

# ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

## La metodologia di progettazione e valutazione

*Dario Nicoli*

### 1. Modello formativo

Il riferimento prioritario in tema di metodologie va al Pecup, ovvero al documento che indica le mete educative, culturali e professionali dell'intero secondo ciclo degli studi. Ciò a garanzia della unitarietà del sistema e del superamento della scissione deleteria tra "cultura accademica" e "cultura operativa". Questa opzione esclude quindi che la formazione abbia una struttura esclusivamente tecnico-pratica, come pure esclude la giustapposizione tra tali abilità e le conoscenze della cosiddetta area culturale comune.

Di conseguenza, nel quadro tracciato dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione e di formazione*, di cui all'art.2, comma h, della legge 28 marzo 2003 n. 53, ogni singola tipologia dei percorsi educativi del sistema dell'istruzione e formazione professionale promuove la trasformazione delle capacità degli studenti in competenze personali, acquisendo in tal modo l'insieme delle conoscenze e delle abilità culturali, sociali e professionali previste dal suo specifico piano di studi.

Il sistema di IFP, di conseguenza, rappresenta una modalità, di pari dignità rispetto a quella dei percorsi liceali, per la piena maturazione della persona, entro una prospettiva metodologica fondata sulla considerazione del lavoro come *giacimento educativo, culturale e didattico privilegiato*, dal quale trarre esperienze formative che possano stimolare l'assunzione di responsabilità degli studenti in rapporto a "compiti di realtà", affrontando e risolvendo i quali essi possano acquisire competenze e nel contempo conoscenze (*sapere*) ed abilità (*saper fare*).

In tal modo, si delinea l'unità di un processo formativo nel quale teoria e pratica si richiamano continuamente, e l'unità di un processo di maturazione personale, nel quale ogni giovane potrà esprimere la propria originalità e inventiva, coerentemente con le proprie attitudini e la propria vocazione.

Il modello formativo del sistema di istruzione e formazione professionale prevede le seguenti opzioni metodologiche: la cultura del lavoro, il modo di rappresentare le aree e le relative figure professionali, l'opzione metodologica della didattica attiva, la distinzione tra standard formativi e standard professionali, il tema delicato della valutazione e della certificazione.

#### ***Cultura del lavoro***

Questa viene considerata come un "bacino culturale" in grado di consentire al giovane - a partire da realtà concrete connesse al lavoro umano - di cogliere il legame che intercorre tra compiti reali,

processi tecnologici, aspetti scientifici, elementi della cultura linguistica, della storia, delle scienze umane, della cittadinanza attiva. Con ciò si intende la struttura olistica del sapere, caratterizzata dal principio “il tutto nelle parti, le parti nel tutto”, oltre al suo corollario: “il tutto è maggiore della somma delle parti”. Tale scelta rende possibile la costruzione di un processo formativo di tipo costruttivistico, che risponda ai seguenti criteri metodologici:

- enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione,
- consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni,
- progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti,
- offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi,
- offerta di rappresentazioni multiple della realtà,
- alimentazione di pratiche riflessive,
- lavoro dell’allievo finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto,
- stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

L’istruzione e formazione professionale è strettamente connessa alla struttura del lavoro intesa come ambito simbolico, operativo e relazionale nel quale si sviluppa l’attività umana come dinamica di “creazione sociale”. Ciò comporta la necessità di delineare i modi del rapporto tra formazione e lavoro. Il lavoro, in particolare il tipo di lavoro emergente dall’attuale dinamica sociale ed economica (che possiamo definire in modo sintetico post-tayloristica e post-burocratica), è portatore di una “formatività” implicita che va innanzitutto riconosciuta e poi valorizzata verso la massima promozione delle risorse umane.

### *Aree e figure professionali*

La struttura della realtà professionale viene delineata attraverso le “aree professionali” che indicano aggregati di figure che condividono la stessa cultura del lavoro e quindi i compiti tipici, le tecnologie ed i processi, i percorsi di formazione. La prospettiva formativa è fondata non sullo specialismo, ma sulla cultura del lavoro. Ciò significa mirare essenzialmente a figure riferite ad aree professionali di ampia aggregazione, sostenendo quindi una prospettiva finalizzata alla riflessione critica sul sapere, sul fare e sull’agire, allo sviluppo dell’autonoma capacità di giudizio e l’esercizio della responsabilità personale e sociale. Tale impostazione è alternativa alla prospettiva che concepisce il lavoro come insieme di attività pratiche e ritiene che formare significa “montare” le parti di un individuo (la prova è che in questi procedimenti non appare mai al centro la persona, ma le funzioni). Essa infatti propone una *visione culturale ed olistica del lavoro ed inoltre una visione educativa della formazione*. In tal senso le *competenze* identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della cultura del lavoro come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un’esperienza di crescita personale e collettiva nell’ambito delle realtà di riferimento. Ciò consente anche di modulare lungo il percorso le figure professionali entro l’ambito di riferimento, anche in forma plurima entro lo stesso gruppo classe, in modo da corrispondere meglio alle necessità ed opportunità di un sistema economico e lavorativo-professionale. La logica delle competenze deve inoltre spingere ad una formazione più ampia e più ricca della qualifica o del lavoro scelto, superando la prospettiva specialistica in modo da essere consapevoli delle trasformazioni, e delle necessarie nuove acquisizioni che consentano di essere protagonisti di uno scenario professionale fortemente dinamico. L’area professionale così intesa supera la classificazione per settori economici e merceologici, come pure quella per titoli di studio. Prevale entro ogni area professionale la

descrizione delle figure di natura polivalente, che condividono una quota consistente di competenze; ciò riflette un'opzione di fondo che attribuisce al sistema educativo il compito di formare i requisiti fondamentali della cultura del lavoro e delle professioni, senza peraltro cadere nell'astrattezza e nel genericismo o anche nella concezione genericamente "culturalistica" dell'apprendimento. Quando necessario, la figura professionale polivalente viene articolata in un numero essenziale di figure di indirizzo, tramite l'indicazione dei fattori (competenze, conoscenze ed abilità) ulteriori rispetto a quelli previsti nell'ambito polivalente. Ciò consente di concepire i processi del sistema di istruzione e formazione professionale come un percorso sempre aperto, che favorisce la ridondanza delle acquisizioni in rapporto specialmente all'evoluzione del cammino di crescita professionale, ma anche in riferimento alle diverse possibilità di transizione tra una figura e l'altra, tra un'area e l'altra.

### ***Didattica attiva per compiti ed unità di apprendimento***

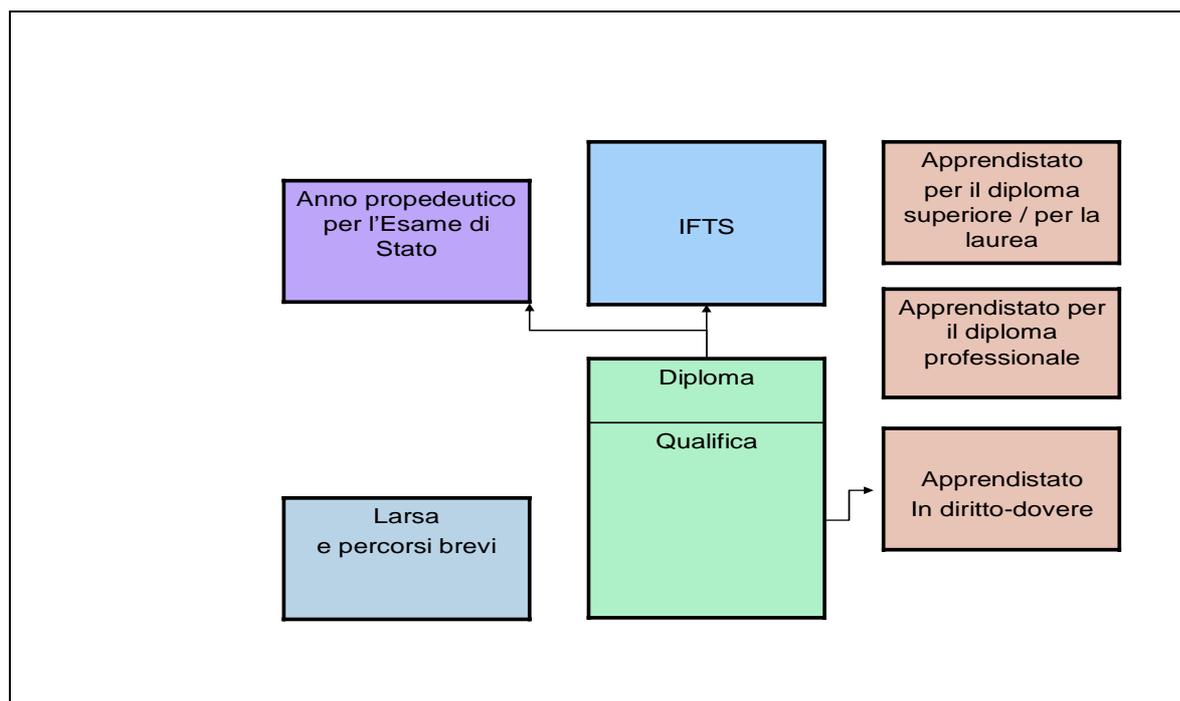
Quanto detto conduce a prevedere una metodologia formativa basata sulla didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza, centrata sulle competenze e sul profilo educativo, culturale e professionale del destinatario. Ciò significa realizzare il più possibile Laboratori di apprendimento (personali, sociali, professionali) specificati in compiti reali che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Questo al fine di realizzare un approccio amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifici prodotti. Vengono pertanto individuate nell'ambito professionale e nella vita quotidiana e sociale dei giovani delle situazioni di apprendimento reali e stimolanti in rapporto al profilo educativo, culturale e professionale di riferimento; in tal modo il processo si sviluppa mediante unità di apprendimento definite contestualmente dall'équipe dei docenti-formatori sulla base di una traccia o proposta di massima che può prendere la forma di una guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Le unità di apprendimento non sono unità didattiche (che si riferiscono alle conoscenze ed alle abilità) né moduli formativi (ripartizioni astratte del percorso formativo), bensì rappresentano attività centrate su compiti reali rispetto ai quali i docenti forniscono il proprio contributo in coerenza con le loro finalità, il prodotto atteso, le conoscenze e le abilità mobilitate. I formatori debbono impegnarsi a mirare l'azione educativa in riferimento ad obiettivi formativi significativi e motivanti per gli allievi, nella forma dei Piani Personalizzati degli Studi che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare strutturandoli in Unità di Apprendimento. In ingresso ed in itinere debbono essere poste in essere azioni di riconoscimento dei crediti formativi comunque acquisiti, in via formale, informale e non formale. Ciò richiede l'adozione, nell'ambito dei percorsi, del portfolio/libretto formativo tramite il quale documentare la progressione dell'allievo in ogni fase, consentendogli di svolgere un ruolo di corresponsabilità nella conduzione del processo formativo che lo riguarda.

### ***Centralità del quarto anno di diploma IFP***

Se il diritto-dovere di istruzione e formazione si assolve con dodici anni di frequenza con profitto entro il sistema educativo complessivo, ciò significa che è fatto obbligo alle istituzioni che programmano l'offerta formativa di disegnare percorso che prioritariamente consentano a tutti i cittadini di giungere ad un diploma di istruzione e formazione professionale, completando in tal modo una tappa strategica nel disegno del percorso, tramite la quale si rendono possibili tutti gli sbocchi previsti dal sistema: inserimento lavorativo, continuità nell'istruzione e formazione tecnica superiore, frequenza dell'anno di preparazione all'esame di Stato per l'iscrizione all'università. E ciò consentendo sempre ogni opzione che risulta in tal modo sempre fruibile in ogni momento della vita della persona. In base a tale impostazione, è diritto della persona poter concludere il proprio percorso con la qualifica di istruzione e formazione professionale che richiede – a regola – tre anni di formazione secondaria. Questa opzione pone al centro il cammino formativo della persona lungo

tutto il corso della vita, e richiede un approccio personalizzato che preveda un forte riferimento al progetto personale di ciascuno, un'organizzazione flessibile, una strutturazione dei percorsi secondo diverse articolazioni di gruppo e sottogruppo. Infatti, se tutti i cittadini debbono poter realizzare le mete proprie del diritto-dovere di istruzione e formazione, ciò dovrebbe prevedere che anche la tappa della qualifica sia considerata come un grado della progressione affine al diploma verso cui tendere in una prospettiva di formazione che continua – e quindi può sempre riprendere - lungo tutto il corso della vita.

Il quadro esemplificato dell'offerta formativa per aree professionali organiche è il seguente:



In tal modo, il criterio base dell'offerta formativa si riferisce ad un percorso *almeno quadriennale* (diploma di istruzione e formazione professionale) che corrisponde a 12 anni di studi, fatto salvo il diritto degli utenti a concludere il percorso con la qualifica di istruzione e formazione professionale ed a continuarlo in ogni momento della loro vita.

### ***Standard formativi e standard professionali***

Si ritiene necessario in primo luogo distinguere gli standard professionali - che indicano i compiti che il candidato deve saper affrontare e presidiare positivamente al fine di ottenere una validazione circa la possibilità di esercitare quella specifica attività lavorativa e professionale - dagli standard formativi che prevedono invece le competenze, le conoscenze e le abilità che debbono essere presenti nel candidato che intenda assolvere il diritto-dovere di istruzione e di formazione. Ma, in un secondo tempo, va rilevato come gli standard formativi rappresentino un insieme più ampio rispetto ai primi, entro un quadro che in realtà li ricomprende, in modo che gli standard professionali vengono ripresi sotto forma di contesto ricco di stimoli e di compiti peculiari dell'area professionale, in grado di sollecitare la persona a maturare competenze entro un quadro educativo, culturale e professionale. Gli standard professionali, concepiti sotto forma di compiti essenziali che sfidano il candidato all'esercizio dei ruoli corrispondenti, vengono utilizzati entro il quadro delle

presenti Indicazioni come occasioni nelle quali il giovane si trova a confrontarsi con i processi reali al fine di mettere a fuoco le proprie capacità, mobilitare le proprie risorse, acquisire conoscenze ed abilità al fine di perfezionare la propria persona e acquisire le prerogative che gli consentano di partecipare attivamente alla vita sociale.

### *Valutazione e certificazione*

Il processo di valutazione si fonda essenzialmente sui prodotti che il giovane ha potuto realizzare nel suo cammino formativo e che sono documentati nel portfolio delle competenze personali. La valutazione è intesa come la rilevazione di ciò che un allievo “sa fare con ciò che sa” fondato su una prestazione reale e adeguata dell’apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze concrete ed è legato ad una motivazione personale. Tale valutazione, coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i partner formativi, mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l’allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il “capolavoro” che l’allievo esegue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e linguaggio proprio dell’area professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa qualifica professionale. La certificazione risulta dal riconoscimento delle competenze che la persona ha dimostrato di possedere nell’affrontare i compiti incontrati nel proprio percorso, in riferimento sia alle mete del Pecup sia (e contestualmente) alle esigenze della figura professionale verso cui si orienta. Il libretto formativo, parte essenziale del portfolio, diventa quindi il documento che attesta il grado di padronanza riconosciuto tramite la valutazione, certificato ovvero documentato in una forma riconoscibile nella logica della spendibilità dei crediti formativi, infine validato quindi riconosciuto dai vari attori che hanno partecipato al processo formativo che in tal modo attribuiscono un valore effettivo agli apprendimenti descritti. 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). Essa 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 formazione impartita allo studente da altri organismi e viceversa.

## 2. Criteri metodologici

I percorsi formativi che si realizzano nel sistema di istruzione e formazione professionale, rispondono ai seguenti criteri:

- a) Si ispirano al criterio della *centralità dell'allievo* e del suo *successo formativo*, al fine di assicurare ai giovani una proposta dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze. Ogni destinatario può trasformare le proprie capacità - attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione - in vere e proprie competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale coerente con i principali sistemi di classificazione disponibili, garanzia di un supporto all'inserimento lavorativo; possibilità di una prosecuzione della formazione nell'ambito dell'anno di diploma di formazione come pure nell'ambito della Formazione professionale superiore ed eventualmente nella prosecuzione nell'Istruzione e nell'Università. E' pure assicurata, in ogni momento del percorso, la possibilità di passare ad altri ambiti del sistema educativo con l'ausilio di Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti, d'intesa tra entrambi i team implicati.
- b) Si fondano sull'ipotesi pedagogica che la *professionalità intesa in senso progettuale*, a qualunque livello, costituisce lungo l'intero arco della vita, particolarmente nei giovani, una formidabile leva motivazionale e formativa dal valore educativo e culturale oltre che sociale. L'azione educativa connessa alla progettazione professionale rende possibile l'acquisizione e la gestione dinamica dei diversi saperi di cui la persona dispone, la loro finalizzazione, il loro accrescimento, orientandoli verso la maturazione di una professionalità *competente*, comprendendo in ciò tutti gli adeguamenti che si rendano necessari a seguito dell'evoluzione delle prassi professionali e del contesto in cui queste vengono esercitate. La progettualità professionale si configura come un processo formativo peculiare sostenuto dalla valenza culturale del lavoro, intendendo con ciò un insieme organico di disposizioni personali, di conoscenze ed abilità, di processi e strutture operative, di criteri e regole deontologiche che costituiscono il corpo di ogni specifica comunità professionale.
- c) Si riferiscono al *profilo educativo, culturale e professionale* comune al secondo ciclo del sistema educativo in relazione alla specifica comunità professionale, sostenendo quindi una prospettiva finalizzata alla riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire, allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. In tal senso le *competenze* identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della cultura del lavoro come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un'esperienza di crescita personale e collettiva nell'ambito delle realtà di riferimento.
- d) Forniscono una formazione più ampia e più ricca della qualifica o del lavoro scelto, superando della prospettiva specialistica per quella più ampia e aggregata della *comunità*

*professionale*, in modo da essere consapevoli delle trasformazioni, e delle necessarie nuove acquisizioni che consentano di essere protagonisti di uno scenario professionale fortemente dinamico. Il disegno formativo proposto prevede la continuità da un lato con la formazione in servizio, e dall'altro con le ulteriori formazioni di diploma e di diploma superiore.

- e) Richiedono nei formatori l'atteggiamento professionale predominante della progettazione, della creatività e dell'autonomia. Ciò significa innanzitutto perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall'esperienza evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare. Al contrario, i formatori si impegnano a mirare l'azione educativa in riferimento ad *obiettivi formativi* significativi e motivanti per gli allievi, nella forma dei *Piani Personalizzati degli Studi* che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare strutturandoli in *Unità di Apprendimento*. Ciò comprende pure l'adozione del *Portfolio delle competenze individuali*, in grado di documentare concretamente i progressi dell'allievo e la storia del suo impegno, evidenziandone le competenze acquisite ed inoltre il loro valore in termini di crediti formativi. In grado nel contempo di consentire una valutazione "autentica" di taglio fortemente formativo.
- f) Prevedono una metodologia formativa basata sulla *didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza*, ovvero su compiti reali, il più importante dei quali è il "capolavoro", anche - a partire dai 15 anni di età - tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese in cui opera la comunità professionale di riferimento. Risulta quindi prevalente la didattica di laboratorio rispetto a quella di aula. Il percorso avrà una rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso.
- g) Richiedono l'adozione di una *valutazione "autentica"* che miri a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale. Lo scopo principale consiste nella promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Tale valutazione, coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i partner formativi, mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il "capolavoro" che l'allievo esegue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e linguaggio proprio della comunità professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa qualifica professionale.
- h) Prevedono l'utilizzo nell'attività formativa di *personale* che presenti requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dalla modalità formativa individuata. Per la conduzione dell'équipe dei formatori si prevede la presenza di un tutor coordinatore; l'impegno orario di tali figure sarà riferito non solo all'area formativa di specifica competenza (comunicazione, scientifica, professionale), ma pure ad un ampio ventaglio di funzioni tra cui l'orientamento, lo sviluppo di capacità personali, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti, lo stage e l'alternanza formativa. Assicurano inoltre la formazione dei formatori attraverso modalità che valorizzino l'esperienza intrapresa. *Un'organizzazione flessibile* consentirà la forte personalizzazione dei percorsi per consentire un adattamento al target ed un accompagnamento ai cammini di ogni singola persona.
- i) Richiedono *un'azione di rete* condivisa fra più organismi che sviluppano interventi della stessa natura, al fine di dar vita ad attività di accompagnamento, monitoraggio e valutazione

delle azioni ai vari livelli (didattico-formativo, organizzativo-gestionale, territoriale...), in grado di rilevare il raggiungimento degli obiettivi indicati, di ricostruire le prassi adottate, di qualificare e valicare continuamente la proposta formativa.

Il progetto è pertanto centrato sul *prodotto* – che in termini professionali prende il nome di “**capolavoro**” - in modo che acquisisca una utilità riconosciuta socialmente, ovvero tenendo conto del quadro di riferimento dell’allievo e del contesto in cui è inserito; e l’organismo formativo deve porsi il compito di far svolgere agli allievi il più possibile prodotti finiti, socialmente riconoscibili, collocati entro tutti i domini del sapere. L’attività educativa deve tendere a rendere i giovani competenti, a partire dai loro obiettivi formativi, non già da quelli della programmazione didattica.

Ciò conduce a realizzare il più possibile *Laboratori di apprendimento* (personali, sociali, professionali) specificati in compiti e prodotti che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Questo al fine di realizzare un approccio amichevole che valorizza l’esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti e dotati di senso dal punto di vista dell’allievo, valutati sulla base di specifiche performance.

L’attività formativa prevede differenti modalità organizzative:

- a) il *Gruppo classe*, cioè un insieme numeroso di allievi chiamato a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee ed unitarie;
- b) il *Gruppo di livello*, nel quale gli allievi lavorano in aggregazioni definite dal tipo di obiettivi e di compiti che debbono affrontare e che li distinguono dagli altri sotto-gruppi (es.: attività di recupero e potenziamento di singoli apprendimenti);
- c) Il *Gruppo di compito* ed elettivo che può coinvolgere anche un sottogruppo di allievi dello stesso gruppo classe oppure allievi di diversi gruppi classe sulla base di attività opzionali, corrispondenti ad interessi e scelte peculiari (si pensi, ad esempio all’inglese o a determinate attività espressive, motorie, informatiche, sociali...).

L’utilizzo delle tre modalità di impostazione del percorso di apprendimento (gruppo classe, sottogruppo classe, grande gruppo fra allievi di più classi) consente di sviluppare maggiormente apprendimenti personalizzati, di valorizzare le capacità di ciascuno, di variare e qualificare l’uso delle risorse, di arricchire il percorso di stimoli ed opportunità.

E’ sulla scorta dei principi metodologici indicati e dell’approccio per progetto interdisciplinare centrato sulle diverse situazioni di apprendimento, che si può delineare un percorso di gestione del processo formativo lungo il quale va costantemente tenuto presente il principio della *personalizzazione*.

Si tratta del principio fondamentale del processo di apprendimento. Il concetto di personalizzazione è strettamente connesso a quello di successo formativo. Esso si realizza nel momento in cui la persona è in grado di trasformare le proprie capacità (attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione) in competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente nel senso del conseguimento di una qualifica professionale, garanzia di supporto all’inserimento lavorativo; della possibilità di una prosecuzione della formazione (diploma di formazione, diploma di formazione superiore) e di un passaggio anche nei Licei e nell’Università.

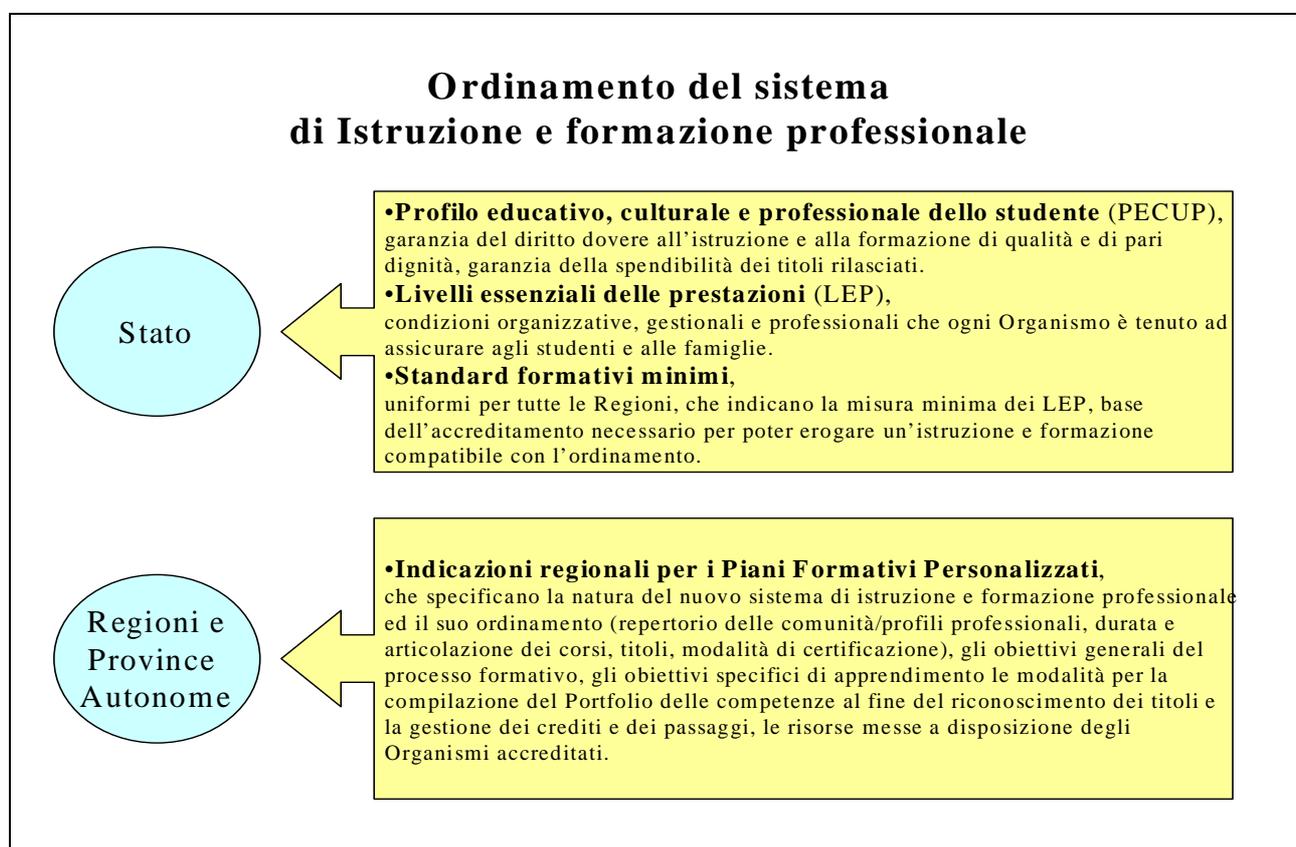
### 3. Riferimenti per la progettazione

La nuova impostazione disegna un sistema unitario, ma nel contempo pluralistico, di Centri ed Istituti di istruzione e formazione professionale, ovvero una pluralità di soggetti che sviluppano un'offerta formativa equivalente, quindi riferita ad una tipologia univoca di titoli:

- qualifica professionale (qualificato)
- diploma di formazione (tecnico)
- diploma di formazione superiore (quadro / tecnico superiore).

Oltre a ciò, occorre ricordare l'alta formazione che prevede titoli di "laurea professionale" concorrenti e paralleli ai percorsi universitari.

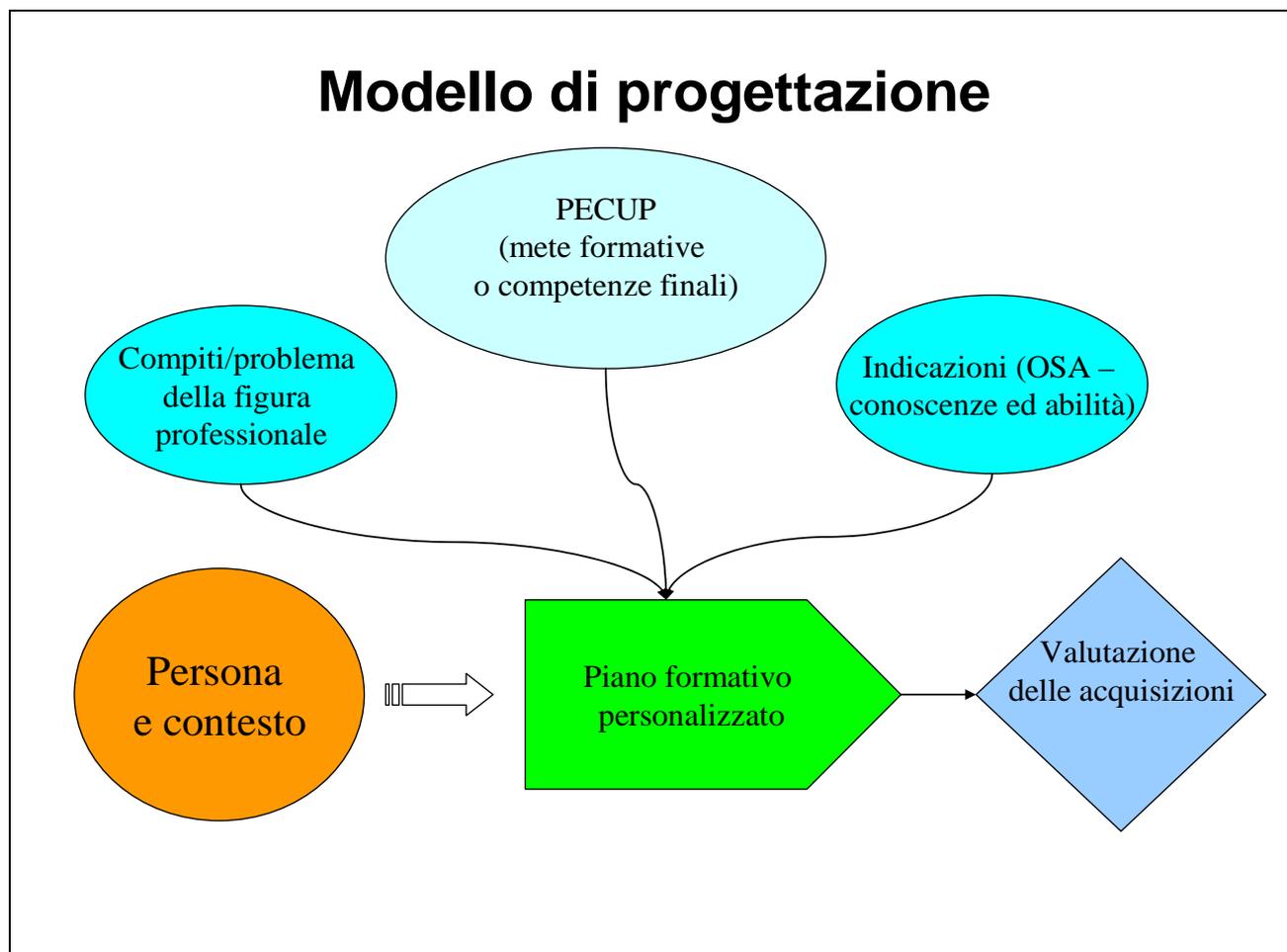
Perché i titoli rilasciati siano validi sul piano nazionale (ed europeo), occorre che siano coerenti con il quadro normativo in via di completamento, e precisamente:



Il PECUP mira ad assicurare la promozione dell'integralità della persona umana di ogni allievo, e prepararlo ad affrontare la vita in tutte le sue dimensioni, indicando cosa un allievo è e cosa deve essere al termine del ciclo di riferimento. I LEP, in riferimento a specifici standard formativi, indicano gli impegni che il raggiungimento di tale obiettivo finale provoca necessariamente nell'apprestamento delle prestazioni educative e formative da parte dei soggetti responsabili del governo dei sistemi educativi.

Le Indicazioni assicurano la coerenza degli apprendimenti in esito ai percorsi in riferimento alle necessità del mondo del lavoro e concorrono a garantire che i titoli e le qualifiche professionali di differente livello siano vevoli su tutto il territorio nazionale.

Il processo progettuale appare così delineato:



L'azione formativa nasce dalla comprensione delle **caratteristiche della persona**, tramite osservazione in azione e colloquio.

Essa si delinea in riferimento alle caratteristiche peculiari (competenze chiave) delle figura professionale di riferimento, tratta dal repertorio delle comunità/aree e figure professionali. Tali caratteristiche delineano i compiti-problema su cui costruire le **Unità di apprendimento (UdA) interdisciplinari** che impegnano la totalità dei docenti formatori. Le UdA nel loro complesso mobilitano gli **Obiettivi specifici d apprendimento (OSA)** previsti per l'assolvimento del diritto-dovere e perché i titoli siano validi sul piano nazionale.

Il tutto entro un quadro coerente con le mete e le finalità generali del **Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup)**.

## 4. Condizioni per la gestione dei percorsi formativi

Il modello di intervento richiede, coerentemente con quanto indicato, la garanzia da parte degli organismi gestionali di una serie di condizioni che rendono possibile l'effettuazione di percorsi formativi dal carattere autenticamente educativo, culturale e professionale.

Tali condizioni vengono evidenziate di seguito, con specificazione sotto forme di nota delle loro caratteristiche.

	CONDIZIONI	NOTE
OFFERTA FORMATIVA	Predisposizione delle <b>diverse opportunità formative (corsi, azioni destrutturate)</b> , utilizzando lo <b>sportello orientativo</b> in modo da collocare le persone nel giusto contesto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il corso è adatto per chi lo percepisce come rilevante per il suo progetto personale</li> <li>- le azioni destrutturate sono per chi non ha chiarezza di sé e del proprio progetto o non è compatibile con il gruppo-classe</li> <li>- la presenza degli extracomunitari va contenuta entro numeri gestibili</li> <li>- ogni anno vanno presentati progetti per i corsi destrutturati</li> </ul>
ORIENTAMENTO	Prevedere <b>colloqui orientativi</b> con i destinatari; almeno: <ul style="list-style-type: none"> <li>- un colloquio iniziale (vedi sopra)</li> <li>- un colloquio ogni due mesi</li> <li>- un colloquio finale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- queste attività sono da gestire tramite una bilancia delle risorse personali che evidenzia il profilo, i punti forti ed i punti deboli della persona. L'esito, sotto forma di scheda, a carattere progressivo, va riportato nel portfolio personale</li> <li>- i colloqui sono a cura di: direttore, orientatore, coordinatore-tutor</li> </ul>
INCONTRI CON LE FAMIGLIE	Sono da prevedere <b>incontri con le famiglie</b> ; almeno: <ul style="list-style-type: none"> <li>- un incontro preliminare prima dell'avvio del corso</li> <li>- uno ad inizio corso</li> <li>- uno ogni due mesi</li> <li>- almeno uno di presentazione dei prodotti delle UdA (evento)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nell'incontro iniziale, le famiglie vanno rese consapevoli del progetto triennale (patto con le famiglie che viene confermato a settembre)</li> <li>- le famiglie vengono coinvolte anche negli eventi di presentazione dei prodotti più significativi delle UdA</li> <li>- queste attività, tramite apposita scheda, vanno riportate nel portfolio personale</li> </ul>
PERSONALIZZAZIONE	Presenza di un monte-ore per la <b>personalizzazione</b> (adattamento al target) aperto, ovvero da destinare solo dopo aver rilevato le reali necessità degli allievi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tali ore possono essere attribuite numericamente ai vari formatori, ma il loro reale utilizzo va deciso dall'équipe del corso in base alle esigenze reali</li> </ul>

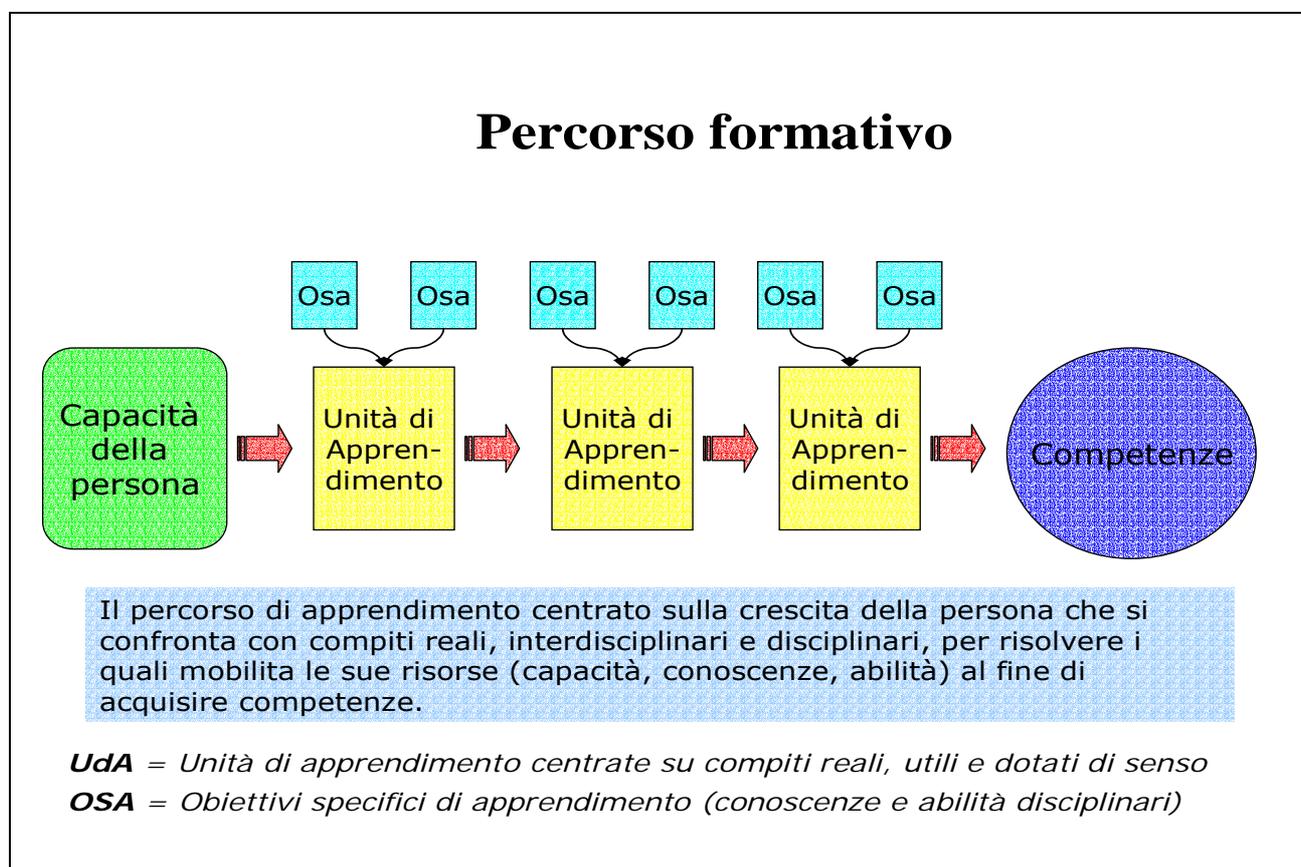
COORDINATORE TUTOR	Presenza in ogni corso di un <b>Coordinatore tutor</b> con adeguato distacco orario (400 ore) anche con incarico di docenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- non frammentare le ore di distacco su più figure o su più corsi</li> <li>- nelle 400 ore si prevedono: 50 ore per il controllo dei registri, 2-3 ore settimanali per l'équipe, le altre ore per colloqui con allievi e famiglie, il coordinamento dell'équipe (oltre le riunioni), la compilazione del portfolio</li> </ul>										
AREE FORMATIVE	<p><b>Accorpamento degli incarichi</b> per aree formative:</p> <table border="1" data-bbox="427 636 1134 976"> <tr> <td data-bbox="427 636 619 712">linguaggi</td> <td data-bbox="619 636 970 712">Italiano inglese</td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 712 619 788">scientifico</td> <td data-bbox="619 712 970 788">matematica con scienze della natura e scienze della materia</td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 788 619 864">tecnologica</td> <td data-bbox="619 788 970 864">informatica con Ecdl</td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 864 619 940">storico-socio-economica</td> <td data-bbox="619 864 970 940">(un formatore)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 940 619 976">professionale</td> <td data-bbox="619 940 970 976">(uno-due formatori)</td> </tr> </table>	linguaggi	Italiano inglese	scientifico	matematica con scienze della natura e scienze della materia	tecnologica	informatica con Ecdl	storico-socio-economica	(un formatore)	professionale	(uno-due formatori)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- è preferibile aumentare le ore dei formatori per corso, piuttosto che frammentarle su molti corsi, con il rischio di avere un rapporto superficiale e di creare rigidità organizzative</li> </ul>
linguaggi	Italiano inglese											
scientifico	matematica con scienze della natura e scienze della materia											
tecnologica	informatica con Ecdl											
storico-socio-economica	(un formatore)											
professionale	(uno-due formatori)											
PIANI FORMATIVI ED ATTIVITÀ COLLEGIALI	<p>Possibilità per ogni équipe di lavoro di definire in anticipo il <b>piano formativo di massima</b> comprendente le UdA interdisciplinari e le UdA disciplinari, prevedendo anche il <b>piano delle attività collegiali</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- di inizio anno (2-3 giornate)</li> <li>- settimanali (2-3 ore) compresi gli scrutini</li> <li>- di valutazione finale (35 ore)</li> <li>- di fine anno (2 giornate)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'attività interdisciplinare incide sul monte ore di tutte le aree formative per una durata complessiva indicativa di metà del monte ore del corso</li> <li>- anche i docenti ad incarico sono impegnati a svolgere attività collegiali</li> </ul>										
QUALITÀ E GESTIONE AMMINISTRATIVA	Accordo preliminare su come gestire i percorsi innovativi/sperimentali in rapporto alla <b>qualità ed all'amministrazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- circa la qualità, deve valere la guida della comunità professionale, ed il portfolio documenta l'attività del corso</li> <li>- la gestione amministrativa è di responsabilità della segreteria (in collaborazione con il coordinatore-tutor per gli aspetti di coerenza con il piano formativo)</li> </ul>										

## 5. Processo di apprendimento

Il processo di apprendimento si definisce tramite il piano formativo personalizzato, che indica la situazione di partenza, le capacità/potenzialità, i punti forti ed i punti deboli e quindi propone il modo *personale* di affrontare il **piano formativo di massima**.

Tale piano è definito per Unità di apprendimento, ovvero le 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.

Il percorso formativo risulta quindi così delineato:



Occorre superare la logica delle unità didattiche e delle unità formative, perché ancora centrate su una prestazione tradizionale: l'interrogazione, il test, il compito scritto. Al loro posto, si introducono i laboratori che si costruiscono sulla base di situazioni di apprendimento rilevanti e significative. Si tratta di esperienze formative che il team dei formatori è chiamato a "creare" e che consentono all'allievo, nel confronto con problemi di cui coglie il senso, di porsi in modo attivo alla ricerca di una soluzione adeguata, superando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico.

In tal modo la conoscenza passa necessariamente per l'azione per poi giungere ad una piena formalizzazione attraverso il linguaggio.

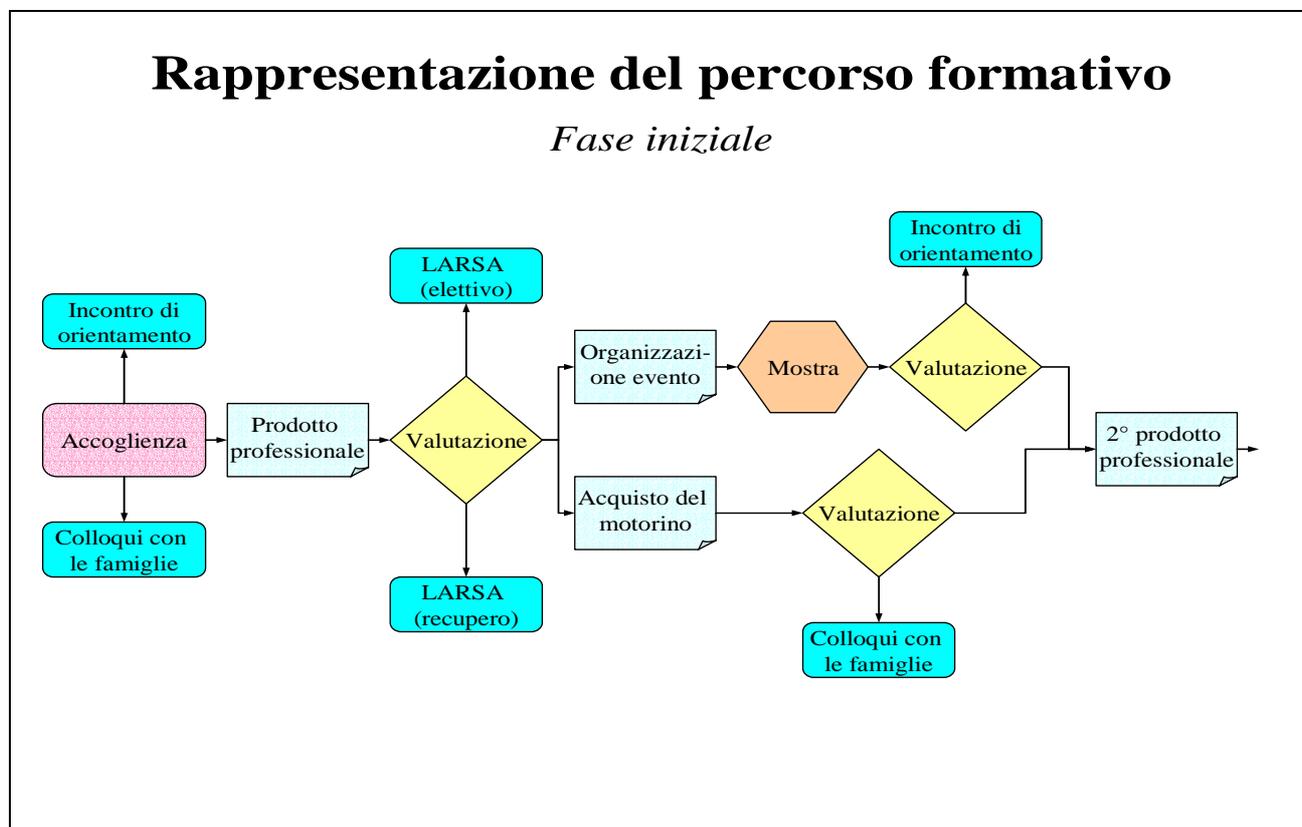
Tale metodologia mira a perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall'esperienza evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare. Risulta quindi prevalente l'attività di laboratorio rispetto a quella di aula.

Per sviluppare una buona attività formativa, occorre *innanzitutto* partire dalla specificazione delle attività e dei prodotti che concernono la comunità/figura professionale di riferimento, avendo però l'accortezza di organizzare la sequenza dei compiti in una logica progressiva, dal più semplice al più complesso, nella logica dello sviluppo delle competenze professionali.

Tutto il processo è proteso a porre l'allievo in una condizione attiva e responsabile, a sostenere il suo desiderio di apprendere mediante la sfida dei compiti/problema, a mettere in gioco le proprie risorse, in primo luogo le capacità, ma anche le conoscenze e le abilità, suscitando in tal modo le richieste nei confronti dei docenti/formatori.

Si tratta di un modo di procedere che viene ancor più enfatizzato con l'inserimento nel percorso formativo di occasioni di esperienza reale, che consentono in più di potersi inserire in un contesto "competente", ovvero di mobilitare il "formatore implicito" l'organizzazione di lavoro come fenomeno insieme culturale e sociale.

Esemplificando, un percorso formativo che preveda l'alternanza di fattori interni ed esterni all'organismo erogativo (tramite prodotti professionali, organizzazione di eventi, attività di laboratorio reale come quella relativa all'acquisto del motorino - può essere così esemplificato:



Il cuore del processo formativo risulta pertanto essere il lavoro di costruzione, da parte del team, delle unità di apprendimento (UdA) che delineano ed accompagnano l'attività didattica vera e propria.

Le *Unità di apprendimento* possono essere strutturate nei seguenti descrittori:

- √ *Denominazione*: nome attribuito all'UdA
- √ *Obiettivi formativi*: si tratta dei risultati di apprendimento perseguiti, intesi nel senso dei cambiamenti attesi dall'allievo, coerenti con il *Pecup*
- √ *Compito/prodotto*: risultato finale previsto descritto in termini sufficientemente dettagliati
- √ *Competenze mirate*: competenze che si attendono negli allievi al termine della UdA
- √ *Obiettivi specifici di apprendimento correlati*: sono le conoscenze e le abilità che vengono segnalate (ricavandole dalle *Indicazioni regionali*) come ingredienti necessari – ma non sufficienti della UdA
- √ *Utenti*: indicazione di quali utenti sono coinvolti in questa UdA (intero gruppo classe, sottogruppi, singoli), quali le loro caratteristiche e le modalità per l'osservazione dei livelli di abilità e conoscenza posseduti
- √ *Prerequisiti*: livello di preparazione richiesto per l'avvio dell'attività
- √ *Fase di applicazione*: periodo di utilizzo dell'UdA nell'arco del percorso
- √ *Tempi*: periodo di sviluppo complessivo (in settimane/mesi) e n° di ore previste
- √ *Sequenza in fasi*: successione di azioni previste (in linea di massima)
- √ *Metodologia*: modalità formative previste (es.: lavoro di gruppo, esercitazioni di laboratorio, stage, ecc.) e indicazioni generali in merito a: interventi previsti, azioni da realizzare, formatori coinvolti (e loro ruolo), tempistica, declinazione della personalizzazione e della valenza orientativa
- √ *Risorse, esperienze e strumenti*: strumentazione prevista in termini di figure professionali e relativi ruoli, materiali didattici, esperienze (incontri, visite, stage...), risorse organizzative (spazi...)
- √ *Valutazione*: modalità (criteri, tempi, ruoli) e strumenti previsti.

Le Unità di Apprendimento si costruiscono passo passo, secondo le caratteristiche degli allievi, del gruppo classe e del contesto. Sono documentate a posteriori tramite il portfolio.

La raccolta ordinata delle UdA, specificando gli adattamenti imposti dalla individualizzazione, costituisce il Piano formativo personalizzato (PFP).

Il processo di progettazione può prevedere la seguente scansione di fasi:

- ◇ Elaborazione del piano formativo di massima (come si intendono perseguire le mete del PECUP)
- ◇ Individuazione dei compiti-problema significativi e pertinenti
- ◇ Costruzione delle UdA specificando gli obiettivi formativi, le conoscenze e abilità mobilitate, le competenze mirate
- ◇ Definizione del presidio del processo di apprendimento (Organismo formativo / Impresa).

## 6. Valutazione e certificazione

Nella letteratura appare sempre più spesso la definizione di valutazione “tradizionale” rispetto alla valutazione “autentica”.

Per “tradizionale” si intende solitamente una modalità di valutazione del profitto scolastico che risulta dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi, normalmente espressi in obiettivi resi in modo tale da poter essere rilevati empiricamente ed indicanti “valori di soglia” per determinarne il livello. È in base alla vicinanza o distanza dei risultati che si traggono inferenze sul grado di apprendimento.

Tale operazione richiede pertanto una riduzione del fenomeno complesso denominato apprendimento in comportamenti osservabili (performance) e trattabili come oggetti tramite l’applicazione di metodi quantitativi. A fronte dell’esigenza di garantire una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate applicabili su popolazioni omogenee. Tali prove hanno visto un’applicazione che in molti casi ha tracciato rispetto all’alveo euristico entro cui queste erano state pensate.

Di conseguenza, invece che risultare strumenti atti a rilevare soltanto il successo oppure l’insuccesso dell’apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, le prove standardizzate si sono diffuse generalmente come un sistema di giudizio selettivo in base al quale stabilire il contenuto, la validità ed il livello degli apprendimenti degli studenti e degli alunni. Ma tale esito non si giustifica a partire dal metodo adottato. Infatti questo consente piuttosto di registrare ciò che una persona “sa” inteso come ripetizione del contenuto della lezione e del testo scritto, mentre non è in grado di rilevare la capacità di “costruzione” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta.

Di contro, la valutazione “autentica” rappresenta una metodologia – collocata entro un approccio formativo coerente - che mira a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell’apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale. Lo scopo principale consiste nella promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Tale valutazione, coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i partner formativi, mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l’allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il “*capolavoro*” che l’allievo esegue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e linguaggio proprio della comunità professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa qualifica professionale.

In questo senso, muta la prospettiva dell’intera attività formativa: se la prima forma di valutazione è intesa come verifica circa l’apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall’insegnante, la valutazione autentica si muove in chiave formativa, ovvero in modo da consentire un incremento del processo di apprendimento e di consapevolezza da parte dell’allievo. In questo modo la valutazione è essa stessa formazione e non un’interruzione del cammino. Da qui la pratica del *Portfolio delle competenze individuali*.

Esso rappresenta una raccolta significativa dei lavori dell’allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Tramite esso è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere “che cosa è avvenuto” dal momento della presa in carico della persona (che richiede un’attenta

osservazione delle sue capacità e acquisizioni previe) fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

In questo senso, il cuore della valutazione sta il più possibile nei *prodotti* di cui l'allievo va orgoglioso, e che segnalano (a se stesso, ai formatori ma anche agli altri attori, compresa la famiglia) le sue acquisizioni ed in particolare il grado di possesso delle competenze.

Accanto alla valutazione degli apprendimenti, abbiamo anche la valutazione di efficacia ed efficienza dei sistemi formativi. Questa è intesa come verifica della capacità - del sistema nel suo insieme e degli organismi che vi fanno parte - di realizzare gli obiettivi per cui sono stati mobilitati (efficienza), e del rapporto tra i risultati conseguiti e le risorse umane e finanziarie utilizzate per il loro raggiungimento.

La valutazione di efficacia dei piani formativi mira a verificare la congruità degli apprendimenti e la loro persistenza oltre che dinamica moltiplicativa. Il problema di tale valutazione risiede nella possibilità di identificare con esattezza il contributo dell'apprendimento in processi - economico, sociali e culturali) cui concorrono molteplici fattori.

La valutazione di efficienza utilizza solitamente l'analisi costi/benefici avendo come oggetto un set di fenomeni obiettivi che vengono convenzionalmente intesi come risultati diretti ed indiretti delle pratiche formative.

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.

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.

## INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Aa.Vv., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, 2001.

AaVv.; *Dossier sulla valutazione*, in «Libertà di educazione», 2, 2002, 7-48.

Ambrosini M. (cur.), *Un futuro da formare*, La Scuola Brescia, 2000.

Ajello A.M. (cur.), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.

Ajello A.M., Meghnagi S. (cur.), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Angeli, Milano 1998.

Aubret J., Aubret F., Damiani C., *Les bilans personnels et professionnels*, Editions Eap-Inetop, Paris 1990.

Barrows H.S., *Il processo tutoriale*, Fondazione Smith Kline, Milano, 1998.

Becciu M.; Colasanti A., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Cnos-fap, Roma, 2003.

Bertagna G., *Verso i nuovi piani di studio*, in: *Annali dell'istruzione, numero speciale Stati Generali dicembre 2001*, Le Monnier, 1-2, 2001, 246-277.

Boldizzoni D.; Manzolini L. (curr.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini & Associati, Milano, 2000.

Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 1997.

Castagna M., *Progettare la formazione*, Angeli, Milano, 1993.

Castelli C. (cur.), *Orientamento in età evolutiva*, Angeli, Milano, 2002.

Cepollaro G., (cur.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.

Chiosso G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 2002, 13-18.

Comoglio M., *La valutazione autentica e il portfolio*, paper, Roma, 2001.

De Beni R.; Moè A., *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2000.

De Pieri S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 2000.

Goleman D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.

Gentile G., *La risorsa umana: un potenziale pressoché illimitato*, Angeli, Milano 1995.

- Hough, *Abilità di counseling*, Erickson, Trento, 2002.
- Ianes D.; Andrich S., *Programmazione e valutazione scolastica*, Erickson, Trento, 2000.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Lanzavecchia G., *Il lavoro di domani. Dal taylorismo al neoartigianato*, Ediesse, Roma 1996.
- 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.
- Lipari D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini & Associati, 2002.
- Montedoro C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Angeli, Milano, 2000.
- Morgan G., *Images: le metafore dell'organizzazione*, F. Angeli, 1999.
- Nicoli D., *Famiglie professionali e competenze. Nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione*, «Rassegna CNOS», 2001, 2, 29-46.
- Nicoli D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, «Rassegna CNOS», 2003, 1, 24-38.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- Pellerey M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, «Professionalità», 57/2000, pp. 5-20.
- Piccardo C., Benozzo A., *Tutor all'opera*, Guerini Editore, Milano, 2002.
- Polacek K., *Componenti psicologiche del processo di orientamento*, «Orientamento scolastico e professionale», 1-2, 1977, 53-70.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- Prandstraller G. P. (a cura di), *Guardare alle professioni*, Angeli, Milano 1997.
- Varisco B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini & associati, Milano 2000.