provincia di Milano) e di Torino Valdocco (Regione Piemonte), la prima con un approccio più morbido e tendenzialmente formativo, la seconda con un impianto di notevole complessità (e fatica compilativa) avendo l'aspirazione di costruire una sorta di modello progettuale, valutativo e certificativo sulla base di un approccio a carattere fortemente certificativo e quindi con difficoltà di mediazione educativa e formativa;
- la struttura degli esami finali adottata dalla Regione Veneto che riprende su un piano più evoluto l'enfasi prevalentemente professionale di natura prestativa della formazione, creando di conseguenza una certa tensione circa l'ispirazione educativa dell'Ente e la valorizzazione di aspetti ulteriori.

Va detto, in primo luogo, che appare perlomeno eccentrico il fatto che, mentre il sistema a livello nazionale si regge su un disegno di standard formativi da applicare nella fase terminale dei percorsi, a livello locale si adottino – e di conseguenza si impongano in modo più o meno autoritario – modelli ulteriori che limitano fino a ridurla radicalmente l'autonomia didattica ed organizzativa, a svantaggio dell'attività didattica ed in definitiva degli utenti.

Quando in particolare l'enfasi certificativa si spinge al punto da voler controllare il processo formativo, si crea un cortocircuito tale da colpire gli stessi fonda-

menti che reggono il disegno istituzionale del sistema educativo; l'idea che ne emerge è quella di natura granulare, che tendenzialmente considera la formazione come un processo assimilabile a quello produttivo nel quale, date certe azioni che mobilitano specifici input, si “creano” in tempi determinati gli output ovvero le competenze. Ciò in realtà non accade, perché il modo di procedere delle persone nel loro cammino di crescita è differente e non predeterminabile, così che il progetto non può essere basato su un costrutto iper-razionalistico ovvero un disegno bell'è fatto che chiede solo di essere attuato, ma è assimilabile ad una linea di condotta indicativa, per criteri-guida e sulla base di un canovaccio che consenta più modalità di recita e quindi una maggiore flessibilità nella scelta dei mezzi più opportuni in base agli utenti ed al contesto reale.

In generale, lo studio di questi cinque casi ha potuto dimostrare che la proposta formativa Salesiana non si riduce mai alla realizzazione di ciò che viene richiesto al fine di ottemperare alle richieste dei dispositivi di finanziamento, ovvero le attività connesse agli standard formativi e professionali; l'impegno del personale – che si riflette anche nell'offerta formativa dei Centri e delle strutture che li ospitano – va ben oltre questo quadro.

3.2. Il quadro valutativo

Riprendiamo lo schema proposto in fase di introduzione, per rilevare quanto è emerso dalla ricerca in ordine alle questioni rilevanti per il processo valutativo:

Questioni	Specificazione
<i>Esiti attesi e loro valore</i>	Prevalgono nei casi di studio i modelli misti che sommano un approccio per competenze – spesso peraltro a prevalenza performativa ed a carattere tecnico-professionale, ad un approccio per conoscenze ed abilità proprio delle materie teoriche. Raramente le dimensioni educative in senso proprio, ovvero i fattori di comportamento e di maturazione della persona sono oggetto esplicito della progettazione, quasi come costituissero un sottofondo necessario, risultante dalla proposta educativa, ma da non tradurre in chiave di mete ed obiettivi attesi. Questo aspetto – ovvero il carattere implicito degli obiettivi formativi – ha come vedremo delle conseguenze sull'azione valutativa, poiché risulta un fattore spurio, laterale ai processi formativi.
<i>Metodologie formative</i>	Nella gran parte dei casi le metodologie formative (<i>per contenuti, per abilità, per competenze</i>) sono ampiamente adottate nella loro diversità, anche se risulta difficile trovare una linea di coerenza tra di loro entro un disegno d'insieme unitario e organico. Vi è stata una sorta di ampliamento degli approcci, anche se non vi è ancora chiarezza circa il modello che ne è scaturito e che non può essere reso solo come somma di attenzioni differenti. Molto significativa è comunque la tematica della personalizzazione e dei LARSA che trovano un'adozione piuttosto ampia.
<i>Valutazione</i>	La valutazione risulta normalmente come una somma di attenzioni differenti: - alle conoscenze/abilità di area teorica - alle abilità pratiche - alle competenze in quanto prestazioni decisive per l'ottenimento della certificazione professionale. In particolare, l'area della valutazione delle competenze – che viene svolta nella gran parte dei casi tramite compiti/prestazioni reali che nella fase finale acquisiscono la forma del capolavoro – può risultare ulteriore rispetto alle precedenti, con un effetto di complicazione e non di chiarificazione della sua natura. Molto diffusa è la rilevazione dei gradimenti al fine di delineare feed-back dell'attività didattica. È invece diversificato l'utilizzo del portfolio delle competenze personali o diario di bordo o personal book, segno che si tratta di una pratica ancora in corso, che necessariamente deve trovare una applicazione ad hoc ai vari contesti.

Questioni	Specificazione
<i>Valutazione</i>	<p>Nella concezione della valutazione si nota il forte influsso delle amministrazioni locali, Regioni ma anche Province, che in tal modo influiscono anche sull'approccio didattico ed organizzativo, riducendo così l'ambito dell'autonomia.</p> <p>Necessità o problematiche o opportunità che hanno stimolato ad elaborare questa concezione e come siete giunti all'attuale livello di competenza in tema di valutazione</p> <p>Circa la valorizzazione degli esiti della valutazione, un'importanza particolare riveste il sistema di gestione della qualità.</p>
<i>Certificazione</i>	<p>La certificazione si riferisce quasi esclusivamente al documento amministrativo (<i>attestato di frequenza</i>), mentre solo in un caso esiste un impegno dell'Ente a rilasciare un <i>certificato di competenze personali</i>. <i>Non è presente la pratica del libretto formativo della persona</i> così come indicato dalla normativa attuale.</p>
<i>Problemi, soluzioni</i>	<p>Il quadro dei problemi emergenti è piuttosto vario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quello prevalente si riferisce alla eccessiva varietà di approcci e di criteri di valutazione, specie il rapporto tra didattica tradizionale e didattica per compiti di natura più "autentica". Qualcuno riconosce che questi approcci possono essere tra di loro incompatibili. - In generale, l'adozione dell'approccio della valutazione autentica richiede un cambiamento anche della metodologia formativa. Ciò può comportare la difficoltà dei formatori ad utilizzare gli strumenti comuni e ad assumere gli impegni, oltre che a realizzare le UDA integrate tra le materie dell'area dei linguaggi, scientifica e tecnico professionale. - In particolare, ciò riguarda i formatori più anziani, ma vi è anche la difficoltà delle famiglie a comprendere i nuovi sistemi di valutazione. - Fa problema anche la continua provvisorietà del cambiamento che mostra una dinamica alla lunga estenuante. - Vi è poi la persistenza di uno stereotipo numerico, nonostante gli approcci performativi. - Si nota l'eccessiva ridondanza delle informazioni e la scarsa flessibilità di alcuni sistemi valutativi. - È segnalata l'estrema complessità del sistema di valutazione adottato dalla Regione (Piemonte). <p>Le soluzioni si riferiscono nella gran parte ad un'intensificazione delle azioni di innovazione e della formazione del personale, mentre vi è anche una linea pragmatica volta a rendere più facile la gestione dei metodi formativi e valutativi proposti.</p>

3.3. Le questioni emergenti circa metodologia e valutazione

Come si vede dal quadro presentato, emergono questioni relative soprattutto alla tensione tra la dinamica fortemente sostenuta dalle Regioni/Province e dalla sede nazionale volta all'ampliamento degli approcci, e la necessità di disporre sul piano gestionale di un sistema organico, coerente ed anche facile da gestire e comunicabile ai soggetti interessati.

Le questioni rilevanti emergenti dalla ricerca sono le seguenti:

- Come vengono definiti gli obiettivi generali di natura educativa, culturale e professionale, del processo formativo? Sono resi riproponendo gli standard, oppure con una elaborazione specifica?
- Quale relazione si pone tra la finalità educativa delle azioni e le metodologie più "dure" come quelle centrate sulle unità formative e sulla loro capitalizzazione?
- Quale legame si pone tra le aree teoriche e quelle pratiche? Sono legami puramente linguistici, logici, cronologici, oppure vi sono momenti di incontro didattico reale?
- In questo quadro, come si colloca sul piano valutativo l'attività didattica per unità di apprendimento? Si tratta di attività che compongono un momento formativo a sé stante, oppure si collocano nei punti di incrocio tra i vari elementi risultando rilevanti sia per la valutazione delle conoscenze sia per le abilità?

- Come si pone l’attenzione alla valutazione dei comportamenti e quindi della condotta? si tratta di fattori per così dire spuri del processo formativo oppure risultano da una impostazione unitaria che prevede anche un legame con il comportamento e l’impegno propri di ogni attività di studio dell’allievo così da completarne la valutazione?
- Nel processo di valutazione finale, in che modo vengono tenute in conto le considerazioni riferite agli aspetti educativi ed alle acquisizioni che non si mostrano direttamente sotto forma di apprendimenti (maturazione, crescita della coscienza di sé, del rapporto con gli altri, del modo di porsi nei confronti della propria vita e del futuro)?

Quest’ultimo punto pone una questione di forte rilevanza: si tratta della sovrapposizione di intenti valutativi e necessità certificative. Mentre nella “vecchia” metodologia della FP l’atto certificativo era risolto in un’unica attività tesa a definire in forma sintetica l’*idoneità* professionale della persona da cui ne derivava l’attribuzione della qualifica, con l’adozione dell’obbligo formativo e le successive modifiche normative il percorso di istruzione e formazione professionale ha una valenza ad un tempo educativa, culturale e professionale. Ciò comporta quindi una varietà di approcci valutativi e certificativi, che le amministrazioni regionali e provinciali tendono a tradurre non raramente attraverso l’enfatizzazione della verifica di standard definiti e rilevanti nel momento finale del percorso formativo.

Correlativamente, si può affermare che nella tradizione della FP persiste un’impostazione fortemente implicita per ciò che riguarda gli aspetti non strettamente legati ai fattori di abilitazione, ovvero alle acquisizioni culturali, agli atteggiamenti e comportamenti, alle maturazioni personali ed al progetto di vita.

Tale carattere implicito è successivamente venuto meno per ciò che concerne l’area culturale, oggetto di notevoli interventi di standardizzazione e di traduzione in obiettivi generali e specifici; rimane ancora in ombra l’aspetto educativo, anche se nei casi indagati esso riceve una forte attenzione di fatto, e nel momento della elaborazione del “pagellino”.

Tutti questi interrogativi sono tali da motivare il lavoro successivo, volto a delineare una proposta unitaria ed organica relativa al modello di valutazione dell’Ente.

4. PROPOSTA DI UN MODELLO DI VALUTAZIONE

Come si è potuto vedere dalla presente ricerca, non vi è una modalità di gestione unitaria e organica della valutazione della formazione se questa non si pone in modo coerente entro una metodologia formativa a sua volta unitaria.

Quello valutativo non è un momento a sé stante, da gestire sul piano tecnico, ma un aspetto dello stesso processo di apprendimento che ne riprende l’impostazione, le mete ed in qualche modo la fisiologia.

È quindi necessario che i diversi fattori dell'azione formativa – progettazione, gestione dei processi di apprendimento e valutazione/certificazione – siano collocati entro un approccio coerente, per evitare giustapposizioni tra metodologie e tecniche.

Se si sceglie una pedagogia olistica (non meccanicistica), basata sul compito di realtà, per condurre la persona a trasformare le proprie capacità in vere e proprie competenze, occorre trovare ed utilizzare metodi valutativi coerenti con tale approccio.

4.1. La metodologia formativa

La proposta che si avanza è definibile con l'espressione "formazione efficace". Essa esprime una *pedagogia del successo*, che a sua volta significa mirare 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.

Non si tratta di "promuovere tutti", ma di favorire il successo di ciascuno che può prevedere anche percorsi non lineari, lungo tutto il corso della vita, valorizzando i diversi apprendimenti comunque acquisiti (in modo formale, non formale, informale).

Occorre considerare i diversi fattori in gioco, educativi, culturali e professionali, entro una corretta *educazione morale*.

L'educazione morale rappresenta l'orientamento verso il bene dell'intero sforzo educativo. Occorre passare da una morale prescrittiva e precettiva ad una morale relazionale e comunitaria, entro regole chiare, che consente un dialogo continuo volto alla ricerca ed elaborazione di un senso compiuto circa i contenuti e le esperienze educative.

Dalle ricerche emerge l'importanza del rispetto delle regole ed in definitiva dell'atteggiamento morale ai fini della valorizzazione positiva delle opportunità offerte e quindi del successo formativo degli studenti.

Questi sono gli esiti di una corretta educazione morale:

- *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*
- *Dimensione dell'impegno che significa modestia (moderazione nel considerare se stessi), lealtà (fedeltà e senso dell'onore), forza d'animo e coraggio a fronte di ostacoli e distrazioni*
- *Tutto ciò si esprime nell'assunzione di una disciplina che comporta anche la pazienza resa convincente dal sentimento di fraternità.*

In questo senso, sono cinque i requisiti di una formazione efficace: 1) successo formativo; 2) relazione educativa; 3) personalizzazione; 4) metodologia attiva; 5) cultura educativa.

- 1) *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...), ma in una prospettiva unitaria o integrale. Il successo prevede una presa in carico, la lettura/consapevolezza dei talenti, la conoscenza della realtà, l'individuazione di una meta desiderabile e di un itinerario come guida da seguire.
- 2) *Relazione educativa*: sono differenti i modi – casuali o intenzionali, destrutturati o strutturati – in cui si realizza la relazione educativa. Questa presenta sempre alcuni caratteri peculiari: mette in moto un *incontro* significativo che coinvolge i due soggetti, educatore ed educando; pone la possibilità di un *legame* che sollecita la persona a rendersi pienamente presente in ciò che si sta facendo; pone la possibilità di un' *esperienza umana piena* – e spesso sorprendente – che svela la persona a se stessa, la pone di fronte alla realtà come occasione di bene, la stimola ad un impegno.
- 3) *Personalizzazione*: non esiste un modo unico per entrare in relazione, stare nel gruppo, risolvere problemi, apprendere. Ognuno mette in gioco *stili personali distintivi* che esprimono la sua identità. Occorre pertanto riferire il percorso educativo alla specifica realtà del destinatario. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di crescita, in base alle caratteristiche personali degli allievi: tratti della personalità; stili di apprendimento; metodi di assunzione dei compiti; metodi di soluzione dei compiti.
Ciò significa *differenziare le occasioni di apprendimento*: la personalizzazione non avviene esclusivamente in un gruppo unico, dove tutti fanno tutto, ma prevede flessibilità nell'aggregazione di gruppi di destinatari: gruppi plenari (per alcuni scopi); gruppi di livello (per altri scopi); gruppi d'interesse; laboratori, ecc. Il gruppo unico plenario rappresenta più un'esperienza di socializzazione che di apprendimento o di lavoro, mentre solo quando si costituiscono gruppi di "scopo" i destinatari sono meglio sollecitati in senso educativo.
- 4) *Metodologia attiva*: essa riflette la forma educativa del lavoro (laboratorio) che si evidenzia ogni volta che poniamo in atto uno sforzo razionale e strutturato volto a portare a termine compiti sensati, utili, condivisi.
Non hanno lo stesso potenziale le forme dello *studente* (ambiguità) e del *compagno* (superficialità).
Il lavoro mette in gioco la persona, la colloca entro un gruppo attivo e cooperativo, prevede impegno personale, dedizione, ingegno, resistenza, ma anche soddisfazione, competenza, consapevolezza di sé, desiderio di crescita continua.
- 5) *Cultura educativa*: rappresenta il carattere, percepibile in ogni momento ed in ogni forma come "sentimento" o "tensione comune" (ethos), di un'organizzazione che pone al centro della sua azione il bene dei destinatari, ovvero la loro crescita come persone, cittadini e lavoratori tramite la valorizzazione dei talenti di cui sono portatori, nello stile che essi stessi scoprono come consono alla propria personalità.

L'educatore diretto e quello implicito (organizzazione) sono responsabili di ogni persona che viene loro affidata e rispondono della sua capacità di cogliere e fruttificare i propri talenti.

Per questo non devono limitarsi alle attività medie, ma in ogni attività occorre puntare in alto.

Inoltre, vanno ricercati modi ulteriori per valorizzare i talenti dei ragazzi sapendo suggerire loro proposte, coinvolgendo la famiglia e gli altri educatori, sostenendo l'iniziativa personale, accompagnando in modo attento la persona nel suo impegno e rendendosi attenti al percorso di crescita.

In questo senso, l'educazione e la cura della persona non mira solo a vivere momenti belli, ma anche a *scoprire la verità e quindi a conoscere*. Il processo di apprendimento è personale e giunge ad una vera competenza se la persona viene "sfidata" da compiti-problema da portare a termine, risolvendo i quali essa pone in gioco le proprie risorse.

Di fronte a dei compiti reali, ad una situazione indeterminata, noi rispondiamo formulando dei corsi di azione ipotetici, prevedendo le conseguenze di ciascuno di essi, agendo in base all'ipotesi più plausibile e testandone la validità sui risultati della nostra azione.

La competenza risulta centrale, ma essa va bene chiarita per evitare una sua riduzione ai soli aspetti prestativi di natura tecnico lavorativa.

L'esito di un corretto processo formativo è dato dalla maturazione nello studente di vere e proprie *competenze* che identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della vita sociale come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un'esperienza di crescita personale e collettiva nell'ambito delle realtà di riferimento.

La competenza non è una somma di cose, ma una qualità della persona posta in cooperazione con gli altri.

Inoltre, *non tutte le acquisizioni ed i cambiamenti-maturazioni della persona sono competenze*, ma rappresentano un bagaglio più ampio, fatto di esperienze, incontri, maturazioni, la cui rilevanza non deve essere sottaciuta e che debbono trovare un'attenzione adeguata in ogni momento del percorso.

Perché si possa sviluppare una simile crescita della persona entro una formazione efficace occorrono delle condizioni essenziali: senso di comunità e condivisione di un progetto unitario da parte di tutti i docenti; ascolto e lettura delle peculiari caratteristiche di ciascun discente; ricerca di alcune occasioni formative chiave "forti" ed in grado di coinvolgere tutti i docenti; strategia didattica 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"); il "Cireneo", ovvero il coordinatore tutor contro la "solitudine" ed il "lamentismo" dell'insegnante.

Queste sono pertanto le opzioni per una formazione efficace:

- 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).

Lavorare per competenze significa *privilegiare l’azione*, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione “vitale” con l’oggetto culturale da apprendere.

Ciò significa che si “mette in moto” l’apprendimento ed il suo campo d’azione: il discente è posto nella condizione di fare un’esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone; il sapere si mostra come un oggetto sensibile, ad un tempo simbolico, affettivo, pratico ed esplicativo.

Il docente diventa “mediatore” di un sapere che “prende vita” nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi e per *vivere bene*.

Un sapere vitale presenta le seguenti valenze:

- *Epistemologica*: consente di giungere ad una conoscenza valida tramite la coscienza delle regole che presiedono alle sue operazioni
- *Antropologica*: suscita le potenzialità umane buone, stimola il desiderio di apprendere che è insito nella natura umana (“fatti non foste...”) entro un preciso contesto morale (orientamento al bene)
- *Pratica*: stimola la concretezza, la responsabilità e l’impegno nell’ambito di vita in cui si è posti in vista di un futuro auspicato (e sempre riprogettato).

Di conseguenza, formare per competenze significa riconoscere il carattere dell’azione in quanto fonte preziosa di conoscenza. Un’azione scelta e collocata in modo strategico nel percorso formativo, secondo i tre criteri: *significatività, criticità, concretezza*.

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).

4.2. La valutazione

Tutto quanto detto per la metodologia formativa è preliminare all’approccio valutativo e consente di dare risposte utili alle questioni poste sulla base degli esiti della presente ricerca.

L’elemento fondamentale della valutazione 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). È necessario che tutto ciò divenga leggibile entro un’esperienza formativa concreta che è rappresentata dalla situazione di “soluzione del problema” di cui l’allievo è protagonista.

Tale approccio ci consente inoltre, in forza di tale strutturazione, di considerare egualmente fenomeni formativi diversi, formali, informali e non formali, in modo da ricostruire le acquisizioni significative della persona indistintamente dal modo e dal luogo in cui sono avvenute.

Ciò vale in ogni momento del processo formativo, con particolare riferimento alla fase di ingresso.

Le acquisizioni da accertare sono di tre ordini:

- Le *competenze*, che esplicitano le padronanze delle persone – in termini di messa in atto delle risorse possedute – nel portare a termine in modo adeguato ed in contesti definiti compiti unitari, sensati, compiuti e dotati di valore sociale;
- Le *conoscenze e le abilità* che costituiscono le risorse culturali attivate dalle stesse persone nell’affrontare e portare a soluzione i compiti sopra indicati ed acquisite in varie modalità (per durante le azioni formative);
- Le *capacità personali* quali atteggiamenti, comportamenti, creatività, esecutività, passività, sicurezza, determinazione ecc., che costituiscono le caratteristiche che concorrono nel portare a termine il compito-problema posto.

È importante che i tre elementi non siano gestiti come fattori a sé stanti, senza relazioni significative e necessarie tra di loro. Per fare ciò, è necessario delineare

una *mappa della valutazione* che indichi i fattori in gioco, i momenti della valutazione, le modalità adottate ed infine il lavoro di notazione che consiste nell'espressione di una frase, di un voto, di un punteggio su una scala.

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 *abilità e conoscenze* 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.

Ciò che necessita a questo punto è una mappa della valutazione, che indichi gli oggetti, gli strumenti, i momenti e gli esiti. Si propone una rappresentazione provvisoria di tale mappa, comprendente i fattori indicati.

	Compiti reali	Nozioni ed abilità	Comportamenti (condotta)
<i>Oggetti di valutazione</i>	Nozioni ed abilità, capacità e comportamenti riferiti all'ambito di responsabilità definito dal compito	Evidenziate nell'ambito della specifica area formativa/disciplinare	Riferiti all'insieme dell'attività formativa
<i>Strumenti di rilevazione</i>	- Schede di valutazione del compito/problema e del risultato/prodotto; - Analisi della relazione/della presentazione correlata al compito; - Osservazione.	- Test; - Questionari; - Interrogazioni; - Elaborati; - Performance (es.: simulazione, gioco di ruolo..)	- Osservazione; - Colloquio.
<i>Momenti di valutazione</i>	- Ogni volta che si imposta un compito reale.	- Formativa: lungo il percorso; - Sommativa: ad una scadenza rilevante.	- Lungo il percorso; - Nei momenti previsti per il colloquio; - Nei colloqui informali o richiesti dalle parti.

	Compiti reali	Nozioni ed abilità	Comportamenti (condotta)
	<i>Competenze</i>	<i>Conoscenze e abilità</i>	<i>Comportamenti</i>
<i>Esiti della valutazione e notazioni</i>	Certificato di competenze (indicate solo se positive, con specificazione dei livelli di padronanza)	Voto per ogni area formativa/materia, espresso secondo una scala con gradi positivi e negativi, con indicazione del merito (padronanza) e dell'impegno.	Voto di condotta espresso in decimi. Giudizio sintetico personale.
<i>Legami tra gli ambiti di valutazione</i>	La valutazione del compito esprime una notazione anche in ordine alla valutazione delle conoscenze e delle abilità delle aree formative coinvolte. Considerare l'autovalutazione.	Ogni docente di area formativa partecipa alla valutazione delle competenze se coinvolto. Considerare l'autovalutazione.	Ogni docente esprime una valutazione anche dei comportamenti. Considerare l'autovalutazione.

Si pone inoltre la necessità di uno strumento che consenta di rappresentare le relazioni che intercorrono tra compiti, conoscenze ed abilità oltre che comportamenti e che consenta di delineare un accordo tra docenti e di condurre ad una certificazione valida delle competenze.

Si propone a questo proposito 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 propone di seguito un esempio di rubrica della competenza con le discipline coinvolte e relative conoscenze/abilità.

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...				
LIVELLI DI PADRONANZA				
INDICATORI	1 Parziale	2 Basilare	3 Adeguate	4 Eccellente
<i>Nelle relazioni di front-office ascoltare, comprendere e definire in modo attento e continuo il fabbisogno degli interlocutori</i>	Evidenzia 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 ...).	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.
<i>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.	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, anche per esigenze complesse o inedite che rientrano nella sua attività professionale, individuandone le priorità in una visione sistemica.
<i>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.	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.
<i>Gestire in modo consapevole e responsabile situazioni inedite sia a livello relazionale sia a quello professionale riferite alla relazione di front office (reclami, urgenze, ecc.)</i>	Tende a gestire le situazioni non note in maniera discontinua cercando di delegare in modo non responsabile la propria attività e le esigenze del cliente.	Individua e gestisce in modo autonomo le esperienze inedite legate a variazioni delle proprie attività standard di tipo operativo e procedurale.	Comprende le situazioni non note che hanno aspetti straordinari rispetto ai propri compiti e attività. Individua in modo efficace gli interlocutori adeguati alla loro gestione.	Governa le situazioni inedite individuando e scegliendo in modo autonomo e responsabile le soluzioni più adeguate al contesto, coinvolgendo gli interlocutori interessati e adeguati e partecipando così attivamente alla gestione dell'evento.
DISCIPLINE	Avere cura delle relazioni di front-office con clienti, fornitori e altri soggetti durante l'attività professionale CONOSCENZE			
Diritto ed economia	ABILITA'			
Economia aziendale	Saper leggere ed interpretare i documenti (fatture, documenti di trasporto)			
Matematica/statistica	Saper utilizzare internet, e-mail, pacchetti specifici e tecniche di archiviazione			
Trattamento testi Italiano	Saper utilizzare le 4 abilità comunicative di base (ascoltare, leggere, scrivere e parlare)			
Organizzazione aziendale	Saper rispettare i tempi e le procedure della comunicazione interna			
Tecniche di comunicazione	Sapersi relazionare e saper lavorare in team			

I criteri per la validazione della rubrica sono:

- *Pertinenza*: gli indicatori proposti devono essere esattamente collocati nel campo della competenza cui la rubrica si riferisce
- *Completezza ed essenzialità*: gli indicatori debbono essere scelti in modo da completare le esperienze in grado di stimolare l'acquisizione della competenza, nel numero minimo necessario
- *Chiarezza e gradualità*: i livelli di padronanza devono essere descritti in modo da indicare chiaramente gli apprendimenti rilevabili e da disegnare passaggi gradualmente ed equilibrati da uno all'altro
- *Utilità*: la rubrica deve poter fornire un valore d'uso reale ai docenti nei tre scopi previsti: individuazione delle situazioni di apprendimento, verifica e valutazione delle acquisizioni, rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi.

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).

L'azione di certificazione non può essere concepita come una mera compilazione, ma rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri:

- la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi – in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze,
- l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori,
- la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

ALLEGATO

**VALIDAZIONE DEI MODELLI DI VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI
IN AMBITO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

1. Soggetto

Denominazione
Indirizzo
Telefono
Referenti (nome e cognome, ruolo)

2. Intervento

Titolo
Settore
Figura professionale
Durata
Articolazione

3. Eventuale rete formativa

Rete
Capofila

4. Esiti attesi e loro valore

a) Competenze
b) Conoscenze
c) Abilità
Eventuale ambito di spendibilità sul mercato del lavoro locale di tali acquisizioni
Spendibilità eventuale delle acquisizioni in termini di crediti formativi

5. Situazione e caratteristiche dei destinatari

Caratteristiche del gruppo classe (provenienza socio-geografica, livelli di accesso, lingua, motivazioni, omogeneità/disomogeneità rispetto ai requisiti...)

6. Alternanza formativa: iniziative e partner

SOGGETTI	ATTIVITÀ

7. Rete formativa: referenti, natura ed il grado della cooperazione (Istituti scolastici, Centri di formazione ed agenzia formative, Università)

--

8. Risorse disponibili e ore/anno attribuite

RISORSE UMANE	ATTIVITÀ	ORE/ANNO
<ul style="list-style-type: none">• Direzione• Coordinamento• Tutorship• Formatori• Orientatori		
Risorse cognitive (Libri e materiali, Biblioteca e/o emeroteca, altro)		
Tecnologie e laboratori attivati (Laboratorio informatico, linguistico, scientifico, professionale, attività sportiva, espressiva...)		

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

--

10. Personalizzazione: tecniche formative utilizzate (Bilancio delle risorse e delle competenze personali, Piano formativo personalizzato, Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti - LARSA - all'inizio e lungo il percorso, affiancamento individuale, autoformazione assistita, altro)

--

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

Rilevazioni circa gli apprendimenti degli allievi (valutazione basata su conoscenze, abilità, competenze, altro)

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 (attestato di qualifica semplice o complesso, certificato di competenze personali, Libretto personale...)

--

15. Concezione della valutazione che si è adottata nelle proprie attività formative

--

16. **Necessità o problematiche o opportunità che hanno stimolato ad elaborare questa concezione e come siete giunti all'attuale livello di competenza in tema di valutazione**

--

17. **Con quali metodologie e strumenti, da parte di chi, quando, come vengono gestiti i dati che emergono dalle valutazioni**

--

18. **In che modo vengono valorizzati gli esiti della valutazione degli apprendimenti? Che rapporto con il sistema qualità dell'organismo formativo?**

--

19. **Quali sono secondo voi gli indicatori più rilevanti e significativi di una buona metodologia di valutazione?**

--

20. **In che modo siete influenzati dalla Regione/Provincia nel processo di valutazione?**

--

21. **Difficoltà incontrate** che hanno condizionato, condizionano o condizioneranno il processo di valutazione. Indicare le soluzioni adottate e gli esiti perseguiti

a)	
b)	
c)	
Soluzioni adottate, esiti perseguiti	

Riquadro di sintesi circa il processo di valutazione

Principali punti di forza rilevati	a)
	b)
	c)
Principali punti di problematicità rilevati	a)
	b)
	c)
Prassi valutative positive e loro proponibilità	a)
	b)
	c)

Allegati:

- 1)
- 2)
- 3)

INDICE

PRESENTAZIONE	
UNA VALUTAZIONE ATTENDIBILE PER L'APPRENDIMENTO	5
Parte I:	
VALUTARE NELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (G. Tacconi)	7
Introduzione	9
1. Valutare nell'istruzione e formazione professionale:	
prima ricognizione dei problemi e delle questioni rilevanti	10
1.1. <i>Il sistema di istruzione e formazione professionale</i>	10
1.2. <i>Il punto di vista dei docentiformatori in relazione alla valutazione</i>	12
1.2.1. Una ricerca sulle pratiche di valutazione	12
1.2.2. I risultati della ricerca	12
1.3. <i>I problemi in ordine alla valutazione degli apprendimenti</i>	18
1.3.1. La difficoltà di valutare	18
1.3.2. La scarsa congruenza tra nuova cultura didattica e pratiche valutative	19
1.3.3. Quando gli uni non "sanno fare" ciò che "sanno" e gli altri "non sanno"	20
ciò che "sanno fare"	20
1.3.4. La molteplicità dei modelli di valutazione nelle sperimentazione triennali	21
1.3.5. La molteplicità dei documenti di valutazione	22
2. Paradigmi di valutazione e altre chiarificazioni	23
2.1. <i>Cosa significa valutare</i>	23
2.2. <i>Le generazioni della valutazione</i>	24
2.3. <i>I due grandi filoni degli studi sulla valutazione</i>	28
2.4. <i>Valutazione formativa e valutazione sommativa</i>	30
3. La valutazione come leva per l'apprendimento	31
3.1. <i>Una didattica che orienti a valutare e a valutarsi</i>	32
3.2. <i>Dispositivi e strumenti operativi per una valutazione come leva per l'apprendi-</i>	
<i>mento</i>	32
3.2.1. La valutazione di prestazioni e processi di apprendimento	33
3.2.2. La valutazione di progetti e dei risultati dei lavori di gruppo	33
3.2.3. La valutazione delle prestazioni in processi di apprendimento autonomo	34
3.2.4. La valutazione delle prestazioni in progetti didattici aperti e differenziati	35
3.2.5. L'autovalutazione da parte degli allievi	35
3.2.6. I colloqui di valutazione	36
3.3. <i>Il portfolio e la valutazione formante</i>	36
3.4. <i>La tecnologia a servizio di una valutazione come leva per l'apprendimento</i> ...	40

4. La valutazione dell'apprendimento (l'accertamento e l'attestazione degli apprendimenti avvenuti)	41
4.1. <i>La valutazione dell'apprendimento attraverso strumenti qualitativi</i>	41
4.1.1. Riflessione sulla realizzazione di compiti autentici	41
4.1.2. Dal portfolio ad un bilancio conclusivo	61
4.2. <i>La valutazione dell'apprendimento con strumenti quantitativi</i>	62
4.2.1. Valutazione dell'acquisizione di conoscenze e abilità attraverso prove strutturate o semi-strutturate	63
4.2.2. Valutazione dell'acquisizione di conoscenze e abilità attraverso il colloquio strutturato	70
4.2.3. Valutazione del livello di sviluppo di specifiche competenze in relazione a compiti autentici, attraverso la costruzione e l'utilizzo di rubriche ...	71
4.3. <i>La comunicazione degli esiti di valutazione</i>	74
4.3.1. La comunicazione con gli allievi	74
4.3.2. La comunicazione con i genitori	74
4.3.3. La comunicazione col mondo del lavoro	75
4.3.4. I documenti di valutazione	75
5. La valutazione degli apprendimenti tra individualizzazione e personalizzazione	75
5.1. <i>Individualizzazione e personalizzazione</i>	76
5.2. <i>Valutazione e strategie dell'individualizzazione</i>	78
5.3. <i>Valutazione e strategie della personalizzazione</i>	80
5.4. <i>Conclusioni</i>	81
6. Conclusione generale	83
7. Bibliografia	84

Parte II:

CERTIFICARE GLI APPRENDIMENTI NELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (D. Nicoli)	87
1. Arretratezza ed innovazione	89
2. Definizioni e criticità	93
2.1. <i>Certificazione degli apprendimenti</i>	93
2.2. <i>Credito formativo</i>	94
2.3. <i>Libretto formativo del cittadino</i>	95
2.4. <i>Spinte e criticità</i>	96
3. Il contesto	97
3.1. <i>I sistemi formativi nella società cognitiva</i>	97
3.2. <i>Pluralità degli apprendimenti e crisi dello scuolacentrismo</i>	98
4. La questione degli standard professionali	100
4.1. <i>Definizione e problematiche</i>	100
4.2. <i>Crisi del concetto di qualifica professionale</i>	101
4.3. <i>L'ambigua "competenza"</i>	103
4.4. <i>Rilevanza dei fattori sociali e personali</i>	104
4.5. <i>Tre modelli di descrizione della professionalità</i>	105
4.6. <i>Il modello di riferimento</i>	107
4.7. <i>Una sintesi</i>	110

5. La certificazione europea	111
6. Tre pratiche nazionali significative	116
6.1. <i>Il caso inglese: gli standard di risultato</i>	116
6.2. <i>Il caso francese: la VAE – Validazione delle acquisizioni dell’esperienza</i>	120
6.3. <i>Il caso svizzero: la validazione degli apprendimenti acquisiti</i>	123
7. La realtà italiana: molte norme, ma deboli	127
8. Alcune esperienze	134
8.1. <i>EDA - certificazione delle competenze</i>	134
8.2. <i>La gestione dei passaggi nei percorsi di istruzione e formazione professionale</i>	141
9. Questioni metodologiche	147
9.1. <i>Non procedura amministrativa, ma azione sociale</i>	147
9.2. <i>Strumenti per la certificazione ed il riconoscimento dei crediti</i>	148
10. Bibliografia	152

Parte III:

**LA VALUTAZIONE E LA CERTIFICAZIONE NELLA PRATICA EDUCATIVA
DELLA FEDERAZIONE CNOS-FAP.**

RICERCA – AZIONE SVOLTA PRESSO CINQUE CENTRI DEL CNOS-FAP (D. Nicoli) . . .	155
1. Impostazione	157
1.1. <i>Il modello di valutazione in gioco</i>	157
1.2. <i>La certificazione</i>	160
1.3. <i>Le questioni oggetto della ricerca</i>	161
2. Analisi dei casi di studio	163
2.1. <i>Palermo</i>	163
2.2. <i>Roma Pio XI</i>	176
2.3. <i>San Donà di Piave</i>	193
2.4. <i>Sesto San Giovanni</i>	209
2.5. <i>Torino Valdocco</i>	222
3. Fattori emergenti dalla ricerca	253
3.1. <i>Il quadro metodologico</i>	253
3.2. <i>Il quadro valutativo</i>	254
3.3. <i>Le questioni emergenti circa metodologia e valutazione</i>	255
4. Proposta di un modello di valutazione	256
4.1. <i>La metodologia formativa</i>	257
4.2. <i>La valutazione</i>	261
 Allegato - Questionario: “Validazione dei modelli di valutazione degli apprendimenti in ambito di istruzione e formazione professionale”	 267
INDICE	271

Pubblicazioni 2002-2007
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

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. MASCIÒ - 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) PELLERÉY 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

